

Como podemos encontrar coisas novas?

Talvez seja este meu problema central.

Jean Piaget

ELIANE LEÃO FIGUEIREDO

EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CRIADOR EM SITUAÇÃO MUSICAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996

ELIANE LEÃO FIGUEIREDO

EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CRIADOR EM SITUAÇÃO MUSICAL

Este exemplar corresponde à redação final
da Tese defendida por Eliane Leão Figuei-
redo e aprovada pela Comissão Julgadora
em 16/10/96

Data 16/10/96

Assinatura : _____

Figueiredo

9705499

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	F469e
V.	B.
TOMBO B.	30368
PROC.	281197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO R.B.	11,00
DATA	22/05/97
N.º CPD	CM 00099420-9

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F469e Figueiredo, Eliane Leão
Evolução do pensamento criador em situação musical / Eliane Leão
Figueiredo. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Fermino Fernandes Sisto.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Criatividade. 3. Desenvolvimento cognitivo. 4. Música. 5. Psicologia do desenvolvimento. I. Sisto, Fermino Fernandes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

ELIANE LEÃO FIGUEIREDO

EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CRIADOR EM SITUAÇÃO MUSICAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1996

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação na área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto.

COMISSÃO JULGADORA :

Seuana

Marta

~~Paula~~

Prof.ª M. Wechs

Maria Inez C. Souza

AGRADECIMENTOS:

Este trabalho não teria sido realizado sem o apoio de um certo número de pessoas na área de educação e amigos que providenciaram orientação e viabilizaram espaço para a complementação de todas suas etapas. Agradeço primeiramente ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto, meu orientador na UNICAMP, por sua dedicação à tarefa de me conduzir através da construção de cada passo dado neste trabalho. A ele devo a descoberta da importância de se estudar o pensamento criador e sua evolução. Ao Prof. Dr. John F. Feldhusen, da Purdue University, West Lafayette, Indiana, Estados Unidos da América, agradeço a aceitação como aluno pós-graduando internacional no Gifted Resource Institute para coletar os dados da fase intercultural da pesquisa, o qual viabilizou-me oportunidades de uma revisão bibliográfica atualizada na área de criatividade e providenciou autorização para a coleta dos dados em San Diego, na Califórnia. Aos professores Dr. Ídico Pellegrinotti, Dr. Carlos A. V. França e Samuel Pfromm Netto pela amizade e incentivo na realização dos meus objetivos. Uma palavra de agradecimento à Banca Examinadora de Qualificação pelas sugestões de inestimável alcance para o presente trabalho, nas pessoas dos Profs. Dr. Carlos Alberto Vidigal França, Dra. Márcia Regina F. de Brito, Dra. Maria Theresa C. C. Souza, Dra. Acácia A. Angeli dos Santos.

Meus agradecimentos à CAPES e ao CNPq pelas bolsas concedidas e ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás pela autorização dada para que me qualificasse. Especificamente agradeço as professoras Dilma Yamada, Jailde Dollis, Maria Inez Miller e ao Prof. Dr. Ary Ribeiro do Espírito Santo, Digníssimo Reitor da Universidade Federal de Goiás. Quanto à trabalhosa tarefa de coleta de dados, sou grata a várias pessoas pelo espaço dado: à direção da Creche AME - Associação das Mães Evangélicas, e à direção das Escolas Os Pequenininos, Instituto Victória Figueiredo, em Goiânia, Estado de Goiás. Nos Estados Unidos, agradeço à Dra. Mary Courtney, do Child Development Center, Grossmont College, San Diego; à Kim Carmody e Lisa Noble, na Naval Air Station Miramar, Recreational Department, San Diego, Califórnia. Sem o apoio de uma equipe tão grande e sem o incentivo e a dedicação de meus familiares, nada teria sido feito.

*Por todo o afeto incondicional dado
pelos meus pais, Anésia Costa Leão e
Lourival Leão, dedico-lhes este trabalho.*

RESUMO

O presente trabalho estuda a Evolução do Pensamento Criador em situação musical, sendo a música utilizada como técnica que possibilitou a expressão do pensamento infantil, na solução de problemas. Elaborou-se provas e desenvolveu-se critérios de análise, ambos fundamentados em Piaget, para que se pudesse observar como ocorreram as aberturas de esquemas e como ocorreram as expressões das estruturas do conhecimento na construção da novidade pelos sujeitos.

Observou-se e analisou-se duas culturas diferentes, a brasileira e a norte-americana e conclui-se que os critérios encontrados foram similares e independentes de interferência cultural. Foram coletados 400 dados, resultantes de 200 entrevistas a sujeitos em cada cultura. Formou-se grupos de 40 sujeitos em cada faixa etária (entre 4 -13 anos de idade), os quais foram estudados individualmente e cada observação durou não mais do que 45 minutos. A seleção dos sujeitos foi baseada no envolvimento na atividade musical de solução de problemas, que os levou à construção de uma estória, objeto das análises posteriores. Da análise destas, observou-se que existem, nas duas culturas, mecanismos subjacentes que levam à produção de idéias e novidades possíveis de serem observados na ação lógica de solução de problemas. A criatividade foi estudada concretamente e pôde ser definida como a própria evolução do pensamento criador, porque o estudo dessa evolução mostrou como observar a equilibração ocorrendo num processo de solução de problemas. Criar se igualou ao ato de praticar a criação. Portanto, o sujeito criando o pensamento, aprende a pensar (cria esquemas, exercita a abertura para novos esquemas, mantém os anteriores e cria novas estruturas), demonstrando assim uma das facetas de como constrói sua própria inteligência.

Finalmente, concluiu-se que o comportamento dos sujeitos na ação de resolução de problemas, num contexto musical, não é estruturado pelo meio ambiente, *mas pelos próprios sujeitos*.

ABSTRACT

This is a study of the Evolution of the Creative Thought in a musical context, being music the technique which provided for the expression of children's thinking in a problem solving situation. Based on Piaget, criteria for analyses and proofs for the study of creativity were developed, in order to observe how the opening of schemes occurred, and how the expression of knowledge structures in the construction of novelty by the subjects occurred as well.

Two different cultures, Brazilian and American, were observed and analysed. It was seen that the criteria found were similar and independent of cultural interference. The data collected summed up to 400 subjects, and 200 interviews were conducted in each culture. Each age group (from 4 to 13 years old) was formed with 40 subjects. Each subject was studied individually. The sessions lasted no longer than 45 minutes per child. The subjects were selected based on their involvement in the problem-solving music activity which led them to the construction of a story, used on further analyses. These analyses showed that there are, in both cultures, subjacent mechanisms which lead to the observable production of ideas and novelties in the logical problem-solving action. Creativity was studied concretely and therefore defined as the evolution of the creative thought itself. This evolution evidenced the equilibration happening in a process of problem-solving. "To create" equalized to "the practice of creation". Therefore, the subject when creating a thought, learns how to think (creates schemes, exercises the opening of schemes, maintains previous schemes, and creates new structures), demonstrating in this manner one of the facets of the construction of their own intelligence.

In conclusion, it was learned that the subjects' behavior in the problem-solving action in musical context is not structured by the environment, but by the subjects themselves.

EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CRIADOR EM SITUAÇÃO MUSICAL

SUMÁRIO

Apresentação

Capítulo I - Fundamentos da Criatividade

- 1 - Introdução
- 2 - O Estudo da Criatividade
- 3 - Criatividade sob o Enfoque Construtivista
- 4 - A Psicologia da Música
 - 4.1 - Pesquisas na área

Capítulo II - Metodologia

- 1 - Introdução
 - 1.1 - Justificativa, Problemática e Objetivos do Estudo
- 2 - Sujeitos
- 3- Modelo de Coleta dos Dados
 - 3.1 - Fundamentos para o Modelo e Procedimentos
 - 3.2 - Material Usado e Procedimentos
 - 3.2.1- Análise da Peça Musical
 - 3.2.2 - Procedimentos de Aplicação Delineados a Partir do Modelo EISPAMC
 - 3.2.3 - Procedimentos de Análise Primeiro Procedimento

Segundo Procedimento

Terceiro Procedimento

a - Justificativa Teórica do Terceiro Procedimento

4 - Critérios

4.1 - Fundamentos para os Critérios

Capítulo III - Resultados

1 - Protocolos e discussões

1.1- Introdução

1.2 - Protocolos e discussões

2 - À Guisa de Conclusão

2.1 - Considerações finais

Bibliografia

Anexo

EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CRIADOR EM SITUAÇÃO MUSICAL

APRESENTAÇÃO

Estudar o Pensamento Criador (o papel da criação no desenvolvimento) requer um certo esforço e observar sua Evolução é desafio que agora se propõe realizar na área de psicologia educacional. Para tanto, faz-se necessário apresentar quatro (04) fundamentações teóricas distintas ao longo do presente trabalho. A primeira, referente ao que norteia o pensamento criador e/ou criatividade, a segunda ao que sustenta o modelo proposto para a coleta de dados utilizado na situação musical sugerida, a terceira para dar suporte à sugestão dos critérios que fundamentarão a observação da Evolução do Pensamento Criador e, finalmente, a quarta para justificar a pesquisa intercultural. Elas são distribuídas ao longo do trabalho para facilitar o acompanhamento por parte do leitor.

Neste esforço de fundamentação, os estudos dos mecanismos subjacentes, que levam à produção de idéias e de novidades são enfocados com certa prioridade. Teve-se que abordar o que já foi feito na literatura acerca dos estudos sobre a criatividade e o que tem faltado, propõe-se seja iniciado. Para se estudar a Evolução do Pensamento Criador, dentro do que se propõe neste trabalho, apresenta-se o porquê da utilização da música como técnica para possibilitar uma situação que levaria à expressão do pensamento infantil e estabelece-se os critérios para a validação dos resultados das análises. Objetivou-se daí, criar uma situação musical para possibilitar a manifestação do pensamento criador, visando posteriormente explicar sua evolução. Finalmente, justifica-se o porquê da pesquisa intercultural.

Como direcionar os questionamentos acerca do assunto? As questões que um

epistemologista faria sobre a matéria seriam: Qual a estrutura lógica da criatividade? Quais as entidades e relações que entram na formação das leis e/ou generalizações a serem observadas? Quais são seus modos de inquirição e qual é o critério para validar os resultados? As questões que um psicólogo faria seriam: Como descobrir a estrutura da criatividade? Como as pessoas desenvolvem esta estrutura? Existem estágios nesses processos? Que fatores são envolvidos no sucesso ou insucesso desses processos? Já o humanista perguntaria: Qual a importância da criatividade para as metas humanas? Qual o significado para a humanidade e para o indivíduo? E o que diria o educador? Perguntaria como as descobertas do epistemologista e do psicólogo poderiam ajudá-lo na melhoria da tarefa de educar o ser? Como poderia o humanista afirmar que a criatividade e seu ensino determinaria o que ensinar, por que ensinar e a quem ensinar?

Responder às questões do epistemologista e às do psicólogo é tarefa de interesse deste estudo. Dar resposta ao humanista e ao educador será tarefa subsequente ao apresentar dos resultados propostos. Tarefa esta, que cabe a eles interpretar e abraçar.

O capítulo I trata dos fundamentos teóricos que sustentam os estudos sobre criatividade, cognitivismo e música. São apresentados as mudanças de abordagem no estudo da criatividade ao longo dos anos, passando do estudo do produto para o estudo do processo em si. Neste capítulo ainda são aprofundadas as contribuições teóricas de Piaget facilitadas pelos estudos sobre biologia e conhecimento, psicologia e epistemologia, e generalizações. A partir daí, passa-se à relação estrita que existe entre a cognição e a música, abordando a mente musical, a biologia que envolve e promove a criação musical, e a música e o desenvolvimento infantil, entre outros. Finalmente, classificados como estudos de interesse, são apresentadas as pesquisas atuais na relação música-criatividade, adicionando pesquisas - sob fundamentação também Piagetiana - essenciais para o entendimento do que tem sido feito na área de desenvolvimento do pensamento criador em música.

Esgotada esta tarefa de fundamentação teórica passa-se ao Capítulo II com a

apresentação da metodologia empregada, com explicações sobre o problema proposto; sobre os instrumentos, partindo de uma segunda fundamentação teórica necessária, desenvolvidos para a realização da pesquisa; sobre as etapas que tais desenvolvimentos requereram e sobre como se chegou a este instrumento que possibilitou a situação musical. Argumenta-se que a música, tendo importância como meio - que liberando a imaginação - encoraja a expressão verbal, possibilita por outro lado a expressão das estruturas do conhecimento, levando à possibilidade real e palpável de se estudar a Evolução do Pensamento Criador.

Apresentam-se anotações de como o projeto piloto foi implementado, bem como a elaboração das provas, incluídos os critérios de análise - que suscitaram uma terceira fundamentação teórica distinta das anteriores, fundamentados em Piaget - para a chegada aos resultados finais.

No Capítulo III, faz-se presente a análise dos dados observados generalizáveis em duas culturas diferentes: a brasileira e a norte-americana. Generalizáveis porque observou-se que na resolução de problemas, mudam-se os conteúdos apresentados pelos sujeitos, mas os mecanismos subjacentes, que levam à produção de idéias, mantêm-se os mesmos. Desta análise observou-se que existem, nas duas culturas, mecanismos subjacentes que levam à produção de idéias e novidades possíveis de serem observados na ação lógica de solução de problemas, num contexto de expressão verbal em situação musical. A partir daí, a criatividade foi facilmente observável e pôde ser definida como a própria evolução do pensamento criador, porque o estudo dessa evolução mostrou como podemos finalmente observar a equilibração ocorrendo num processo de solução de problemas. Criar se igualou ao ato de praticar a criação. Portanto, o sujeito criando o pensamento, aprende a pensar (cria esquemas, exercita a abertura para novos esquemas, mantém os anteriores e cria novas estruturas), demonstrando assim uma das facetas de como constrói sua própria inteligência.

Capítulo I - FUNDAMENTOS DA CRIATIVIDADE

I - INTRODUÇÃO

Este estudo trata de assuntos de interesse de linguistas, músicos e estudiosos da área de criatividade, embasados em fundamentação teórica cognitivista. Ele objetiva desenvolver critérios para a observação da resolução de um problema criativo (1), viabilizada pela expressão verbal da criança, em situação musical, podendo ser classificado como um Estudo da Evolução do Pensamento Criador. Estudar-se-á através dele a evolução do pensamento infantil ao longo do desenvolvimento, observando as aberturas e a constante construção que advém da ação do saber se expressar, competência esta, desenvolvida ao longo dos anos.

Os estudos sobre a expressão verbal tiveram sua origem nos trabalhos dos

1 - Neste trabalho, por resolução de problema criativo, assume-se a explicação de Waldecyr C. de Araújo Pereira (1980), em seu trabalho "Resolução de Problemas Criativos - Ativação da Capacidade de Pensar". Para ele, o processo de resolução de problemas criativos consiste numa sequência de interações sucessivas entre o solucionador e a situação problemática, visando estabelecer confrontos entre a experiência e conhecimentos adquiridos e as várias representações do problema, para conseguir elaborar um plano de obtenção de solução. Durante todo o processo o solucionador utiliza as suas operações mentais, as quais atualizam os conhecimentos necessários e possibilitam o uso de inferências lógicas, abstrações, generalizações, conceitos e operações de análise-síntese. O solucionador encontra, portanto, uma grande oportunidade durante o processo de resolução de problemas, para exercitar sua capacidade de pensar criativamente nas transformações de conceitos e imagens dos elementos em jogo.

Para ele, é problema toda a situação na qual o sujeito necessita obter novas informações e estabelecer relações entre elementos conhecidos e os contidos num objetivo a que se propõe a realizar para atingi-lo. Portanto, um problema surge quando um sujeito é confrontado com um obstáculo ou uma situação nova para a qual não tem respostas diretas de comportamento. Pode-se ainda dizer, a partir do que explica, que um problema surge quando um sujeito tem um objetivo mas não sabe como o mesmo pode ser alcançado. Assim, a solução de um problema deve satisfazer duas condições: em primeiro lugar, sua realização deve levar ao objetivo proposto; em segundo lugar, o sujeito deve ser capaz de atingi-lo através da análise da situação dada. A situação problema produz um desequilíbrio cognitivo no sujeito, que por sua vez fornece a motivação necessária para a obtenção da solução e o estabelecimento de um novo estado de equilíbrio. O desequilíbrio cognitivo acontece no momento que o sujeito identifica o problema e constata que sua experiência passada e os seus conhecimentos não são suficientes para encontrar a a solução do mesmo. Então o problema é criativo quando o sujeito solucionador não conhece a proposta de sua resolução ou quando os conhecimentos e ações indispensáveis para resolvê-lo não se atualizam diretamente por associações, no momento da percepção dos dados do problema. (Grifou-se).

pensadores e pesquisadores do século passado. L. S. Shulman (1979: 01-02), comentando sobre tais estudiosos, cita Michael Macdonald-Ross, que diz que o século XX será lembrado de várias maneiras: por suas guerras e mudanças sociais, por sua física atômica, pelo começo dos estudos de engenharia genética, pela comunicação de massa e por suas máquinas inteligentes. Para eles, estes grandes eventos extrapolam nossa imaginação, mas há também pequenas revoluções que são importantes ao longo do tempo. Citam que neste século, tornamo-nos conscientes da linguagem. Para eles fica claro que, de certa maneira, todos sabemos que a raça humana é a única forma de vida que usa a linguagem, mas as implicações deste lugar comum não foram trazidas para discussão entre estudiosos até que Frege, Peirce e Wittgenstein mostraram como os grandes problemas da filosofia eram aproximados ou talvez causados por péssimos hábitos da fala. Comentam que depois de Wittgenstein, nenhum filósofo pôde tratar a linguagem como a expressão transparente do pensamento, livre dos problemas que desta expressão pudesse advir; e que quando temos problemas com nosso pensar, nós consideramos como estes problemas são conectados à maneira pela qual expressamos os mesmos. Para eles, esta é uma mudança permanente de visão, um evento na história da cultura humana e que para se achar mais descobertas em linguagem, de comparável importância, tem-se que voltar atrás para Aristóteles, que elucidou as partes básicas da fala e lançou os fundamentos da linguística.

Vêem o crescimento da linguística como uma disciplina profissional, necessária ao nosso entendimento da linguagem. Comentam que depois de uma progressão gradual no século passado, com Johnson em 1836, Muller em 1864 e 1866, Pedersen em 1931, a disciplina da linguística estêve no ápice de seu desenvolvimento. Neste século, vários estudiosos também estavam contribuindo para este trabalho, entre eles: Saussure em 1915, Sapir 1921 e 1949, Jespersen em 1922, Feith em 1936, Bloomfield em 1933, Vygotsky em 1934 e Chomsky em 1957, como os pioneiros na história das idéias linguísticas.

Em terceiro lugar, eles se colocam juntamente com outros cientistas, como testemunhas do crescimento da psicologia como disciplina, e explicam que desde este início

os psicólogos têm identificado a linguagem tanto como instrumento de investigação, quanto como um problema para ser pesquisado por si mesmo.

Quando Michael Macdonald-Ross e L. S. Shulman estavam escrevendo sobre o assunto, outro movimento começava a revigorar os estudos da linguagem: o estudo da inteligência artificial. A esta altura a importância do estudo da expressão através da linguagem, se fazia necessário e os psicólogos, até nos dias atuais, têm diante de si esta tarefa. Gardner (1983) é um outro exemplo. Ele estuda nos dias atuais a inteligência verbal (lingüística) como parte de outros tipos de inteligência. Para Gardner existem sete tipos de inteligência: lógico-matemática (hemisfério esquerdo), musical e lingüística (comum aos dois hemisférios), interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, e espacial (hemisfério direito). Portanto, a criança que é hábil no uso da inteligência lingüística, pensa com palavras, gosta de leitura, da escrita, de contar histórias e de jogos de palavras. Aquela que usa a inteligência lógico-matemática, pensa através do raciocínio, gosta de experimentar, questionar, descobrir problemas lógicos e de calcular. A que usa inteligência espacial, pensa através de imagens e pinturas, gosta de desenhar e de visualizar. As hábeis corporal-cinestésicamente pensam através de sensações somáticas, gostam de dançar, correr, pular, construir, apalpar (tocar), e fazer gestos. Outras que demonstram ter inteligência musical, segundo Gardner, pensam através de ritmos e melodias, gostam de cantar, assoviar, bater (percutir), sapatear, bater mãos e ouvir. As de inteligência interpessoal pensam considerando o ponto de vista das outras pessoas, gostam de liderar, organizar, relacionar, manipular, mediar e festejar. As de inteligência intrapessoal, pensam através de aprofundamento em si mesmas, gostam de estabelecer metas, sonhar, ficar à sós e planejar.

Sternberg, R. J. (1988) acredita que Gardner está correto ao notar que há aspectos múltiplos no controle mental, sendo este inteligente e próprio, exercido pelo próprio sujeito. No entanto, não se pode aceitar a noção de que as inteligências são independentes apesar de serem de sete tipos diferentes. Ele argumenta que um sistema inteligente, tem que trabalhar em coesão. Portanto, não há uma inteligência somente verbal. Se fosse certa esta hipótese de

Gardner, similarmente, o controle mental, inteligente e próprio do sujeito teria que ser quebrado em pequenas partes. Sternberg acha que na resolução de um problema matemático proposto através do uso da linguagem (palavras, enunciado), por exemplo, pelo menos duas habilidades são exigidas - a lingüística e a quantitativa, que precisam funcionar juntas. Em sua análise, o ponto de vista de Gardner não parece ser certo, nem estatisticamente e nem psicologicamente. Para Sternberg, inteligência é largamente o resultado de processos de socialização, e que nosso entendimento e identificação da inteligência deve priorizar a natureza dos mesmos. As grandes diferenças nos processos socializadores que ocorrem entre culturas e subculturas resultam na evidência de que a inteligência não significa a mesma coisa para todos. Cada cultura tem um conceito e uma maneira diferente de identificar a inteligência. Concluindo, não há, para Sternberg, a distinção da chamada inteligência lingüística independentemente de outras em ação.

Hansen, J. B. (1994), explica que tudo que o sujeito, verbalmente talentoso, aprende num programa de arte poderoso e rico em linguagem no Primeiro Grau, permanecerá eternamente com o mesmo. Os professores, segundo ele, têm que desenvolver os talentos das crianças através de adequada identificação e atividades estimulantes que proporcionem desafios intelectuais.

Snow, R. E. (1994), expõe que tem havido uma explosão de interesse no mundo científico pela psicologia biologicamente orientada. Na última década, as pesquisas do comportamento vêm elaborando e detalhando nosso entendimento acerca das influências genéticas na inteligência geral, nas habilidades especiais (a habilidade verbal entre elas), na grande gama de diferenças individuais observáveis no temperamento e na personalidade dos sujeitos. Espera-se que, num futuro próximo, muitas comprovações de pressupostos da psicologia, a respeito da expressão através da linguagem, possam ser fundamentadas pelos estudos do comportamento genético.

Piaget (1972) também deixou uma parte de sua contribuição sobre o assunto ao

publicar "El Juicio y El Razonamiento en El Niño", que resultou de estudos lógicos verbais. Através destas publicações foi dada uma orientação segura quanto ao que impede e/ou promove o raciocínio e o juízo da criança, em diferentes faixas etárias. A partir daí, pôde-se planejar experimentos e estudar o que transborda do plano puramente verbal (o que seria tarefa do psicolinguista) e remonta às fontes do pensamento, expressados como tal pela direção dada pela ação.

Finalmente, este estudo que trata da observação da resolução de um problema criativo viabilizada pela expressão verbal de crianças em situação musical, com certeza constitui-se da análise das operações simbólicas (enquanto expressão) do pensamento através das operações efetivas e concretas. Nele, argumenta-se que a partir dos estudos de Piaget, pôde-se realizar a observação, através do método clínico, da expressão da linguagem infantil, para o estudo da Evolução do Pensamento Criador. Estudando a criança no seu processo de juntar idéias na formação e/ou construção de uma história, em diferentes faixas etárias, através da evolução do seu pensamento, pode-se observar a criação infantil, na tentativa de exemplificar o que é subjacente aos mecanismos de construção do pensamento.

Pôde-se pesquisar, finalmente, a Evolução do Pensamento Criador - o desenvolvimento mental, através do aspecto verbal.

Saber mais sobre o desenvolvimento do pensamento criador é o mesmo que saber mais sobre o desenvolvimento mental e/ou verbal. Isto leva e ajuda a elaboração de critérios que poderão ser utilizados em outras pesquisas. Critérios estes, que poderão determinar as mudanças ocorridas e a Evolução do Pensamento Criador.

Este trabalho pode contribuir para desmistificar a afirmação de que a expressão infantil tem um caráter descontínuo e caótico em oposição a do adulto. Revelou-se que a criança, evoluindo, providencia e exercita enlances lógicos no seu modo de pensar, tornando-se assim, através de sua própria construção, um ser que ao longo de seu desenvolvimento,

através de ações que buscam o equilíbrio, chega necessariamente à expressão sintetizada, consciente e controlável de sua própria capacidade de criar e pensar. Neste momento, quando ela domina sua criação, ela se torna um ser criativo, com infinitas possibilidades. Coincidentemente nesta fase, já está vivenciando o pensamento formal, conhecendo a realidade fora de si mesma, desenvolvendo suas premissas, fazendo suas afirmações e sintetizando seu pensamento.

Este trabalho pode ainda contribuir para esclarecer outra questão : A criança é criativa antes ou depois do pensamento formal? Na verdade o que se observa é que sendo sempre criativa (ela cria seu conhecimento a respeito do mundo a partir do nascimento; e desde a primeira criação de um produto observável, este produto tem sempre significado para si mesma), seu produto resultante da criação, provavelmente só depois do período formal, terá significado para a sociedade da qual faz parte, por refletir a organização lógica das ações humanas, sendo produto de uma ação controlada. Este período formal, para diferentes crianças, aparece independentemente da idade. Neste nível de domínio da produção criativa, a criança é consciente do que lhe é proposto e do como sua ação, agora controlável, expressa sua interação no fazer e/ou resolver o problema proposto.

2 - O ESTUDO DA CRIATIVIDADE

Kant (em Anderson, 1977) dizia que o esquema é a regra que sintetiza a imaginação. Visto dessa maneira, estudar o pensamento criador seria observar a representação do conhecimento tácito, o que levaria ao assunto específico da evolução deste pensamento. Esta evolução seria vista entre outras coisas, como a transformação gradual, em articulação e refinamento, do processo de pensar.

Da maneira como a criatividade vem sendo estudada no behaviorismo, como processo e produto, pouco ou nada se tem discutido acerca da evolução do pensamento. Estuda-se somente que "alguém produziu algo", "quem é o mais criativo", "como tornar o homem mais criativo", entre outras coisas.

No cognitivismo, a criatividade tem sido estudada como um processo, mas muito ainda se faz necessário para se chegar à explicação do como a novidade aparece no desenvolvimento cognitivo, causando mudanças. Este tem sido caracterizado como decorrente de uma mudança de estágios. Mas o processo pelo qual o esquema se transforma está ainda pouco entendido, apesar de se saber que o indivíduo conhece, construindo seu conhecimento do mundo.

Têm-se estudado extensivamente a teoria do desenvolvimento como uma progressão de estágios - que são em outras palavras, nada mais, nada menos do que o estudo das auto-regulações - , e muito pouco têm-se estudado estes estágios como uma sequência decorrente das extrapolações e das extensões . Até os modelos de inteligência artificial, que utilizam o processamento de informações, não conseguem fugir da premissa da existência dos estágios. Defendendo uma abordagem de extensões e extrapolações, como o fez Piaget nas suas

últimas obras, estar-se-ia dando chance para que o estudo da criatividade, das observações das aberturas que acontecem no processo de pensar e do processo em si, com seus inerentes elementos, fosse o responsável pelos novos rumos que levariam à revelações acerca da construção do conhecimento. Daí resulta que muito pouco se tem estudado a respeito do que conta para a aquisição de novas idéias e como novos sistemas são adquiridos.

Tendo Piaget sido um dos proeminentes teóricos que definiu o esquema e tendo ele apresentado nos seus últimos trabalhos uma clara tendência a uma mais detalhada abordagem sobre o pensamento criador (quando estudou o possível e o necessário), torna-se obrigatório um aprofundamento em suas idéias.

Neste capítulo, far-se-á uma recuperação da evolução histórica dos estudos sobre criatividade e o objetivo é chegar à proposta de uma nova abordagem no estudo da criatividade, tendo Piaget como referencial básico.

Quando Irving A. Taylor e J. W. Getzels publicaram "Perspectives in Creativity" (1975), a psicologia já tinha estudado vários aspectos da vida humana e devotado grande parte de seu esforço para o estudo da sensação, percepção, motivação e aprendizagem. Mas o estudo sistemático sobre o processo criador estava apenas tomando fôlego. Particularmente, J. P. Guilford, em 1950, já denunciara que menos de .2 por cento da literatura era devotada à criatividade e que em 1969 tinha incrementado 1.4 por cento.

No século passado muito se falou sobre a criatividade humana, mas somente neste século é que o estudo se iniciou. Muitas definições de criatividade foram aparecendo ao longo dos anos. Algumas relacionaram criatividade com superdotação, outras com inteligência. Alguns autores a enquadraram somente no campo das artes e outros como resultados de um simples esforço humano. Para muitos a criatividade parece ser uma combinação única de ingredientes, a combinação que leva à situações com soluções que demonstram o aparecimento do que é novo e original para um determinado problema proposto.

Surge com J. P. Guilford (1963) o pensamento divergente e o convergente. Segundo Yelon, Stephen L. e Weinstein, Grace W. (1977: 232-233), o pensamento divergente é um ingrediente importante na criatividade. Para eles, o pensamento convergente e o divergente têm uma grande importância na estrutura do intelecto já postulado por J. P. Guilford em 1963. No pensamento convergente, entretanto, a conclusão é predeterminante. Há o reconhecido "melhor" e "certo" para cada questão. O pensamento divergente, quase contrariamente, é caracterizado por uma larga variedade de soluções, cada uma delas logicamente possíveis. O pensador divergente não está à procura da resposta certa. Ele ou ela são distinguidos pelo pensamento original.

Lembram que as qualidades do pensamento divergente, de acordo com Guilford, inclui fluência, flexibilidade e elaboração. Fluência é definida como o resgate da informação pela memória; flexibilidade como a habilidade de transformar informação, interpretar e/ou redefiní-las e adaptá-las a novos usos e a elaboração consistindo em produzir implicações para as idéias tidas como originais.

Passaram depois ao estudo das características das pessoas criativas e aprofundaram os trabalhos funcionais, como os que atendem ao sistema educacional, envolvendo temas como "crianças criativas na sala de aula", "lecionando para a criatividade", "criatividade nas ciências" e inúmeros outros. Houve valiosos esforços para o desenvolvimento, validação e divulgação dos testes que identificassem o indivíduo criativo.

Em seu texto "A Retrospective View of Creativity Investigation", Irving A. Taylor (1975: 5-6) faz um levantamento das introduções sistemáticas à criatividade. As aproximações psicanalistas, as humanistas, as de tratamento factorial, as holistas (gestalt) e as associacionistas são discutidas. Dizendo haver uma grande divergência nas investigações sobre criatividade, ele justifica a necessidade de tantos sistemas e aproximações teóricas diferentes. Ressalta que inexiste limites entre uns e outros devido à sobreposição dos

elementos discutidos sobre o tema e dadas as características do processo criativo em si.

Na visão psicanalítica, Taylor (1975: 5-6) lembra que Freud em 1910, 1924 e 1947 foi o primeiro a sugerir claramente uma teoria dinâmica para o ato criador. Ele foi provavelmente o primeiro a trabalhar seriamente o assunto da habilidade que o homem tem para criar. Segundo ele, em Freud o processo de sublimação provê energia para todo feito cultural, incluindo a criatividade. A criação imaginária, como o devaneio, foi estudada por ele como a continuação e/ou substituto para a brincadeira infantil. A produção criativa foi vista como o resultado de desejos e conflitos inconscientes e como necessidades sublimadas através do esforço do ego em produzir resultados tanto para o criador quanto para a sociedade. A criatividade também foi vista como uma substituta para alcançar satisfação e evitar a realidade penosa. Para ele, o processo criador então, se origina dentro e não fora da pessoa, e a criação espelha imagens inconscientes depois que elas já foram processadas pelo ego. Por outro lado, Freud diz que segundo Jung, em 1971, o criador, buscando sua imagem no mais profundo inconsciente, a traz para dentro das relações dos valores conscientes, transformando-a até poder ser aceita pela mente de seus contemporâneos e que Jung enfatizou o conceito de inconsciente coletivo, "a casa que guarda memórias de todas as raças manuseadas e vindas de um passado distante na forma de arquétipos. Comenta ainda que para Adler, em 1956, entretanto, em oposição a Freud e Jung, criatividade emerge da mente do homem consciente. Acrescenta que Rank em 1932 e 1945 era mais interessado em arte e criatividade do que os outros psicanalistas, e que para ele a motivação do artista resultava de sua necessidade de exteriorizar sua personalidade em atos criativos. Finalmente, segundo ele, a mais recente posição psicanalítica foi desenvolvida por Kris, em 1952, que propôs o conceito de "regressão a serviço do ego".

À aproximação humanista, Taylor anotou que um dos maiores conceitos relacionado com a criatividade no humanismo é a auto-atualização, que é considerado o desejo maior que motiva à criatividade. Goldstein, em 1939, assumiu que havia somente um desejo, o desejo de auto-atualização. Além dele, Maslow, em 1954, e Roger, em 1963, são os que lideram as

propostas de auto-atualização, sendo que Roger prefere usar o conceito de "pessoa funcionando completamente". De acordo com Fromm, em 1959, alguém experimenta a criatividade somente depois de alcançar algum grau de maturidade interna quando as posições e distorções são reduzidas. Para ele, criatividade requer flexibilidade entre o racional e o emocional, entre as experiências objetivas e as subjetivas. Sua visão central é a de que a pessoa precisa aceitar a sensualidade humana, para que com essa aceitação, possa estar num estado de alerta, pronta para a criatividade. Pensa ele que a rejeição da orientação sensual reduz a capacidade de estar vivo, alerta e criativo.

Taylor (1975 : 10) aponta a diferença existente entre a aproximação de traços fatoriais das outras citadas acima, dizendo ser um referencial teórico que estuda traços, levando ao estudo das diferenças individuais, que utilizam as técnicas estatísticas. A análise fatorial é usada frequentemente para identificar traços e para isolar fatores intelectuais. Segundo ele, um expoente pioneiro da teoria dos traços foi Galton, que em seu livro "Hereditary Genius", em 1870 propôs que as capacidades mentais são hereditárias e seguem certas leis de transmissão que podem ser determinadas pela observação. Lembra que Cattell, em 1903, fez um estudo de homens eminentes. Ele acreditava que as características inatas eram mais potentes que a tradição social ou o meio ambiente físico. Menciona o livro de Spearman, "Creative Mind", escrito em 1931, que gerou interesse pela abordagem dos traços no estudo da criatividade, apesar de suas descrições do processo criativo demonstrarem ser ele um teórico associacionista. Ele acreditava que o conhecimento era conseguido através de três princípios geradores: tendências à experimentação, à ver relações e a gerar correlatos. Criatividade, ele acreditava, estava relacionada com o último princípio, aquele que falava da relação de uma idéia com outra idéia e portanto geradoras de correlações que levavam a uma outra idéia que seria a novidade do processo. Para Taylor, o mais notável contemporâneo, que propôs a aproximação traço fatorial para o estudo da criatividade, foi Guilford, em 1959. Usando técnicas de análise fatorial no Psychological Laboratory at the University of Southern California, ele e seus associados previram a possibilidade da identificação de 120 fatores de habilidade intelectual e desenvolveram testes para uma grande parte deles.

Guilford transformou esses fatores num modelo teórico tridimensional de inteligência chamado "Estrutura do Intelecto". Inerente a este modelo está a hipótese de Guilford de que inteligência não é um fator único e monolítico, mas de que muitos fatores intelectuais independentes e primários, como os que o teste de QI não mensuram, constituem a totalidade da habilidade intelectual humana. Ele contribuiu com duas hipóteses importantes a respeito da criatividade : que a criatividade envolve processos diferentes da inteligência e que a criatividade é uma variável multidimensional. Ele e seus associados sustentaram que os talentos criativos estão bem fora dos domínios da inteligência como ela é ordinariamente medida, e que estão vastamente distribuídos em diferentes graus na população, ou seja, não são confinados entre os poucos indivíduos superdotados.

Taylor anota que Duncker, em 1926, foi um dos primeiros investigadores que adotou uma visão holística ou gestáltica. Segundo ele, os primeiros psicólogos da Gestalt foram Koller, em 1929, Koffka, em 1935, Wertheimer, em 1945 e Lewin, em 1935. Todos eles relacionaram criatividade ao insight (discernimento intelectual). Comenta que Wertheimer, em seu provocativo livro "Productive Thinking", descreveu o pensamento criador como o que ocorre num campo que se torna focalizado mas não isolado. Isto é seguido por uma visão profundamente estrutural do campo, que resulta em mudanças nos significados funcionais, agrupamentos e organização até que as lacunas do problema sejam resolvidas. Isto envolve o processo de fechamento em que o campo é reconstruído para reestruturar a harmonia e obter o equilíbrio. Comenta ainda que a abertura é um conceito organizacional, chave nos estudos de Schachtel, em 1959, sobre a criatividade, mas esse conceito de abertura significa estar aberto para o exterior e não para as experiências interiores, apesar de considerar a exploração do objeto motivada intrinsecamente.

À aproximação associacionista, Taylor (1975 : 10) anotou que a habilidade de pensar criadoramente é uma questão de utilizar uma variedade de associações acessíveis ao indivíduo. Recombinações pouco comuns destas cadeias de associações resultam em criatividade. Ele lembra que Ribot, em 1900, informou que no processo criador, os processos

complementares de associação e dissociação ocorrem por imagens espontaneamente, causando associações dentro de grupos através da imaginação. Lembrando das invenções mecânicas, Ribot posicionou 4 fases : o germe, a incubação, o florescimento e a finalização. Menciona que para Mednick, em 1962, e Andrews, em 1962, quanto mais mutualmente remotos os elementos da combinação, mais criativo será o processo de solução, e que Koestler, em 1964, tratou a criatividade como associativa na sua natureza. No livro de Koestler, "The Creative Act", a criatividade é definida como o despertar da atenção para algo não previamente notado, que era irrelevante no contexto antigo e passou a ser relevante no novo contexto.

As pesquisas em criatividade se desenvolveram nos temas que envolvem o treinamento para a criatividade, a personalidade criativa, a formulação do problema criativo, o processo criativo, os produtos criativos, os climas criativos (situações criativas), a criatividade e a saúde mental, a criatividade e o superdotado, a criatividade e a inteligência, a criatividade e a imaginação, a criatividade e a música, entre outros. Sobre o pensamento criador, algumas pesquisas têm sido feitas e a criatividade e sua relação com outras disciplinas já é objeto de estudo.

Como fomentar a criatividade e como desenvolvê-la são questões propostas pelos pesquisadores. Quando se estuda estratégias para fomentar mudanças na criatividade do sujeito, os pesquisadores interessados no assunto têm definido a criatividade de diferentes maneiras visando justificar seus intentos.

Torrance (1979), define para esses fins, a criatividade como o processo que envolve sentir as brechas e/ou lacunas, ou os elementos que faltam num contexto, formando hipóteses, comunicando resultados e possivelmente modificando e retestando estas hipóteses.

Wallach e Kogan (1965), adicionam à esta definição que criatividade é também a habilidade de gerar e produzir dentro de algum critério de relevância, muitas associações

cognitivas e muitas das quais, únicas. Já Khatena e Torrance (1973), complementam que é ter poder da imaginação para quebrar a resistência de percepções montadas (rígidas), a fim de reestruturar idéias, pensamentos e sentimentos, em novas e significativas cadeias de associações.

Para estes pesquisadores, desde há muito, a importância do treinamento em criatividade tem sido evidente. Citam uma revisão de literatura feita por Dice L. Marvin Jr., em 1979, que mostra que muito se fez para incentivar este treinamento. Segundo ele, Egan (1975) contribuiu com seu trabalho numa técnica intitulada Comunicação Estrutural, que tinha como propósito encorajar os processos intelectuais superiores. A técnica era baseada num retorno médio, no qual os alunos compunham as respostas. Este retorno médio (resposta) tomava a forma de matrix que incluía respostas para questões divergentes em áreas tópicas do material apresentado. Ele concluiu que as respostas encontradas eram suficientes para os propósitos educacionais quando atendiam às questões levantadas pelo material. Cita ainda McCormack, que em 1975, descreve um estudo de 5 anos investigando a inclusão de um treinamento em pensamento criativo nos cursos de educação em ciência. Relata que o projeto incluiu 5 (cinco) grupos experimentais e 5 (cinco) grupos de controle, formados por estudantes universitários. As aulas foram idênticas para os dois grupos, mas as sessões no laboratório e as tarefas de casa foram diferentes. Entre as diferenças incluídas para o grupo experimental, usou-se a técnica do brainstorming (tempestade cerebral - produção de idéias). O autor analisou os dados colhidos da aplicação do Torrance Test of Creative Thinking, indicando mudanças em fluência, flexibilidade e originalidade. Neste mesmo estudo, os dados dos testes de ciência, entretanto, não foram significativos. Continuando a revisão, ele cita Parnes que, em 1975, descreve o desenvolvimento do Creative Education Foundation's Annual Creative Problem-Solving Institute. Analisa que a Fundação foi capaz de atualizar a expansão da imaginação nos vários estágios do processo de solução de problemas. O autor notou que a ênfase estava direcionada à avaliação e aos componentes dos instrumentos de solução de problemas. Finalmente, Park e Heisler, num trabalho de 1975, são citados como os que descreveram um programa de educação física que enfatiza fases do pensamento

divergente e convergente. Relatam que o programa foi baseado no movimento e descoberta do método de aprendizagem, em que a montagem inicial era aplicada a outra matéria de estudo.

O desenvolvimento de materiais para a avaliação e encorajamento da imaginação através da imagem verbal têm sido motivo de enfoque dos vários estudos de J. Kathena (1973).

Torrance, Kathena e Cunnington (1973) apresentam material visual e auditivo (sons) na modalidade auditiva com ambas as medidas de criatividade requerendo dos sujeitos o uso de sua imaginação para produzirem respostas únicas, com ambos desenvolvidos para serem usados por adultos e crianças.

Feldhusen, J. F. (1993), oferece uma nova proposta de conceituação do pensamento criativo e do treinamento criativo. Diz ser o pensamento criativo um pensamento adaptativo ou reconceituação. Na maioria das vezes não ser um comportamento aparente e sim uma cognição coberta, não explicitamente observável. As concepções cognitivas são as idéias que o sujeito tem acerca do mundo que o rodeia, que envolvem o ato de pensar, de comportar, e dos retornos que recebem como resultantes dos próprios comportamentos. Portanto, as concepções são projeções da realidade. Hipotetiza que há conhecimento básico, dentro dos quais a cognição criativa e a solução de problemas ocorre. O solucionador de problemas tem um conhecimento básico extenso, fluente e bem organizado no qual ele planeja seletamente para criar novos esquemas ou as sínteses que usa para resolver um problema. Para ele, não há muito o que treinar para o aumento da inteligência, mas no aumento do talento baseado na inteligência, muito pode ser feito.

O mesmo autor (1995) propõe mais tarde, que o pensamento criativo e a solução criativa de problemas são aspectos da cognição e comportamentos humanos que provavelmente podem ser treinados ou desenvolvidos através de programas de treinamento

que focalizariam métodos e habilidades cognitivas, fatores de personalidade, motivação, estilos cognitivos e habilidades metacognitivas. Explica que as condições do meio devem providenciar a mudança, a flexibilidade e a abertura dos sujeitos envolvidos. Este treinamento da criatividade, deve ser planejado para longo prazo, visando o desenvolvimento do sujeito da infância à maturidade, atualizando sempre o potencial criativo do mesmo.

Csikszentmihalyi (1988), reconceitua criatividade como um processo dialético que envolve três elementos ou ramificações : o individual, com sua (seu) distinto intelecto e personalidade; o domínio ou disciplina, em que o indivíduo opera; e o campo de juízes que o rodeia, que julgam o mérito de seu trabalho em particular. Portanto, ele abandona a questão “o que é a criatividade” e passa a perguntar “onde está a criatividade”, para dizer que esta propriedade aparece e emerge das interações no tempo dessas três ramificações constituintes.

Já Gardner (1994), apresenta cinco formas de atividade criadora, tendo o desenvolvimento como perspectiva. Ele faz inicialmente uma crítica à posição clássica adotada por Guilford em 1967, por Torrance em 1962, e Mednick em 1962. Prevalciam os pressupostos de que a criatividade era uma capacidade simples, que existia dentro do crânio, que indivíduos possuem criatividade a mais ou a menos, e que a identificação da criatividade pode ser seguramente realizada através da aplicação de instrumento psicométrico. Como aconteceu com os testes de inteligência, Gardner explica que os testes de criatividade estão cada vez mais sob suspeita se são realmente a melhor maneira de se abordar a criatividade. Sugere uma nova aproximação, um novo caminho para o estudo da criatividade. Para ele, este seria o estudo da criatividade da era moderna. Da mesma maneira que ele propôs inteligências múltiplas, ele também propõe que a criatividade pode ser pluralizada. Ou seja, se há sete (07) inteligências, deveria haver pelo menos o mesmo número de criatividades. Para concretizar suas hipóteses, sete indivíduos foram estudados, os quais exemplificaram cada um, um tipo específico de inteligência, que os levaram a uma relevante produção criativa. A partir deste estudo ele propõe existir pelo menos cinco (05) tipos diferentes de atividades criativas (cada uma observada e analisada segundo o desenvolvimento : infância, 5

anos, escola média, e adolescência), que são : solução de problemas, criação de teorias, trabalhos de gênero, performances de estilo, e performance extraordinária (high-stake).

Em 1995, Robert J. Sternberg e Todd I. Lubart apresentam outra maneira de descrição do processo criativo. É o processo que se inicia com uma idéia, persegue um caminho até chegar ao sucesso almejado. Mostram que a pessoa criativa é aquela que tem visão, determinação e, algumas vezes, a sorte necessária para “comprar barato e vender caro”. Isto significa desenvolver consistentemente as idéias que podem estar fora de moda ou pouco entendidas num primeiro momento, mas que ganham aceitação ao longo do tempo à medida que o público percebe e aceita o significado da idéia. Eles exploram caminhos que se pode tomar para se tornarem mais criativos, quando mostram como as intuições podem fomentar a criatividade.

No Brasil, também percebeu-se a importância do problema, ou seja, muitos são os pesquisadores que vêm estudando a criatividade e os meios para desenvolvê-la. Margot Bertoluci Ott (1975), estudou as "Influências das Estratégias de Ensino no Desenvolvimento da Criatividade". Foram realizados vários estudos comparativos, com um grupo de 580 alunos da 3ª e 4ª séries do primeiro grau, para examinar as influências das estratégias de ensino sobre o desenvolvimento das capacidades criativas: fluência, flexibilidade, redefinição, originalidade, penetração e sensibilidade aos problemas. Formaram-se dois grupos experimentais : Grupo Experimental I, de ensino predominantemente indutivo; Grupo Experimental II, de ensino predominantemente dedutivo, e Grupo Controle. O experimento, com duração de 16 semanas, constou de quatro etapas diferentes : identificação das tendências do professor, na utilização das estratégias de ensino; treinamento do professor; utilização das estratégias em sala de aula e avaliação dos alunos, num delineamento de "só pós-teste". Os testes aplicados para medir as capacidades criativas, derivaram da teoria de J.P.Guilford, sendo que doze questões foram adaptadas da bateria Guilford e 12 questões foram construídas para esse experimento. Utilizaram-se, no tratamento dos dados, estatística não paramétrica, em função da natureza dos mesmos. Os resultados indicaram a

superioridade do Grupo Experimental I sobre o Grupo Experimental II e sobre o Grupo Misto (não previsto anteriormente), quanto ao desenvolvimento da criatividade em sujeitos da 4ª série e a equivalência entre o Grupo Experimental I e o Grupo de Controle em sujeitos da 3ª série. O experimento também permitiu verificar a influência da escolaridade sobre o desenvolvimento da criatividade, assim como a relação entre o desenvolvimento das capacidades criativas e o sucesso escolar.

Cecília Irene Osowski (1976), estudou a "Estratégia para Buscar Informações e Atitudes Criadoras". O objetivo básico da pesquisa foi verificar se havia diferença no índice das atitudes criadoras de curiosidade e tolerância à ambiguidade, quando o professor desenvolve a estratégia para buscar informações e se essas atitudes criadoras relacionam-se com o índice de criatividade alcançado pelos sujeitos. Para amostragem, foram sorteadas aleatoriamente 4 turmas que constituíram o grupo experimental e outras 4, o grupo de controle. Devido às perdas ao longo da coleta de dados, o grupo total de sujeitos foi de 225 alunos, cursando a 4ª série do primeiro grau, em 1975, numa escola particular de Porto Alegre. O experimento teve a duração de 8 semanas, consistindo-se basicamente em : aplicação do pré-teste nos alunos, treinamento e desenvolvimento da estratégia para buscar informações em sala de aula, pelos professores do grupo experimental, e aplicação do pós-teste. Estatística paramétrica foi utilizada, devido à natureza dos dados, os quais foram coletados por quatro instrumentos. Os resultados indicaram que entre o grupo de controle e o grupo experimental não houve diferença significativa produzida pela estratégia de buscar informações. Foi constatado que sujeitos com maior índice de criatividade apresentaram maior índice de atitudes. Os resultados encontrados também permitiram a validação do teste de criatividade elaborado por Ott, em 1975.

Ivette R. R. Maia (1976), estudou o "Efeito do Reforço no Desenvolvimento da Criatividade Verbal em Escolares". Ela relacionou a criatividade e o reforço social, com o objetivo de desenvolver a produção criativa de escolares, através de dois fatores: fluência de idéias e originalidade. O reforço social utilizado foi a expressão verbal "Excelente", escolhida

num levantamento prévio com sujeitos da mesma população de onde se retiraram os sujeitos da experiência. Foram utilizadas 32 crianças com idade média de oito anos e seis meses, matriculadas na 3ª série do primeiro grau do Colégio São Bento de Criciúma. Os sujeitos foram emparelhados por sexo, idade, nível sócio-econômico e distribuídos aleatoriamente em quatro grupos (dois experimentais e dois de controle). Um grupo experimental e um de controle eram formados por sujeitos de classe alta e os outros dois de classe baixa. Foram apresentados 10 objetos - estímulo, com "instruções" para que dissessem tudo o que poderiam fazer com eles. Uma parte dos sujeitos dos grupos experimentais e de controle recebeu "Instruções com Pistas", e a outra parte, "Instruções sem Pista". Os resultados confirmam : 1- a possibilidade de utilização do reforço social no desenvolvimento da criatividade com crianças de classe sócio-econômica alta; 2 - a necessidade de se utilizar outros reforçadores, além do social, para as crianças de classe sócio-econômica baixa, a fim de se obter frequência de respostas criativas; 3 - que as "Instruções" do tipo utilizado não evidenciam diferenças entre os grupos em função dessa variável. A autora sugere aos professores que ofereçam condições para o desenvolvimento das potencialidades criativas em sala de aula.

Nesse mesmo ano de 1976, Guhur observou os "Efeitos de Modelação e Instruções sobre o Comportamento Criativo em Adolescentes". O objetivo principal do estudo foi investigar a possibilidade de modificar significativamente o comportamento criativo de adolescentes, nas dimensões de fluência e flexibilidade ideacional, usando procedimentos de modelação e instruções. Houve ainda dois sub-objetivos, um referente a diferenças de eficiência entre tipos de modelos e tipos de instruções, e o outro voltado para interações entre modelos e instruções. Na dimensão fluência, os resultados mostraram-se coerentes com os achados referidos na fundamentação teórica, mas o mesmo não ocorreu na dimensão flexibilidade. Foram sugeridas algumas explicações, tentando-se descobrir os "porquês" prováveis da correlação relativamente baixa constatada entre as duas dimensões. Foram sugeridos ainda estudos complementares e apresentadas algumas implicações educacionais.

Gertrudes Knih de Medeiros (1977), estudou "O Ensino Centrado no Aluno em suas Relações com o Desempenho e a Criatividade". Testou a existência de relações entre os métodos de ensino "Centrados no Aluno" e o "Centrados no Professor"; o rendimento cognitivo de estudantes segundo as três categorias de Bloom (conhecimento, compreensão e aplicação), e o desempenho em criatividade na dimensão originalidade. Foi desenvolvido na disciplina didática durante um período de sete semanas. Objetivou-se também estudar as correlações entre as categorias cognitivas. As hipóteses direcionaram-se ao método centrado no aluno. Os resultados testados ao nível de significância de 0.05 evidenciaram crescimento de todos os grupos do pré- para o pós-teste, excetuado-se um grupo de controle na categoria aplicação de um grupo experimental na dimensão originalidade. As comparações realizadas entre os grupos quanto aos desempenhos no pós-teste não detectaram diferenças estatisticamente significativas. As testagens das diferenças entre o pré e o pós-teste evidenciaram resultados favoráveis ao grupo experimental diurno na dimensão originalidade e ao respectivo grupo de controle na categoria compreensão; para o grupo experimental noturno, os resultados foram significativos nas categorias conhecimento e aplicação. A análise da correlação entre as três categorias cognitivas permitiu detectar maior frequência de associações significativas nos grupos experimentais.

No ano de 1978, Mari Margarete Forster estudou os "Efeitos de Avaliação sobre a Criatividade de Universitários". Ela verificou os efeitos da avaliação formativa sobre a emissão de algumas respostas criativas, tais como : fluência, flexibilidade e originalidade. Serviram como sujeitos do experimento 93 estudantes universitários, frequentando regularmente a cadeira de didática geral. Para efeitos de estudo foram formados dois grupos sendo um controle e o outro experimental. Aplicou-se pré e pós-testes. Os resultados indicaram haver diferenças significativas entre o grupo controle e o experimental, favoráveis a este último, no que tange a rendimento, fluência, flexibilidade e originalidade. Foi constatado, portanto, que sujeitos submetidos a avaliação formativa apresentam um maior rendimento e uma maior criatividade do que os sujeitos submetidos a avaliação convencional. Foram analisadas também as correlações entre cada dimensão de criatividade estudada e o

rendimento e a correlação entre as dimensões fluência, flexibilidade e originalidade. Constatou-se haver correlação entre criatividade e rendimento quando o tipo de avaliação proposto favorece a emissão do pensamento divergente. Da mesma forma, observou-se haver correlação positiva significativa entre as três dimensões de criatividade estudadas, sugerindo que são medidas associadas especialmente quando sob a influência da avaliação formativa.

Siomara Vila Nova Cerqueira (1987), estudou "A Criatividade na Educação Plástica - Uma Experiência com Professores e Alunos de 1º Grau". O experimento foi realizado durante um semestre letivo em Porto Alegre. Utilizou-se de um "design" quase - experimental com o grupo controle não equivalente. Os alunos foram pré-testados com o instrumento adaptado de Ott (1975), com base na teoria de Guilford e pós-testados com o teste de Guilford. A análise de co-variância aplicada aos dados coletados evidenciou um aumento significativo de criatividade no grupo experimental em relação ao grupo de controle em nível inferior, a primeira sugerindo a influência do método de educação centrado em processos mentais.

Liba Juta Knijnik (1981), investigou a "Criatividade no Ensino - Um Estudo Exploratório". O propósito desta investigação, de natureza exploratória, foi estudar o fenômeno criatividade no ensino. O estudo abrangeu 141 sujeitos de três níveis distintos do Curso Habilitação Magistério, do Instituto de Educação General Flores da Cunha, de Porto Alegre. Os resultados obtidos mostram que os três grupos estabelecem uma relação direta entre ensino criativo e um professor inventivo, flexível, bem humorado, dinâmico e estimulador. Os resultados também mostram que os três grupos diferem na percepção sobre ensino criativo. As alunas do grupo I revelam uma percepção intuitiva, espontânea, relacionando ensino criativo com um clima descontraído, não monótono, não rotineiro, onde a situação de brincadeira, de aprender com prazer são características essenciais. As alunas do grupo II e III expressam como característica mais acentuada do ensino criativo o aspecto metodológico, não revelando um desenvolvimento progressivo em relação ao fenômeno da criatividade no ensino.

Alencar, E. M. L. S. (1994), apresenta uma visão ampla dos estudos de criatividade conduzidos por ela mesma no meio educacional nas duas últimas décadas. Inclui investigações sobre as características dos mais e dos menos criativos, das características dos estudantes mais apreciadas pelos professores, e os efeitos de programas de treinamento da criatividade, entre outros. Os estudos conduzidos indicaram efeitos positivos tanto nos sujeitos como nos professores, ou seja, indicaram que as habilidades criativas foram desenvolvidas em ambos.

A Criatividade estudada como um processo que leva a um produto, resultou em vários testes que foram construídos com o objetivo de mensurá-la. Têm-se conhecimento de um artigo escrito por Cooper, E. (1991), no qual critica seis dessas medidas, olhando por validade, confiabilidade e utilidade. Essas medidas incluíram o "Creativity Assessment Packet" (CAP), o "Torrance Test of Creative Thinking" (TTCT), o "Thinking Creatively in Action and Movement", o "Thinking Creatively with Sound and Words", o "Khatena-Torrance Creative Perception Inventory" e três sub - testes de pensamento divergente do "Structure of Intellect Learning Abilities Test (SOI-LA). Revisados através de observação pessoal e pelo estudo da literatura publicada, estes testes revelaram capacidade parcial de mensurar o pensamento produtivo e divergente. Os resultados da análise indicaram que a atualização dos dados e a atualização das medidas dos vários testes pensando nos fatores constituintes do processo criativo poderia qualitativamente beneficiar a montagem dos testes.

Joe Khatena (1989), em "Intelligence and Creativity to Multitalent", discute o desenvolvimento do teste intitulado Khatena-Morse Multitalent Perception Inventory, que objetiva identificar talentos nas áreas de artes, música, liderança e criatividade. Este trabalho também descreve métodos de identificação de superdotados, instrumentos de medir criatividade e a necessidade de se construir uma medida única para os diferentes tipos de talentos.

Mais recentemente, partindo de um suporte basicamente Piagetiano, novos rumos estão sendo dados ao estudo da criatividade. Na verdade, o que se tenta estudar é o papel da criação no desenvolvimento e não somente todos os aspectos do processo que levam ao produto final. E ainda, não tão somente o produto e/ou a personalidade criativa que o gerou. Nestes estudos, as conclusões - resultantes da investigação sobre a criatividade, sob diferentes paradigmas - muito têm contribuído para a ampliação do que já se sabe, servindo de ponto de partida para onde se quer chegar.

Em vista disso, pode-se constatar que é necessário mais estudos que aproximem a criatividade da cognição. Será que não é o fato de ser o homem criativo que o torna capaz de conhecer o mundo? Alguns estudos na área de música já tentam essa aproximação, como é o caso do estudo desenvolvido por Emily P. Cary (1987), intitulado "Music as a Prenatal and Early Childhood Impetus to Enhancing Intelligence and Cognitive Skills", onde revê pesquisas que indicam que uma exposição precoce (incluindo a pré-natal) contínua à música não só influencia positivamente o avanço das aptidões musicais da criança, como gera e aumenta as habilidades das mesmas em alguns componentes de superdotação, como as habilidades para solucionar problemas, as capacidades para se arriscar e a criatividade.

Na área do cognitivismo têm-se estudado as funções cognitivas, mas há insuficientes trabalhos que expliquem como os sistemas são adquiridos. Siegler, R. (1982) e Resnick (1984) fizeram menção a este aspecto e as propostas nesta área ainda estão por vir. Com a grande divergência entre as perspectivas teóricas sobre criatividade, resultando em fundamentações teóricas das mais variadas, fica dificultado o entendimento sobre a natureza do processo e dos mecanismos internos envolvidos. Isto se reflete no conjunto de estudos experimentais que se tem à disposição na literatura, os quais estão intimamente ligados às áreas de análise quantitativa, de prognósticos e de ênfase na observação dos produtos. Temos como exemplo os estudos de Barron (1957); MacKinnon (1962), Hyman (1964), Wallach (1970); Wallach e Kogan (1970). Por outro lado, as pesquisas qualitativas foram realizadas no formato de estudos de casos, como os de Gruber (1974) e Heller (1979) e mais

recentemente Figueiredo, E. L. e Machado, F. S. (1994) que estudaram o desenvolvimento do processo criador, observando sujeitos considerados excepcionais pela sua sociedade. Foi analisado como o processo ocorre e qual a melhor maneira de se chegar ao produto. Este estudo do processo criador resultou da observação e análise de entrevistas aos 30 sujeitos nominados os mais criativos no estado de Goiás. Dentre os 30 nominados criativos e que foram apontados por 179 sujeitos, numa primeira fase exploratória da pesquisa, somente 27 concederam as entrevistas. Estas foram registradas na íntegra e resultaram numa coletânea valiosa de apanhados de experiências. Foram analisadas e trabalhadas objetivando a confecção de excertos, que apresentaram duas características: por um lado, revelaram o processo criador de cada entrevistado, e por outro lado, revelaram as variáveis que afetaram estes processos. O resultados encontrados proporcionaram uma visão hipotética do que seria o processo criador do goiano, apontando para um modelo, que apreendido, foi registrado na conclusão do estudo: observação, inspiração, elaboração da idéia, pesquisa, preparo do material, submissão à explosão de idéias, incubação, realização do produto, análise, e comunicação. Os pesquisadores observaram que os relatos de experiência refletiram a consciência que o sujeito tem de si e da obra, e como ele “sabe fazer”. Viram que alguns sujeitos sentem que a obra já nasce pronta. Estes resultados deixam dúvidas a esclarecer. Na totalidade dos resultados, visualizou-se que para o entrevistado a obra está sempre em aberto e que ele cria aprendendo a criar. Os autores sugerem que deve-se a partir daí observar o sujeito em ação, no processo criador. Tal proposta proporcionaria o confronto entre o que o sujeito criativo relata sobre o “como fazer” e o que realmente acontece e é observável “enquanto ele faz”.

Estudos similares são necessários. Tais estudos, no entanto, ainda não fornecem informações suficientes sobre a descoberta da novidade que possibilita as aquisições do ato de pensar. Neste contexto, a Evolução do Pensamento Criador, necessita de estudos e é o que se tenta fazer agora.

Cada caracterização da criatividade ressalta elementos do processo criador, mas é

difícil relacionar estas descrições sem a utilização de um sistema básico globalizante. Sally Lubeck e Thomas Bidell (1985 : 32) começaram a relacionar estas descrições propondo um sistema básico globalizante sustentados pela visão Piagetiana. Para eles, o construtivismo de Piaget oferece um suporte útil para interpretação. O conhecimento é ativamente construído pelo sujeito conhecedor através da reflexão da reorganização de suas próprias ações. Mostram que Piaget descreveu dois aspectos de construção do conhecimento: 1- o processo de construção, envolvendo invenção e solução de problemas e 2 - o produto da construção, a forma de organização das estruturas. Entretanto, as abordagens tradicionais da sua teoria se concentraram somente no último aspecto. Os aspectos estruturais e o formalismo lógico-

matemático que ele usou para descrevê-lo ignoraram a questão que era o centro dos estudos de Piaget - são estas estruturas criadas? "

Em *Biologia e Conhecimento*, Piaget (1973) responde a esta questão exhaustivamente. Quando perguntava, nos seus últimos trabalhos, como era possível chegar a algo novo, ele na verdade também estudava a questão da novidade, o modelo de equilíbrio, o conceito da abstração reflexiva e o que aflora do inconsciente cognitivo. Para se estudar a *Evolução do Pensamento Criador*, ver-se-á a criatividade não como um fenômeno pouco comum ou isolado, mas como um fenômeno que evolui através da ação, que em si mesma é um processo de criação. Tem-se como meta observar que o processo criativo é um processo de aprender pela experiência, pela ação; sabendo-se que a novidade na ação, segundo Piaget, é sempre uma extensão da função do organismo em constante progressão.

Faz-se necessário explicitar mais um pouco o sistema básico globalizante que Sally Lubeck e Thomas Bidell (1985 : 32-38) desenvolveram para interpretar todos os sistemas propostos para o estudo da criatividade. Segundo eles, o mais geral e talvez o mais importante aspecto do sistema básico globalizante de Piaget seja a idéia de construtivismo, que as idéias da pessoa são criação de sua própria atividade de interação com o mundo. Essa visão abrangente tem implicações importantes para qualquer teoria de criatividade desde que una o ato criativo com os processos de aquisição cognitiva. Eles vêem que para Piaget, uma

das questões mais centrais - talvez a mais central de todas - apontada pelas suas pesquisas, foi a questão da novidade no processo criador. E sua resposta - a teoria da equilibração - é um ponto de partida importante, mas continua em nível abstrato e deixa-nos em dúvida acerca de onde encontrar a equilibração em cada processo concreto. Lembrem que Duckworth, em 1983, retornou para as primeiras análises de Piaget sobre coordenação e visão, e demonstrou as interdependências funcionais entre continuidade e descontinuidade no processo de construção sensório-motoras. Comentam, ainda discutindo a equilibração, que a visão associacionista de uma construção contínua e a gestáltica de um "fechamento" descontínuo, compartilham da noção de que as idéias foram fundamentalmente abstraídas da percepção. Partindo desse ponto de análise é difícil reconciliar o fechamento ou descontinuidade com o acréscimo ou construção contínua. Entretanto, concluem que as idéias são derivadas de nossas próprias ações através de "abstrações reflexivas" como o modelo de equilibração que Piaget (1977) descreve. Assim, o processo de coordenação gradual dos esquemas de ação se torna uma metáfora útil para conciliarmos as duas visões. Entendem que a posição Piagetiana da construção de esquemas de ação, cunha o indivíduo como auto-atualizador no ato criativo. A equilibração "majorante" de Piaget, em 1980, ou equilibração progressiva é um processo gradual de auto-regulação que objetiva alcançar metas auto-determinadas. Para Piaget, cada novo "insight" resulta de um esforço gradual para coordenar esquemas mentais que terminam em um sistema de ações qualitativamente novô. O mecanismo de coordenação, desta forma, unifica continuidade e descontinuidade como dois aspectos do mesmo problema. Cada ato de coordenação traz junto habilidades previamente existentes, ainda que resulte num novo esquema, na mudança qualitativa da organização cognitiva. Observam que a unidade entre continuidade e descontinuidade no processo de equilibração é complementada pelo aspecto Piagetiano relacionado, o modelo de equilibração e a idéia do inconsciente cognitivo. O processo de coordenação no nível mental não se realiza somente ao nível do consciente. Para eles, Piaget (1976 b) posiciona o inconsciente análogo ao inconsciente afetivo da psicanálise.

Comentam que numerosos relatos sobre a atividade criadora descrevem o processo

pelo qual um súbito discernimento intelectual exhibe descontinuidade, não somente na pausa do contínuo esforço para alcançá-lo, mas também na experiência da erupção do inconsciente para o consciente. Esses relatos de tais experiências, com as de Poincaré, em 1952, citando discernimento intelectual na matemática, enfatiza que as tentativas conscientes na solução de problemas sempre são interrompidas antes da experiência do discernimento intelectual propriamente dito. Esta evidência sugere que a organização dos sistemas de nível mais profundo é um aspecto essencial do processo de coordenação gradual, e o súbito discernimento intelectual é não só a conclusão bem sucedida da coordenação mental mas também a reconstrução de termos conscientes de sistemas de níveis mais profundos. Afirmam que este movimento do inconsciente para o consciente na construção de novas idéias é negligenciado em quase todos os relatos sobre a aquisição cognitiva, e que os modelos de teste de hipóteses e de regras de indução, induzem à focalização dos processos racionais e conscientes. Lembrem que Piaget, em 1962, achava que uma abordagem construtivista sugere a cooperação ou "o contínuo e descontínuo ir e vir do inconsciente para o consciente".

Finalmente, Lubeck acha que ver as aquisições cognitivas em termos de processos criativos poderá ajudar a adicionar profundidade às nossas concepções de aprendizagem.

Até este ponto apontou-se os estudos feitos sobre criatividade e se introduziu uma ligação interpretativa do como a teoria Piagetiana pode analisar e se beneficiar do que já foi proposto pelos outros paradigmas. Falta agora relatar o que Piaget, na sua vasta obra, deixou de contribuição para os estudos da criatividade. No próximo item, estar-se-á realizando tal proposta.

3 - CRIATIVIDADE SOB O ENFOQUE CONSTRUTIVISTA

Se é apropriado afirmar, após Piaget (1973), que o organismo é o ponto de partida do indivíduo mental, e que a parte criativa do comportamento é o motor principal da evolução, torna-se necessário levantar os pressupostos teóricos do mesmo autor, que explicam como o sujeito constrói esse trajeto - o do adquirir conhecimento, através do comportamento criativo. As colocações de Piaget em *Psicologia e Epistemologia - Por Uma Teoria do Conhecimento* (1978), em *Biologia e Conhecimento* (1973), em *Investigaciones Sobre la Generalización* (1984), e em *O Possível e o Necessário* (1985), servem de suporte teórico básico para os trabalhos acerca do processo criativo para aqueles que querem ir além do estudo dos produtos criativos já existentes. É uma nova proposta científica? Pode ser. É o que se passa a fazer neste trabalho.

Como o que foi colocado acima, o livro *Psicologia e Epistemologia - Por uma Teoria do Conhecimento* (Piaget, 1978 : 12-15), fornece fundamentos úteis à continuação da discussão acerca da fundamentação teórica que providencia a justificativa da apresentação do presente trabalho. Ele inicialmente afirma que o conhecimento não é um estado e sim um processo e como processo deve ser estudado. Se todo conhecimento é sempre um vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz, é claro que se trata de conhecer esse vir a ser e de analisá-lo da maneira mais exata possível.

Dentro do cognitivismo, para se estudar a criatividade têm-se que começar resumindo a teoria Piagetiana do desenvolvimento intelectual. Pode-se dizer que ele propôs que os sujeitos constróem o mundo a partir dos elementos (experiências) e dos instrumentos (operações mentais) disponíveis num dado momento de seu desenvolvimento. Assim posto, com seu existir relativamente pouco diferenciável do biológico, constrói o mundo de

necessidades e satisfações baseado nas condições inatas e nas experiências. O egocêntrico sujeito de 4 anos, já constrói o mundo, sendo não conservador, interagindo com outras pessoas que convivem e com as quais troca experiências. O adolescente, nos seus contatos com os outros, potencialmente entende a lógica dos princípios abstratos de um argumento sem procurar recursos em algum fato e/ou caso para poder entender o que está sendo dito.

Ele sugere um tipo de metodologia qualitativa para a pesquisa, que fundamenta agora a escolha feita na montagem deste presente trabalho. Piaget (1978: 15) já dizia que se a psicologia não tem competência alguma para prescrever normas de validade, ele deveria estudar sujeitos que, em todas as idades (da mais tenra infância à idade adulta e até diversos níveis do pensamento científico) impõem tais normas a si mesmos.

Um exemplo, deste estabelecimento natural de normas pelo sujeito em desenvolvimento observado por Piaget, foi dado quando ele constatou que a criança de 5-6 anos ignora ainda a transitividade, pois reconhece a identidade qualitativa, mas rejeita a conservação quantitativa. Depois, aos 7-8 anos, considerará, ao contrário, como necessárias, ao mesmo tempo a transitividade e a conservação quantitativa. Com este exemplo ele concluiu que o sujeito (independentemente do psicólogo) reconhece, pois, normas.

Cabe aos pesquisadores, descobrirem tais normas, e é o que o presente trabalho se propõe, ou seja, chegar-se à descrição do como se processa a Evolução do Pensamento Criador. Piaget explica como o sujeito, para qualquer área do conhecimento, chega à tais normas :

..."Aqui é essencialmente uma questão de Psicologia, independentemente de toda competência (que a Psicologia não tem, aliás) quanto à avaliação do alcance cognitivo destas normas; é o caso, por exemplo, do psicólogo determinar se essas normas simplesmente foram transmitidas pelo adulto à criança (o que não é o caso), se provêm unicamente da experiência (o que não basta, absolutamente, na verdade), se resultam da linguagem e de simples construções semióticas ou simbólicas embora, ao mesmo tempo, sintáticas e semânticas (o que é novamente insuficiente) ou se

constituem o produto de uma estruturação em parte endógena e que procede por equilibrações ou autoregulações progressivas (o que é o caso, desta vez). (grifou-se)." (Piaget, 1978 : 15).

Piaget deixa claro que a epistemologia é o caminho para o estudo da evolução intelectual e é na verdade uma anatomia comparada das operações do pensamento e uma teoria da evolução do espírito ao real. O que faz com que se pense que estudar as normas que as crianças mostram ao construir seu conhecimento é o mesmo que fazer um estudo anatômico das partes que compõem a trajetória da evolução do espírito humano.

Diante de tal conclusão, faz-se necessário anotar que podemos limitar-nos, pelo método, ao problema "positivo" seguinte : como aumentam os (e não o) conhecimentos? Piaget (1978 : 33) perguntava quais seriam os processos pelos quais uma ciência passa de um conhecimento determinado, julgado depois insuficiente, a outro conhecimento determinado, julgado depois superior pela consciência comum dos aspectos desta disciplina? Para tal pergunta chegou à resposta de que todos os problemas epistemológicos são então encontrados, mas na perspectiva histórico-crítica e não mais de improviso, nas de uma filosofia. É desta epistemologia genética ou científica de que fala quando mostra o quanto a psicologia da criança é capaz de trazer concurso talvez não negligenciável. (grifou-se).

Se as descobertas da criança são experiências que incidem sobre a coordenação geral das ações, essas ações são produto, por outro lado, de construção lógicas, ou mesmo operações lógicas com o pensamento. O estudo da evolução do pensamento criador deve atentar para estes dois aspectos, uma vez que pensar criadoramente constitui uma das primeiras construções lógicas do espírito. A criança tem que alcançar certos sistemas como reversibilidade, invariância, identidade, etc. Piaget (1978 : 43) já nesta obra, apontava que a ausência de invariantes, tão característica do pensamento da criança pequena, não é, senão consequência da irreversibilidade inicial do pensamento e a construção das primeiras noções de conservação é, ao contrário, devida à reversibilidade constitutiva das primeiras operações do espírito. Para ele, na verdade, transformação e identidade são sempre indissociáveis e é a

possibilidade de compô-las entre si que constitui a obra própria da razão : o estudo genético da inteligência.

Como ocorrem estas mudanças? O sujeito constrói - criando - para conhecer o mundo? Para responder estas perguntas, não se pode basear unicamente nas teorias do desenvolvimento intelectual, tem-se que discutir outrossim a evolução do conhecimento. Observar estas mudanças é uma tarefa difícil porque elas não ocorrem só dentro do sujeito ou são adquiridas apenas por simples observação. Para Piaget, estas mudanças são produto da equilíbrio e da autoregulação. A equilíbrio pode ser definida como uma constante atividade do organismo em busca de um estado de ponderação entre a assimilação de uma informação que está em conflito, com uma já existente e o ajustamento da nova informação, ao qual chamamos acomodação. Estes reguladores do desenvolvimento contêm a noção de autoregulação - o sistema próprio do organismo que dita o que é para ser assimilado e o que é que deve ser acomodado. É de interesse tais discussões, porque interessa-se saber como funciona a cognição.

Sabe-se que todos os sistemas feitos pelo sujeito são construções humanas e que o organismo não assimila passivamente a informação ao construir seus sistemas de conhecimento. O sujeito constrói uma representação mental do mundo, construindo a realidade. "Nós somos de uma certa forma cientistas, ativamente engajados em organizar nossa realidade como participantes dela." (Kelly, 1955).

O pensamento criador não é somente resultado de transformação e sim de aberturas nos esquemas que levariam à extrapolação e extensão de um processo dado. Mas a identidade e a transformação estão ligadas ao conceito de conservação do pensamento e de certa forma caracteriza uma mudança nos esquemas que não podem de maneira alguma serem deixados de lado numa discussão como essa. Se a inteligência é ligada à criação humana - o homem constrói sua inteligência - então não se vê como não aproximar as razões da inteligência às da criatividade. Piaget (1978 : 44) diz que o estudo genético da inteligência fornece, a este

respeito, (transformação e identidade) argumento decisivo. Para ele, nem a identificação, nem mesmo a semelhança precedem a organização da mudança ou da diferença e é solidariamente que se constituem os instrumentos operatórios aptos a coordenar uns e outros.

Na verdade, à medida que o problema aparece é que o sujeito se "instrumenta" para resolvê-lo. Aqui reside a construção de sistemas de ação, que envolvendo o ato inteligente e o criativo, são possivelmente resultado de aberturas nos esquemas já existentes. Finalmente, Piaget (1978 : 49) estava se referindo ao processo de pensar quando disse que o pensamento completado é produto de longa construção.

O mundo não é dado para passivamente ser ingerido, mais do que isso, ingere-se o mundo ativamente, alcançando-o e colocando-o dentro de si. A maneira com a qual se ingere o mundo é através de experiências captadas não isoladamente. Elas são organizadas em unidades chamadas esquemas, segundo Piaget. Estes são "unidades" ou "totalidades" de organizações da experiência que servem como contexto nos quais os novos conhecimentos podem ser assimilados. Portanto, através das assimilações e acomodações, os sujeitos constroem sua realidade, constroem o conhecimento que usam atualmente e que continuarão a usar. Há uma conservação do conhecimento. A assimilação leva a alguma acomodação. A nova acomodação cria um novo conceito ou esquema que é assumido (conservado) até que uma outra experiência o extenda, mas sempre conservando o esquema anterior. O novo e o velho levam à uma nova síntese. Como o sujeito não tolera a contradição, pois ele tende ao equilíbrio, ele caminha sempre à procura de soluções. Nesta procura, ele cria soluções e conhece melhor o mundo em torno de si. "O organismo vivo é capaz de antever, de antecipar... No mundo vivo, há toda sorte de antecipações." (Piaget, em Bringuier, 1978 : 12).

Piaget (Bringuier, 1978 : 17) notou que esta construção humana da realidade poderia ser observada e estudada através da ação da criança. Ele ficou imediatamente

interessado pela maneira como a criança raciocinava e pelas dificuldades que ela sentia, as faltas que cometia, as razões pelas quais ela as fazia, os instrumentos para chegar às soluções justas. Depois desse interesse inicial, ele fez o que não parou mais de fazer : a análise qualitativa, ao invés de fazer estatísticas sobre as respostas justas ou falsas.

Ele acreditava que existindo uma interação entre o indivíduo e o objeto, isto era feito através de uma estrutura que não era dada, como se estivesse predeterminada no espírito humano. Ele concluiu que o indivíduo constrói seus conhecimentos. Seu verdadeiro problema era a explicação do que há de novo no conhecimento de uma fase à outra do desenvolvimento. Como seria possível atingir o que há de novo, era a questão maior a ser respondida.

Jean-Claude Bringuier, em seu livro "Conversando com Piaget" (1978 : 58), ao falar sobre ele, explica essa preocupação do estudioso. O epistemologista hipotetizava que o desejo de simetria entre as estruturas cognitivas e biológicas conduz o ser a reduzir ao mínimo o alcance e o poder do que pode ser considerado como a atribuição própria da organização biológica, isto é, justamente, o programa genético; e por outro lado, o conduz o mais longe possível, ao seio desta organização, a parte criativa do comportamento, (grifou-se) que permanece, para ele, o motor principal da evolução.

Quando Piaget falou de Criatividade na entrevista dada a Bringuier, ele se referiu à lacunas , ou contradições possíveis e disse que : "...a infância é a fase criadora por excelência, ...nela devemos concentrar nossos estudos de criatividade." (Bringuier,1978 : 160).

Piaget (Bringuier, 1978 : 197-199) também entendia que o organismo já é um indivíduo e é o ponto de partida do indivíduo mental. Acrescenta que estudar a gênese das idéias é um problema de incrível complexidade. Conta que em 1970, começou a estudar a origem da idéia, como surge na cabeça de um indivíduo, engendrando novas possibilidades e criando vidas novas. Acreditava que a abertura sobre uma nova possibilidade está em libertar-

se do pseudonecessário para alcançar as variações reais.

Em seu livro *Biologia e Conhecimento*, na página 32, Piaget (1973), falando da maturação do sistema nervoso, aborda suas possibilidades de maturação. Diz que a herança e a maturação na criança abrem novas possibilidades, alheias às outras espécies zoológicas de nível inferior, mas que devem ser atualizadas em colaboração com o meio. Mesmo, primeiramente, falando de possibilidades de maturação, pode-se notar o que o interessou nas primeiras reflexões e o que o levou às últimas pesquisas sobre as possibilidades da criança - as pesquisas do possível e do necessário. Já nesse livro ele mostra que as possibilidades "só se abrem degrau por degrau, são essencialmente funcionais (sem estruturas já construídas), sob forma de um poder progressivo de coordenação". Mas que "é precisamente este poder que torna possível as coordenações gerais da ação, das quais são tiradas pouco a pouco as operações lógico-matemáticas." Piaget (1973 : 32). Estas afirmações mostram uma linha de raciocínio que continuou anos depois, manifestado seu interesse pela coordenação de idéias que levam o indivíduo à produção das novidades.

Quando Piaget (1973 : 72) fala das funções biológicas e das cognoscitivas, ele diz que as primeiras conduzem à manutenção da vida e as outras ao conhecimento e à compreensão. Nas funções cognoscitivas, Piaget identifica a antecipação como um dos caracteres mais gerais. Para ele, as antecipações intervêm desde a percepção, os condicionamentos e os esquemas de hábitos; o instinto é um vasto sistema de antecipações surpreendentes e verossimilmente inconscientes, ao passo que as inferências do pensamento promovem as antecipações à categoria de instrumentos conscientes, constantemente utilizados.

Estas antecipações cognoscitivas possibilitam ao sujeito buscar soluções diferentes e mesmo recorrer, extrapolar e Piaget (1973 : 77) disse que o conhecimento consiste essencialmente, com efeito, não apenas em adquirir e acumular informações, mas ainda e sobretudo em organizá-las e regulá-las por sistemas de autocontrole orientados no sentido das

adaptações, ou seja, no sentido da solução dos problemas.

Se solucionar problemas é criar, então o conhecimento consiste em adquirir informações para que organizadas e reguladas levem o sujeito no sentido da criação. Quando discute funções gerais e especiais do conhecimento, Piaget (1973 : 170) afirma que existem funções gerais comuns aos mecanismos orgânicos e cognoscitivos, mas existe também a especialização progressiva das funções desta segunda classe de mecanismos.

Neste ponto parece que Piaget dá subsídios para que se estude a Evolução do Pensamento Criador, quando abordando o tema das antecipações, novamente descreve : ..."A antecipação repousa sobre informações anteriores, sem as quais não seria inteligível; essas informações são habitualmente ligadas a um esquema ou organizações susceptíveis de se transferirem de uma situação para outra." (Piaget,1973 : 171).

O mesmo raciocínio ele estende à formação ontogenética da inteligência, admitindo uma série de estágios, cada um dos quais começa por uma reconstrução, em um novo plano, das estruturas elaboradas no curso precedente. Comenta (Piaget, 1973 : 172) que esta reconstrução é necessária às construções ulteriores que ultrapassam o nível precedente. (grifou-se).

Aqui, aparece a noção de ultrapassagem do nível precedente, antevendo a noção de acréscimo da novidade e de atendimento ao que é necessário. Pode-se notar este mesmo processo quando da tentativa de estudar a Evolução do Pensamento Criador. Um aspecto de interesse a ressaltar sobre a Evolução do Pensamento Criador é o de que a evolução é resultado de sucessivas organizações e portanto o pensamento criador se organiza enquanto evoluindo, pois é resultado de uma manifestação humana.

Piaget (1973: 173) declara que todas as manifestações da vida, quaisquer que sejam e em todas as escalas, revelam a existência de organizações. Observa que o organismo adulto

está longe de ser o único a ter este privilégio e que o desenvolvimento embriológico é uma organização progressiva; os processos de fecundação demonstram uma organização surpreendente; o genoma é um sistema organizado e de modo algum uma coleção de elementos reunidos. Acrescenta ainda que as reações ao meio são relativas à organização e a própria evolução só utiliza os acasos em função de organizações progressivas.

Se Piaget diz que a função de organização é o funcionamento de uma estrutura e que uma função é exercida pelo funcionamento de uma subestrutura sobre o da estrutura total, pode-se, afirmar que a organização como função é a ação do funcionamento total sobre o das subestruturas. No caso da Evolução do Pensamento Criador, hipotetiza-se que cada nível de estrutura e seus antecedentes e/ou consequentes, revelam uma organização que refletem o aparecimento da novidade, que exercida na sua evolução justificam o aparecimento da novidade, do que é novo, na construção do conhecimento humano.

Por ser um processo organizado, o Processo Criador chega à novidade e as palavras de Piaget (1973 : 175) sustentam esta afirmação, quando dizem que o primeiro carácter desta função de organização é ser uma função de conservação e que o segundo carácter da função de organização é a interação das partes diferenciadas. Para ele, sem parte ou processos parciais diferenciados, não haveria organização, mas uma totalidade homogênea que se conservaria por inércia; e sem interação ou solidariedade das composições também não haveria organização, mas simples reunião de elementos atomísticos. Assim a função e a organização consistiriam em conservar a forma de um sistema de interação através de um fluxo contínuo de transformações, cujo conteúdo se renovaria incessantemente por trocas com o exterior. Portanto, o conhecimento conteria antes de tudo uma função de organização e esta seria uma primeira analogia fundamental com a vida.

Até na elaboração da ciência pode-se constatar a Evolução do Pensamento Criador, uma vez que exercitando os princípios de conservação, reaparecem sob novas formas em todas as escalas quando as constatações anteriores não são mais suficientes para organizar os

dados da experiência.

Na página 177 do mesmo trabalho, Piaget afirma que :

..."a analogia mais notável entre a organização viva e a que é própria das funções cognoscitivas refere-se ao fato de que, nesta última igualmente, o conteúdo organizado modifica-se continuamente, de tal maneira que, também nesse terreno, a organização é essencialmente dinâmica e consiste em integrar em formas permanentes um fluxo contínuo de objetos e acontecimentos variáveis.

... todos os sistemas de conceitos em todos os níveis de inteligência, só funcionam efetivamente, no pensamento em ação, a propósito de circunstâncias ou problemas novos, que asseguram a contínua circulação do conteúdo dessas idéias."

Aqui novamente ele, falando de funções cognoscitivas, aborda o problema da organização que assegura a circulação de idéias e a solução de problemas, temas estes relacionados com o aparecimento da novidade, do possível no pensamento humano. Para Piaget, a abertura é um sistema de trocas com o meio, mas esta afirmação não exclui o fechamento, no sentido de uma ordem cíclica e não linear . Ou melhor, este fechamento cíclico e a abertura das trocas não se acham no mesmo plano e podem ser conciliados, inteiramente abstrata mas suficiente para a análise estrutural que quer conservar-se muito geral. Para exemplificar, Piaget (1973 : 182) chama de A, B, C, ... Z os elementos, materiais ou dinâmicos, de uma estrutura que admite uma ordem cíclica, e A' , B' , C' , ... Z' os elementos, materiais ou energéticos, necessários à sua manutenção. Tem então, se o sinal X representa a interação dos termos do primeiro conjunto com os do segundo, e se o sinal -- representa o resultado dessas interações :

$$(1) (A \times A') \rightarrow (B \times B') \rightarrow (C \times C') \rightarrow (Z \times Z') \rightarrow (A \times A') \text{ etc.}$$

Neste caso, mostra a presença de um ciclo fechado enquanto ciclo, exprimindo a reconstituição permanente dos elementos A, B, C, ... Z, A, etc. , que caracterizam as partes do organismo; mas cada interação (A x A'), (B x B'), etc. , representa ao mesmo

tempo uma abertura para o meio, fonte de alimentação.

Mostra com esse exemplo que o carácter cíclico do sistema é particularmente necessário no momento em que a organização toma a forma de adaptação e assimilação. Ou seja, o sistema providencia a abertura, conserva-a e se abre para outras.

Para a diferença esclarecedora entre a adaptação intelectual e a adaptação orgânica, Piaget (1973 : 212) diz que a intelectual consiste em que as formas do pensamento, aplicando-se a distâncias crescentes no espaço e no tempo (com a diferenciação progressiva das escalas), terminam por constituir um meio infinitamente mais extenso, e por conseguinte mais estável, enquanto os instrumentos operatórios, apoiados ademais em auxiliares semióticos (linguagem e escrita), conservam seu próprio passado e adquirem continuidade e mobilidade reversíveis (pelo pensamento), adquirindo uma estabilidade dinâmica inacessível à organização biológica. Isto explica ser, de um lado, a assimilação conceitual muito mais conservadora do que no terreno das formas orgânicas.

Piaget enumera três caracteres que possibilitam a adaptação intelectual mais conservadora : a primeira é a existência de certas formas de acomodação permanentes; como o caso do jogo dos isomorfismos, das estruturas de ordem. O segundo carácter notável da acomodação, conforme Piaget (1973 : 213-214), é a capacidade de antecipação (grifou-se). Ele explica que se a adaptação da inteligência fosse limitada ao domínio do presente imediato e da reconstituição do passado, malograria no terreno da experiência muito mais frequentemente do que costuma acontecer, mas há uma quantidade de acontecimentos que o pensamento pode prever e o simples fato da matemática ter por objeto o conjunto das transformações possíveis, e não somente seu setor de realização efetiva, mostra bem a potência dedutiva do espírito. Conclui que a adaptação cognoscitiva prolonga a adaptação biológica em geral, e que sua função própria consiste em chegar a formas adaptativas irrealizáveis no domínio orgânico, tanto pela riqueza em assimilação e acomodação quanto pela estabilidade do equilíbrio entre estas duas subfunções.

Fica claro, mediante esta fundamentação, que aqui Piaget enfoca o que determinaria a Evolução do Pensamento Criador. O pensamento antecipado, prevê acontecimentos, deduz pelo espírito e providencia, através do equilíbrio orgânico o aparecimento da novidade no processo de conhecer o mundo. É o exercício do pensamento em ação que leva o organismo a criar, à produção circular de aberturas e fechamentos que engendra o espírito. Este possibilita o começo de novas aberturas, novas criações.

Para se ter do seu texto um suporte para o que se expõe, veja o que se segue: ..."A antecipação, a cuja generalidade acabamos de aludir, é muito mais do que o prolongamento da acomodação." (Piaget, 1973 : 214).

Para ele, houve a descoberta de duas novas funções comuns à vida e ao conhecimento : uma função de conservação da informação ou uma memória , e uma função de antecipação. Quando Piaget afirma que a memória do esquema não é assim outra coisa senão esse esquema como tal, ele reforça a idéia dada de conservação do pensamento e somados às explicações dadas sobre a antecipação do pensamento, chega-se ao ponto de afirmar que assim se torna possível pesquisar como ocorrem as mudanças nos esquemas , para se chegar à experimentação da ação real do sujeito, promovendo a novidade no processo do conhecimento. Torna-se então possível observar a Evolução do Pensamento Criador.

Aos conceitos de antecipação e conservação, Piaget adiciona o terceiro carácter notável da acomodação : o de alças. Este permite a antecipação através da aplicação ou transferência do esquema a uma situação nova, antes de seu desenrolar temporal. Mostra que um esquema inicialmente não antecipador veio a tornar-se tal devido a poder ter duas extensões, uma para frente e outra para trás, sendo cada uma das duas suficientes, porque pode decompor-se em extrapolações e em recorrências, na medida em que qualquer delas é esquematizada. Se o esquema se mantém por si mesmo, isso justifica o estudo da Evolução do Pensamento Criador, pois se o sujeito conhece extrapolando, ele está criando, e se recorre,

não há perda, pois está mantendo o conhecimento inicial. Não há perda no ato de pensar criadoramente. O ato de pensar resulta em manutenção ou produção de novidades.

Não é de se assustar que tal comportamento tão sofisticado seja possível na construção cognoscitiva, providenciado pela organização intelectual, pois mesmo o instinto é antecipador. Sobre ele, Piaget ensinou :

..."O instinto representa o modelo de um comportamento ao mesmo tempo preestabelecido, na medida em que repousa, em forte proporção, sobre informações genéticas, e notavelmente antecipador (grifou-se), no sentido de ajustar-se às circunstâncias do meio exterior, como se tivesse conhecimento do fim visado e das relações instrumentais que subordinam a esse fim uma série de meios sucessivos, encadeados de maneira bem adaptada." (Piaget, 1973 : 227).

Completa : ..."queremos ademais tentar mostrar que estas regulações cognoscitivas são a continuação das regulações orgânicas." (Piaget, 1973 : 233).

Explica adiante que a diferença é que as cognoscitivas se caracterizam pelo alargamento incessante desse meio cognoscitivo, em velocidades maiores e indefinidas. Pensa-se então, que este alargamento incessante é uma evolução do pensamento, que na sua organização leva à criação, aos possíveis, à novidade. Piaget acredita que a compreensão e a invenção são duas grandes funções da inteligência. Se a compreensão do mundo levará à consciência, a invenção levará à criação do conhecimento do mundo. Se a inteligência é resultado da construção e organização cognoscitiva - se ela é inferência - a criação é resultado também de um processo de construção, de evolução cognoscitiva, pois ela é antecipação. Tanto a inferência e a antecipação ou a inteligência e a criação levam ao "insight", que é a melhor prova de que há o pensamento criador e de que este evolui.

Este alargamento incessante, sendo uma evolução do pensamento criador é diferente da concepção que Piaget tem para a construção das estruturas lógico-matemáticas :

..."Somos portanto obrigados a conceber a construção das estruturas lógico-matemáticas em forma não de um desenvolvimento que integraria, de maneira imprevisível, elementos exteriores, mas de um desenrolar endógeno, que procede por etapas, de tal natureza que as combinações (grifou-se) que caracterizam uma qualquer dentre elas sejam de um lado, novas, enquanto combinações, e de outro lado, contudo só se exercem sobre elementos já dados na etapa precedente." (Piaget, 1973 : 360-361).

A diferença é que as construções lógico-matemáticas são resultado de novas combinações, e sobre isto Piaget disse : ..."a construção lógico-matemática não é, propriamente falando, nem invenção nem descoberta. Procedendo por abstrações reflexivas, é uma construção propriamente dita, isto é, produtora de combinações novas." (Piaget, 1973: 363).

Parece que a invenção e a descoberta ficam por conta da Evolução do Pensamento Criador, que pela antecipação, organiza o conhecimento do mundo, extrapolando situações e resolvendo problemas.

Se esta proposta é verdadeira, como é que o sujeito organiza seu conhecimento do mundo? O que norteia a criação das estruturas mentais que organizam os pensamentos que levam a esse conhecimento?

Piaget (1984) em "Investigaciones Sobre la Generalización - Estudios de Epistemología y Psicología Genéticas" , estuda também os processos do pensamento e da criação das estruturas mentais. Cabe aqui e agora, nesta fundamentação teórica, a apresentação das idéias centrais do mesmo, com a finalidade de aproximação e atualização do assunto sugerido pela pesquisa que se tem em mente, aos escritos de Piaget.

Piaget define e aprofunda a natureza do conhecimento e explora, através de diferentes formas, as possibilidades da abstração, tanto para a reflexão acerca do objeto da

ciência e da lógica matemática, quanto para a abstração acerca dos feitos e relações empíricas.

Falando sobre o que constitui os dois grandes mistérios do conhecimento, Piaget (1984 : 7) escreve que a organização do conhecimento engendra estruturas constantemente novas, no sentido de que não estão contidas nas iniciais, senão que, uma vez construídas, aparecem como o produto necessário das primeiras; e que tal construção sempre se apóia no que está em processo vindouro, por conseguinte no que ainda não está acabado, de uma maneira mais frequente e quase constante do que o adquirido anteriormente.

Partindo das explicações acerca da abstração, Piaget divide-a em duas : a abstração "empírica" (consistente na obtenção da informação dos objetos, considerando certas propriedades, aquelas que sempre existiram antes da constatação do sujeito, ex; peso, cor, etc.) e a abstração "reflexiva" (procedente das ações do sujeito sobre o objeto). Indo mais além sobre generalizações, Piaget explica que o sujeito ao proceder "de algo" para "todos" ou "do aqui" para o "sempre", está exercitando a "generalização indutiva". Quando esse mesmo sujeito se fundamenta ou se refere às operações dele mesmo sobre os produtos, ele está generalizando e a natureza desta generalização é simultaneamente compreensiva e extensiva; e conduz à novas formas e a novos conteúdos. A estas generalizações - nomina-as "construtivas".

Em linhas gerais, para Piaget, o sujeito generaliza quando raciocina e este conduz à uma etapa seguinte, graças ao progresso das extensões e das negações, quanto à compreensão do ponto de partida e de chegada do raciocínio; quando vê subordinação a processos contínuos; quando vê que toda construção abre novas possibilidades e que estas intervêm tão logo se tornem realizáveis; quando entende que um trabalho não entendido, o será mais tarde; que após a construção, novas formas e conteúdos são engendrados, pois a generalização funciona de maneira autônoma.

A compreensão do sujeito acerca das operações que exerce sobre os seus produtos,

pode levar à consciência do procedimento interno (formação e mecanismo) das extensões que promove; mas esta consciência não explica a criatividade. Senão vejamos : a generalização indutiva é responsável pela conservação do que se observa acerca dos objetos, é responsável pelo que foi assimilado e tem a propriedade de possibilitar a extensão deste observado (conteúdo) aos objetos novos. Neste aspecto ela se assemelha mais à construção lógico-matemática do que à criatividade, uma vez que a primeira é a passagem de alguns conteúdos para todos, criando novos conteúdos, e a segunda, não é a passagem para novos conteúdos, mas a ultrapassagem e extrapolação dos conteúdos atuais, os estabelecimentos de novas relações visando a percepção do novo, no sentido de mudar os esquemas anteriores. A criatividade é a ultrapassagem no sistema que observa e assimila, conserva e está aberto à mudanças, além de se constituir em ação exterior ao objeto observado. Ela cria o novo e está além da simples observação das propriedades do objeto.

A generalização construtiva é responsável pela assimilação que leva não somente à extensão do observado a outros objetos, mas pela transformação interna do esquema ampliado, com características de ser a propulsora de diferenciações e reintegrações. O que era perturbação e obstáculo para a assimilação, passa a ser transformação interna do esquema ampliado, com diferenciação do esquema inicial em sub-sistemas; e mais, integrando estes a um sistema total que os pode coordenar. É a assimilação do anterior, conservado a um nível superior, que se apóia no que está em processo vindouro. Pode-se dizer que a manifestação da generalidade em si é, segundo Piaget (1984- pag.188), "todo o sistema de relações que é mais ou menos geral", sendo neste caso, o da generalização construtiva, mais geral (grifou-se). Neste aspecto ela se assemelha mais à criatividade do que à operação lógico-matemática, uma vez que a transformação interna que possibilita no organismo psicológico não permanece puramente extensional (como o caso das indutivas, onde simplesmente ocorre a assimilação de novos conteúdos observáveis a um esquema preexistente que não sofre assim modificação), mas se modifica com uma riqueza maior, adquirindo mais força com os sistemas que passa a elaborar e coordenar. Na generalização construtiva, o incremento medir-se-á em extensão, que se evidencia nas assimilações recíprocas entre esquemas, daí a força

aludida acima, daí a presença de um conteúdo mais amplo que os sub-sistemas anteriores, que se apoiando no que está em processo vindouro, no que não está finalizado, se estende cada vez mais. É a ligação entre sistemas, sua sustentação e aparecimento de propriedades novas.

Apesar da generalização construtiva se assemelhar mais à criatividade do que à construção lógico-matemática, ela não extrapola. Só o sujeito extrapola pois é criativo. A extrapolação é a mudança no esquema; a generalização, a sua extensão a outros conteúdos ou sua extensão a uma rede mais organizada de esquemas e conteúdos. A extrapolação é a compreensão das possibilidades nas relações novas e não só a constatação de possibilidades nas relações observáveis (diferenciações e reintegrações), que engendra o novo e supera as necessidades, que ultrapassa a verdade atual para o organismo psicológico. A criatividade não é só um enriquecimento complementar da extensão ou da compreensão do objeto e de suas relações, é a antecipação, a organização do conhecimento e a extrapolação de situações, a resolução de problemas, a mudança dos esquemas e a criação de estruturas mentais novas.

Aprofundando as análises, vê-se que a generalização construtiva tem seus poderes - o do mecanismo de construção das novidades. Mas estas novidades (como discute Piaget), são nada mais nada menos do que a atualização de virtualidades preexistentes, fora do sujeito que a constrói internamente. Em dado momento, elas se tornam necessárias ao sujeito e se efetivam. Os sujeitos admitem partes, coleções, realizam combinações, se orientam em conjunto de partes e passam a realizar operações sobre operações. Eles descobrem o possível das operações anteriores, mas não sabem, através da generalização, quais serão os possíveis das operações futuras ou a natureza do processo que as tornarão possíveis. Só a criatividade responde através das aberturas que acontecem no sujeito à medida que ele age, e a partir daí ele percebe e compreende os possíveis das operações futuras. Só a criatividade explica que, estando o universo em movimento e existindo relações entre os observáveis, torna-se possível ao observando - uma vez que tem em movimento uma equilibração psicológica - perceber as referidas relações dos observáveis, o que possibilita a ele atualizar os possíveis exteriores a si

mesmo. As aberturas são efetuadas pelos sujeitos e as leituras do mundo, ou melhor a construção do conhecimento do mundo, são providenciadas por estas aberturas. O sujeito existe e age, conhecendo as conexões do mundo, ultrapassando e extrapolando simples combinações previsíveis. O novo e o velho sempre levam à uma nova síntese. Como o sujeito não tolera a contradição, pois ele tende ao equilíbrio, ele caminha a procura de soluções, resolvendo problemas. Essa potencialidade possibilita sua evolução, o que é providenciado pelo que há de novo de uma fase à outra do conhecimento.

Terminada essa exposição que fundamenta a construção do conhecimento como sendo a mais atual definição de criatividade na área de psicologia educacional, sob uma visão construtivista, tenta-se a partir daí continuar o trabalho que Piaget iniciou em 1970, que segundo Bringuier (1978 : 197), estudava a origem da idéia, como ela surge na cabeça de um sujeito, engendrando novas possibilidades e criando vidas novas. Bringuier (1978 : 199) explica ademais, que Piaget acreditava que "a abertura sobre uma nova possibilidade está em libertar-se do pseudonecessário para alcançar as variações reais".

Estas aberturas e possibilidades serão discutidas e apresentadas no capítulo II, quando da fundamentação teórica para a elaboração dos critérios propostos neste trabalho.

É de interesse, ainda no presente estudo, anotar os aspectos sobre o pensamento desenvolvido espontaneamente, uma vez que se trabalha com a possibilidade de se estudar a Evolução do Pensamento Criador como uma maneira de se estudar a criatividade como processo, e não, como produto, como tem sido feito. Piaget (1978 : 121) afirma que o pensamento se desenvolve espontaneamente dado à existência de estruturas (constituídas de operações reversíveis no sentido lógico) que mostram de maneira clara, a correspondência entre os conjuntos de operações lógicas elementares e os sistemas psicologicamente equilibrados de operações intelectuais. Está aqui uma linha a ser seguida e esclarecida . Se o pensamento se desenvolve espontaneamente é porque existe realmente correspondências acontecendo no campo das funções cognocísticas. Será que quando as aberturas acontecem,

também estão ocorrendo as transformações lógico-matemáticas? Seria certo afirmar que as progressões lógico-matemáticas concorrem para que a mudança dos esquemas aconteçam e são co-autoras da produção de novidades? Seria possível observar que a criança pequena em face ao problema de relacionar idéias na formação de histórias contadas espontaneamente, apresentariam um texto extenso, sem ligações lógicas, e por outro lado, a criança maior apresentaria no mesmo problema proposto, idéias que demonstrariam estar a mesma em condições de demonstrar capacidade de síntese, concisão e objetividade? Se isto for possível de ser observado, então ter-se-á respondido à pergunta de maneira positiva : Sim, há um desenvolvimento do pensamento criador, e a criança cria a novidade à medida que constrói seu conhecimento a respeito do mundo, à medida que aprende espontaneamente a conhecer o mundo. E o melhor é que se estará mostrando que isto pode ser observado através de um problema proposto à expressão da linguagem, que neste caso não é nada mais que uma outra manifestação humana como outra qualquer.

4 - A PSICOLOGIA DA MÚSICA

A Psicologia da música atualmente é abordada por alguns autores como Psicologia cognitiva da música. Isto se deve ao fato de que estão sendo feitas as primeiras tentativas para se estudar assuntos concernentes à biologia da criação musical, além dos definidos como relativos à mente musical. Na verdade, as duas tendências, são estudos do comportamento musical e de questões voltadas ao que é inato e/ou biológico, não deixando de ser incursões no estudo de como o sujeito aprende, constrói e cria o conhecimento musical.

Por longo tempo a psicologia da música pouco relacionou seus temas com o que o músico realmente faz e assim deixou de elaborar questões de importância sobre a cognição musical. Slobota (1985) explica que isso se deve ao fato de que os psicólogos que estudam música não tiveram um treinamento musical intensivo, tendo então conhecimentos musicais limitados. Mesmo os psicólogos com conhecimentos musicais, apresentam indícios de separarem seus trabalhos científicos dos seus conhecimentos musicais. Outra razão apontada por ele é que os desenvolvimentos teóricos acerca da psicologia da música têm sido muito lentos, e os estudos que isto envolveria dependem de aspectos muitos complexos. Um dos aspectos complexos é o que se refere à biologia da criação musical.

Para Elizabeth Jones (1988 : 289) a biologia da criação musical significa dar vazão às expressões musicais para os processos biológicos internos. Cada vida nova, quando iniciada, está pronta dentro de sua própria estrutura neurológica, a dar evidencia da música de sua própria existência. Este é um tipo de começo que ela reconhece. Ela comenta que Frank Wilson disse que possuímos atributos anatômicos e fisiológicos que constituem um direito musical inato. Para uma impressão mais profunda e duradoura, é mais fácil e mais natural reivindicar este direito inato logo cedo na vida, aprendendo a linguagem musical junto com a linguagem falada. Para ela, crianças pequenas devem ter a oportunidade de ouvir

e ver música sendo tocada antes que tenham começado a ler ou tocar um instrumento, da mesma forma que a linguagem é ouvida e falada antes de sua leitura e escrita. Isto porque infantes e crianças são dotados pela natureza de soberbas capacidades sensoriais que os levam ao aprendizado. Eles também possuem um desejo interno para o aprendizado. Têm uma insuplantável habilidade para imitar. Portanto, este período formativo, do nascimento até cerca de 6 ou 7 anos, nos possibilita muitos anos para que guiemos gentilmente o desenvolvimento de suas capacidades musicais inatas. Às capacidades inatas, ela quer dizer aquelas enraizadas profundamente, não possíveis de serem vistas, e que até hoje são quase impossíveis de serem mensuradas, como: receptividade oral, modos de memorização, senso da frase, respostas físicas e emocionais, discriminação e acuidade pela altura da nota, sentimento de intervalo (discriminação intervalar), imagem da palavra, memória muscular, e senso de harmonia, entre outros.

Para Elizabeth Jones, as experiências com os japoneses têm mostrado que as crianças da pré-escola são bem dotadas na recepção dos estímulos musicais. Elas rapidamente percebem e recebem incontáveis modelos musicais, se dados de maneira adequada ao seu desenvolvimento. Termina dizendo que finalmente esta é uma área muito difícil, e é requerido o entendimento do adulto acerca de como as crianças aprendem.

Uma terceira razão apresentada por Slobota (1985), é que a aprendizagem e os tópicos como a representação de estrutura da escala musical, execução instrumental, composição e improvisação têm recebido muito pouca atenção, apesar de serem altamente relevantes para o músico. Outro aspecto é que o psicólogo sempre desejou conduzir suas pesquisas com rigoroso controle e com uso de medidas quantitativas, e isto é difícil quando os sujeitos, na música, têm a liberdade de se envolver em comportamentos musicais livres em resposta à condições estruturais musicalmente complexas. Não é o caso de se fazer somente perguntas que levariam ao esquema de respostas binárias - sim ou não. Muitos têm direcionado suas perguntas à outro psicólogo, ou ao educador musical e ao pesquisador da área de educação. Tem havido muito pouco diálogo entre o psicólogo e o músico e/ou

executor de um instrumento. Essa é uma barreira, que segundo Slobota (1985), tem que ser quebrada: a barreira interdisciplinar.

Quebrar a barreira interdisciplinar começa quando o psicólogo pesquisa o conhecimento partindo de situações musicais ou quando começa a estudar a aprendizagem musical, já citada acima como um tópico que tem recebido pouca atenção dos psicólogos musicais. Pertence então ao psicólogo cognitivo a tarefa de estudar como se faz música, o desenvolvimento e a aprendizagem. Talvez num futuro muito próximo, os musicistas terão explicações acerca dos processos que vêm exercitando há séculos na sua prática musical diária, e que exercidos com habilidade e maestria não são por si só reveladores dos mecanismos que possibilitam tal ação.

Alguns trabalhos recentes sobre a representação psicológica da música tonal, de Christopher Longuet - Higgins, foram citados por Slobota (1985 - vi Preface) como os que o incentivou a realizar estudos nesta área. Slobota (1985) acena que a psicologia da música é uma área que está crescendo rapidamente.

Entre as tendências atuais da psicologia da música, além dos trabalhos sobre a biologia da criação musical, encontra-se os classificados como sendo estudos da mente musical. Segundo estes trabalhos, quando se estuda a mente musical, estuda-se música como uma habilidade cognitiva, assim, ela é investigada como uma linguagem e com seu significado próprio. Pode-se estudar também a execução musical (leitura à primeira vista, ensaios e treinos diários e o que leva às execuções de alto nível). Alguns estudam a composição (escritos dos compositores e processos composicionais individuais, observações dos compositores enquanto compoendo), como o trabalho de John Curtis Gowan (1981), intitulado "Creative Inspiration in Composers", que discutiu os recursos de inspiração criativa notados em compositores como Wagner, Strauss e Puccini e mostra as etapas comuns aos compositores vistos como produtores de trabalhos geniais. Outros, estudam a improvisação (aqui está um campo vastíssimo para o estudo da evolução do pensamento musical criador),

como o trabalho de Barry L. Velleman (1978), intitulado "Speaking of Jazz : Jazz Improvisation through Linguistic Methods", que discute o paralelo entre a improvisação musical e a fala normal e explora a possibilidade de aplicar princípios de metodologia linguística ao ensino da improvisação jazzística. Nos estudos de audição musical, investiga-se a audição espontânea, a atenção, a memória e seus papéis na audição. Finalmente, estuda-se também, neste contexto, o aprendizado musical e o desenvolvimento musical, que envolvem o treinamento e a aquisição de capacidades musicais, além de constituírem estudo da avaliação das habilidades musicais.

Para Slobota (1985), muitas das nossas respostas à música são aprendidas. Isto não nega a possibilidade de que algumas respostas primitivas à música foram as mesmas para todas as espécies. Por exemplo, a música rápida e forte é estimulante e a música sussurrada, leve, lenta tem efeito contrário. Alguns sons determinados e certos timbres parecem ser particularmente atrativos para crianças, como os são os ritmos repetitivos e simples. Mas estas tendências primitivas não podem ser afirmadas quanto ao comportamento multidimensional da natureza do adulto, ademais que cada um tem diferenças culturais significantes.

A mente musical, neste contexto, também é tema de estudo dos psicólogos cognitivos. Sua inserção na cultura e os aspectos biológicos envolvidos na produção dessa mente são tópicos de interesse. Tem-se como exemplo deste interesse, o trabalho de Donald Pond (1981), intitulado "The Young Child's Playful World of Sound", que descreve a Pillsbury Foundation School, designada a descobrir como a atividade criativa musical podia ser desenvolvida nas crianças. O autor alerta contra a repressão das raízes musicais profundamente naturais que as crianças pequenas possuem. Outro trabalho a ser anotado é o de Cynthia Doxey e Cheryl Wright (1990), intitulado "An Exploratory Study of Children's Music Ability", em que as autoras examinam a relação entre a habilidade musical, os vários fatores do meio social e as características das crianças. Detectaram uma possível correlação entre as habilidades criativas e as cognitivas. A habilidade cognitiva foi o único

prognosticador da aptidão musical.

Ao estudarem a mente musical, os psicólogos preconizam que a música é vista inicialmente como uma linguagem, porque ordinariamente o povo faz música sem ter conhecimento das regras subtendidas na criação musical e da mesma forma, o povo fala sua linguagem natural de acordo com algumas regras (que o lingüísta estuda e das quais é consciente), mesmo não tendo consciência acerca dessas regras. Assim, o músico não treinado tem um conhecimento implícito sobre o que os musicistas podem falar com domínio teórico. Portanto, o homem e/ou sujeito leigo tem sempre algo a dizer sobre a música que toca ou que ouve. Ele sabe fazer e este é um saber comum, portanto ele pode também, "saber" falar sobre o que ouve, expressando assim suas emoções.

Slobota (1985) diz:

"...o mais importante fato psicológico acerca da música é que ela carrega significado ou conteúdo emocional para nós. Assim dizendo, colocamos o pensamento de que a música, em alguns aspectos, é como a linguagem. Apesar de alguns autores musicais terem usado esta analogia de maneira metafórica irresponsável, há uma grande grande quantidade de teorias e de dados que faz com que essa afirmação se torne rigorosamente possível".(Slobota, 1985 : 7).

Slobota (1985 : 11) cita Chomsky e Schenker como estudiosos que examinaram a estrutura da linguagem e da música respectivamente, em vez de estudarem o comportamento linguístico ou musical.

Há na psicologia da música trabalhos que se fundamentam no pressuposto de que a música tem uma estrutura de linguagem própria, análogos às idéias de Chomsky. Se Chomsky vê a criança como equipada de habilidades conhecedoras desde o nascimento, o mesmo pressupõem os autores dos citados trabalhos, que vêem a criança também equipada de habilidades musicais desde o nascimento. Torna-se pois, necessário abrir um parêntese para se falar o que isto significa. Nada mais oportuno do que o artigo de Howard Gardner

(1979), na revista *Psychology Today*, onde comenta sua impressão sobre uma confrontação entre Piaget e Chomsky em outubro de 1975, que se realizou num subúrbio parisiense de Royaumont. Seu artigo intitulado "Encounter at Royaumont" visualiza o método de Piaget como o que possibilita a observação da criança à medida que ela lentamente constrói seu conhecimento do mundo físico, e o de Chomsky, como a formulação de caracterizações abstratas sobre o conhecimento inato que a criança tem num domínio como a linguagem que é governada por regras, tanto como a música e a matemática (grifou-se).

Gardner observa na discussão que as estruturas subjacentes da mente, na visão de Chomsky, são as leis da gramática universal, e na de Piaget, são as operações mentais para as quais o intelecto humano é capaz.

Enquanto Piaget vê o esforço da criança para se engajar com o mundo usando sua total capacidade e poderes inventivos à medida que ela sai de um estágio para o outro, Chomsky vê a criança como um ser equipado de habilidades conhecedoras desde o nascimento, precisando somente de tempo para a ampliação do conhecimento.

Fechando o parênteses e voltando ao assunto sobre Chomsky e Schenker, sabe-se de recentes estudos empíricos que mostram a música e a linguagem compartilhando aspectos formais e comportamentais, e é possível citar como exemplo os estudos realizados nas áreas de fonologia, sintática e semântica. À pagina 17, Slobota (1985) analisa:

"... A pessoa que fala é capaz de produzir sentenças gramaticais de maneira precisa porque ela é capaz de representar cada sentença com uma estrutura unificada na qual as partes têm uma relação entre si, que são exemplificadas numa árvore de estrutura profunda. Similarmente, como Schenker poderia dizer, o compositor é capaz de produzir uma peça de arte com precisão porque ele tem uma intuição do *Ursatz* (estrutura profunda) sustentando a produção, que o guia e unifica o processo de geração das notas individualmente."

Explica (Slobota, 1985 : 19) que as habilidades receptivas precedem as produtivas, no desenvolvimento musical. As crianças podem entender as sentenças usando certas construções antes de poderem inventar sentenças usando estas mesmas construções, isto porque na música, as crianças são capazes de responder a estímulos musicais, antes de usarem estes estímulos para fazerem suas próprias músicas. Geralmente, muitos adultos retêm uma deficiência severa na sua produção musical. Mesmo que tenham aprendido a reproduzir algumas sequencias musicais, e mesmo sendo capazes de desenvolver habilidades analíticas complexas acerca do que ouvem, podem ser totalmente incapazes de produzirem sequencias musicais novas em complexidade e similaridade iguais às que analisa, receptivamente, enquanto ouvintes.

Sob a fundamentação de que a música tem uma estrutura de linguagem própria, a psicologia da música estuda a estrutura musical como a que pode criar certas expectativas (ou implicações) que resultam em satisfação ou abandono. Entre as que são satisfeitas, algumas o são imediatamente, outras depois de certo tempo. Este fato cria um fluxo de tensões e resoluções dinâmico que pode influenciar respostas emocionais e estéticas no ouvinte. Por isso o ouvinte é sempre capaz de tecer comentários acerca do que ouviu. Um exemplo disso é o trabalho de Joachim F. Wohlwill (1981), apresentado no Annual Meeting of the American Psychological Association, em Los Angeles. Ele relata que muitos apelos têm sido feitos pelos educadores musicais para que relacionem o conceito de operações concretas do pensamento ao entendimento que a criança tem da música. Este apelo tem sido focalizado na aparente ligação que existe entre a capacidade que a criança apresenta na fixação invariável de modelos musicais e o conceito de conservação. Segundo o autor, estes apelos deixaram de ser feitos desde que para a criança é geralmente impossível inferir, segundo a teoria de Piaget, que as propriedades musicais se mantêm invariantes. Desde que os processos de percepção e memória são extremamente importantes na resposta da criança à passagem musical, que tem sido alterada ou distorcida (isto é, transformada), uma possível ligação mais promissora entre os conceitos de Piaget e o domínio da música podem ser encontradas nas análises de Piaget acerca das respostas das crianças aos estímulos temporariamente estruturados. O

conceito chave a ser introduzido é o da expectativa (grifou-se). As expectativas são diretamente atadas aos conceitos de esquemas de Piaget, como já foi investigado por Hunt e outros, e ao desenvolvimento do "conceito de par" entre o estímulo e o esquema preexistente. As respostas emocionais das crianças a certos aspectos da música, como as de violação das expectativas pela alteração ou distorção de uma passagem musical, parecem ser entendíveis em termos de crescimento dos esquemas dos processos Piagetianos de assimilação. Mais particularmente, o autor vê que as respostas emocionais das crianças podem ser entendidas como contribuição positiva das moderadas discrepâncias entre os esquemas e o crescimento cognitivo. (O artigo pede muita atenção à importância do componente afetivo da resposta à música).

Slobota (1985 : 195), analisando o desenvolvimento musical (vide o próximo ítem, em Estudos de Interesse) baseado no sistema globalizante de Piaget, vê a possibilidade de descoberta de seqüências invariantes no desenvolvimento infantil, possivelmente ligadas às mudanças gerais em outros domínios cognitivos. Para ele, estas seqüências poderiam dar conta não dos precisos aspectos do comportamento musical encontrado - estes dependeriam da cultura, motivação e oportunidade, mas dos tipos de atividades musicais a serem encontradas em idades particulares, em virtude das capacidades cognitivas gerais que elas requerem. Há entretanto, segundo ele, outra visão sobre a capacidade cognitiva humana, associada particularmente ao linguista Chomsky. É a que apresenta o organismo humano como biologicamente predisposto à excelência em poucas e específicas habilidades cognitivas, linguagem sendo uma delas, e que apregoa que existe mecanismos especiais para o adquirir dessas habilidades que não fazem necessariamente parte da capacidade cognitiva "geral", mas que são confinadas (pelo menos inicialmente) à habilidade em questão. Tomando esta apresentação como verdadeira, ele diz que deve-se ficar alerta quanto à possibilidade de descobrir prematuramente aspectos do desenvolvimento musical que apontarão para capacidades específicas para a música, sem olhar para outros domínios.

Finalmente, tem-se como tema de interesse afirmar que, segundo Slobota (1985 :

267), a música é, talvez, a única que apresenta um sistema globalizante mnemônico no qual o ser humano pode se expressar, através do uso de organizações temporais de sons e gestos, a estrutura de seu conhecimento e de suas relações sociais. Lembra que as canções e poemas ritmicamente organizados, formam os maiores depósitos de conhecimento humano nas culturas não douradas; e que há poucas coisas que os povos naturais podem fazer com suas falas que não levem à expressão musical. Eles podem mover seus corpos e modular o tempo de sua fala. Quando isto é feito numa forma organizada, o rítmo é criado. Eles podem modular (variar o tom) as notas que emitem pela voz. Quando isto é feito de uma maneira organizada, a melodia e alguma forma de estrutura tonal é criada.

Transcreve-se a seguir, palavras de Slobota acerca da necessidade da música para o ser humano que a cria:

"... A evolução levou à uma propensão natural de comportamentos de maneira adaptativas. Isto incluiu a propensão ao uso da linguagem e da música. Música é na realidade um imenso benefício como adicional mnemônico, mas a evolução não nos proveu de uma consciência racional deste fato na mente humana. Antes, ela nos proveu da motivação para a música, tornando-a natural e agradável para as pessoas se entregarem à sua vivência.

...Ela pode nos servir como um veículo para uma grande quantidade de experiências estéticas e transcendentais.

...Música é um recurso humano fundamental que tem prestado, e poderá prestar, um papel vital para a sobrevivência e o desenvolvimento da humanidade". (Slobota, 1985 : 268).

Se a música é emocionalmente atraente para quase todas as pessoas, e sua aparência advém de sua estrutura, então há como afirmar que um componente cognitivo está presente em toda a atividade de audição e/ou apreciação musical. Há estruturas e processos cognitivos na construção da música e na conseqüente apreciação da mesma. Sendo assim, torna-se bem confortável a utilização da música, no presente trabalho, com a finalidade de se chegar à idéias criadas pelos sujeitos a partir de sua audição num primeiro momento, e de se chegar à produção de histórias a partir dessas idéias, num segundo momento, para finalmente ter

coletados os dados que poderão proporcionar a observação e o estudo da Evolução do Pensamento Criador.

4.1 - PESQUISAS NA ÁREA -

Na área cognitiva, a música se apresenta como um desafio ao entendimento do que é criatividade musical, expressão e apreciação. Discute-se se a música deve ser explicada como um aspecto separado da inteligência, completo, com suas estruturas, organizações e expressões particulares e próprias; ou se ela deve ser melhor entendida dentro de um sistema globalizado de inteligência como o que se conhece hoje no estudo dos sujeitos psicológicos. Outro desafio é entender as interrelações entre as estruturas cognitivas importantes para a compreensão e criação musicais e as operações cognitivas, como a linguagem, que se tem tipicamente associado à inteligência geral na literatura da área.

Na área experimental, os psicólogos têm estudado a utilização da situação musical como recurso de investigação, e entre aqueles que não separam seus trabalhos científicos de seus conhecimentos musicais estão os que pesquisam a música e também a criatividade musical.

Serão apresentados neste ítem, primeiramente, os estudos e pesquisas que têm a situação musical como elemento estratégico para investigar a cognição. Tais estudos, abordados a título de informação e enriquecimento do presente trabalho, são selecionados para mostrarem a importância que tem sido dada à influência da música nos estudos da escrita, da leitura, do desenvolvimento infantil, e no ensino-aprendizagem de várias disciplinas do currículo.

Em seguida, serão relacionados aqueles estudos que, além de terem a situação musical como elemento estratégico para investigar a cognição, são considerados essenciais na bibliografia atual e diretamente relacionados com o presente trabalho, uma vez que lidam

com temas como: música como estímulo; música e linguagem; música como elemento facilitador da expressão, constituindo elemento emocional; música no processo criador e o papel da imaginação que leva à expressão.

As contribuições da música para as atividades da escrita e/ou a utilização da mesma como meio que leva à escrita são apresentadas através de alguns trabalhos, como os que se seguem :

Michael A. Carey (1994), em "Poetry Starting from Scratch -- A Two Week Lesson Plan for Teaching Poetry Writing", escreveu planos de aula para pessoas de todas as idades. Eles têm como objetivo lecionar redação de poesias, que já foram usados com sucesso nas escolas, nos seminários e nas prisões. Cada lição se sucede e todas incluem poemas. Os onze capítulos apresentam ferramentas básicas, extensão da metáfora, ironia dramática, conversação íntima, os sentidos e a memória, imagem vívida, música de poemas, leitura de aluno, verso formal, poema catalogado e conselhos editoriais.

Em "A Saucerful of Secrets : Contemporary Music as a Basis for Original Writing", John Harvey (1981) sugere que a música de rock pode desempenhar uma parte vital para os alunos da área de escrita original.

Douglas Anderson (1981), em "My Sister Looks Like a Pear : Awakening the Poetry in Young People", relata o resultado das experiências que teve com poetas nos programas das escolas elementares em dez estados, contendo uma grande quantidade de poemas. Apresenta ferramentas específicas que os professores podem usar com seus estudantes para levá-los à aprendizagem da escrita e apreciação poética. Os quarenta e seis capítulos contêm observações de como apreciar, entender e lecionar os seguintes tópicos: rock, auto-estima, imaginando que você é uma cor, imaginando que você é um animal, imaginando que você está morto, e escrevendo um poema acerca do futuro. O autor conclui duas coisas, poesia é música e música está em todos, além de ser para todos.

No trabalho "Nassau BOCES Cultural Arts Center", Frances Richardson (1981) relata que o programa do Centro provê treinamento individualizado para superdotados e talentosos do ensino secundário num meio período de permanência na escola. Os estudantes recebem aulas variadas, incluindo música e escrita em forma de jogo. Relata que a reação dos estudantes tem sido muito positiva.

Já Jeff Golub e Bill Horst (1981), em seu trabalho "Invisible Stories Become Visible; JHS/MS Idea Factory", fala que Ruby Lee Norris mostra um programa de escrita criativa que tem obtido sucesso chamado Estórias Invisíveis, o qual utiliza "slides", música e estórias para estimular a escrita entre os estudantes.

No trabalho "Arts : Puppets : A Key to Music", Karmen Worden (1981) descreve um projeto de fantoches que incorpora a aprendizagem de seleção musical, a introdução de música nas atividades da escrita, as aprendizagens de como a música conta estórias, a aprendizagem sobre os efeitos dos sons e da música temática e a apreciação musical. Alguns recursos musicais são incluídos.

Sobre a relação música e leitura, alguns artigos podem ser citados:

"Power in Perception for the Young Child : A Comprehensive Program for the Development of Pre-Reading Visual Peceptual Skills", de Ronnie Stephanie Goodfriend (1981), mostra um programa detalhado que inclui o uso de habilidades perceptuais e visuais para a preparação da leitura. O programa é primariamente visual-motor, providenciando ao mesmo tempo experiências em linguagem e em desenvolvimento de conceitos. O treinamento perceptual parte de atividades que utilizam o corpo como um todo e depois se direciona para os objetos concretos, para a representação dos objetos e finalmente para a representação simbólica dos objetos. O conteúdo do programa reforça e coloca juntos várias áreas do currículo, tendo entre elas a música.

William S. O'Bruba (1987), em "Reading through the Creative Arts", descreve as quatro maiores áreas das artes criativas que podem ser usadas nas aulas de leitura para enriquecer e encorajar os programas. São elas a música, as artes gráficas, os fantoches e a poesia.

Em "Teaching Reading through the Arts", John E. Cowen (1994) explora maneiras que podem ser usadas para humanizar a tarefa de ensinar a leitura. Entre as sugestões do autor, a música é usada para ensinar a leitura, além de conectar a leitura com a escrita criativa e as artes literárias.

Carolyn Mamchur (1982), em "Heartbeat : A Holistic Approach to Reading", mostra quatro histórias verdadeiras sobre como os professores usaram o "organic teaching" e "key vocabulary" de Sylvia Warner, para tocar crianças intocáveis. A essência do método orgânico consiste em tocar aquelas crianças em aspectos interiorizados e profundos. Para tanto os professores usaram, entre outros recursos, a natureza, as canções, a música e a dança. O uso do tato, sons, paladar e de todos os recursos naturais disponíveis para quebrar barreiras e expandir as experiências internas das crianças foram utilizados, possibilitando a passagem de uma experiência à outra. A autora faz somente uma recomendação: não há método para a aplicação do ensino orgânico. O professor deve usar somente suas habilidades artísticas e maestria naturais.

O trabalho "Arts Integration Parallels Between Music and Reading : Process, Product and Affective Response", de Margaret Dee Merrion (1981), demonstra que o processo de educação estético não é limitado às artes finais. Paralelos podem ser identificados nas artes da linguagem e particularmente na arte da leitura criativa. Como na experiência musical, o leitor criativo apreende o conteúdo da literatura e relaciona os seus sentimentos pessoais com os eventos da experiência da leitura. As pesquisas já anotam paralelos entre os processos de leitura e os de música. A experiência musical é funcional ao

nutrir as habilidades como a capacidade de ouvir, o pensamento sequencial, o reconhecimento de relações espaciais e perceptuais, o pensamento linear, os quais são todos também inerentes às atividades de leitura. A relação entre a música e a leitura pode ser analisada em forma de paralelo. Música tem timbre e nuances, enquanto a literatura tem vocabulário, uso e insinuação da língua. Na música há ritmo e na literatura há estilo, incluindo fluxo, andamento e transições. Ouvintes e leitores, trazem experiências passadas ao evento de leitura e ao evento musical, e ambos experimentam a imagem à medida que a música e/ou a estória se desenvolvem. Estes paralelos, segundo a autora, devem ser entendidos para possibilitarem uma educação mais integrada.

Polly Greenberg e Bea Epstein (1981), em "Bridge-to-Reading", relata um currículo compreensivo e fácil de ser implementado (para idades de 2 anos e 6 meses a 6 anos), baseado na premissa de que a criancinha aprende a linguagem e as habilidades de prontidão para a leitura mais facilmente "fazendo", aprendendo e usando palavras que explicam suas experiências. Cada sessão nas séries é apresentada num caderno separado, contendo detalhadas sugestões para uma variedade de atividades semi-individualizadas, nas quais a aprendizagem da linguagem é integrada de uma maneira natural, sem pressões. A sessão 7 inclui projetos de brincadeiras livres (free-play), envolvendo conceitos de estudos sociais, habilidades de linguagem, matemática, música e movimento, auto-expressão criativa e outras áreas.

Em "The Development of Pre-Reading Skills in an Experimental Kindergarten Program", Jo M. Stanchfield (1971) realizou um projeto para medir os efeitos de um programa de preparação para a leitura, em 17 pré-escolas em Los Angeles, California. Além dos 6 tipos de habilidades enfatizadas no programa, as atividades musicais, entre outras, foram utilizadas como atividades importantes ao se lecionar habilidades de leitura. Os resultados não apresentaram discussões sobre os efeitos da música, mas relatos de que o grupo experimental se saiu melhor nas atividades propostas que o grupo de controle e também que as meninas se saíram melhor que os meninos.

No trabalho intitulado "Reading Instruction : Preschool and Elementary : Abstracts of Doctoral Dissertations" (1978), publicado na "Dissertations Abstracts International", aparece a amostragem de 24 títulos relativos a uma grande variedade de tópicos, incluindo entre eles o efeito da instrução instrumental no comportamento de leitura.

Mel Cohen (1981), em "Move Him Into Reading With Music", postula que a música que move a criança, como faz com o adulto na dança e na canção, pode muito bem estimular, dar suporte e inspirar um programa de iniciação à leitura.

"Words and Music", de Howard Klink (1981) apresenta que a música contemporânea providencia um recurso de leitura excitante e barato para os cursos básicos de desenvolvimento das habilidades de leitura.

Ruth Angus (1981), em "Kidaction : Creative Experiences in Language Arts", enfatiza a participação ativa dos estudantes com o objetivo de estimular os seus interesses na comunicação, usando a imaginação tanto na expressão oral quanto na escrita; sugere algumas atividades e a audição musical, entre elas, é recomendada para desenvolver a percepção sensorial das crianças, juntamente com a interpretação e as habilidades manipuladoras, a sensibilidade ao meio, a auto-confiança e a expressão criativa.

Das relações da música com a escrita e a leitura, alguns pontos podem ser discutidos. A música é utilizada como estímulo na promoção tanto da escrita como da leitura por ser considerada capaz de mover a criança, sendo portanto, uma motivação para as duas atividades. Ela às vezes é utilizada com outros recursos para promover a experiência desejada, desenvolvendo habilidades perceptuais na criança. Serve também para humanizar ambas as atividades enquanto canal de comunicação eficiente entre professor-aluno, aluno-aluno. A atividade musical, sendo funcional por natureza, leva à experiência e resulta na aprendizagem pela ação, o que ocasiona aos grupos experimentais, com tratamento musical,

apresentarem resultados diferenciados dos de controle. Diante de tais pressupostos, pode-se utilizar a música para a pesquisa e o fomento das atividades de escrita e/ou leitura.

Quando se pesquisa a música e a infância, algumas dificuldades ainda são encontradas na distinção entre os temas aprendizagem e desenvolvimento, como ficou evidente em Denver, 1987, onde aconteceu a Conferência sobre Biologia da Criação Musical. Nesta data discutiu-se música e desenvolvimento infantil e a maioria dos trabalhos apresentados relatavam pesquisas que lidaram exclusivamente com a relação existente entre o desenvolvimento infantil e a música. Alguns autores alertaram para a necessidade de se observar o crescimento e o desenvolvimento da criança quando o objeto da pesquisa era a aprendizagem. Mesmo assim, as áreas de pesquisa como : aprendizagem; aprendizagem e desenvolvimento; estudo das variáveis neurológicas que contribuem para o entendimento da música; a discussão sobre o que leva à aprendizagem: a maturação ou o treinamento; os estágios afetando a habilidade musical; são ainda compiladas, sem distinção, como sendo parte dos trabalhos classificados como desenvolvimento musical. Alguns exemplos vêm a seguir :

Florence Caylor (1981), em "Learning is Learning to Learn How to Learn", estuda os achados e resultados das recentes experiências de aprendizagens musicais e os resultados de estudos de filosofia e da maneira como eles se relacionam com a estética da música. Dado ao fato de estar sendo subestimada a importância da música no crescimento e desenvolvimento da criança, os educadores musicais devem primeiro, utilizar extensamente os valores inatos da música como uma arte criativa, e segundo, reavaliar e analisar continuamente o status da educação musical em termos do lugar que ocupa nas áreas e desenvolvimentos correlatos. Caylor afirma que sem esta exaustiva investigação na psicologia contemporânea, na psiquiatria, na sociologia e nas áreas correlatas, os educadores musicais não serão capazes de responder questões como : Até onde estamos utilizando descobertas contemporâneas aplicáveis, vindas de outras áreas de aprendizagem relacionadas com a música? Qual é a relação dessas descobertas com a aprendizagem musical? Alguns resultados de pesquisas

relevantes à aprendizagem musical são resumidas, e alguns objetivos comportamentais são propostos tendo como base os resultados de pesquisas selecionadas.

Peter Ostwald (1990) examinou as variáveis neurológicas que podem contribuir para a experiência musical e notou que o órgão sensorial que contribui para o entendimento da música, o ouvido interno e médio do feto, atinge praticamente as proporções adultas quando do 5º mês de gestação. Portanto o feto responde a sons bem antes do seu nascimento, sugerindo um componente genético e uma predisposição em torno de sons e música.

Usos inovadores da teoria Piagetiana dos estágios nos estudos da cognição da música, segundo Dale Taylor (1990), demonstram que a idéia básica da maturação, que contribui significativamente para as habilidades musicais, mostram que este processo de maturação não é afetado em grande escala pelo treinamento, estimulação e/ou educação musical. Observou-se que aos 9-10 anos, o pianista resolve tornar seu estudo uma tarefa séria. Aos 16 anos, eles se envolvem emocionalmente e conseguem avanços técnicos e é nessa idade que há a definição da carreira. Nesta fase, que Piaget denomina de fase do pensamento operatório formal, as múltiplas representações e possibilidades acontecem, dando a eles chance de analisar e descrever, pensar acerca do fazer musical, o que era impossível nos estágios precedentes. As pesquisas atestam que neste ponto do desenvolvimento, o egocentrismo natural da criança a abandonou, então ela é capaz de usar componentes cognitivos para realizar explorações mentais. É a época da manipulação consciente dos conhecimentos musicais.

Em "Applying Learning Theory to Musical Development : Piaget and Beyond", John J. Warrener (1985) apresenta como a compreensão da teoria dos estágios de Piaget, que afeta a habilidade musical da criança em diferentes idades, é importante para o educador musical. Os seguintes estágios de desenvolvimento são discutidos: período sensório-motor, período pré-operacional, período das operações concretas, período das operações formais e estágio criativo.

Russel L. Jones (1992), em "Effects of Verbal-Motor Responses on Meter Conceptualization in Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Children", mostra que a habilidade de execução musical das tarefas melhoram com a maturidade e com o uso dos gestos manuais e também das respostas verbais. Conclui que é importante programar o currículo baseado no nível de desenvolvimento dos estudantes.

Já em "How Children Conceptually Organize Musical Sounds. Final Report", Marilyn Pflederer Zimmerman e Lee Sechrest (1981), montaram cinco (05) experimentos e os administraram em 769 alunos de 2º Grau, por um período de 2 anos, objetivando testar a relevância do conceito de Piaget, sobre conservação, para a aprendizagem musical. Tarefas musicais consistindo de modelos estimuladores e uma sistemática variação desses modelos foram planejadas para cada um desses experimentos, e o meio preparado para cada um desses experimentos também foi variado. Os resultados indicaram que : 1) o desempenho nas tarefas apresentadas melhorou progressivamente com a idade; 2) as melhoras na conservação dos modelos tonais precederam as melhoras da conservação dos modelos rítmicos; 3) os treinamentos para encorajar a conservação foram mais efetivos com os sujeitos de 5 a 7 anos; 4) as mudanças nos modelos de tonalidade, contorno e ritmo interferiram na conservação mais do que a mudança de instrumento tocado, tempo ou qualquer adição harmônica; 5) as habilidades máximas em conservação foram atingidas no 4º ano; 6) modelos no tom menor produziram melhores conservações rítmicas que os de tonalidade maior ou os atonais; 7) o ensino inicial de estruturas musicais deve ser feito com músicas familiares à criança. A presença de recursos visuais em um experimento resultou em diferenças significativas. As conclusões enfatizam a importância de um contato com as estruturas básicas da música e vocabulário musical, e da necessidade do ensino da música para desenvolver a percepção.

Desses estudos depreende-se uma preocupação com o papel do desenvolvimento da criança na aprendizagem musical. Sobre a maturação, afirma-se que não é afetada pelo treinamento musical e que portanto deve-se atentar para a hierarquia dos estágios no

desenvolvimento quando se quer elaborar currículos para a criança. Outro aspecto de interesse é o da importância do conceito Piagetiano da conservação, uma vez que para promover a aprendizagem musical, pressupõe-se que é importante, inicialmente, o ensino de estruturas musicais elementares para as crianças. Tal ponto é interessante, uma vez que se propõe observar que há uma evolução do pensamento criador e que a criança, com certeza, parte de estruturas elementares para outras mais complexas, tanto na atividade de ouvir estruturas musicais, como na atividade de exercê-las pelos atos do pensar e expressar.

A música quando relacionada com outras disciplinas do conhecimento humano é matéria de discussão de alguns pesquisadores :

Em "Lessons Involving Music, Language, and Mathematics", de Zoltan P. Dienes (1987), uma sequência de aprendizagem é mostrada. Esta sequência possibilita à criança uma válida experiência com a música, a linguagem, a matemática e o movimento de uma maneira mais ou menos simultânea. A atividade começa com uma melodia curta e se desenvolve para uma canção como solução ao problema proposto. A criação de uma dança segue a escrita desta canção.

Na publicação "Teaching Strategies from the Arizona Comprehensive / Integrated Arts Program", foram planejadas 28 atividades interdisciplinares para a pré-escola para providenciar tarefas de aprendizagem que levariam ao crescimento social-pessoal, cognitivo e perceptivo. A música e outras disciplinas das artes, foram sugeridas. As estratégias de ensino que incluíam vários meios de se medir o crescimento e o aproveitamento dos estudantes, foram projetadas para mostrarem que na aprendizagem, tudo se relaciona. Por exemplo, uma atividade que envolve as áreas da música e da ciência consiste em identificar o instrumento musical pelos seus sons ou pela duplicação dos modelos sonoros. O propósito desta atividade é desenvolver a discriminação auditiva, a memória, a imaginação e as habilidades de sequenciar. Outras atividades incluem audição e recriação de sons ouvidos, exercício de linguagem corporal, escrita criativa através de observação de fotos, improvisação de histórias e

reconhecimento de sentimentos e humor através do movimento.

Karen Huffine e DiAnn Ellis (1979), em "Stories that Sing: Stimulating Oral Language in Young Children", pesquisam e indicam a importância da relação que existe entre a música, a interação criança/adulto, a prática da linguagem, ritmo, repetição, familiaridade com o conteúdo, hora de contar histórias e o desenvolvimento da linguagem oral infantil. As canções folclóricas são ilustrações que podem ser usadas por pais e professores na assistência à criança no desenvolvimento de sua linguagem oral, à medida que se movem de um diálogo egocêntrico a um mais socializado. As histórias folclóricas se adaptam bem à uma variedade de atividades orais, e a música aumenta as habilidades auditivas e é um modo oral de participação muito aceito e agradável. A canção folclórica depois de cantada pode ser seguida por questões do tipo abertas (qualquer resposta é aceita) que estimulam o pensamento e a linguagem criativa. Deixar que a criança ache uma rima para substituir um nome ou verbo em alguma parte da canção, é uma prática boa na estrutura da linguagem e as crianças gostam de antecipar o enredo de uma história já conhecida anteriormente. Sugerem que os pais e os professores devem usar suas energias para desenvolver "histórias que cantam" com as crianças.

Como nos estudos anteriores, aqui a música é mencionada como recurso para as outras atividades do ensino, levando à outras atividades criativas. Afirma-se que, na aprendizagem, todas as disciplinas se relacionam pois pressupõe-se que o crescimento cognitivo é similar entre elas. Há o exemplo da música, a linguagem e a matemática tendo movimentos mais ou menos simultâneos dentro da mesma atividade. Se esta movimentação de disciplinas é mais ou menos simultânea, arriscar utilizar a música para a produção de resultados verbais - na tarefa de coletar os dados deste trabalho - não consiste em risco nenhum para o pesquisador.

A música, fazendo parte do segundo bloco de levantamentos a ser apresentado como aquele que está diretamente relacionado com o tema desta pesquisa, utilizada como estímulo

e/ou situação propícia à pesquisa de vários aspectos da aprendizagem e evolução do conhecimento, é a condição necessária e inerente dos estudos que se seguem:

O trabalho "Piagetian Theory and the Development of a Model Curriculum for Young Children", de Margaret Smart (1981) discute que o conceito de Piaget sobre o conhecimento parece ser o resultado de uma interação ativa entre a criança e o seu meio e que a motivação, sendo intrínseca à função cognitiva, tem implicações para o desenvolvimento de programas para a pré-escola. Então, segundo a autora, o programa da pré-escola deve ser orientado para a ação se é objetivado que a criança aprenda a conhecer; e também, que se deve providenciar um ambiente favorável para facilitar a modificação da inteligência. Entre estas condições necessárias para o ambiente favorável, a atividade musical é sugerida.

Já Dormalee H. Lindberg (1981), pesquisando "Creativity and the Culturally Different", também utiliza a música, tanto como a arte, poesia, os materiais feitos pelos estudantes e professores, os quebra-cabeças, a culinária e as viagens de campo para estimular a criatividade nas crianças culturalmente diferentes. O trabalho começa mostrando que cada pessoa é um conjunto único de experiências e pode assim ser considerada culturalmente diferente. Os mesmos métodos que são usados para encorajar a criatividade naqueles comumente rotulados de culturalmente diferentes são usados com qualquer outro. Se as atividades são para despertar o interesse e a imaginação de um grupo divergente de crianças novas, elas parecerão relevantes para todos os estudantes e podem torná-los envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, algumas atividades, dentre elas, a música foram sugeridas. Também nesse trabalho é descrito um jogo que leva pessoas a pensar sobre suas próprias diferenças e similaridades.

O estudo intitulado "Music, Art and Phy Ed. are Basic", de Karen S. Brandt (1980), apresentado na National Association of Elementary School Principal's Convention, em Miami, FL, defende que a música, juntamente com a arte e a educação física são áreas que

podem servir de base para as habilidades da leitura, escrita e aritmética. Cita como exemplo, o fato da instrução musical desenvolver a recepção, a audição, a visão, a emoção e a matemática. A instrução artística, segundo a autora, auxilia a coordenação mão-olhos, a criatividade, a concentração, as relações espaciais, o planejamento, e a habilidade do ato de escutar. Finalmente, a autora apresenta que a educação física reforça movimentos controlados, o equilíbrio, a concentração, as habilidades do ato de escutar e a interação grupal.

Anne D. Modugno (1981), em "Electronic Creativity in the Elementary Classroom", discute a importância da música eletrônica como um meio eficiente de encorajar atividades criativas na sala de aula da escola elementar.

No trabalho "Exciting Children about Literature through Creative Storytelling Techniques", Lesley Mandel Morrow (1979), discute que a música em forma de histórias musicais, as histórias contadas em flanelógrafo, as histórias contadas através de fotografias, as histórias sonoras, e as histórias Origami, entre outras, levam a criança ao maior interesse pela literatura.

Lee B. Cooper (1979), em "Popular Music : A Creative Teaching Resource", discute o que é a música popular, as razões para se usar música popular nas aulas de estudos sociais, onde os recursos para lecionar música popular são passíveis de serem encontrados e como o professor de estudos sociais pode introduzir música popular nas suas aulas.

No estudo "A Walk Down the Great White Way", Richard Rozakis (1981) usa a música como atividade estimuladora nas atividades rotineiras de aprendizagem. Usa musicais da Broadway e Histórias do Velho Oeste para fugir da rotina em sala de aula.

B. J. Baddock (1981), em seu artigo "Creative Language Use in Communication Activities", sugere que lecionar comunicação, tem levado ao uso de atividades comunicadoras

que criam melhores contextos para o estudo do Inglês. Cita o uso da música e de fotos como ferramentas valiosas para a estimulação da conversação.

No "ERIC/RCS Report : Music in Language Arts Instruction", Gail Cohen Taylor (1981) cita o material do ERIC descrevendo como a música na sala de aula pode melhorar a prontidão na leitura, na fixação e na escrita criativa.

Já Mallory M. Bagwell (1980), em "Give Form to a Moving Idea : Try Mime", sugere que a música, juntamente com a mímica, educação do movimento, dança, ritmos, drama criativo e linguagem podem ser unidas e harmonizadas com o desenvolvimento motor perceptual, como o equilíbrio estático e dinâmico, e com a percepção e/ou consciência espacial. Sugere a incorporação da mímica nos programas de educação física.

"The Arts and Learning - Disabled Pupils", de Sally L. Smith (1980), sumariza as contribuições que a educação artística e a estética podem dar para a criatividade e para a competência acadêmica, principalmente para as crianças com incapacidades. Ilustra o potencial de várias formas de arte, incluindo as artes manuais, a música, a dança, o drama e a fabricação de filmes.

Randy Hitz (1987), em "Creative Problem Solving Through Music Activities", sustenta que as crianças pequenas podem desenvolver habilidades para solucionar problemas com atividades musicais como brincadeiras com os dedos e canções ativas, escrita de palavras para canções e composição de melodias. Também sugere maneiras para os professores estabelecerem um meio ambiente que leve as crianças a resolverem problemas criativamente através da música.

Em "Creative Thinking, Technology, and Music Education", Peter R. Webster (1990) posiciona-se a favor de que qualquer modelo de pensamento criativo em música, precisa lidar com o fato de que o conteúdo musical serve como base para o processo criativo.

Afirma que a tecnologia musical é um meio excitante e significativo para promover o pensamento divergente bem como para o convergente, mas que o pensamento criativo pode ocorrer sem tecnologia.

Lyle Davidson (1990), em "Tools and Environments for Musical Creativity", afirma que a criatividade é encorajada quando aos estudantes é dada a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Identifica os fatores necessários para o encorajamento da criatividade: computadores, sons como linguagem de instrução e meio ambiente receptivo na sala de aula. Enfoca a necessidade de manter um ambiente de ajuda, e sugere meios para criar uma sala de aula que também ofereça ajuda.

Em "Music as a Tool for Enhancing Creativity", Mary T. Burns (1988) afirma que as experiências criativas apropriadas para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor devem começar no maternal. A criatividade estruturada através do processo de composição musical pode ser usada no 4º ano e acima. Os planos de aula, usando poesia Haiku, escalas pentatônicas, durações rítmicas e contornos melódicos para a criação de canções, são providenciados pela autora.

Lynda S. Roberts (1994), em "Movement", num documento, sumariza 20 artigos e livros que enfatizam a importância do movimento no desenvolvimento geral da espécie humana. Uma grande quantidade de atividades movimentadas, adaptáveis para pessoas de todas as idades (da infância até a idade madura) são discutidas. Entre elas, há a recomendação para o uso do movimento musical, a imitação das emoções e a dança para ensinar as crianças habilidades motoras, despertar sua sensibilidade para as próprias emoções e encorajá-las à criatividade.

O jornal intitulado "The Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching" (1984), apresenta artigos a respeito de guias de relaxamento e efeitos da música barroca na execução de testes, a imagem no processo criativo, música e comportamento

humano, entre outros. Tais artigos relatam resultados de pesquisas de atividades relacionadas com a aprendizagem que levam à aceleração do estudante.

"Oral Interpretation : An Approach to Teaching Secondary English", de Donna R. Hall (1987) mostra que a interpretação oral facilita o processo de aprendizagem de adolescentes por tornar-lhes a apresentação do conteúdo mais interessante e significativa, ajudando-os a sentirem-se envolvidos e ajudando-os a perceberem a literatura em ação. A apresentação da prosa, da poesia e do drama na forma de estória contada, de leitura coral (jogral) e /ou leitura em forma de teatro podem também ser uma maneira excitante de explorar a literatura. Ensina que a música é outro recurso de inspiração para a escrita e para a leitura da poesia e pode tornar as apresentações dos estudantes mais interessantes.

Os artigos precedentes apresentaram a música como um estímulo para modificar vários aspectos da aquisição humana infantil. Entre estes aspectos podem ser citados os da mudança no interesse e na imaginação da criança da mesma cultura, uma vez que esta providência já tem tido sucesso com crianças de culturas diferentes; e os do fomento à literatura e à aprendizagem. Partindo de pressupostos de que a música cria contexto para a aprendizagem e baseados no conceito de conservação e na importância da aprendizagem através da ação, os autores, utilizando a fundamentação Piagetiana, sugerem que tais conceitos sejam levados em conta ao se programar atividades para as crianças. A música, segundo eles, deve providenciar a ação necessária para levar ao aprendizado, uma vez que ela também é importante para desenvolver a prontidão. Além de providenciar a prontidão, a música pode harmonizar-se com o desenvolvimento perceptual motor, o equilíbrio estático e dinâmico e a percepção. A música, segundo estes autores, ainda auxiliaria na melhora da coordenação mão-olhos, da criatividade, das relações espaciais, do planejamento e da habilidade de escutar. Além de beneficiar e estimular a criatividade, assunto relevante para vários autores, a música é vista como a que beneficia o atendimento de incapacitados, a que inspira as atividades de leitura e prepara um meio propício para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, utilizando-se de atividades de resolução de problemas, relaxamento, sendo

ainda um veículo, se usada como recurso tecnológico, excitante e significativo para a produção do pensamento divergente e convergente.

As contribuições e/ou a utilização da música para as pesquisas da linguagem são, entre outros, os que se seguem :

Helen H. McLullich (1981), em "Musical Experience : An Aid to the Development of Language", aconselha um programa que desenvolva as habilidades de audição musical na pré-escola. Este programa teria atividades musicais para ajudar os professores com ferramentas de diagnósticos e com sugestões para as atividades de audição. O programa de 5 estágios conteria : 1) audição de curta duração; 2) respostas ativas ao estímulo oral; 3) expressão criativa; 4) exercícios para desenvolver a habilidade de imaginar; 5) fazer música em grupos para aumentar as habilidades necessárias ao desenvolvimento da linguagem.

Em "Music for the Bilingual Classroom : An Interdisciplinary Approach", Sheryl Linda Santos (1994) ensina que a música promove a consciência cultural, a apreciação e também o melhoramento das habilidades de linguagem. Os seis objetivos para o uso da música na sala de aula bilíngüe têm a ver com o encorajamento de auto-conceito; o despertar da identidade e do orgulho cultural; a construção de atitudes interculturais positivas; o providenciar de experiências enriquecedoras para o desenvolvimento oral; o fortalecimento de habilidades linguísticas e o provimento de conteúdos para as diferentes áreas.

Caroline Feller Bauer (1981), em "Handbook for Storytellers", introduz técnicas e recursos para desenvolver e estender as habilidades de contar histórias. Na parte 3, evidencia-se o uso da "mídia" na técnica de contar histórias através de sessões sobre pinturas, figuras e objetos, histórias do quadro-negro, "slides" e filmes, projeções, televisão e rádio, fantoches, mágica e música.

Em "Effects of Modification of Cognitive Style on Creative Behavior", Vivian

Renner (1981) sugere que o treinamento pode aumentar a preferência por tipos de artes mais complexos, e que o treinamento em criatividade se transferiria para a música, além do que, a originalidade verbal também aumentaria.

Deanna Dillon Thursby (1981), em "Everyone's a Star", ensina que Musicoterapia com crianças pequenas deficientes pode encorajar o desenvolvimento da linguagem, da escrita criativa e da técnica de contar histórias, da discriminação visual e auditiva, das habilidades sociais e da atenção.

Já Linda Wendt e Janet Nash (1981), em "Songs", ensinam que as canções não são só para serem cantadas. Deve-se usá-las para desenvolver a escrita, o vocabulário e as habilidades de pensamento criativo.

Palmyra Andrews (1981), em "Music and Motion : The Rhythmic Language of Children", dá exemplos de como a música pode ser incorporada nas atividades diárias da escola. Mostra como a expressão musical e rítmica capacita as crianças no crescimento de sua capacidade de experimentar, responder e relatar.

"Music and Language", de Martha McCoy (1979) explora a interação da música e linguagem nas características comuns, no desenvolvimento paralelo, e nos benefícios do estudo concorrente. Ensina que o estudo da música eleva o desenvolvimento intelectual, a criatividade e a comunicação verbal.

Polly F. Williams (1981), em "Musical Creativity : An Interdisciplinary Approach from Troy to Carthage from Vergil to Berlioz", mostra que a criatividade musical pode ser encorajada em crianças de todas as idades e em atividades interdisciplinares que combinem música com história, geografia, mitologia, língua estrangeira, biografias, psicologia e literatura.

Como os professores desenvolvem a auto-expressão dos estudantes e a apreciação por ritmos poéticos usando música "blue" e lírica em sala de aula são mostrados por Martin Steingesser (1981), em "Sharing the Blues". Exemplos de poemas feitos sob a forma de colaboração grupal são fornecidos.

E. Paul Torrance (1981), em "Creativity in Communication with Young Children", discute os métodos criativos de comunicação com a criança pequena. Para se comunicar através da fala, os adultos devem saber que as crianças têm um "mundo secreto", com sua própria linguagem e raciocínio, que deve ser respeitado. Auto-consciência, paciência, entendimento e consistência são necessários para os adultos comunicarem-se com as crianças quando dialogando com as mesmas. O "Diálogo de Brincadeira" é útil para reduzir a dominância do adulto e para aproximá-lo da criança. Jogar sociodrama dá às crianças prática de interação com as outras e então melhora suas habilidades de comunicação verbal. As crianças sempre respondem mais entusiasmamente e se comunicam mais facilmente através da canção do que através do diálogo, mas os adultos não devem tentar mudar as músicas que a criança cria. Segundo Torrance, a Técnica de Contar Estórias Um para o Outro (Mutual Storytelling Technique) é um método efetivo de comunicação, que encoraja as crianças a usarem um de seus favoritos modos de comunicação, além dos adultos poderem introduzir novas idéias sem serem coercitivos. A comunicação não-verbal, através do movimento e da música, é também efetiva com a criança pequena. A comunicação através de leitura de livros pode, segundo o autor, ser efetiva se são escolhidos livros apropriados, se são lidos como se as coisas estivessem acontecendo, e se o adulto não influencia na interpretação do texto lido. As crianças têm que estar livres para fazerem perguntas. A comunicação com a criança é especialmente difícil mas pode ser conseguida, talvez com métodos não verbais.

"Concept Learning through Movement Improvisation : the Teacher's Role as Catalyst Young-Children", de Míriam B. Stecher (1981) apresenta propostas de ensino de conceitos fundamentais de música e movimento através de ilustração e descrição. Enfatiza a importância das respostas criativas verbais e físicas.

Mais uma vez, pode-se depreender dos autores citados que, o uso da música, combinado com outras matérias do currículo, encoraja não só a criatividade musical, como encoraja também a expressão nas outras disciplinas. Tal é o caso da linguagem, que em diferentes atividades, se beneficia com a música. Senão vejamos: 1 - Ouvir música leva à auto-expressão; a contar histórias originais; à experimentação, respostas e relatos novos; ao desenvolvimento intelectual; à comunicação verbal; à habilidade de contar histórias e à comunicação não verbal; 2 - Cantar leva à diálogos e escrita melhorados; mudanças no vocabulário e mudanças nas habilidades do pensamento criativo. Faz-se anotar aqui que estes autores consideram a música um recurso que influencia não só o comportamento da criança mas também suas aquisições cognitivas, uma vez que apontam para mudanças na originalidade verbal, nas habilidades linguísticas e no aprendizado e expressão bilíngues.

Como um meio para encorajar a expressão, a música é pesquisada, conforme se pode verificar nos exemplos seguintes :

No trabalho "The Role of the Arts in Schools : Another Reminder", Edward J. Lawton (1987) ensina que os educadores deveriam incorporar uma educação estética e artística no currículo, porque elas providenciam imagens que ajudam o desenvolvimento de conceitos mais rapidamente. As evidências, segundo o autor, mostram que a arte, a música, as experiências com o drama levam os estudantes à aprendizagem de como trabalhar em conjunto, como se expressar, como pensar criadoramente e como tomar decisões.

Valerie Kalsbeck Pfaff (1986), em "Music Therapy in the Interdisciplinary Care of Children with Cancer", explica que a música é um meio não verbal de expressão e assim é um veículo especialmente efetivo para crianças pequenas que são incapazes de verbalizar suas emoções. A música, segundo a autora, pode criar uma atmosfera de brinquedo na qual a tensão é diminuída, o estresse é reduzido e a auto-expressão pode ocorrer. O canto, a improvisação instrumental e a escrita de canções levam as crianças à expressão de seus

sentimentos. Especificamente, a musicoterapia objetiva aumentar a auto-estima, providenciar suporte emocional, encorajar o relaxamento, prover o paciente de meios para a auto-expressão criativa; além de promover a oportunidade para o controle, a independência e a manutenção do desenvolvimento apropriado. A autora atesta que esta abordagem tem sido também usada em pacientes de câncer, embora com pouca frequência.

"The Ethics of Environmental Concern : A Rationale and Prototype Materials for Environmental Education Within the Humanistic Tradition", de Rodney F. Allen (1981) mostra um trabalho como parte de uma série de materiais desenvolvidos pelo Environmental Education Project, na Florida State University. Contém três unidades instrucionais sobre o meio ambiente urbano. Foi desenhado para o curso de 1º e 2º Grau e o material requereu somente um nível elementar de habilidades na leitura enquanto insistisse em uma participação de alto nível. Para desenvolver uma consciência em torno do meio natural e do meio fabricado pelo homem, a unidade 2 apresenta atividades para que os estudantes se expressem mais criativamente. Estas atividades se utilizam da imaginação do estudante e de sua habilidade para fantasiar e expressar pensamentos pessoais através da arte, da música, da dança, de estórias, da poesia, do drama e da invenção.

Barbara Bednarz (1981), em "Project Sound Makes It", descreve como a música pode ser usada para evocar as respostas criativas dos estudantes.

"Arts Education : A Contemporary View for Schools in Virginia", de Frank Fuller Jr. (1981) apresenta em forma de monografia, as atitudes de grande parte dos americanos acerca da arte. Recomenda programas em dança, música e artes visuais. A dança, segundo ele, leva o estudante a desenvolver o senso do ritmo e aprender a expressar pensamento e sentimentos. Recomenda que no currículo, os recursos musicais devem ser implementados como ferramentas do processo de aprendizagem.

Gail Herman, em "Social Studies : Up With Put Ups, Down With Put Downs",

apresenta um trabalho que começa com um tema musical para que as crianças se sintam "seguras" ao falar sobre os seus sentimentos bons e sobre os ruins.

O uso da música na escola é considerado, por Stuart J. Ling (1981), importante para lidar com a necessidade da criança de se expressar criadoramente, em seu trabalho "Missing : Some of the Most Exciting, Creative Moments of Life ".

Dan Donlan (1981), em " Music and the Language Arts Curriculum", diz que a música pode ser usada para providenciar um meio ambiente que fomente a criatividade, como tópico de estudo ou como meio que possibilita a expressão do estudante.

Em "Ideas for Kids : A Multi-Arts Approach to Fostering Creativity", Judy Sirota Rosenthal (1981) apresenta mais de 50 atividades destinadas às crianças deficientes, ajudando-as a desenvolver a auto-consciência através da arte. A música, o movimento, as artes visuais e o drama proporcionam suporte básico para as atividades, que podem ser feitas em grupos pequenos ou individualmente. Estas atividades objetivam promover quatro áreas : auto expressão-comunicação, consciência sensível, habilidades para o desenvolvimento e originalidade. Entre as atividades de auto-expressão, cantar o próprio nome e fazer movimentos corporais para representar emoções, estão entre as importantes. As crianças também podem demonstrar originalidade formando estátuas com seus corpos ou movendo-os para imitar sons.

A exemplo de alguns estudos anteriores, estes recomendam a música como ferramenta a ser usada no processo de aprendizagem para evocar respostas criativas, a comunicação não-verbal e o trabalho em conjunto. Realçam a importância do meio ambiente que propicia a expressão da criança, sendo a música um elemento essencial do mesmo. Segundo os autores, a música dá segurança para as crianças falarem de seus sentimentos, além de facilitar a auto-consciência, a auto-expressão, a auto-estima e a tomada de decisão; e pode diminuir a tensão da atividade em sala de aula por utilizar o brinquedo, a improvisação

e o canto como recursos de ação.

Sobre a influência da música no desenvolvimento do processo criador ou na sua utilização para a pesquisa musical em si, temos :

"Creativity as Creative Thinking", de Peter R. Webster (1990), em que o autor identifica quatro características do empenho criador : 1) imaginação musical; 2) modelo do processo criativo; 3) medidas de aptidão criativa; 4) observação do processo criador. Afirma que o pensamento criador pode ser medido.

Alfred Balkin (1990), em "What is Creativity? What is Not?", define criatividade quando explora os seus quatro componentes : pessoa, produto, processo e persistência. Ilustra o trabalho com as características da pessoa criativa e examina blocos que levam à criatividade. Aplica o conceito de criatividade à educação musical.

"Moving To Musical Themes", em que Jane Roberts (1981) descreve atividades para promover a unidade da classe em dança, objetivando que as crianças ganhem confiança na sua capacidade criadora.

Joseph Castaldo (1981), em "Creativity Can End Our Musical Isolationism", afirma que a música não pode ser estudada como um fenômeno isolado. O significado tem que ser procurado, almejado em cada nível do estudo musical. Isto é melhor alcançado quando o estudante se envolve no processo criativo.

O trabalho de Keith P. Thompson (1981), "Vocal Improvisation for Elementary Students", é a descrição de um processo criativo de três fases (exploratório, invenção e organização), que identifica as atividades de cada uma das fases criativas. Inclui impressões vocais, sons pictóricos, acordes tonais e improvisação de nomes. Provê uma lista de gravações e leituras selecionadas.

Ann F. Isaacs (1981), em "Creativity in Musical Composition : How Does the Composer Work? Are Insights Afforded Valuable to Other Disciplines?", considera alguns assuntos e eventos na vida de alguns compositores, e através da revisão da vida de 57 compositores, tenta descobrir variáveis construtivas e destrutivas.

Em "A Iniciação Musical, Objetivos e Características", Eliane L. Figueiredo (1989), faz uma explanação dos aspectos que norteiam a iniciação musical. A característica principal, os objetivos, a preparação do meio ambiente favorável, a motivação, são discutidos. Os fatores ouvir, sentir, fazer, viver e movimentar-se com a música são considerados de grande importância.

A mesma autora (1991/1992), em "Metodologia da Atividade Criadora em Música", destaca a metodologia da atividade criadora para a área de música. A importância da criatividade e a presença da mesma nos métodos de Orff, Dalcroze e Kodály são discutidos. A observação e o aproveitamento dos impulsos naturais da criança para aprender jogando e brincando, com seu corpo total, são mostrados como aspectos essenciais no desenvolvimento da criatividade. Alguns aspectos da aprendizagem musical são estudados.

Wayne-Douglas Gorder (1980), em "Divergent Production Abilities as Constructs of Musical Creativity", investiga a construção de testes de criatividade musical nas escolas de música que poderiam avaliar as hipotéticas habilidades divergentes da produção como: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e qualidades musicais. O desenvolvimento dos testes, e as medidas da produção divergente (MMDP), se basearam nos modelos de Guilford e de Torrance.

A esta altura, os autores defendem a música e sua importância no processo criador e alguns se aventuram em definir a criatividade musical. Como nas revisões anteriores, a música é sugerida como estímulo para a expressão e há sugestões de atividades para o

aumento da confiança na capacidade criadora. A improvisação é um exemplo dado como sendo uma atividade criadora na música. Colocam que a música não sendo um fenômeno isolado, ajuda a integrar a criança no processo criativo, aumentando sua capacidade criadora. Pressupõem que a imaginação musical é parte do pensamento criativo, que é possível haver testes para medir a criatividade musical e que a utilização de métodos adequados para o ensino da música se torna imprescindível.

Os estudos sobre a importância da imaginação para a música e a criatividade podem ser vistos :

"Images of Imagination", de Mary J. Reichling (1990), explora a noção de desenvolvimento imaginativo. Define a imaginação através de uma revisão da literatura musical, da religião e da estética. Sugere que a imaginação precede a criatividade e envolve percepção, intuição, o ato de pensar e os sentimentos. Propõe caminhos para cultivar a imaginação através da música.

Wendy Johnson Magahay (1984), em "Music Hath Charms : Music and Student - Created Stories in the ESL Classroom", descreve o Inglês como uma segunda língua para qualquer idade. Uma história musical estimula a comunicação real e a internalização à medida que o estudante cria estórias a partir de sua imaginação, inspirado na audição de uma certa seleção musical.

Discute-se como lecionar os aspectos expressivos da música mais eficientemente, no trabalho de Paul Haack (1982), intitulado "Paint - by - Numbers Music". Como exemplo, ele sugere que os professores podem usar a imagem verbal para comunicar como a música pode ser a expressão da condição humana. Para isso, os estudantes devem ser encorajados a experimentar com as possibilidades da expressão musical e devem poder escolher seus próprios meios de expressão.

Esta rápida revisão acerca da imaginação, mostra a insistência dos autores quanto à importância da música como meio que leva à expressão. Uma vez que a criança usa a imagem verbal para comunicar a música ouvida, há o pressuposto de que a imaginação precede a criatividade e envolve percepção e intuição, pois é possível para a criança criar histórias a partir da imaginação, inspirada na audição. Portanto, segundo os autores, pode-se cultivar a imaginação e a expressão verbal através da música.

Pelos trabalhos anteriormente apresentados, depreende-se a importância que os autores delegam à música, a condição de meio propício e estímulo eficiente para promover a cognição. Entende-se, a partir daí, que o sujeito é capaz de tecer comentários acerca do que ouviu, pressupondo-se que ele consegue fixar modelos musicais por ser conservador e por utilizar a imaginação ao criar a respectiva expressão verbal. Ele, assim, está exposto a estruturas musicais e a elas responde por serem as mesmas estímulos temporariamente estruturados. Através da antecipação (expectativas), o sujeito pode alargar seus esquemas de assimilação e quando responde emocionalmente à música ouvida e extrapola suas noções ao tentar, através do uso da linguagem, expressar-se sobre o que ouviu, ocasiona algum crescimento cognitivo de alguma sorte. Argumenta-se, a partir de tais estudos, que sendo o sujeito naturalmente motivado para a música, o seu organismo é biologicamente predisposto à excelência em habilidades específicas - sendo citadas a música e a linguagem entre tais habilidades - , além de dotado de estruturas, sempre em formação, muito particulares.

Diante de tais pressupostos, trata então, o presente trabalho, da utilização de ambas (música e linguagem) como meios propícios para a coleta de dados, com o objetivo de promover a investigação do que é subjacente às aparências da expressão verbal: a Evolução do Pensamento Criador. Investigar a criação linguística do sujeito- providenciada pela audição de uma peça musical - é, pelo que foi apreendido e lido nos trabalhos apresentados, acrescidos das fundamentações teóricas construtivistas, nada mais do que apresentar uma nova proposta com vistas ao estudo das manifestações das estruturas do conhecimento, ou seja, estudar de maneira concreta as mudanças e/ou as equilibrações ocorrendo no

pensamento criador da criança ao longo de seu desenvolvimento.

Capítulo II - METODOLOGIA -

I - INTRODUÇÃO -

I.1 - Justificativa, Problemática e Objetivos do Estudo

Dadas as fundamentações teóricas já apresentadas, pode-se afirmar que o homem é um ser criativo, o que o torna capaz de conhecer o mundo e que há uma evolução no seu modo de pensar. Por outro lado, um aspecto de interesse a ressaltar sobre a Evolução do Pensamento Criador é o de que se supõe que a evolução é resultado de sucessivas organizações e portanto o pensamento criador se organiza enquanto evolui, pois é resultado de uma manifestação humana. Esta organização subentende a função de conservação, a interação e a solidariedade das composições. Com a antecipação, o pensamento deduz pelo espírito e providencia, através do equilíbrio psicológico, o aparecimento da novidade no processo de conhecer o mundo. Afirma-se que é o exercício do pensamento em ação que leva o organismo a criar; à produção circular de aberturas a fechamentos que engendra o espírito. Se o sujeito conhece extrapolando, ele está criando, e se recorre, não há perda, pois está mantendo o conhecimento inicial. O ato de pensar resulta ou em manutenção ou em produção de novidades. Argumenta-se também que a inferência e a antecipação ou a inteligência e a criação, levam ao "insight", que é considerada por alguns como a melhor prova de que há o pensamento criador e de que este evolui.

Até a realização do presente trabalho, ainda não se tinha conhecimento da possibilidade de se observar que as crianças pequenas, face ao problema de relacionar idéias na formação de histórias contadas espontaneamente, apresentariam um texto extenso, sem ligações lógicas; e por outro lado, as crianças maiores apresentariam, para o mesmo problema

proposto, idéias que refletiriam estarem as mesmas em condições de demonstrarem capacidade de síntese, concisão e objetividade. Não haviam estudos que apresentassem dados e resultados sobre a formação progressiva do pensamento criador, ou que mostrassem as lacunas dos sujeitos, analisando a expressão espontânea verbal, tendo como situação adequada à ação que leva à expressão verbal, a situação musical.

A ausência de tais estudos na literatura prejudicava os pesquisadores que queriam observar a evolução da criatividade na criança, justamente pela falta de instrumento de observação e coleta de dados que poderiam ser usados em possíveis experimentos sobre criatividade. Não se conhecia também até o presente momento, quaisquer estudos interculturais que tenham analisado a Evolução do Pensamento Criador, tendo como preocupação, o papel da cultura no processo do desenvolvimento do pensamento humano. Como não se tinha observado estes movimentos no pensamento infantil, não havia ainda resposta positiva à pergunta, dentro do contexto da formação de histórias contadas espontaneamente, que seria redigida da seguinte maneira: Há um desenvolvimento do pensamento criador, e a criança cria a novidade à medida que constrói e organiza seu conhecimento acerca do mundo, à medida que aprende espontaneamente a conhecer o mundo? Deve-se ter em mente e ressaltar que Piaget já acreditava que existe um paralelismo entre a formação de possíveis e o pensamento operatório, portanto, ele já mostrava a importância de se elaborar e responder a perguntas formuladas dessa maneira.

Tendo sido feita a apresentação da problemática que este estudo envolveu, pode-se passar à apresentação de quais foram os dois objetivos do mesmo. O primeiro (primeiro procedimento de análise) é o que se referiu à criação de uma situação musical para possibilitar o fomento da imaginação e a manifestação da expressão verbal espontânea de sujeitos de 4 a 13 anos, através da qual analisou-se a Evolução do Processo Criador. A evidência e a explicação desta referida evolução foi concretizada no formato da obtenção de critérios que, posteriormente, poderão ser usados em estudos experimentais na área de criatividade e/ou desenvolvimento. O segundo (segundo procedimento de análise) foi a

pretensão de pesquisar até que ponto o pensamento criador e sua evolução em situação musical é isomorfo em duas culturas diferentes. Com isso teve-se que : 1) Proceder à coleta, processamento, análise dos dados e redação de pesquisa com sujeitos de duas culturas diferentes; 2) promover a validação dos critérios, estabelecidos na amostragem brasileira, através da Pesquisa Intercultural (comparação de resultados).

Finalizando, passou-se à elaboração de algumas hipóteses, que tiveram como axioma o fato da música ser importante como meio de liberação da imaginação, encorajar a expressão verbal, facilitar o acesso às estruturas do conhecimento e possibilitar o estudo real e palpável da Evolução do Pensamento Criador. Hipotetizou-se que neste estudo, através da música, poder-se-ia estudar a evolução do pensamento infantil, observando as aberturas e a constante construção que se dão pelo desenvolvimento ao longo dos anos. Hipotetizou-se que seria possível estudar o que transborda do plano puramente verbal e remonta às fontes do pensamento, expressados como tal pela direção dada pela ação, e que se poderia também estudar, a partir daí, as fontes da criatividade. Esperou-se que estudando a criança no seu processo de juntar idéias na formação e/ou construção de uma história, em diferentes faixas etárias, através da Evolução de seu pensamento, poder-se-ia observar a criação infantil, na tentativa de extrair ou abstrair o que é subjacente aos mecanismos de construção do pensamento; e também, que a criança, evoluindo, providenciaria e forneceria os observáveis dos enlaces lógicos de seu modo de pensar, culminando no final da evolução, a uma fase de síntese do seu pensamento.

2 - SUJEITOS -

Formou-se uma amostra de 200 sujeitos em cada cultura (entre 4 - 13 anos de idade), com 20 sujeitos em cada faixa etária. Estes sujeitos foram estudados individualmente e a observação durou não mais do que 45 minutos. A duração da atividade variou de sujeito para sujeito.

Os grupos de 20 sujeitos de cada faixa etária, participantes do estudo, não pertenciam necessariamente, ao mesmo grupo sócio econômico e/ou escola, e não foi levado em conta o desempenho escolar. O critério de seleção foi o envolvimento na atividade musical, de solução de problemas, que os levou à construção de uma história, objeto das análises posteriores. Nenhum sujeito foi obrigado a participar. Quanto aos dados que foram descartados, teve-se os de 2 sujeitos de 4 anos da amostra brasileira, e 1 sujeito de 5 anos da amostra norte-americana que, não se envolvendo na situação musical, apresentaram como resultado protocolos incompletos. Na amostra norte-americana, os pais foram consultados e autorizaram a participação dos filhos/as na pesquisa.

Os sujeitos brasileiros foram entrevistados nas escolas “Os Pequeninos” (primeiro grau) e “Instituto Victória” (segundo grau), ambas particulares; e na “Creche AME - Associação das Mulheres Evangélicas”, em Goiânia, estado de Goiás. Os sujeitos norte-americanos foram entrevistados no “Child Development Center”, do Departamento de Educação do Grossmont College (primeiro grau); e na “NAS - Navy and Air Station” (primeiro e segundo graus), em San Diego, Califórnia. O projeto foi avaliado e aprovado pelos diretores de cada instituição, de ambos os países.

3 - MODELO DE COLETA DE DADOS

3.1 - Fundamentos para o Modelo e Procedimentos -

Esta segunda fundamentação envolve explicações sobre a importância da imaginação e sobre a situação musical que consiste num modelo - que emprega a música - projetado para facilitar a criatividade e a solução de problemas propostos. Não se tem notícia, no Brasil, de pesquisa que tenha utilizado a música, que através da imaginação, tenha levado à solução de problemas (pedido de construção espontânea de uma estória a partir de uma lista de idéias).

Tem sido dito que para incentivar as habilidades das crianças para o ato de escutar, precisa-se despertar suas habilidades de pensar e de ouvir também. Assim fazendo, deve-se usar a imaginação como uma ferramenta para o suprimento de idéias, pensamentos e soluções durante o evento de escutar-pensando-criativamente. Antes de maiores informações sobre o modelo que se construiu a fim de encaminhar o sujeito para estas experiências, propõe-se a explicação do papel da imaginação como um facilitador da criatividade.

A imaginação em criatividade e a imaginação em música vêm sendo estudadas cuidadosamente nos dias atuais. Pensa-se que o uso da imaginação é etapa essencial que leva tanto ao evento musical como ao evento criativo. Quando se trabalha com a música, procura-se recorrer sempre à imaginação. Primeiramente, a resposta real e última do sujeito ouvinte à música consiste em não meramente ouvi-la, mas entendê-la e produzi-la internamente. Acredita-se que o entendimento da música consiste na habilidade de fazer este processo na imaginação de cada um. O sujeito ouvinte que entende o que ouve, leva a música para a sua consciência e a refaz na sua imaginação, para seu domínio e uso (Taylor, 1976).

Os sujeitos criativos são tidos como os que têm total acesso à privacidade de suas próprias imagens (Dellas,1970), e assim também faz o ouvinte que aprecia a música que ouve.

O sujeito precisa ser estimulado a fantasiar e a pensar, porque o que quer fantasiar é conhecido como aquele que se entende melhor, que vive com imaginação, que tem mais divertimento, que discrimina a fantasia da realidade mais facilmente, e que é menos incomodado por pensamentos e imagens inesperadas (Jerome,1966).

Usando a imaginação através da música para alcançar a criatividade, tem-se pelo menos três vantagens. Primeira, os sujeitos têm bons momentos participando de um jogo de imaginação e o divertimento pode tornar o aprendizado mais efetivo. Segunda, os sujeitos têm a chance de comparar os eventos reais (música, sons) com os eventos hipotéticos (imagens). A comparação melhora e desenvolve sua noção dos eventos reais e torna mais claras suas implicações acerca deles. Terceiro, os sujeitos têm oportunidade de praticar o pensamento produtivo. Como os sujeitos não estarão sempre na escola, onde alguém sempre sabe o que é certo e/ou errado, ou parece saber, eles precisam aprender a produzir respostas por conta própria o mais cedo possível em suas carreiras.

Exceto em forma rudimentar, o julgamento humano não é alguma coisa que trazemos ao nascer (Mille,1976) e a apreciação musical é uma tarefa e qualidade sofisticada a ser aprendida. Como se sabe, a criatividade tem sido vista como uma função de diferentes disposições de personalidade em interação com os vários tipos de climas e meio ambientes (Taylor, 1976). Todos estes aspectos alertam para a importância de se prover oportunidades para os sujeitos ouvirem e entenderem o "sentido da música". Estar-se-á com a preocupação direcionada para a qualidade dos estímulos, aos quais os sujeitos têm sido expostos, especialmente à qualidade dos estímulos musicais. O meio ambiente do sujeito criativo, incluindo o seu pessoal, organizacional, social e o cultural, são caracterizados por elevada e não usual estimulação sensorial. Isto tudo leva ao problema sobre qual seria o clima mais

indicado para facilitar a criatividade (Taylor,1976).

Um dos propósitos para o uso da imaginação através da música é o de abrir territórios fechados na mente, causados por julgamentos previamente adquiridos em outras situações que requereram criatividade. A atividade musical, que consiste do indivíduo trabalhando os sons e os ritmos, conseqüentemente proporciona dentro de cada mente uma resposta que é produto da fluência e flexibilidade das idéias dado ao fato de ser o estímulo musical composto destas mesmas características. Por isso acredita-se que a música e a imaginação são efeitos liberadores do fluxo de idéias e, portanto, eles devem ser explorados como situação musical, para oferecer ambientes criativos e para levar à criatividade.

Sendo a música resultado do processo criativo, ela pode ser usada como instrumento e estratégia de intervenção, aliada a um modelo de solução de problemas que utiliza a produção de idéias como meio básico para levar o sujeito ouvinte à manifestação de sua criatividade. A partir desta afirmação, pôde-se produzir um modelo para ser usado em uma situação musical, num contexto de pesquisa. Este modelo de instrumento foi elaborado e um racional que norteia sua confecção e aplicação pôde ser oferecido, sendo intitulado "Experiência Individualizada de Solução de Problemas na Apreciação Musical Criativa - EISPAMC". Nesta situação musical, cada sujeito vivenciou em cada sessão uma atividade baseada no modelo do EISPAMC. Houve para cada sessão recursos eletrônicos e/ou fitas com o estímulo musical gravado para que através de audição e após esta, o sujeito fosse capaz de responder aos problemas propostos pelo modelo, orientado pelo pesquisador, como pode ser visto nos procedimentos.

O EISPAMC, que é a possibilidade de se colocar os sujeitos diante da resolução de problema criativo, da maneira como foi definido "problema criativo" na introdução deste trabalho, tem suas raízes nas idéias de Saul Feinberg (1974). A importância dos efeitos da música no desenvolvimento do potencial criativo já foi estudada e/ou sugerida por Saul Feinberg, em seu trabalho "Creative Problem-Solving and the Musical Experience",

apresentado inicialmente em 1974 na Conferência Nacional de Educadores Musicais e publicado no Music Educators Journal, em setembro de 1974. Nesse artigo, o autor defende que o ouvinte à música pode funcionar basicamente como um pensador (solucionador de problemas) e um aprendiz (ganhador de conhecimento). Através desta audição, o sujeito ouvinte pode chegar às suas próprias conclusões, elaborar suas hipóteses. Analisa a importância da estrutura do intelecto (Guilford), e discorre sobre o pensamento divergente (fluência, flexibilidade e elaboração). Diz que o ato de ouvir está ligado ao pensamento divergente e é explicado pela estrutura do intelecto.

O referido estudo esclarece os aspectos que definem a música e sua elaboração. As abordagens do autor muito aproximou a música - que é produto de um processo criativo, resultado do ato criador - , do estudo do processo criativo em si, englobando todas as funções do sujeito criativo. Feinberg visualizou a apreciação musical como uma experiência que melhor reflete as mudanças significativas que ocorreram na educação musical da década passada. Sua visão tem valor porque trabalha a apreciação como uma experiência de solucionar problemas criativamente. Em essência, sua aproximação criativa para a apreciação perceptiva envolve a montagem de uma situação que requer um problema a ser resolvido, no qual o ouvinte funciona como o pensador (solucionador de problemas) e como o aprendiz (o captor de conhecimento). Em assim sendo, o sujeito, usando uma abordagem mais analítica, está mais propenso a pensar tanto como um compositor quanto como um ouvinte.

O uso que Feinberg faz do processo do pensamento divergente, possibilita uma nova maneira para se exercer a educação musical porque ele concatenou a fluência, a flexibilidade e a elaboração com vistas à construção de um roteiro que leva à experiência da apreciação musical. O processo sugerido por ele pode ser traduzido em etapas identificadas como preparatória, exploratória, e transformativa, formando uma sequência sintética para a solução de problemas. Os episódios de apreciação, orientados em grupos ou individualmente, são sugeridos para satisfazer as necessidades dos estudantes de música e poderiam ser adaptados para serem usados por qualquer sujeito.

A elaboração de um modelo inicial para obter indicativos de evolução do pensamento criador, foi o que se intencionou (Figura 1), baseando-se nas idéias de Feinberg. Adaptações a esse modelo inicial ainda foram feitas posteriormente por ocasião do planejamento dos procedimentos da situação experimental (vide Fase Primeira à Quarta, no Procedimentos de Aplicação).

Figura 1- Modelo :

Experiência Individualizada de Solução de Problemas na Apreciação Musical Criativa

PA ... Problema Apresentado : Ouvir a música;

DI ... Descoberta da Idéia : Ouvir a idéia central;

SI ... Sugestão Idéias : O que soa como esta idéia ?

RI ... Relação Idéias : Quais as outras idéias apresentadas e parecidas com o que você pensa que elas soam ?

PS ... Procura da sequência : Como as idéias aparecem? Ouça a ordem das idéias.

SI ... Substituição das Idéias : Pegue as idéias na ordem ouvida (como foram apresentadas) e as substitua por uma nova versão, ou seja, pelo que você pensa que elas soam iguais.

IS ... Implementação da Solução : Force a relação. Use a nova versão das idéias e escreva uma história, mantendo a mesma seqüência.

Este modelo de solução de problemas de maneira criativa através da apreciação musical (ouvir com entendimento), parece estar altamente dependente da imaginação e parece utilizar de grande quantidade de qualidades e habilidades do pensamento divergente. Esta abordagem envolve etapas como : a apresentação do problema, a descoberta de idéias para a solução do problema, e a implementação da solução. Estas etapas são planejadas para que sejam adquiridos o comportamento de solução de problemas, de elaboração, das relações forçadas e de avaliação, na apreciação musical. Tais etapas propiciam a geração de idéias que

depois de avaliadas, podem ser desenvolvidas para a solução do problema proposto. O aparecimento de idéias é estimulado pelo que os sujeitos pensam enquanto ouvem (através da imaginação, ele/ela está ouvindo enquanto apreciando). Esta geração de idéias, estimulada pela música e pelo que a imaginação apreende dela, espera-se que levaria à expressão da criatividade do ouvinte. Outro derivado importante desta experiência seria o montante de conteúdo musical a ser aprendido. O aprendizado do "significado da música através da experiência da apreciação musical" estaria propenso a acontecer, porque para gerar e elaborar idéias advindas da experiência de apreciação musical, o indivíduo deve poder também desempenhar ou conceber desempenhos, situações, de várias maneiras e significativamente, no ato de ouvir e apreciar a música apresentada.

3.2 - Material Usado e Procedimentos -

Para falar sobre os instrumentos utilizados e tornar possível o entendimento do porque de seu uso, faz-se necessário um preâmbulo sobre o procedimento.

A pesquisa comporta duas situações iniciais básicas:

1) A apresentação de uma música gravada (utilizando uma peça musical e um gravador) ao sujeito, tendo como objetivo a audição da mesma e a construção de uma lista de idéias. Idéias essas que seriam, do ponto de vista do experimentando, parecidas com o que estaria ouvindo. Foi considerado idéia qualquer palavra e/ou pensamento (frase e/ou oração) expressos verbalmente pelo sujeito.

2) A utilização desta lista, na ordem dada inicialmente pelo sujeito, com o objetivo de construção de uma estória, relatada verbalmente e de maneira espontânea (não há avaliação de idéia certa e/ou errada e toda idéia dada pelo sujeito é aceita pelo pesquisador).

A música utilizada foi uma peça de estilo barroco, composta por Antônio Diabelli, intitulada *SONATINE - Op.151*. A análise que se apresenta a seguir visa somente esclarecer acerca da peça, pois a forma musical não tem importância para o que é proposto, uma vez que não haverá análise do paralelismo entre a forma musical e a forma do texto gerado a partir dela. Consta de três movimentos : *Andantino - Cantabile; Scherzo - Allegro; Rondó - Allegretto*; com a duração de 3 min. 12 seg. (3' 12").

3.2.1 - ANÁLISE DA PEÇA MUSICAL

- Independência temática completa entre os movimentos (regra do século XVII);
- Movimentos interligados por poucos acordes (que finalizam cada um);
- Começa com um *Andantino*, num 1º movimento lento e passa, no 2º movimento, à uma dança (*Scherzo*) em *Allegro*, mudando totalmente o espírito da peça, pois traz notas acentuadas intercaladas por pequenas frases ligadas, que apresentam no final, acordes sequenciados e fortes mudando o "mood" (sentimento) da peça.

- O 3º movimento, também é uma dança, menos rápida, mas contendo mais notas por unidade de tempo, dando-lhe uma aparência mais agitada, de muito movimento sonoro. No final deste movimento há uma recapitulação do tema no tom original e inicial do 1º movimento.

- Ficam nítidas as passagens de uma temática à outra, com a presença de escalinhas ascendentes, como se estas preparassem para a chegada de cada nova idéia.

3.2.2 - PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DELINEADOS A PARTIR DO MODELO EISPAMC:

PRIMEIRA FASE :

O sujeito é convidado a participar de uma atividade oral e individual, de produção de idéias. Diz-se a ele que, para ter muitas idéias, será tocada uma musiquinha. Ouvindo, terá

o maior número de idéias possíveis. Quantas mais, melhor. Informa-se a ele que quando tiver uma idéia ouvindo à música, ele pode pedir para que seja parada a fita. Assim, o experimentador terá tempo de anotá-la, objetivando a elaboração de uma lista de idéias. Acabada a música, e as idéias geradas a partir dela, o sujeito é encorajado a produzir mais idéias. Pergunta-se a ele se quer ouvir novamente para conseguir mais idéias. Todas as idéias são aceitas e elabora-se uma lista acrescentando as outras idéias mencionadas. Usa-se o termo "idéia" para não ocorrer direcionamento e condução na produção do sujeito, pois pedindo-se "palavras", o sujeito pode se cercear. Utilizando idéias, ele pode tanto citar palavras, como elaborar frases curtas a respeito do que lhe ocorreu mentalmente.

SEGUNDA FASE :

Terminada a fase da audição musical e a produção de uma lista de idéias, o sujeito é convidado a contar uma história ao experimentador, que a anotarà na íntegra. Para contar a história, ele deverá utilizar a lista elaborada previamente, mantendo fidelidade à sequência dada, com liberdade de consultá-la quantas vezes forem necessárias.

TERCEIRA FASE :

Concluídas as duas primeiras fases, ou seja, a da audição e produção de uma lista de idéias e a da produção da história, o sujeito é convidado a continuá-la, a expandí-la. Sendo assim, a extensão fica em aberto.

QUARTA FASE :

Ao sujeito é perguntado qual o título ou qual o nome da história que construiu nas fases anteriores.

obs.: Todo o contato verbal com o sujeito é feito a partir da ação de ouvir-criar

idéias, havendo estimulação para que produza o máximo de idéias que for capaz, tendo o mesmo a liberdade de utilizar todas as idéias da lista enquanto está construindo a estória.

3.2.3 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para proceder a análise foi imperativo a elaboração de três (03) procedimentos:

Primeiro Procedimento :

Estudo Piloto

O projeto piloto objetivou experimentar três versões do procedimento elaborado inicialmente, visando chegar ao mais adequado ou o que coletasse os elementos necessários para as análises que se quis proceder. Conduzido sob o nome "A Construção de Estórias com Utilização de Lista de Palavras", o projeto piloto visou observar também a evolução dos possíveis no sujeito, tentando chegar ao entendimento dos diferentes níveis de sua construção, analisando os meios e os fins do produto resultante das técnicas aplicadas para tal fim. Estas compreenderam um problema proposto, que envolveu um estímulo musical, passou pela solicitação da construção de uma lista de idéias relacionadas com o estímulo musical, e culminou com a solicitação da elaboração de uma estória.

Apresenta-se a seguir as três versões do procedimento: o procedimento *individualizado*, o procedimento em *grupo* e uma *versão I para grupo*. Depois, passa-se à exemplificação de três protocolos, que foram classificados, só como proposta inicial, como pertencentes a três níveis distintos : Começo, Intermediário e Final. Anexa-se alguns breves comentários sobre o que foi observado sobre eles e, finalmente, traça-se conclusões parciais sobre o que foi entendido do projeto piloto como um todo.

O Procedimento Individualizado constou de : I. A apresentação de música gravada

ao sujeito, tendo como objetivo a audição da mesma e a construção de uma lista de idéias; 2. A utilização desta lista, na ordem dada pelo sujeito, com o objetivo de construção de uma estória; 3. O pedido para que dessem um título para a estória. Na primeira parte do procedimento, foram utilizadas duas peças (Diabelli - Op. 151, n°2 e Op. 151, n°1), visando chegar à mais adequada, que teria como base a simplicidade estilística, com uma unidade formal que desse aos sujeitos oportunidades de variações de idéias baseadas nas variações de melodias e suas evoluções; além de possuir CODA que levaria à conclusão final, que com cadência facilmente perceptível pelas crianças, proporcionaria a noção de fechamento e/ou conclusão das idéias musicais. Na segunda parte do procedimento, aos sujeitos que não pudessem redigir, foi dada a oportunidade de relatarem oralmente a estória, utilizando a mesma ordem das idéias relacionadas na primeira parte do procedimento.

No Procedimento em Grupo as questões foram as mesmas apresentadas aos sujeitos quando trabalhando individualmente, com as seguintes adaptações: 1. Todos dariam idéias e/ou palavras para formar uma lista; 2. Depois de feita a lista, selecionar-se-ia palavras que ficariam definitivamente para a lista final, tornando-a menos extensa; 3. Ouvindo a peça gravada, escolheriam na lista as palavras do que poderiam ser os sons ou melodias que escutavam; 4. Depois desta seleção, cada um deveria formar frases com a listagem própria; 5. Cada um redigiria a estória com as frases já construídas; 6. Finalmente, seriam dados os títulos às estórias.

Na Versão I para Grupo, os mesmos sujeitos foram observados dois dias depois e as questões foram as mesmas apresentadas aos sujeitos quando trabalhando individualmente, com adaptações : 1. Todos dariam idéias e/ou palavras para formar uma lista; 2. Depois de feita a lista, selecionar-se-ia palavras que ficariam definitivamente para a lista final, portanto menos extensa; 3. Ouvindo a peça gravada, escolheriam na lista as palavras o que poderiam ser os sons ou melodias que escutavam; 4. Finalmente, tendo o pesquisador como redator, as crianças deveriam iniciar a estória, cada um dando sua(s) idéia(s) escolhida(s) entre as idéias anotadas. Todos, no final, teriam que ter contribuído para as idéias anotadas. Pediu-se que

ligassem, unisserm uma idéia à outra ou à dos colegas. Cada idéia deveria contribuir para construir a estorinha.

Após a coleta dos dados e pelas características e qualidade dos mesmos, o procedimento *individualizado* foi o escolhido para ser utilizado neste estudo e decidiu-se coletar os dados através da narrativa oral feita pelos sujeitos, em detrimento da redação. Isto porque a redação das idéias envolve outros mecanismos que tolhem a espontaneidade da expressão dos sujeitos.

Exemplo de protocolo no nível "Começo" :

Eduardo - 4 Anos

Idéias : Uma música da barata dela - o cavaleiro laçando o boi pequeno, amarrando o pé - jacaré - cobra - tartaruga - tubarão - peixe - ração para peixe comer e engolir - cowboy - árvore - a água - coca - sprite - vitamina de banana - cobra - recheio - bolacha - machucado - esquilo.

Estória : Era uma vez *uma música da barata dela. *O cowboy está caçando o boi pequeno e amarrando o pé assim (gestos!). O *jacaré que nada na pessoa (cantando!). Uma *cobra que nada na pessoa (cantando!). Que a cobra dormindo. Comendo melancia (cantando!). A *tartaruga que nada na pessoa, que nada na gaiola. O *tubarão que nada na pessoa dela, fazendo cocô, na bosta dela. O *peixe que nada no aquário dela, na pessoa dela, comendo jacaré. *Ração com peixe na gaiola e está voando na gaiola dela. Segura peão de *boiadeiro. O cavalo vai sair, o boi laçando o *cowboy. A árvore que está no macaco comendo a folha e comendo melancia dela. Uma *água da canua, que está na canua e cananu na funana. A *coca que bebe na boca dela e fogo pela boca e expõe não sai fogo. Você fica *sprite (cantando!). *Vitamina de banana que está na gaiola e mamando na mamadeira. A *cobra na gaiola dela, a gaiola dela que está dormindo na água (cantando!). O *recheio que ela come, que faz ela tocar na gaiola dela. A *bolacha é com recheio. O *machucado dela tirando a casquinha que tem que secar para tirar. O esquilo mora dentro da água.

Título : Jacaré, cobra, tubarão e veneno.

Exemplo de protocolo no nível "Intermediário":

Emivaldo - 8 Anos.

Idéias : Meu avô morreu - meu tio morreu de disparo de espingarda - minha tia Nilza morreu - outro tio morto de desastre de carro - quando eu e minha prima estávamos andando, um bêbado correu atrás da gente - meu irmão caiu do pé de goiaba e quebrou os

dois braços - meu irmão cortou o rosto no arame do colchete quando dirigia a moto - meu irmão caiu da moto na cidade - meu irmão quebrou o braço no pé de caju - outra vez no pé de limão - o freezer caiu no pé do meu irmão - o cachorro arrancou o braço da minha tia - minha vó quebrou o joelho quando escorregou no alpendre.

Estória : *Era uma vez que ele foi viajar de carro com o meu tio e capotou. *Meu tio morreu de disparo de espingarda. Porque ele vinha para Goiânia e o meu pai ia comprar a Pampinha. Deixou a espingarda para o velho arrumar. Aí o velho apontou para ele a espingarda e a espingarda disparou. *A tia morreu. Ela era a mais metida, de andar de roupa bonita. Ela passava inveja nas irmãs. *Outro tio morto de desastre de carro. *Aí ele foi correndo atrás da gente até a casa da minha prima. Aí a gente entrou lá dentro e o bêbado foi embora. Ele foi pegar goiaba lá. O pé estava muito alto.*Ele caiu, o pé estava molhado e ele escorregou. Meu pai falou que era para ele não subir.*Ele vinha de Goianésia. No que ele ia freiar a moto, meu pai viu ele rodando assim (gestos) e caiu. A moto foi escorregando. *Aí a rua estava molhada, quando foi virar para entrar, a moto escorregou e caiu. *Aí ele foi pegar o caju. Segurou no galho podre, quebrou e caiu. *Foi pegar limão para a minha mãe e caiu. Sempre os galhos dos pés de limão é podre. Ele não teve força para segurar. Meu pai assustou, olhou para trás e assustou. *Ele foi lá pegar a flor e o cara disse que podia entrar. Aí minha tia na hora que abriu o portão, o cachorro veio e ela correu e o cachorro foi para pegar no pescoço dela, ela segurou-o e ele mordeu a barriga e o braço dela.*Ela foi rapar a água e escorregou. Bateu o joelho no piso.

Título : A família.

Exemplo de protocolo no nível "Final":

AGENOR - 10 Anos

Idéias : Meu avô - exército - pescar e caçar - música - interior de S. Paulo - teatro - irmã - meu pai - minhas tias - orquestra sinfônica - Bolero de Ravel - balé - piano - flauta - maestro - amigos - brincadeiras - riso - platéia .

Estória : *Meu avô era sargento do *exército e gostava muito de *pescar e *caçar. Ele ia muito no teatro de *músicas lá no *interior de S. Paulo. O *teatro de lá, era muitas pessoas na platéia. Ele saía direto com minha *irmã. Eles conversavam muito, *meu pai e meu avô. Ele que me deu a maioria das *minhas tias. Ele gostava muito de ir ao teatro porque a *Orquestra Sinfônica de lá era muito bonita. Ele ouvia a maioria das vezes o *Bolero de Ravel junto com meu pai. Minha irmã fazia *balé e era meu avô que levava ela. Ele tinha *piano em casa que tocava todo dia. Ele também gostava muito de *flauta que ele me deu quando eu nasci. Ele queria que meu tio fosse *maestro, mas meu tio não queria. Ele tinha muitos *amigos que faziam muitas *brincadeiras com ele quando ele ia pescar. Essas *brincadeiras, todo mundo dava *riso. Ele adorava ficar no meio da *platéia escutando a Orquestra Sinfônica de S. Paulo.

Título : Meu avô.

Inicialmente, tratou-se de levar a criança à combinações extrinsecamente livres de

palavras, estas resultantes da proposição do problema, para depois observar quando é que ela sentia necessidade de realizar combinações intrínsecas. O resultado esperado se concretizou com a construção de diversas combinações realizáveis. As palavras encontradas foram engendradas pela audição de uma peça musical (o nível do Começo quase nunca procedeu assim) e passaram a ser objetos de trabalho na construção da estória. Os progressos advieram dos próprios métodos e/ou meios de construção que os sujeitos criaram e puderam ser observados em três níveis diferentes.

Na aplicação do procedimento, observou-se : 1. houve objetivos impostos pelo pesquisador; e 2. houve progressos dos próprios métodos e/ou meios de construção feitos pelo sujeito, que deram ao pesquisador a oportunidade de estudar um processo em aberto, uma manifestação desinibida de *estruturas espontâneas* na construção dos textos. Analisando os dois momentos em 1., observou-se no nível do Começo, que os sujeitos em contato com o real, não se ligavam à música; no nível Intermediário, começavam a se ligar à música em *aberturas* fortuitas, no momento em que ela, de uma maneira ou de outra, significava-lhes algo que merecesse atenção; no nível Final, a relação estímulo sonoro/ouvinte se estreitava e o sujeito se baseava totalmente nas melodias para procurar por idéias e/ou palavras. Em 2., observou-se no nível do Começo, frases com uma pequena construção sobre a palavra (tiradas da lista), as quais chamaremos de *frases matrizes*. Estas frases, como as que geram as outras, apresentaram pequenas adições pelo sujeito. Os títulos não tiveram nenhuma relação com o texto e os sujeitos *nem sabiam* o que era título ou nome para os textos elaborados por eles mesmos. No nível Intermediário, aconteceu a extensão das frases que já se distanciaram mais da frase matriz e o tema passou a ser mais comentado. Apareceram algumas ligações entre os temas (*aberturas*), entre as frases matrizes e surgiram pequenas regulações. Supõe-se que aí, exista condutas residuais do nível anterior (*conservações*) que ainda permanecem e que caracterizam o grande número de semelhanças exemplificadas por alguns sujeitos. Algumas vezes, o título dado às estórias não tinha nada a ver com os textos, citando às vezes uma idéia inicial, outras, as idéias finais. Mas ainda não se pôde ver a síntese, o todo, que na verdade os próprios textos não providenciaram. No nível Final, apareceram as coordenações

das idéias, a relação e as transformações das frases matrizes, caracterizando uma evolução coesa do tema. A presença de um título que engloba o todo, pareceu demonstrar a existência de estruturas espontâneas que poderão ser usadas pelo sujeito indefinidamente.

Resumindo, nota-se em 1. diferentes níveis (Começo, Intermediário e Final) de como achar as idéias com base na música; e em 2. diferentes níveis (Começo, Intermediário e Final) na construção de textos. O interessante é que as mesmas diferenças encontradas em um sujeito em 1. são observadas em 2. Parece que entre os sujeitos de 4-6 anos e os de 11-12 anos, acontece um enriquecimento nas relações entre as idéias e um desenvolvimento qualitativo (as idéias são construídas e transformadas para resultarem numa unidade, que têm como síntese o título dado pelos sujeitos). À medida que o sujeito avança no seu desenvolvimento, as estruturas que cria ficam mais evidentes (cria através da ação).

Parece que não há como admitir uma pré-formação de idéias, pois a hipótese é a de que tudo é possível em todas as situações (é raro um sujeito sugerir idéias e construir histórias semelhantes às de outro), assim, não existem erros. Isso exclui um cálculo combinatório das possibilidades existentes. Na mesma idade, sujeitos diferentes, têm desenvolvimentos e apresentam produtos que não se assemelham. Quando o sujeito percebe um *erro* cometido, ele demonstra que possui mecanismos para consertar esse *erro*, o que lhe possibilita aberturas ulteriores e ele já está assim construindo relações que o preparam para uma melhor elaboração dos textos. Os sujeitos menores não sentem a necessidade de *arrumar* o texto para que ele tenha *sentido*. Só têm pseudonecessidades e expõem idéias e mais idéias, sucessivamente. As combinações existem só para produzir frases inteiras e só em fase mais avançada que o sujeito combina as frases entre si sob condições, as quais *só ele sabe estabelecer*. No nível Intermediário, nota-se que as idéias começam a se desenvolver e estas *pulam* para uma outra também desenvolvida, *mas* sem ligação com a anterior. A este fenômeno, Piaget chama de justaposição.

Outra observação feita é que a imaginação dos sujeitos de 4-6 anos é liberada e é

fecunda, facilitada pelo estímulo musical. Não existe ainda o auto-policimento e a autocrítica, tão encontrados nos anos posteriores. Assim, não há a avaliação das idéias criadas e estas fluem com mais facilidade (parecem sucessões analógicas). Muitas crianças, apesar de produzirem várias frases por justaposição, só param de produzi-las quando sentem cansaço. Se levarmos em conta que os sujeitos de 11-12 anos chegam a compreender que pode ser dado um número ilimitado de soluções possíveis (segundo as pesquisas sobre o possível, de Piaget), parece uma contradição que eles produzam menos idéias em um texto mais sucinto, comedido, equilibrado, sintético e conclusivo. Na verdade, supõe-se que quando coordenando as idéias em torno de um tema central, eles estão é coordenando e estabelecendo modelos individuais de produção do pensamento que perdurarão como estruturas de criação que - tendo e fazendo sentido - tornar-se-ão um mecanismo mental, uma estrutura que poderá ampliar-se em qualidade e conteúdo pela vida toda. Afinal a produção dos sujeitos de 4-6 anos, não tem qualidade (3) e síntese (coordenação) suficientes para serem consideradas modelo e/ou estrutura a ser utilizada por eles mesmos a vida toda, a não ser para ser exercitada e aperfeiçoada numa possível formação progressiva. Nos sujeitos de 11-12 anos pode-se notar aberturas, pois eles elaboram um texto com começo, meio e fim; além de serem capazes de dar um título adequado à sua obra sintética.

Segundo Procedimento :

Após o projeto piloto, procedeu-se a realização das 200 entrevistas no Brasil. Os dados foram colhidos, em situação musical, para a observação da Evolução do Pensamento Criador. Na primeira análise dos dados ficou-se atento ao que se sucedia, na suposição de que o que acontecesse estaria entrelaçado, tecido no psiquismo e seria resultado de um sistema de equilibrações. Fez-se depois a descrição dos movimentos do processo e os cortes que estes movimentos comportaram. Viu-se como se entrelaçaram os vários observáveis e depois definiu-se os pontos de corte. Os critérios classificatórios surgiram a posteriori.

3 - A sequência das idéias não formam um todo com sentido. Este nível não apresenta as mesmas variações qualitativas dos outros.

Resumindo, primeiro foi feita a coleta dos dados, depois foram determinados os pontos com as importantes diferenças nos movimentos.

Terceiro Procedimento :

Em uma segunda etapa, nos Estados Unidos, utilizou-se os mesmos procedimentos descritos no procedimento anterior (coletou-se mais 200 dados), e verificou-se se os elementos observados eram isomorfos aos já coletados na amostragem brasileira. Desta forma chegou-se a critérios generalizáveis que independentes de interferência cultural específica, foram detectados, analisados e discutidos.

a - Justificativa para o Terceiro Procedimento:

A importância de se validar critérios estabelecidos numa cultura através de pesquisa intercultural não é novidade na área da Psicologia Educacional, e exemplo disso são as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Notando-se que numa cultura um pressuposto é verdadeiro, a observação de que o mesmo ocorre em outra cultura valida de certa forma os primeiros resultados.

Entre os autores que defendem as pesquisas interculturais para se estudar o desenvolvimento infantil, Richard I. Evans (1973) diz que antes de tudo a criança é um organismo em crescimento para o qual todos os princípios de desenvolvimento biológico se aplicam. Ela é um organismo pensante, que chega a conhecer, de uma maneira ou de outra (em qualquer cultura) a realidade social e física dentro das quais ela funciona. Ele lembra que Piaget, testando a compreensão que a criança tem do mundo físico, biológico, e social nos diferentes e sucessivos estágios, visou encontrar respostas à questões de como adquirimos o conhecimento. Evans lembra que a antropologia cultural nos ensina duas coisas. Primeiro, ela pode dar esclarecimentos acerca da generalização dos mecanismos que encontramos. São estes mecanismos específicos da nossa sociedade ocidental, ou são eles universais? Até

recentemente, segundo ele, as comparações que os cientistas tinham feito, parecem mostrar que estes mecanismos são comuns e suscetíveis de serem achados em cada uma das várias sociedades que foram estudadas sob esse ponto de vista; com algumas acelerações ou retardações, é claro, em consonância aos mecanismos sociais. Portanto, a validação intercultural é o primeiro tipo de trabalho comparativo e é indispensável no estudo do desenvolvimento infantil. Segundo, ele lembra que baseados em Piaget, está-se sempre estudando o desenvolvimento ontogênico. Estuda-se indivíduos. Indivíduos inseridos no contexto da sociedade, mas ainda indivíduos.

William C. Crain (1980), comentando os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg (1 - orientação para a obediência e punição; 2 - hedonismo relativo; 3 - orientação bom garoto, boa garota; 4 - manutenção da ordem social e autoridade; 5 - lei aceita democraticamente; 6 - princípios universais), diz que teóricos da socialização, como por exemplo Bandura, mostram como as crianças adquirem diferentes crenças morais em diferentes culturas. Estes teóricos dizem que todos são produtos do meio ambiente. Diferentemente, Kohlberg não nega que as culturas produzem diferentes valores, mas que mesmo assim as crianças progridem através de estágios, na mesma ordem, em todas as culturas. Ele vê que os estágios não se referem à crianças específicas, mas à modelos de raciocínio subjacentes que toda criança usa. Na extensão em que as crianças progridem através de estágios, elas assim o fazem, na mesma ordem.

Herbert Ginsburg e Sylvia Opper (1969) entendem que fatores culturais contribuem muito nas diferenças de desenvolvimento, mas não na ordem como o desenvolvimento ocorre.

É anunciado por Pulaski (1971) que as crianças inteligentes podem desenvolver mais rapidamente do que as não inteligentes, mas que a progressão de um estágio para outro é a mesma para cada criança, à medida que ela aprende a se adaptar ao mundo que a rodeia. Pulaski comenta que à medida que as evidências aparecem em estudos de crianças de

diferentes países, aumentam os suportes para a teoria de Piaget, a qual sustenta a constante sequência existente entre os diferentes estágios de desenvolvimento intelectual. O mais importante a ressaltar não é que certas crianças fazem certas coisas em certos estágios, e sim, que elas se desenvolvem por meio de estágios de maneira regular, em sequência contínua, cada estágio emergindo de um outro que o precedeu, cada um se baseando no anterior, não só se alargando como tendo estruturas cada vez mais complexas. Mais adiante, Pulaski (1971: 34) lembra que esta sucessão de estágios, que é constante, pode apresentar grupos de sujeitos com idades cronológicas que diferem de criança para criança e de sociedade para sociedade. Ela cita alguns trabalhos de psicólogos que ao realizarem experimentos baseados na teoria Piagetiana no Canadá, encontraram os mesmos estágios (com similares igualdades cronológicas) dos EUA; mas que quando reeditados na Martinica, notaram nos sujeitos um atraso de quase quatro anos para os diferentes estágios observados e alcançados nos EUA. Piaget explica que isso pode ter sido resultado de uma vivência numa civilização tropical mais relaxada, simples, não desafiadora. Ele mesmo encontrou um atraso sistemático entre as crianças do campo, na Suíça, quando comparadas com as de Genebra. Segundo Pulaski, Piaget ainda admitia que a criança que tem uma herança mental e um meio ambiente que encoraja a experimentação criativa, pode atingir as estruturas lógicas mais cedo e precocemente do que outras.

4 - CRITÉRIOS -

4.1 - Fundamentos para os Critérios -

Tem-se, à esta altura, que fornecer a terceira fundamentação teórica deste estudo, dada a necessidade de se chegar aos elementos que embasaram o estudo da Evolução do Pensamento Criador, com o objetivo da construção de critérios de classificação e análise de uma PROVA para a criatividade.

Neste esforço, três estudos com os mecanismos subjacentes que levam à produção de idéias e de novidades serão enfocados com certa prioridade. São eles três obras de Piaget: *El Juicio y El Razonamiento en El Niño* (1962), (que estuda a lógica verbal); *O Possível, O Impossível e O Necessário* (1976), e *O Possível e o Necessário* (1985), (que estudam a produção de novidades).

Construindo alguns conceitos básicos para explicar a lógica verbal, Piaget apresenta e explica o que vem a ser o pensamento egocêntrico, a linguagem elítica, o sincretismo, a justaposição, o raciocínio transdutivo, a reversibilidade, a pré-causalidade, as pseudo-assunções, o silogismo, a síntese, o possível e o necessário, a experiência lógica e a dedução pura.

Por pensamento egocêntrico, Piaget entende que a criança tem ponto de vista próprio, esquemas subjetivos e é sincrética. Não há na criança ligações dos juízos com os elos necessários e há falta de consciência nas ligações. O egocentrismo cria um realismo intelectual e contribui para tornar a criança inconsciente de si própria. O realismo é intelectual, e não visual. A criança vê só aquilo que ela sabe, vê o mundo exterior como se ela o tivesse construído anteriormente, pela inteligência. Antes dos 7- 8 anos aproximadamente, só há

um ponto de vista : o seu. Há um plano de realidade física - ela não tem consciência do carácter pessoal de suas opiniões, de suas definições, das próprias palavras - que não se duplica. Existe um plano de possibilidades físicas, mas nenhum de possibilidades lógicas: Unicamente o real é lógico.

Por linguagem elítica, ele entende ser a linguagem acompanhada por gestos, por toda uma mímica que é um começo de ação e serve de exemplo ao interlocutor. Por ser egocêntrica, a criança tenta ser compreendida pelo que sabe comunicar através dos gestos.

A justaposição é igual à dificuldade de fazer interferir as classes lógicas, na incompreensão das relações partitivas. É igual à incapacidade sintética. É a fase da explicação fragmentária, da incapacidade sintética no próprio pensamento. Cada juízo é, portanto, justaposto ao anterior, e não assimilado a ele. O fenômeno da justaposição consiste na dificuldade das crianças de compreenderem a relação da parte com o todo, e toda relação de fração do conjunto, de uma maneira geral. Pela própria tendência a justapor ao invés de hierarquizar, o espírito da criança é levado a considerar as partes de um todo como pedaços descontínuos, independentes uns dos outros, e independentes do todo. A criança se contenta em justapor princípios, idéias ou frases sem nenhuma conjunção (porque, embora), ou simplesmente por meio do termo "é". Quase não são encontradas ligações causais explícitas. A explicação toma o aspecto de um relato. As ligações são marcadas por um "e depois".

Sincretismo é o complemento da justaposição. As representações infantis se processam por esquemas globais e por esquemas subjetivos, quer dizer, não respondem a analogias ou a ligações causais passíveis de verificação por todos os indivíduos. O pensamento egocêntrico é necessariamente sincrético. O sincretismo é a fusão imediata de elementos heterogêneos e crença na implicação objetiva dos elementos assim condensados. Ele é acompanhado de uma tendência igual à justificação a todo custo.

O raciocínio transdutivo não é raciocínio indutivo nem dedutivo. Age do singular

para o singular, sem que o raciocínio jamais apresente necessidade lógica. Em consequência de seu egocentrismo, a criança não sente, ainda, a necessidade de demonstração. Ela não procura ligar seus juízos com os elos necessários. São juízos ligados uns aos outros, à moda dos movimentos ou tateações, sem a consciência das ligações lógicas intrínsecas.

A irreversibilidade acontece quando a criança consegue efetivamente, a partir de premissas dadas, chegar a uma conclusão (não necessariamente verdadeira e na maioria dos casos não o é); mas ela não sabe fazer o caminho inverso sem se desviar, nem sabe compensar dois aspectos de uma mesma situação. Isto porque os conceitos infantis não são sistemas em equilíbrio. São "falsos equilíbrios". Até 7-8 anos o pensamento infantil transborda de contradições. Os juízos infantis ainda deixam-se levar uns aos outros até cerca de 7-8 anos, sem a consciência das implicações. Eles se sucedem, mas não se justificam. É natural que os juízos contraditórios possam ser aglomerados sem mais nem menos, por simples condensação.

A pré-causalidade é uma causalidade impregnada de considerações estranhas à observação pura : justificação de todos os fenômenos, tendência sincrética de tudo ligar a tudo; na verdade, faz uma confusão da causalidade física com a motivação psicológica ou lógica.

As pseudo-assunções acontecem quando a criança raciocina sempre olhando um "modelo interno", considerado como a verdadeira realidade, mesmo quando o raciocínio tem a aparência de uma dedução. É a experiência mental pura. A criança raciocina acreditando nas próprias premissas, não raciocinando acerca daquelas que lhe são propostas.

O silogismo, ou o raciocínio silogístico, se opõe à simples justaposição. É um jogo de multiplicações e de adições lógicas sucessivas.

A síntese é o aparecimento da necessidade de sistematização e de não-contradição,

primórdio de uma observação positiva do mundo exterior, pela tomada de consciência das implicações às quais estão relacionados os raciocínios ligados à própria observação. Ela dissocia o mundo da observação direta e o dos relatos, das imaginações, das coisas concebidas ou ouvidas sem jamais terem sido vistas. É, pois, o declínio do realismo intelectual no que se refere à própria observação.

O possível e o necessário, (as únicas categorias que permitem agrupar as realidades umas em relação às outras), aparecem na concepção da natureza e possibilitam à criança conceber certos fenômenos como sendo devidos ao acaso, e outros, como ligados a uma necessidade física, e não mais moral.

A experiência lógica é quando a criança pela experiência mental, torna os pensamentos reversíveis. É uma sequência de representações agrupadas por uma mesma intenção, ou uma mesma ação. Ela é um sistema reversível de juízos, de tal forma que cada um se possa reencontrar idêntico a si próprio, depois de uma transformação, seja ela qual for. Os diversos planos da realidade, o jogo, a realidade verbal, a observação são hierarquizados definitivamente com relação a um critério único : a experiência.

A dedução pura é a tomada de consciência das operações e assunções que se faz e que se decide conservar idênticas a si próprias (manutenção de um tema).

Tendo sido dada como terminada a exposição dos conceitos utilizados por Piaget para análise das características da lógica verbal e que foram utilizadas como referência teórica para a análise dos elementos coletados nesta pesquisa, passa-se agora à apresentação dos conceitos relativos à produção de novidades, do mesmo autor.

As duas obras citadas anteriormente sobre o possível, trazem conceitos essenciais para aqueles que pretendem estudar a criatividade e a Evolução do Pensamento Criador, sob uma visão construtivista.

Em seu livro "O Possível e o Necessário", Jean Piaget (1985) não estuda a produção da novidade como resultado de regulações, mesmo porque, assim, estas regulações poderiam ser confundidas com as regulações orgânicas. Estuda a sua formação, que supõe a atualização das ações ou das idéias. As idéias atualizadas têm que ter sido possíveis antes de tudo, e esta possibilidade é que motivou os estudos. Observa que o nascimento de um possível, geralmente provoca outros. Assim, para Piaget, "a abertura para novos possíveis" é assunto de interesse epistemológico e suscetível de ser pesquisado.

Estabelecendo a conceituação dos termos novos empregados, Piaget (1985 : 7) explica sobre o Possível : não é algo observável, e sim o produto de uma construção do sujeito, em interação com as propriedades do objeto, inseridas nas atividades do sujeito. Essas atividades determinam a abertura de possíveis cada vez mais numerosos, cujas interpretações são cada vez mais ricas.

Esta explicação esclarece porque os sujeitos de 4-5 anos e os de 11-12 anos, demonstram chegar à respostas diferentes para os mesmos problemas de criação de novidades. Em se observando a Evolução de seus pensamentos, notar-se-á um enriquecimento e um desenvolvimento qualitativo, que sendo ao mesmo tempo complexo e regular, demonstra a existência de uma formação progressiva, de maneira alguma pré-determinada. Mais ainda, pode-se hipotetizar que a criança demonstrará, num dado momento, estar galgando um degrau diferente nesta formação progressiva; e a fixação por faixas etárias, com finalidade de análise desta formação, torna-se impraticável, por não serem as faixas etárias indicativas do estado do desenvolvimento. Independentemente da faixa etária, que só serviria de base e ou de parâmetro, cada criança tem seu ponto de partida e de chegada; a velocidade e/ou ritmo próprios vão depender da formação progressiva que resulta de suas ações em um ambiente determinado.

Piaget ensina que quando a criança se auto-corrigue em um erro, ela está se

preparando para aberturas posteriores, como se acabando com a ignorância momentânea fosse um caminho seguro que levasse para outras descobertas. Assim: "... o possível cognitivo é essencialmente invenção e criação, daí a importância de seu estudo". (Piaget, 1985: 8).

Piaget sugere que se construa experimentos com problemas simples, para se poder assim observar como os sujeitos de 4-5 anos são portadores de um número limitado de soluções possíveis, se comparados aos de 11-12 anos, que teriam um número ilimitado de soluções possíveis. Ensina que estas "limitações", que se abrem à medida que as formações progressivas ocorrem, são devidas às barreiras que a criança encontra dentro de si mesma, barreiras estas que também são observadas nas ciências, quando limitadas à crença do que era "necessário" num dado momento de evolução circunstancial, verdadeiras impossibilidades da época em ir mais além do que se objetivava. O que deveria necessariamente ser, nas interações de um sujeito, ou de uma dada ciência, na verdade passa a retratar uma "pseudonecessidade" e/ou "pseudo-impossibilidade", que segundo Piaget só poderá ser ultrapassada por uma abertura. Esta abertura, para não se perder em um ciclo vicioso e fechado, só pode ser criada pelo sujeito ou mesmo inventada pelo sujeito. Assim posto, ele diz:

"... para atingir novos possíveis, não é suficiente imaginar processos que visam a um objetivo qualquer: resta a compensar essa forma efetiva ou virtual de perturbação que é a resistência do real quando concebido como "pseudonecessário". Um tal mecanismo provoca, aliás, esse efeito suplementar de impelir o sujeito, no momento em que conseguiu vencer um obstáculo num ponto particular, a concluir através de uma inferência quase evidente que, se uma variação é possível, outras o são também, a começar pelas mais parecidas ou pelas de sentido contrário." (Piaget, 1985 : 10).

Continua explicando que se o possível resulta de vitórias sobre as resistências do real e das lacunas a preencher, deverá haver um processo de equilibração para que esse duplo jogo de forças ocorra. Neste processo de equilibração, nada é predeterminado, pois resultam de

perturbações formadas ora por resistências ao real, ora por lacunas a preencher, resultantes de terem sido uma variação imaginada que levou à suposição de outras. Uma variação que leva à outra, caracteriza uma formação nitidamente não predeterminada.

Fica claro para Piaget que a experiência do sujeito sobre o objeto, na ação com e sobre o objeto, leva o sujeito a tirar conclusões sobre este objeto, observadas as variações. A observação das variações leva à atividade acomodatória que significa uma forma de atualização e esta se processa por auto-regulação. Finaliza, na página 11, que as auto-regulações, consistindo na melhoria e enriquecimento de uma estrutura, não sendo elas mesmas senão procedimentos e não esquemas presentativos, dependem, portanto, de possíveis em seu próprio mecanismo. Essa formação de possíveis permanece, de sua origem a seu termo, subordinada às leis de equilíbrio, pois é ela que, em sua origem, caracteriza as reequilibrações e, em seus resultados, exige a equilíbrio das novas diferenciações, provocando sua integração em totalidades.

Piaget escreveu em *Biologia e Conhecimento* (1973), que a construção lógico-matemática não é invenção nem descoberta e sim, resultado de combinações novas. Pode-se observar daí que, dadas às condições de suas próprias pesquisas, sua visão do que envolve a construção lógico-matemática determina como o sujeito cria condições de elaborar novas combinações(grifou-se). Sendo assim, não se pode fugir da constatação de que mesmo essas novas combinações, por serem resultado da pressão sobre as pseudo-necessidades ou pseudo-impossibilidades, são resultado de um processo de re-equilibrações sucessivas, que têm como ponto de partida uma síntese entre o possível e o necessário. Senão, veja-se :

"...tendo resolvido certos problemas, reencontrado certas perturbações, conseguido certas compensações, em uma palavra diferenciado, acomodado e portanto multiplicado seus esquemas de assimilação em eliminando certas limitações, o sujeito, posto em presença de situações inteiramente novas para ele, não se encontra mais em seu estado de "inocência" inicial : ele sabe, ao contrário, que se foi bem sucedido em situações precedentes na busca de uma heurística, por essa

razão é mesmo possível que descubra outras neste novo caso. Nessa situação de novo início ele ainda não imagina os possíveis que poderá constituir e estes não são pois de modo nenhum predeterminados naquele que precede" (grifou-se). (Piaget, 1985 : 136).

Portanto, mesmo nas construções lógico-matemáticas (que são vistas como provenientes da observação do objeto), o sujeito está preso às possibilidades e às impossibilidades de observar o próprio objeto. Por que isso acontece? Piaget (1985 : 136) explica, quando fala da compensação, que é conveniente portanto distinguir duas espécies de perturbações ou limitações que provocam uma compensação: as que provêm do objeto (físico ou lógico-matemático) e que podem ser ditas reais, e as que consistem em lacunas dentro do próprio sujeito, na medida em que o exercício de seus poderes não é mantido.

São estas lacunas dentro do próprio sujeito (tendo como exemplo os de 4-5 anos), que o impede de observar a realidade tal qual o faz o sujeito mais velho (os de 11-12 anos). Aquilo que distingue um sujeito mais novo de outro mais velho (a existência de certas lacunas dentro de si mesmo) que já galga outra fase distinta, sendo capaz de demonstrar variações qualitativas, é o que se pretende estudar através da observação da Evolução do Pensamento Criador. Estudar-se-á a formação progressiva do pensamento criador, tentando ver as lacunas dos sujeitos, analisando a expressão espontânea verbal, tendo como situação adequada à ação que leva à expressão verbal, a situação musical.

Para se fundamentar e complementar a formação dos critérios do presente trabalho, passa-se à apresentação dos principais conceitos de Piaget sobre o aparecimento das novidades. Mostrar-se-á o que vem a ser o real, as aberturas, o possível e o necessário. Piaget estende seu vocabulário específico para o que entende ser o conjunto de possíveis, as condições para a formação de novos possíveis, as quatro formas de possíveis: possível dedutivo, possível hipotético, possível atualizável e possível exigível; os esquemas presentativos, os esquemas procedurais e os esquemas operatórios.

Mostrar-se-á também o que são, segundo ele, as pseudonecessidades que impossibilitam e dificultam a descoberta da novidade; a evolução dos possíveis com o desenvolvimento (sob o ponto de vista funcional e estrutural); o paralelismo entre a construção operatória e os possíveis .

Para Piaget, o real é o conhecível e assimilável, interpretado pelo sujeito. As aberturas são exigências de liberação de limitações, resistentes em graus diversos. O possível e o necessário são produtos da atividade do sujeito. Piaget vê as necessidades como uma característica de sujeitos individuais e das lacunas que eles podem experimentar momentaneamente, diferindo da incompletude descoberta em uma estrutura quando de sua tematização; e o possível como o que resulta de uma atividade acomodatória (que já se alimentou e se estendeu pela assimilação) em busca de sua forma de atualização, dependendo esta ao mesmo tempo da flexibilidade e solidez dos esquemas e das resistências do real.

Sobre o conjunto de possíveis , Piaget o considera uma totalidade, em geral, que se transforma, sem fronteiras, pois cada possível pode engendrar outros novos possíveis. Ele aponta como condições para a formação de novos possíveis:

..."1. constituição de livres combinações entre os dados ou o contexto de um problema não resolvido e os procedimentos empregados para resolvê-lo (tais combinações podem ser mais ou menos dirigidas ou aleatórias, portanto, com liberdade de tentativas e possibilidades de erros, sem relações com a combinatória formal, que permanece um caso particular de nível superior); 2. uma seleção entre essas combinações, destinada a corrigir os erros e efetuada por dois critérios: a) em função dos resultados obtidos pelos procedimentos tentados (seleção exógena); b) em função dos esquemas presentativos e operatórios já organizados (sistema I) ou de esquemas procedurais já experimentados e transferíveis (sistema II, fonte de seleção endógena)." (Piaget,1976 : 59).

Distingue-se ainda quatro formas de possíveis : 1. o possível hipotético, que comporta uma mescla de erros e de idéias fecundas que leva a êxitos; 2. o possível atualizável, que após seleção, dá origem às realizações efetivas ou a uma idéia correta de sua amplitude (mesmo no

caso de número reconhecidamente infinito); 3. o *possível dedutível*, enquanto variação intrínseca que pode ser inferida a partir de uma estrutura operatória; e o *possível exigível*, que é quando o sujeito pensa que se pode e se deve generalizar uma estrutura, mas sem saber ainda por meio de quais procedimentos. Além disso, faz-se importante ressaltar os três esquemas : *presentativos, procedurais e operatórios*. Os presentativos são os que estão ligados às propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis. É o caso dos esquemas representativos ou conceitos. Diz-se "presentativos" porque, além dos conceitos, esse tipo de esquema engloba um grande número de esquemas sensório-motores. Os procedurais ou de procedimentos, são as ações sucessivas que servem de meio para alcançar um fim por precursividade, isto é, determinação das ações iniciais pela orientação para um estado ulterior. Os operatórios são também, de certa forma, procedurais, mas por utilização de meios regulados e gerais (as operações). Se coordenam em estruturas que são presentativas. Dessa forma, são concebidos como um produto dos outros tipos de esquemas.

Estes três tipos de esquemas propostos por Piaget, levou-o a discernir nos mecanismos cognitivos dois grandes sistemas que levam respectivamente à *compreensão* e ao *êxito*. Definiu-os como Sistema I e Sistema II. Por sistema I, que leva à compreensão, ele entende o que é formado de esquemas presentativos e de esquemas operatórios enquanto estruturas. Por sistema II, que leva ao êxito, ele entende que é o que reúne o conjunto de esquemas procedurais, inclusive os esquemas operatórios enquanto operações transformantes que visam um objetivo qualquer (como a solução de um problema), contrariamente ao anterior.

Segundo Piaget, há as limitações e os sujeitos podem se libertar delas progressivamente: são indiferenciações iniciais entre o real, o possível e o necessário. Daí surgem as explicações sobre as pseudonecessidades. Todo objeto ou matéria de esquema presentativo aparece inicialmente ao sujeito, não apenas como sendo o que são, mas ainda como devendo necessariamente ser, o que exclui a possibilidade de variações ou mudanças. O sujeito, num dado momento, "compreende" o mundo como o que é necessário e real naquele

ponto de sua capacidade de observação e encontra limites pelos quais não consegue ultrapassar. Não vê alternativas além das dadas ou das que consegue dar. Daí, Piaget define estas barreiras encontradas por alguns sujeitos e não por outros mais velhos como "pseudonecessidades" ou "pseudo-impossibilidades". Estas barreiras não são particulares à criança e podem ser observadas nas várias etapas da evolução da ciência e na história da humanidade. O que não se pôde ver ontem poderá ser visto no amanhã. O real, portanto, como é visto pelo sujeito, oferece resistência.

Dando continuidade aos conceitos de Piaget, passa-se agora aos conceitos que norteiam a evolução dos possíveis com o desenvolvimento. Essa evolução pode ser vista do ponto de vista *funcional* e *estrutural*. Do ponto de vista funcional, ele distingue os possíveis já apresentados, ou seja, os hipotéticos, os atualizáveis, os dedutíveis e os exigíveis; e do ponto de vista estrutural, ele distingue quatro etapas:

..."1 - o possível engendrado gradualmente através de sucessões analógicas; 2 - o co-possível concreto, onde diversos possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados; 3 - o co-possível abstrato, onde as atualizações não são senão exemplos entre "muitos" de outros concebíveis; e 4 - o co-possível "qualquer" em número ilimitado".(Piaget,1985 : 11).

Para Piaget, cada possível é o resultado de um acontecimento que produziu uma "abertura" sobre si mesmo enquanto "novo possível" e sua atualização dá lugar a novas "aberturas" para outras possibilidades, e assim sucessivamente.

Finalmente, encerrando esta sessão de apresentação dos conceitos essenciais de Piaget sobre a criatividade, passa-se ao paralelo entre a construção operatória e os possíveis:

Ao estágio pré-operatório correspondem os possíveis por sucessão analógica; no II A, do início das operações concretas, se constituem os co-possíveis concretos; no seguinte II B (patamar de equilíbrio das operações concretas) situam-se os co-possíveis que Piaget chama,

abreviadamente, abstratos; e no estágio III, das operações hipotético-dedutivas, aparecem os co-possíveis quaisquer, em número ilimitado.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

I - PROTOCOLOS E DISCUSSÕES

I.1 - Introdução

Dadas as informações advindas do Projeto Piloto, passou-se à coleta sistemática, no Brasil, de mais dados para o estudo dos pressupostos do presente estudo. Pode-se dizer que os dados posteriormente analisados sustentaram os primeiros resultados obtidos pelo projeto piloto e estenderam as observações para justificar e explicar as hipóteses iniciais. No estudo dos dados ficou-se atento ao que sucedia, à como se entrelaçaram os vários observáveis, e fez-se depois a descrição dos movimentos e os cortes que estes movimentos comportaram. Estes pontos levaram à constatação da existência de três (03) níveis distintos: Nível I, Nível II e Nível III, que poderiam ser definidos como iniciais, intermediários e/ou de transição, e finais. Depuradas as primeiras observações, os níveis foram subdivididos em A, B e C; que compreenderam algumas características definidoras de seus funcionamentos.

Depois da elaboração dos critérios que possibilitaram a observação desses três níveis distintos, e seus respectivos subníveis (primeiro procedimento de análise), 200 outras entrevistas foram feitas nos EUA (segundo procedimento de análise). Chegou-se, com os protocolos dos EUA, à mesma quantidade de níveis e subníveis observados na amostragem brasileira.

Observou-se, na comparação intercultural dos dados, que existem diferenças de desenvolvimento (velocidade e/ou ritmo individual), mas torna-se importante destacar que isso não significou que houve diferenças na ordem e/ou sequência de como o desenvolvimento se apresentou, por se tratar estas, confirmando o que já se viu na literatura,

invariáveis. A aplicabilidade e adequação dos critérios para estudar os três níveis observados pôde ser constatada nas duas culturas, já que os diferentes sujeitos, independentemente de suas idades e/ou origens, foram representados na sequência dos diferentes níveis, apresentando, como indivíduos epistêmicos, uma progressão na capacidade criadora que demonstra concretamente a existência da Evolução do Pensamento Criador.

Baseando-se na lógica verbal observada por Piaget, segundo o conteúdo de seu livro *El Juicio y El Razonamiento en El Niño* (1972), constatou-se neste estudo que os sujeitos apresentaram características gerais que possibilitaram e/ou impossibilitaram suas ações na solução do problema proposto. Tais mecanismos, devido às diferentes construções concretamente expostas à análise do pesquisador, ensejaram a realização de agrupamentos, denominados a partir daí Níveis I, II e III. A observação cuidadosa destes agrupamentos levou ao entendimento do que pode estar possibilitando ou impedindo a criação da novidade pelo sujeito, como e porque as aberturas ocorrem e como as pseudonecessidades entravam, com a resistência do real, o aparecimento das aberturas dos esquemas.

Finalmente, obtidos e confirmados os três diferentes níveis e os respectivos subníveis, passou-se à seleção de 10 protocolos, com o objetivo de exemplificar *cada* subnível e fornecer as subsequentes análises e discussões. Selecionou-se para cada subnível, 5 sujeitos brasileiros, e 5 norte-americanos, totalizando 90 protocolos, dos quais 54 terão suas análises apresentadas no corpo do trabalho e o restante constará do Anexo.

1.2 - Protocolos e Discussões do NÍVEL I

Dentro de uma abordagem geral das respostas dos sujeitos, na construção de uma estória, a partir de uma lista de palavras, foi observado que no agrupamento chamado Nível I, os sujeitos de diferentes idades, quando contando a estória, inicialmente não dão o título, ou quando dão, este é inadequado; até aparecerem os exemplos daqueles que quando fornecem o título, relacionam-no à uma idéia ou personagem do texto. Mostram,

inicialmente, que repetem modelos e no final do Nível I, as repetições são ocasionais, já começando a construir sem empregar repetições. Inicialmente, viu-se sujeitos que se utilizam de gestos para se expressarem melhor, na tentativa de fazer frases (sem verbos) e/ou orações (frases com verbos), até os que não demonstram a mínima necessidade de utilização de gestos na expressão e na linguagem. Também inicialmente, há abundância de construções de orações sem sentido(2). No início desse nível, não desenvolvem as idéias dadas e, no final do mesmo, há os que utilizam até duas idéias ou mais na mesma oração e/ou utilizam inclusive conjunções para unir idéias e orações, desenvolvendo-as. Há os que partem da não interligação de idéias no texto, e nota-se no final desse nível, outros que ainda não interligam a maioria das idéias para construírem uma estória, mas já interligam algumas.

SUBNÍVEL I A

Na observação de sujeitos desse subnível pode-se constatar uma relação de elementos que levam à criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação pode ser usada como formadora de uma lista de características desse subnível, por refletir, de certa forma, a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento. Tal relação inclui evidência de que o sujeito: 1) utiliza gestos ao tentar fazer as orações, por ter linguagem elítica; 2) faz orações sem sentido, por ser egocêntrico, ter falsos equilíbrios (em equilíbrio), praticar pseudo-assunções quando raciocina olhando seu “modelo interno”, e por exercitar a pré-causalidade; 3) repete modelos, por praticar o sincretismo, a justaposição à todo custo, e o raciocínio transdutivo; 4) não desenvolve as idéias, sendo que essas idéias se sucedem, mas não se justificam; 5) não interliga as idéias, pois utilizando a justaposição, o sujeito raciocina acreditando nas próprias premissas; 6) não dá título, ou

2 - Segundo André, Hildebrando A. De (1983) oração é frase formada em torno de um verbo. Portanto, são consideradas orações as construções que têm verbo, o que as difere das frases, que mesmo sem verbo podem ter sentido próprio, suficiente para estabelecer comunicação. Nesta pesquisa, apesar da oração sempre ter um sentido muito particular para o sujeito, o que é explicado pelo egocentrismo dele/dela, na maioria das vezes não fazem sentido para o pesquisador que acompanha a evolução e/ou o emprego das idéias no texto construído. Isso porque, em algumas construções, ao ser utilizada a idéia inicial dada pelo sujeito, a oração fica sem sentido para o pesquisador, porque a idéia dada inicialmente pelo sujeito fala de um assunto e o seu desenvolvimento fala de coisas distintas e/ou que não representam a idéia inicial.

quando dá, o título é inadequado, pois pratica o sincretismo, a irreversibilidade do pensamento, e não experimenta a consciência das ligações, enfim, não percebe que sua estória é um todo conectado.

Exemplo de Protocolos:

1 - MARCO AURÉLIO - 4 Anos

Idéias: (1) Léo - (2) esquilo - (3) jacaré - (4) macaco - (5) cobra - (6) girafa.

Estória: (1) Léo é um menino. O (2) esquilo. O (3) jacaré come. O (4) macaco come banana. A (5) cobra mata. A (6) girafa mata.

Título: (Não sei!)

2 - TRAVIS - 5 Anos@ (3)

Idéias: (1) Não puxar alguém - (2) não empurrar alguém - (3) não dizer palavrões - (4) não dizer porcarias - (5) não chutar a bola de futebol na cara de alguém - (6) não escrever nomes nos papéis de alguém.

Estória: (1) Não puxar a cueca de alguém para baixo. Não colocar em perigo ninguém na perua (2) (não empurrar alguém). Era uma vez, alguém que empurrou o outro. Era uma vez (3) não dizer palavrões, como por exemplo, porcarias (4) (não dizer porcarias), como: "Ei, porcária, venha cá!" Era uma vez, (5) não chutar a bola de futebol na cara de alguém. Eu sei como escrever meu nome (6) (não escrever nomes nos papéis de alguém).

Título: Travis

3 - PEDRO - 4 anos

Idéias: (1) Cantando - (2) enrolando uma coisa - (3) um bichinho - (4) uma onça - (5) um dedo assim (gestos!) - e depois assim (gestos!) - (6) uma onça - (7) dedo no olho (gestos!) - (8) bichinho mordendo o dedo.

Estória: Era uma vez um bichinho. Ele fazia comendo o dedo. Depois ele... (gestos). Assim (1) (cantando). Assim (2) (enrolando os dedinhos. Gestos!). (3) Um bichinho faz assim, oh! (gestos!). (4) Uma onça assim: Uarr!

Título: (Não deu título).

4 - CODY - 4 Anos@

Idéias: (1) Cachorro - (2) basquete - (3) música - (4) TV - (5) SAÍDA - (6) ar condicionado - (7) TV - (8) música.

Estória: O (1) cachorro é meu. O (2) basquete. A (3) música canta. A (4) TV está lá (gestos!). (5) SAÍDA (gestos!). (6) Ar condicionado é barulhento. A (7) TV novamente. A (8) música. Fim!

Título: (Não deu título!)

5 - LAURA - 4 anos

Idéias: (1) Bichinho - (2) coca - (3) vinte - (4) quinze - (5) sete - (6) quinze - (7) vinte - (8) trinta - (9) quatro - (10) vinte - (11) quinze - (12) trinta - (13) bicho - (14) leão - (15) cachorro - (16)

3 - O uso do símbolo @ designa o sujeito da amostra norte-americana.

quinze - (17) vinte - (18) oito.

Estória: Era uma vez um (1)bichinho que chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau! Era uma (2)coca que chamava Catatau, quando acordava fazia miau! Era uma vez o (3)vinte, que se chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau! O (4)quinze brinca lá no quintal. Era uma vez o (5)sete. Ele morava lá numa casa grandona e não cabia ninguém. Era uma vez o (6)quinze, que morava numa vassoura pequenininha. Era uma vez (7)vinte, chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau! Era uma vez o (8)trinta, chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau! Era uma vez o (9)quatro. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau! Era uma vez o (10)vinte. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau! Era uma vez o (11)quinze. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau! Era uma vez o (12)trinta. Ele dormia enroladinho e quando acordava, fazia miau! Era uma vez um (13)bicho que se chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau! Era uma vez um (14)leão (...) miau! Era uma vez um (15)cachorro (...) miau! Era uma vez o (16)quinze (...)miau! Era uma vez o (17)vinte (...) miau! Era uma vez o (18)oito (...) miau!

Título: (Não deu título.)

6 - ALINE - 4 Anos

Idéias: (1) Elefante - (2) cachorro - (3) gato - (4) elefante - (5) leão - (6) leão - (7) fogão - (8) pia - (9) pastel de queijo - (10) pastel de carne - (11) pulseira - (12) colar - (13) anel - (14) telhado - (15) água - (16) pau - (17) olho - (18) bolo - (19) nariz - (20) ouvido - (21) pescoço - (22) mão - (23) dedos - (24) braço - (25) perna - (26) joelho - (27) barriga - (28) peito - (29) testa.

Estória: O (1)elefante foi levar docinhos para a vovó. O (2)cachorro foi levar docinhos para a sua tia. O (3)gato foi levar docinhos para a escola. O (4)elefante foi levar números para colocar na escola. O (5)leão foi levar casa para montar. O (6)leão foi levar coxinha para mandar fazer. O (7)fogão foi mandar para fazer. A (8)pia foi levar a escola para montar. Foi fazer ele (9)(pastel de queijo). O (10)pastel de carne foi mandar fazer. A (11)pulseira foi mandar fazer. O (12)colar foi mandar fazer. O (13)anel foi mandar fazer. O (14)telhado foi mandado fazer. Foi mandar fazer o rio (15)(água). Foi mandado fazer o (16)pau. Foi mandado fazer a bola e outra bola (gestos mostrando o (17)olho e a córnea). O (18)bolo fez. O (19)nariz, ele fez a gente e fez o nariz. O (20)ouvido, foi fazer uma bola (gestos). O (21)pescoço foi fazer assim (gestos)! A (22)mão fez com o dedo. O (23)dedo fez com a unha. O (24)braço fez com o ombro. A (25)perna fez com a pele. O pe fez com o dedo do pé. O (26)joelho fez com a perna. A (27)barriga fez com o umbigo. O (28)peito fez com o buraquinho. A barriga, com o coração. A (29)testa fez com a sobrancelha.

Título: Tia Isabela.

A utilização de gestos, mostra que o sujeito usa na expressão, o que é real, conhecido e assimilado, além de interpretado por ele mesmo como necessário à ação que atualmente desempenha. Essa utilização de mímica para reforçar a linguagem é uma tentativa de expressar modelos internos, de significados próprios, característica conhecida do pensamento egocêntrico, de premissa puramente intelectual. Só seu ponto de vista é o válido. Os gestos reforçam a imagem própria que o sujeito tem da ação, mesmo que baseado numa premissa

puramente intelectual. Dos 10 sujeitos escolhidos para a análise, 3 apresentaram esta característica. Vê-se que Pedro, utiliza a linguagem elítica ao produzir duas idéias, a 5 e a 7: “(5) um dedo assim (gestos!) - e depois assim (gestos!)”, e “(7) dedo no olho (gestos!)”. Quando usando gestos e/ou mímica na idéia 5, tenta exemplificar ao pesquisador a ação de “um dedo”, pensando estar assim expressando uma idéia e seu desenvolvimento. Na idéia 7, o gesto funciona como linguagem elítica para expressar a ação do verbo. Utiliza dos mesmos artifícios quando vai construir a estória, no uso das idéias 1, 2 e 3: “Era uma vez um bichinho. Ele fazia comendo o dedo. Depois ele...(gestos). Assim (1)(cantando)”; e “Assim (2)(enrolando os dedinhos. Gestos!)”; e “(3)Um bichinho faz assim, oh! (gestos!)”. Já Cody, utiliza a linguagem elítica para, através dos gestos, expressar um começo de ação que deveria ser comunicada com uma frase ou oração. No entanto, comunica-se através de gestos na estória, tanto no uso da idéia 4: “A (4)TV está lá (gestos!)”, quanto no da 5: “(5)SAÍDA (gestos!)”; mostrando que o real (segundo Piaget, o que é conhecível, interpretado pelo sujeito) para ele, por enquanto, é a expressão através de linguagem elítica. Este é um outro exemplo de sujeito que tenta fazer uma ligação entre a mímica e a linguagem, adicionando à ela modelos internos, próprios, característicos do pensamento egocêntrico. Aline, para exemplificar seu pensamento a respeito da definição de *olho*, usa a linguagem elítica, mostrando o começo da ação na utilização da idéia 17: “Foi mandado fazer a bola e outra bola (gestos mostrando o (17)olho e a córnea)”, quando construindo a estória. Recorre à mesma linguagem ao usar as idéias 20: “O (20)ouvido, foi fazer uma bola (gestos)”, e 21: “O (21)pescoço foi fazer assim (gestos!)”, tentando a todo custo ligá-las, na prática de repetição de modelos a todo custo.

O sujeito repete modelos e pratica o sincretismo que equivale às ligações a todo custo, numa prática da justaposição de idéias, sem ligações causais possíveis de verificação por qualquer indivíduo. Mostra que exercita uma explicação fragmentária. Seu raciocínio transdutivo é refletido em uma lógica parcial, fragmentária entre as utilizações das idéias, partindo do singular para o singular, isentando-o de ligações lógicas entre as idéias. Pratica uma transposição indevida de situações por meio de orações não interligadas. No caso de Marco Aurélio, ele cria um modelo para as idéias 3 e 4: “(3) não dizer palavras”, e “(4) não

dizer porcarias”. E outro para as idéias 5 e 6: “A (5)cobra mata”, e “A (6)girafa mata”. Utiliza idéias nas orações dando definições próprias para a ação. Travis, como o sujeito anterior, apresenta um texto pequeno. Também a exemplo dos anteriores, este sujeito repete modelos, sendo a frase negativa usada tanto nas idéias dadas como em toda a construção do texto. O egocentrismo cria seu realismo intelectual e suas afirmações negativas a respeito das idéias, reflete que ele fala sobre aquilo que sabe. Mantém sua assunção na construção das frases, baseando-se no seu próprio ponto de vista. Já Pedro, repete modelos utilizando a palavra *assim*, que por outro lado, leva ao uso da linguagem elítica. Cody pratica a repetição de modelos como os sujeitos anteriores, a exemplo do uso das idéias 1 e 6: “O (1)cachorro é meu”, e “(6)Ar condicionado é barulhento”. Também repete os modelos do uso da linguagem elítica quando introduz a mímica para expor seus pontos de vista próprios acerca da idéia. Laura, pratica a mesma característica de uma maneira bem clara, talvez mais evidentemente do que os sujeitos anteriores. Isso fica exemplificado nas idéias 1: “Era uma vez um (1)bichinho que chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau!”; 2: “Era uma (2)coca que chamava Catatau, quando acordava fazia miau!”; 3: “Era uma vez o (3)vinte, que se chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau!”; 7: “Era uma vez (7)vinte, chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau!”; 8: “Era uma vez o (8)trinta, chamava Catatau. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia miau!”; 9, com variações: “Era uma vez o (9)quatro. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau!”; 10: “Era uma vez o (10)vinte. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau!”; 11: “Era uma vez o (11)quinze. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau!”, 12: “Era uma vez o (12)trinta. Ele dormia enroladinho e quando acordava, fazia miau!”; e assim até a idéia 18. As idéias 4 e 6: “O (4)quinze brinca lá no quintal”, e “Era uma vez o (6)quinze, que morava numa vassoura pequenininha.”, não apresentam similaridade com os modelos citados anteriormente, mas ambas falam do mesmo número e/ou idéia, *o quinze*. Talvez um esquema interno, que só o sujeito conhece, está fazendo um elo de ligação desconhecido ao pesquisador. Dada a repetição dos modelos, o texto deste sujeito é mais extenso do que o dos anteriores. Aline repete modelos de maneira evidente, a exemplo de Laura, sujeito anteriormente analisado. Nota-se que as idéias 1 a 6: “O (1)elefante foi levar docinhos para a

vovó. O (2)cachorro foi levar docinhos para a sua tia. O (3)gato foi levar docinhos para a escola. O (4)elefante foi levar números para colocar na escola. O (5)leão foi levar casa para montar. O (6)leão foi levar coxinha para mandar fazer”; e 8: “A (8)pia foi levar a escola para montar”, utilizam o mesmo modelo. Já as outras, 7: “O (7)fogão foi mandar para fazer”; 9: “Foi fazer ele (9)(pastel de queijo)”, até a idéia 29: “A (29)testa fez com a sobancelha.”, utilizam outro modelo. As primeiras se prendem à ação *foi levar* e as segundas à ação *foi fazer*, e suas variações.

O sujeito faz orações sem sentido para o pesquisador, mas com significado muito particular para si mesmo. Seu estado egocêntrico lembra falsos equilíbrios, que o propõe à utilizar-se de esquemas puramente intelectuais, relatando ao pesquisador seu ponto de vista próprio. A falta de sentido das frases exemplifica uma prática de modelos como se essa repetição fosse um exercício mental agradável ao sujeito, que “tudo sabe e vê” nesta fase. Marco Aurélio pratica suas pseudo-assunções e pré-causalidade, a exemplo do uso da idéia 1: (1)Léo é um menino.”, e das outras semelhantes. Faz orações sem sentido como a da utilização da idéia 2: “O (2)esquilo”, e se contenta com o que cria. Por ter pensamento egocêntrico, ele mantém seu ponto de vista próprio, baseando-se no seu realismo intelectual. É aquilo que cria, o que sabe sobre o assunto. Constrói pela inteligência o que fala e só existe um ponto de vista : o seu. Portanto, o “Léo é um menino”, na utilização da idéia 1, é uma definição própria, pois para este sujeito unicamente o real é lógico. Travis faz orações sem sentido para o pesquisador, mas que revelam ser resultado de um sentido próprio, a exemplo da utilização da idéia 1: “Não puxar a cueca de alguém para baixo (1)(Não puxar alguém); 2: “Não colocar em perigo ninguém na perua (2)(não empurrar alguém)”, 3: “Era uma vez (3)não dizer palavrões”, e 6: “Eu sei como escrever meu nome (6)(não escrever nomes nos papéis de alguém)”. As orações se referem à uma experiência anterior, com sentido relacionado à essas experiências que aconteceram num tempo anterior ao da ação de solução de problemas. O sentido das frases criadas refletem o estado de egocentrismo que o sujeito se encontra. Mostra seu raciocínio transdutivo, que passa pela falta de necessidade lógica. Pedro, por ser sincrético, ligando tudo a tudo a todo custo e justapondo as idéias sem se preocupar com a ligação lógica entre elas, conseqüentemente repete modelos que são fiéis somente ao seu raciocínio transdutivo. Isso

resulta que suas orações são sem sentido, como se pode ver na utilização das idéias 1: “Era uma vez um bichinho. Ele fazia comendo o dedo. Depois ele...(gestos). Assim (1)(cantando).”, 2: “Assim (2)(enrolando os dedinhos. Gestos!).”, 3: “(3)Um bichinho faz assim, oh! (gestos!).” e até a 4: “(4)Uma onça assim: Uarr!” na tentativa de construção de orações para a estória. Não utiliza todas as idéias dadas inicialmente, seguindo um realismo intelectual próprio que lhe propõe que tudo que era para ser feito, o foi. Já Cody, apresenta orações sem sentido, como se vê na utilização das idéias 2: “O (2)basquete.”, 4: “A (4)TV está lá (gestos!)”, 5: “(5)SAÍDA (gestos!)”, 7: “A (7)TV novamente.” e 8: “A (8)música. Fim!” Exercendo a pré-causalidade, o sujeito não foge de suas pseudo-assunções e raciocina olhando seu modelo interno, como por exemplo o uso das idéias 1: “O (1)cachorro é meu.”, e 3: “A (3)música canta”. Para ele não é interessante usar as idéias, unindo-as num texto com sentido. Só lhe importa falar o que sabe sobre elas, o que lhe é real. Laura faz frases sem sentido lógico, que resultante do emprego dos modelos internos às idéias dadas, torna-as justapostas e aleatórias. Tem-se como exemplo o uso da idéia 2: “Era uma (2)coca que chamava Catatau, quando acordava fazia miau!”, a 4: “O (4)quinze brinca lá no quintal.” e outras. E Aline faz orações sem sentido, dado a aplicação de um mesmo modelo à qualquer idéia a ser colocada no texto, como por exemplo o uso da idéia 7: “O (7)fogão foi mandar para fazer.”, 8: “A (8)pia foi levar a escola para montar.”, 9: “Foi fazer ele (9)(pastel de queijo).”, 15: “Foi mandar fazer o rio (15)(água).”, 18: “ O (18)bolo fez.”, etc.

O sujeito não desenvolve as idéias. A oração tem começo e fim em si mesma, sem adaptações para se adequarem umas às outras. São idéias, portanto, que se sucedem mas não se justificam num todo. O modelo interno é repetir os modelos e utilizar as idéias. Não mais do que isso, o que cria limites e resistências para o próprio sujeito ultrapassar o que lhe é atual na ação. Marco Aurélio não desenvolve as idéias, elas se sucedem e não se justificam numa sucessão lógica. Ele as apresenta, justapõe e exercita o sincretismo, que demonstra uma fusão imediata entre as idéias heterogêneas. Exemplo em 1 a 3: “(1)Léo é um menino. O (2)esquilo. O (3)jacaré come”. Já Travis, resultando do seu egocentrismo, não sente ainda a necessidade de demonstração ou de atendimento aos objetivos do pesquisador. Como resultado disso, não desenvolve muito as idéias, pois não há ainda a necessidade de preparar

uma idéia para ligá-la à seguinte. Exemplo em 5 e 6: “Era uma vez , (5)não chutar a bola de futebol na cara de alguém. Eu sei como escrever meu nome (6)(não escrever nomes nos papéis de alguém).” Para Pedro, existe só um ponto de vista, o seu próprio. Há a negação do ponto de vista do pesquisador. Isso resulta que o sujeito também, como os anteriores, não desenvolve as idéias numa sequência lógica, além do que, nem utiliza todas as idéias como já foi dito. As idéias se sucedem mas não se justificam. Não há a necessidade de desenvolver uma idéia para ligá-la à outra. Justapõe as idéias e exercita o sincretismo, achando que as une, a todo custo. Exemplo em 2 a 4: “Assim (2)(enrolando os dedinhos. Gestos!). (3)Um bichinho faz assim, oh! (gestos!). (4)Uma onça assim: Uarr!” Cody não desenvolve as idéias visando atender ao pesquisador. Se as frase já são sem sentido, como desenvolvê-las? Elas simplesmente se sucedem, mas essa sucessão não se justifica. Exemplo em 5 a 8: “(5)SAÍDA (gestos!). (6)Ar condicionado é barulhento. A (7)TV novamente. A (8)música. Fim.”. Laura desenvolve as idéias mais do que os sujeitos anteriores, o que não ajuda em nada a preparação destas idéias para sua inserção no contexto geral. Elas simplesmente se sucedem, mas não se justificam na ordem pela qual são utilizadas no texto. Veja-se esta característica em 10 a 12: “Era uma vez o (10)vinte. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau! Era uma vez o (11)quinze. Ele dormia enroladinho e quando acordava, ele fazia mingau! Era uma vez o (12)trinta.” Aline pratica a sucessão rápida (fluyente) de idéias e não as desenvolve. Exemplo em 15 a 21: “O (14)telhado foi mandado fazer. Foi mandar fazer o rio (15)(água). Foi mandado fazer o (16)pau. Foi mandado fazer a bola e outra bola (gestos mostrando o (17)olho e a córnea). O (18)bolo fez. O (19)nariz, ele fez a gente e fez o nariz. O (20)ouvido, foi fazer uma bola (gestos). O (21)pescoço foi fazer assim (gestos)!”

O sujeito não interliga as idéias. Cada idéia segue uma direção que lhe interessa. Não há o cuidado de relacioná-las pois esta realidade é a do pesquisador, não a dele. Mostra assim que age do singular para o singular, fazendo cada tarefa pedida pelo pesquisador ao seu tempo; ou seja, ele conta uma estória para cada idéia em vez de juntar as idéias para formar uma estória. As idéias se sucedem mas não se justificam. Uma idéia não conduz às outras. Justapõe as idéias e exercita o sincretismo, que é ligar as idéias a qualquer custo, sendo que o resultado é a não ligação. Portanto, o sujeito não interliga as idéias no texto. Essa prática de

justaposição de idéias leva à não interligação das idéias, elaboradas à partir de premissas próprias. Cada idéia apresenta o que é real. Se o modelo interno não possibilita a criação e inserção da idéia ao texto pedido, isso é tudo o que o sujeito consegue fazer. Vê-se em Marco Aurélio os exemplos da *sucessão*: “O (4)macaco come banana. A (5)cobra mata.” Esta é uma sucessão de não-interligação. Travis constrói *sucessão* de orações como: “Era uma vez, alguém que empurrou o outro. Era uma vez (3)não dizer palavrões.” Por outro lado, Pedro apresenta a mesma característica, como se vê em: “(3)Um bichinho faz assim, oh! (gestos!). (4)Uma onça assim: Uarr!” Para Cody, não acontece também a interligação entre as idéias. Esse sujeito as justapõe a todo custo, até utilizando gestos e raciocina baseado somente nas próprias premissas. Exemplo em: “A (3)música canta. A (4)TV está lá (gestos!).” Laura, utilizando da justaposição, só acredita nas próprias premissas. Cada idéia toma uma direção que se encerra em si mesma, pois quase todas as frases criadas terminam assim: “...quando acordava, fazia miau e/ou mingau!” Aline também não interliga as idéias nessa prática de justapô-las, pois acredita somente nas próprias premissas, ignorando as do pesquisador. Veja-se a não seqüência das frases: “O (6)leão foi levar coxinha para mandar fazer. O (7)fogão foi mandar para fazer. A (8)pia foi levar a escola para montar.”

Finalmente, requerido o título, o sujeito não o providencia. Ao mesmo tempo que exercita a justaposição, não praticando ainda a reversibilidade do próprio pensamento, sendo impossibilitado de voltar e rever o que foi criado, pratica o sincretismo e o pensamento transdutivo; além de não mostrar consciência de ligações - que também não existiram - , o sujeito não pode ultrapassar ainda essa lacuna : dar o título para sua criação. É o caso do sujeito Marco Aurélio, em que há uma falta de consciência de ligações entre as idéias, ademais que esta mesma ligação não existiu. Para ele não há lógica na confecção de um título para o que foi criado por ele mesmo. Também Pedro, Cody e Laura, apresentam a mesma característica. Já há os que dão o título, mas de maneira inadequada, o que corresponde aos outros sujeitos que não deram. Não é ainda consciente dos elos entre as idéias que usou para construir um texto, e na verdade passou por um processo pautado por impossibilidades e barreiras às quais não estava pronto para ultrapassar. Cita-se aqui Travis e Aline. O primeiro,

titula seu texto "Travis", que se torna inapropriado por se tratar de seu próprio nome, não tendo nada a ver com o texto criado. A segunda, titula seu texto "Tia Isabela", personagem não mencionado na estória criada. Quando pedido o título pelo pesquisador, o sujeito dá um título inadequado, promove uma pequena variação que se equivale a não ter dado título nenhum, como o fizeram os sujeitos anteriores. Como o sujeito é impossibilitado de perceber e/ou lhe falta total consciência das ligações (que também não existiram) das idéias no texto, não conseguindo a reversibilidade do pensamento e também não conseguindo se livrar das barreiras que seu sincretismo lhe impõe - que tudo à tudo liga - , resulta que na totalidade, não consegue dar título ao que criou.

SUBNÍVEL I B

Como no subnível I A anterior, quando se observa sujeitos neste subnível I B, pode-se constatar também uma relação de elementos que levam à criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação pode ser usada como formadora de uma lista de características desse subnível, por refletir, de certa forma, a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento. Tal relação inclui evidência de que o sujeito: 1) repete modelos, por ser sincrético, utiliza justaposição a todo custo e pratica pensamento transdutivo; 2) começa a desenvolver amplamente cada idéia, contando uma estória para cada uma; 3) não interliga as idéias, por estar praticando justaposição, praticando um raciocínio que acredita nas próprias premissas; 4) o título é relacionado com uma idéia e/ou duas; às vezes é inadequado (quando adequado, o sujeito extrapola, é abertura).

Exemplo de Protocolos:

1 - BÁRBARA - 6 Anos

Idéia : (1) Um elefantinho - (2) um gatinho - (3) um passarinho - (4) cachorrinho - (5) uma bailarina - (6) um brinquedinho - (7) um pintinho - (8) oncinha - (9) gatinha - (10) pato - (11) uma vaca - (12) uma nenenzinha - (13) pica-pau - (14) uma bailarina pequenina dançando.

Estória: Uma vez (1)um elefantinho estava passeando e depois tropeçou numa pedra e caiu num buraco. Aí depois, ele pegou foi indo embora. Tentou achar um lugar para sair. Mas aí depois ele viu um homem que disse : - Onde você está querendo ir ? Respondeu : - Eu estou querendo ir... sair

desse buraco. Aí o homem falou : - Vem cá ! Aí depois ele foi e saiu e foi para a casinha. O gato (2)(um gatinho) falou assim: - Vamos passear! Miau! Ele entendeu! Eles foram passear. Aí tinha uma pedra. O elefantinho falou : - Não! Cuidado! Você vai cair nessa pedra! O gatinho falou : - Não! Não vou não! Eu estou querendo ir para a casinha. Estou com frio! E foi. Era uma vez (3)um passarinho que estava na casa dele dormindo. Depois, a mulher acordou ele e ele fez miau! Mas aí depois ele se espantou por causa de medo. E foi embora. Ele falou assim : - Vai para a casinha. Eu não estou te assustando! Eu vou dar comidinha. Aí depois ele ficou comendo. Fugiu e chamou o gatinho para passear. Aí ele achou comidinha, juntou e comeram juntos. Falou assim : - Você quer comer tudo? Não, por que? Os dois comeram e não quiseram mais. Mais tarde eles estavam com fome e foi lá e não achou mais comidinha. Era uma vez um (4) cachorrinho passeando. Ele falou assim : - Vamos brincar, gatinho! Só que ele falou assim : - Não, eu quero comer junto com você! Quero comer comidinha junto com você! Depois o gatinho falou assim : - Não! Não! Vamos brincar! Não fica com fome! Agorinha a fome passa! Aí a fome passou! Aí falou assim! Então vamos brincar? - Vamos! Aí os dois foram embora e dormiram na casinha deles. Era uma vez (5)uma bailarina que estava dançando lá. Aí chegou uma amiguinha dela que falou : - Venha! Venha! Vamos brincar lá no pátio! Depois ele pegou falou assim : - Não! Vamos comer! Estou com fome! Ele foi para casa e comeu. Falou assim : - Não, vamos brincar ! - Por que? Você está com fome? - Estou! As duas foram para casa. Aí ela pegou falou assim : - Vamos brincar, por favor! Aí elas foram. E depois elas brincou. Era uma vez (6)um brinquedinho. A menininha estava brigando por causa do brinquedo. A menininha falou assim : - Pau! Pau! Aí ela parou e falou assim : - Não se assuste! Elas ficaram amigas. Era uma vez (7)um pintinho. Ele falou assim : - Vamos brincar? A menina falou assim : - Não, não estou com vontade! Aí ela começou a brincar, brincando, brincando. Depois as menininhas ficou brincando. Aí depois, né? Ficou de bem. Aí depois, a outra ficou com sono e foi para casa e dormiu. Era uma vez uma (8)oncinha. Ela estava brigando com o gatinho. E o gatinho falou : - Miau! Miau! Aí eles pegou e ficou amiguinhos. - Não! Vamos brincar! Eles pegou e falou assim : - Vamos ser amiguinho! A (9)gatinha ficou conversando com a outra gatinha amiguinha dela. Elas ficou brincando, brincando. Depois a gata pegou e foi para a casa. Era uma vez um patinho (10)(pato). Ele pegou e foi para a água e arranjou um amiguinho. Só que aí o amiguinho dele foi para a casa e ficou lá descansando. E foi para a casinha dele, ficou lá e não voltou mais. Era uma vez uma vaquinha (11)(uma vaca). Ela ficou brincando, brincando, brincando e machucou e foi para a casinha dela. E ficou brincando mais lá. Aí depois ela deitou e dormiu. Era uma vez, (12)uma nenenzinha. Ela pegou e machucou e aí a menininha pegou e cuidou dela. E depois a menininha falou assim : - Você pode ficar lá na minha casa? - Pode, respondeu. Aí elas ficou brincando, brincando e foi para a casinha. Brincou mais e mais e as duas dormiu. Era uma vez um (13)pica-pau. Ele estava cortando uma árvore. Tinha um gatinho em cima. Nenenzinho. Depois eles ficou brincando e não ficou depois dormindo. Depois, eles pegou e falou comigo : - Ei! Vamos para casa brincar lá? - Vamos! Era uma vez uma bailarina e ela estava lá dançando (14)(uma bailarina pequenina dançando). Aí depois ela falou assim : - Vamos ir para a casinha? - Vamos! Aí ela começou a brincar. Uma menininha lá, ela era uma belezinha! Ela falou : - Vamos brincar? - Vamos! Aí a nenenzinha caiu. Aí a grandona mais velha ajudou. Aí levou para a casinha e passou um remedinho. E sarou!

Título : Querido Pica-pau.

2 - EMIR - 7 Anos

Idéias: (1) Um homem cantando - (2) som - (3) um homem batendo tambor - (4) um homem estava tocando uma corneta - (5) uma mãe - (6) o som falando mais baixo - (7) um homem batendo o pé no cavalo - (8) o som.

Estória: Era uma vez (1)um homem cantando. Ele estava cantando para as crianças. Ele estava cantando tambor. Aí ele viu o outro menininho pequenino. Aí ele era pobre, né ? Ele sentou e ouviu a musiquinha dele também. Aí ele foi morar com ele. O (2)som é do Gustavo. Ele põe música no

som. Ele ouve muita música. Ele enfeitou o som e pôs muita música. (3)O homem estava batendo tambor. Aí ele arranjou outro amigo batendo tambor. Ele ficou amigo. Aí o outro foi morar com ele. Ele ficou cantando muitos dias. (4)O homem estava tocando corneta. Aí ele achou uma fazenda. Aí não tinha ninguém na fazenda. Tinha boi, tinha cachorro e pato e gato. Foi morar lá. Aí chegou o homem da casa. Aí ele era cantor de violino. Ele morava sozinho, o dono da casa. Aí ele pediu para morar com ele porque ele morava sozinho. Aí os dois ficaram cantando lá. Tinha (5)uma mamãe, né? Cantando música. Aí ela ficou muito cantando. Ela cantava para o bebê dela e ela vivia cantando. Ela era muito feliz. O menino estava assistindo o som (6)(o som falando mais baixo). E depois bem alto. Aí depois ele abaixou o som sozinho. Ele levou um susto. Aí ele correu lá para a mamãe dele. A mamãe dele foi lá e arrumou o som e ele ficou assistindo o som bem baixo. (7)O homem estava batendo o pé no cavalo. Aí ele bateu, bateu e o pé ficou um pouco mais para lá. E ele falou: - Não! Eu tenho de deixar esse cavalo! Ele falou para o homem onde ele trabalhava. O homem bateu, bateu muito no pé do cavalo e aí ele bateu muito e entortou para o outro lado. Aí o homem do cavalo foi lá e ajudou e ficou reto. Aí ele podia andar. Tocou vaca e comer capim. Uma menina estava assistindo (8)o som. Veio o irmão dela e ficou assistindo também. Os dois ficaram lá felizes, cantando, ouvindo o som. Aí ele, o menino, a irmã dele pôs mais alto. Aí a mãe dele falou assim: - Abaixa esse som! Aí o menino abaixou, né? Aí o menino ficou lá. Abaixou o som. As meninas: - Ah! Eu não sei dançar não! O menino falou assim: - Então, só eu que danço! Ela ficou muito, queria dançar. Aí ela deixou o som baixinho e foi dançar com o irmão dele e ficou feliz.

Título: O som é pipoquinha.

3 - FABIANA - 8 Anos

Idéias: (1) A música - (2) cinderela - (3) príncipe - (4) fada - (5) gato - (6) passarinho - (7) cachorro - (8) galo - (9) girafa - (10) tucano - (11) macaco - (12) leão- (13) galinha - (14) hipopótamo - (15) elefante - (16) árvore - (17) onça - (18) jacaré - (19) sapo - (20) papagaio - (21) pau.

Estória: (1)A música é bonita. A princesa (2)(cinderela) dançou com o (3)príncipe. A (4)fada transformou de rainha. Pegou o (5)gato para levar para casa. O (6)passarinho voou para o céu. Daí ele deu tiro. Os meninos. Ele morreu no chão. O (7)cachorro morreu. O outro cachorro mordeu ele. E o moço jogou ele fora, dentro do lixo. E outro cachorro ficou triste. E ele foi embora. O cachorro mordeu no ladrão. E ele pulou a janela. Ele passeou com a menina. O (8)galo, ele faz corococó. Ele achou uma comida. Ele foi andando dentro da água. Ele afogou. Ele morreu. E a dona comprou outro galo. E o galo brincou com a menina. A (9)girafa, o menino deu comida para ela. E ela saiu do zoológico. E o menino pegou ela. Depois levou para chácara. Ele deu bastante comida. O (10)tucano voou na cabeça do menino. O menino chorou. Pegou ele para a gaiola. E o tucano morreu. E o menino comprou outro tucano para levar para escola. Ele brincou no balanço (o tucano). E ele levou para dentro da sala. Ele e a professora brigou com ele. E jogou o menino no tucano. O menino e o tucano, ele foi comer galinha. Daí ele, daí o menino deu tapa nele. E jogou na rua. E o tucano voltou de novo para casa. E o tucano escondeu dele. E o menino achou ele dentro do armário. Comendo todas as comidas. E a mãe dele foi abrir o armário, não tinha nada! Daí a mãe dele deu bronca nele. Ele foi parar no teto. E o tucano foi parar no dedo dele. Ele foi parar na bolsa da mãe dele. E a mãe fechou a bolsa. E o menino pediu dinheiro para a mãe dele. Daí ele foi pegar dentro da bolsa dela e achou o tucano. O tucano foi parar na bicicleta dele. E ele foi parar lá nos cachorros. E o tucano voou lá para o balanço. O (11)macaco comeu banana. Ele foi para o chão. Ele, o macaco, o (12)leão comeu ele. Daí o moço chegou na janela dele, ele falou: - Cadê o macaco? Daí ele foi lá na janela dele. Do leão. Daí o moço falou: - Cadê o macaco? O leão jogou fora o macaco. Daí o moço mandou ele de castigo. O galo fez cocoricó! Daí ele foi parar no pé do homem. Daí o homem foi andando. Daí o moço olhou para o pé dele e estava saindo sangue. Daí ele foi no hospital e deitou na cama. E dormiu. A (13)galinha, ela foi passear na floresta e o lobo comeu a galinha e ela morreu. O (14)hipopótamo andou na água e ele foi

para o circo. Daí o moço pegou o chicote e bateu no braço dele. Daí ele subiu em cima dele. Daí ele dormiu. O (15)elefante deixou o moço subir em cima dele. Daí o moço quebrou a perna. Daí chegou os moços. Foi carregar ele para o hospital. Ele deu injeção na perna dele. Daí ele morreu na sala. Daí ele, os moços deixou ele dentro do caixão. Daí jogou fora. A (16)árvore deu limão e côco. Ele deu folhas. Daí a (17)onça subiu na árvore. Daí ela foi comer todas as frutas. Daí o moço chegou: - Cadê as frutas? A onça comeu! Daí a onça ficou de castigo. Daí ele apanhou muito. O (18)jacaré mordeu no homem e ele foi pegar um chicote e o jacaré escondeu dele. Daí o moço foi procurar e não achou! Daí o homem achou ele. Daí o moço bateu nele tanto que ele pulou no homem, mordeu o nariz. O (19)sapo pulou no cabelo do homem. Daí o moço pegou o sapo e não estava na cabeça dele. Estava atrás das costas dele. Daí ele encostou em cima do espinho. Daí o homem jogou o sapo dentro da água. Daí o sapo foi olhar, estava monte de espinho nele. Daí ele chamou uma mulher. Daí ele falou: - Mulher, tira esse espinho daí das costas dele. O (20)papagaio bicou no olho do homem. Daí o homem pegou o papagaio dentro do olho dele. Daí mordeu ele. O (21)pau subiu no telhado. Daí ele foi andar sozinho. Daí ele achou uma frutinha... Daí ele comeu. Ele foi andar por qualquer lugar. Daí ele achou um copo, quebrou. Daí ele achou uma casinha para ele. Daí saiu de casa. Foi tomar cerveja. Daí a mulher dele. Daí a mulher pegou para ele. Daí ele entrou dentro do freezer. Daí ele virou congelado. Daí ele, o moço tirou o pau de dentro do freezer. Daí a água foi embora para a casa.

Título: Natália Gonçalves.

4 - ANDREW - 9 Anos@

Idéias: (1) Pitch Boys (canção) - (2) Michael Jackson - (3) V F Point (canção)- (4) coelho - (5) Bambi - (6) Mickey Mouse - (7) Deaf Donkey - (8)rock - (9)Natal - (10) sertaneja.

Estória: Era uma vez uma canção (1)(Pitch Boys). E a primeira canção que eu ouvi. Ela é alegre. Tem guitarra e muita agitação. Então o (2)Michael Jackson chegou. E ele era o melhor no basquetebol. Ele cantava. Ele jogava. Ele fala coisas ruins. (3)VF Point foi a primeira canção cantada que eu ouvi. Tem muitas coisas nela. Muito barulho e som. O (4)coelho debocha da tarefa da escola. E ele come muitas cenouras. Ele come as tarefas e alface. Foge para fora da casinha. (5)Bambi é um engraçado que é bravo. Dá coice nos animais. É bom nos desenhos. A cor é marrom e branca. (6)Mickey Mouse foi o primeiro filme que apareceu por aqui. Todo mundo gosta dele. A gente vê na TV todo ano. É muito colorido. O (7)Deaf Donkey é engraçado. Pula e diz coisas de rir. É a canção (8)(rock) que eu gosto mais. Tem muita agitação. A gente pula para ouvir. Eu gosto do (9)Natal porque é bom brincar na neve. Tem Papai Noel e presentes. Tem férias e alegria. É muito frio no norte. (10)Sertaneja é a favorita de meu avô e avó. Eles ouvem muito e compram muitos discos. No dia de domingo a gente ouve música sertaneja na casa deles.

Título: Tudo sobre mim.

5 - GWEN - 4 Anos@

Idéias: (1) Eu gosto de brincar na minha sala de aula - (2) eu gosto de brincar no pátio - (3) eu gosto de lanchar lá - (4) eu gosto de brincar no Centro - (5) eu gosto de fazer alguma coisa - (6) eu gosto que minha mãe me busque na escola - (7) eu gosto de ficar no meu quarto em casa - (8) e minha mãe gosta de brincar comigo em casa porque ela me ama muito - (9) eu gosto de ficar com minha mãe e minha mãe gosta de ficar comigo.

Estória: (1)Eu gosto de brincar na minha sala de aula porque minha mãe gosta de me buscar na escola. (2)Eu gosto de brincar no pátio porque minha mãe me busca e eu lancho lá e brinco lá fora. (3)Eu gosto de lanchar lá porque minha professora me dá as melhores coisas para comer. (4)Eu gosto de brincar no Centro. Meus amigos brincam no pátio e a gente corta figuras para colar. A gente toca piano e não pode conversar no corredor. (5)Eu gosto de fazer alguma coisa. Minha mãe me busca e eu

faço alguma coisa. Eu colo e desenho quando minha mãe me busca. O filme do macaco passa e a gente brinca lá no pátio. (6)Eu gosto que minha mãe me busque na escola porque a professora deixa eu ir embora com a minha mãe. Minha mãe dirige o carro para ir embora. (7)Eu gosto de ficar no meu quarto em casa. Eu brinco lá, arrumo o chão e lavo os brinquedos. Eu brinco de peixinho e bola no chão do meu quarto. (8)E minha mãe gosta de brincar comigo em casa porque ela me ama muito. Eu amo minha mãe muito e dou as melhores coisas para brincar.(9)Eu gosto de ficar com minha mãe e minha mãe gosta de ficar comigo.

Título: Princesa.

6 - ANGEL - 4 Anos@

Idéias: (1) Papai - (2) eu gostaria que minha mãe comprasse uma bicicleta para mim - (3) eu gostaria que minha mãe ficasse duas semanas fora do navio - (4) eu gostaria de ter uma pipa - (5) eu gostaria de ganhar um avião - (6) eu gostaria de jogar basquetebol - (7) eu gostaria de ter uma caixa nova de presentes - (8) muitos jogos - (9) eu gostaria que meu pai me desse fones de ouvido - (10) eu gostaria de ter uma escola na minha casa - (11) eu gostaria de ter uma bola de basquete - (12) eu gostaria de ter tarefa de casa como o meu irmão - (13) eu gostaria que hoje fosse meu aniversário.

Estória: Eu gostaria que meu (1)pai ficasse em Nevada por somente um ou dois dias. (2)Eu gostaria que minha mãe comprasse uma bicicleta para mim. Eu gostaria que minha mãe ficasse aqui pelo menos por dois dias (3)(eu gostaria que minha mãe ficasse duas semanas fora do navio). (4)Eu gostaria de ter uma pipa. Ela poderia voar alto como pássaro. No vento. Não deixo ela cair nunca. (5)Eu gostaria de ganhar um avião. Eu vou ser aviador. O avião amarelo é melhor. (6)Eu gostaria de jogar basquetebol. Meu irmão joga bem. Vou crescer e comprar uma quadra para minha casa. (7)Eu gostaria de ter uma caixa nova de presentes. Todos desembulhados. Para brincar muito e muito. Todos (8)(muitos jogos) de brincar com outros meninos. E para ganhar sempre deles. Todos os jogos. Para ouvir tudo baixinho (9)(eu gostaria que meu pai me desse fones de ouvido). As músicas de rock são de ouvir com o fone de ouvido. (10)Eu gostaria de ter uma escola na minha casa. Minha mãe, meu irmão, meus brinquedos, tudo na escola. Para fazer leituras, escrever. (11)Eu gostaria de ter uma bola de basquete. Meu pai pode me dar. Eu gostaria de ganhar muitas bolas para brincar com meus amigos. E meu irmão. (12)Eu gostaria de ter tarefa de casa como meu irmão. Eu gostaria de todas as tarefas para mim. Para brincar de escola e ir para a escola. Tarefas coloridas. (13)Eu gostaria que hoje fosse meu aniversário. Meu aniversário é bom. Eu poderia ganhar muitos presentes.

Título: Meu pai e minha mãe poderiam ficar fora de seus navios por dois dias.

Estes sujeitos começam a desenvolver cada idéia e apresentam um alargamento de esquemas de criação pois desenvolvem amplamente as mesmas. Veja-se em Bárbara o trabalho da idéia I: "Uma vez (1)um elefantinho estava passeando e depois troçou numa pedra e caiu num buraco. Aí depois, ele pegou foi indo embora. Tentou achar um lugar para sair. Mas aí depois ele viu um homem que disse : - Onde você está querendo ir ? Respondeu : - Eu estou querendo ir... sair desse buraco. Aí o homem falou : - Vem cá ! Aí depois ele foi e saiu e foi para a casinha." A diferença quantitativa de variações fornecidas por esse sujeito, faz com que se note que qualitativamente seu texto difere dos anteriores. O sujeito se sente à vontade elaborando suas

idéias e acha, partindo de seu pensamento egocêntrico, que seus esquemas subjetivos são adequados. Expressa seu realismo intelectual e o que ele sabe, como se sua inteligência fosse a única fonte de informação à disposição. Veja-se o desenvolvimento da idéia 3, em que o passarinho faz miau, uma realidade criada especificamente por ele para este contexto: “Era uma vez (3)um passarinho que estava na casa dele dormindo. Depois, a mulher acordou ele e ele fez miau! Mas aí depois ele se espantou por causa de medo. E foi embora. Ele falou assim : - Vai para a casinha. Eu não estou te assustando! Eu vou dar comidinha. Aí depois ele ficou comendo. Fugiu e chamou o gatinho para passear. Aí ele achou comidinha, juntou e comeram juntos. Falou assim : - Você quer comer tudo? Não, por que? Os dois comeram e não quiseram mais. Mais tarde eles estavam com fome e foi lá e não achou mais comidinha.” Cita opiniões de carácter pessoal: “O gato (2)(um gatinho) falou assim: - Vamos passear! Miau! Ele entendeu! Eles foram passear. Aí tinha uma pedra. O elefantinho falou : - Não! Cuidado! Você vai cair nessa pedra! O gatinho falou : - Não! Não vou não! Eu estou querendo ir para a casinha. Estou com frio! E foi.”; define e cria variações que suportam outras variações. Serve-se dos termos *aí* e *aí depois*, em todo o texto, significando sequência temporal das ações para estender a idéia em que trabalha: “Uma vez (1)um elefantinho estava passeando e depois tropeçou numa pedra e caiu num buraco. Aí depois, ele pegou foi indo embora. Tentou achar um lugar para sair. Mas aí depois ele viu um homem que disse : - Onde você está querendo ir ? Respondeu : - Eu estou querendo ir... sair desse buraco. Aí o homem falou : - Vem cá ! Aí depois ele foi e saiu e foi para a casinha. O gato (2)(um gatinho) falou assim: - Vamos passear! Miau! Ele entendeu! Eles foram passear. Aí tinha uma pedra. O elefantinho falou : - Não! Cuidado! Você vai cair nessa pedra! O gatinho falou : - Não! Não vou não! Eu estou querendo ir para a casinha. Estou com frio! E foi. Era uma vez (3)um passarinho que estava na casa dele dormindo. Depois, a mulher acordou ele e ele fez miau! Mas aí depois ele se espantou por causa de medo. E foi embora. Ele falou assim : - Vai para a casinha. Eu não estou te assustando! Eu vou dar comidinha. Aí depois ele ficou comendo. Fugiu e chamou o gatinho para passear. Aí ele achou comidinha, juntou e comeram juntos. Falou assim : - Você quer comer tudo? Não, por que? Os dois comeram e não quiseram mais. Mais tarde eles estavam com fome e foi lá e não achou mais comidinha.”, etc. Resulta então um texto bem extenso se comparado aos anteriormente apresentados pelos outros sujeitos. A idéia é estendida até que o sujeito sente estar esgotada sua intenção de criar em torno da mesma. Veja-se o trabalho feito para as idéias 13 e 14: “Era uma vez um (13)pica-pau. Ele estava cortando uma árvore. Tinha um gatinho em cima. Nenenzinho. Depois eles ficou brincando e não ficou depois

dormindo. Depois, eles pegou e falou comigo : - Ei! Vamos para casa brincar lá? - Vamos! Era uma vez uma bailarina e ela estava lá dançando (14)(uma bailarina pequenina dançando). Aí depois ela falou assim : - Vamos ir para a casinha? - Vamos! Aí ela começou a brincar. Uma menininha lá, ela era uma belezinha! Ela falou : - Vamos brincar? - Vamos! Aí a nenenzinha caiu. Aí a grandona mais velha ajudou. Aí levou para a casinha e passou um remedinho. E sarou!” Emir, como o sujeito anterior, começa a desenvolver amplamente as idéias, construindo várias orações acerca e em torno das mesmas. Pratica esta abertura em relação aos sujeitos do início do nível I, mostrando movimentações para novos possíveis. Ele pratica a extensão da idéia e mostra que abre seus esquemas e ultrapassa as limitações dos sujeitos daquele subnível I A. Um exemplo dele estende mais como em 4: “(4)O homem estava tocando corneta. Aí ele achou uma fazenda. Aí não tinha ninguém na fazenda. Tinha boi, tinha cachorro e pato e gato. Foi morar lá. Aí chegou o homem da casa. Aí ele era cantor de violino. Ele morava sozinho, o dono da casa. Aí ele pediu para morar com ele porque ele morava sozinho. Aí os dois ficaram cantando lá.”; e em 8: “Uma menina estava assistindo (8)o som. Veio o irmão dela e ficou assistindo também. Os dois ficaram lá felizes, cantando, ouvindo o som. Aí ele, o menino, a irmã dele pôs mais alto. Aí a mãe dele falou assim: - Abaixa esse som! Aí o menino abaixou, né? Aí o menino ficou lá. Abaixou o som. As meninas: - Ah! Eu não sei dançar não! O menino falou assim: - Então, só eu que danço! Ela ficou muito, queria dançar. Aí ela deixou o som baixinho e foi dançar com o irmão dele e ficou feliz.”. Outras idéias ele estende menos, como em 3: “(3)O homem estava batendo tambor. Aí ele arranjou outro amigo batendo tambor. Ele ficou amigo. Aí o outro foi morar com ele. Ele ficou cantando muitos dias.”; e em 5: “Tinhã (5)uma mamãe, né? Cantando música. Aí ela ficou muito cantando. Ela cantava para o bebê dela e ela vivia cantando. Ela era muito feliz.”. Com Fabiana, acontece o mesmo observado nos dois sujeitos anteriores, neste mesmo subnível. As idéias são desenvolvidas amplamente, a exemplo da 10: “O (10)tucano voou na cabeça do menino. O menino chorou. Pegou ele para a gaiola. E o tucano morreu. E o menino comprou outro tucano para levar para escola. Ele brincou no balanço (o tucano). E ele levou para dentro da sala. Ele e a professora brigou com ele. E jogou o menino no tucano. O menino e o tucano, ele foi comer galinha. Daí ele, daí o menino deu tapa nele. E jogou na rua. E o tucano voltou de novo para casa. E o tucano escondeu dele. E o menino achou ele dentro do armário. Comendo todas as comidas. E a mãe dele foi abrir o armário, não tinha nada! Daí a mãe dele deu bronca nele. Ele foi parar no teto. E o tucano foi parar no dedo dele. Ele foi parar na bolsa da mãe dele. E a mãe fechou a bolsa. E o menino pediu dinheiro para a mãe dele. Daí ele foi pegar dentro da bolsa dela e achou o tucano. O

tucano foi parar na bicicleta dele. E ele foi parar lá nos cachorros. E o tucano voou lá para o balanço.”; da 12: “Ele, o macaco, o (12)leão comeu ele. Daí o moço chegou na janela dele, ele falou: - Cadê o macaco? Daí ele foi lá na janela dele. Do leão. Daí o moço falou: - Cadê o macaco? O leão jogou fora o macaco. Daí o moço mandou ele de castigo. O galo fez cocoricó! Daí ele foi parar no pé do homem. Daí o homem foi andando. Daí o moço olhou para o pé dele e estava saindo sangue. Daí ele foi no hospital e deitou na cama. E dormiu.”; da 19: “O (19)sapo pulou no cabelo do homem. Daí o moço pegou o sapo e não estava na cabeça dele. Estava atrás das costas dele. Daí ele encostou em cima do espinho. Daí o homem jogou o sapo dentro da água. Daí o sapo foi olhar, estava monte de espinho nele. Daí ele chamou uma mulher. Daí ele falou: - Mulher, tira esse espinho daí das costas dele.”; e da 21: O (21)pau subiu no telhado. Daí ele foi andar sozinho. Daí ele achou uma frutinha... Daí ele comeu. Ele foi andar por qualquer lugar. Daí ele achou um copo, quebrou. Daí ele achou uma casinha para ele. Daí saiu de casa. Foi tomar cerveja. Daí a mulher dele. Daí a mulher pegou para ele. Daí ele entrou dentro do freezer. Daí ele virou congelado. Daí ele, o moço tirou o pau de dentro do freezer. Daí a água foi embora para a casa.”. Também mantém esquemas similares aos dos sujeitos do subnível anterior I A, elaborando somente uma oração para cada idéia, como nos exemplos I a 5: “(1)A música é bonita. A princesa (2)(cinderela) dançou com o (3)príncipe. A (4)fada transformou de rainha. Pegou o (5)gato para levar para casa.”. Esta conservação exemplifica que o sujeito mantém alguns esquemas e pratica aberturas em outros, estando em equilíbrio. O desenvolvimento amplo destas idéias, como já foi observado nos sujeitos analisados anteriormente caracteriza uma caminhada segura para novas descobertas. Utiliza *daí* em vez do *aí* dos sujeitos anteriores, sendo que o sentido da utilização é o mesmo anotado anteriormente para os mesmos. Constitui numa abertura: “O (14)hipopótamo andou na água e ele foi para o circo. Daí o moço pegou o chicote e bateu no braço dele. Daí ele subiu em cima dele. Daí ele dormiu.”. O sujeito passa a exercer a invenção e a criação, ultrapassando limites anteriormente intransponíveis. As limitações se abrem e o que era necessidade não o é mais. Andrew também começa a desenvolver cada idéia quando as apresenta no texto. A idéia não é mais simplesmente apresentada através de uma oração e/ou no máximo duas como aconteceu com os sujeitos do subnível I A. Agora o sujeito demonstra estar derrubando barreiras e ultrapassando suas limitações anteriores. Acontece aqui uma abertura para novos possíveis. Veja como exemplo as idéias 9 e 10: “Eu gosto do (9)Natal porque é bom brincar na neve. Tem

Papai Noel e presentes. Tem férias e alegria. É muito frio no norte. (10)Sertaneja é a favorita de meu avô e avó. Eles ouvem muito e compram muitos discos. No dia de domingo a gente ouve música sertaneja na casa deles.”, em que o sujeito constrói detalhes, dá informação sobre a idéia e parece contar uma pequena estória sobre cada uma. Gwen, a exemplo dos sujeitos anteriores, neste nível, começa a desenvolver cada idéia. Isso caracteriza abertura em relação ao subnível anterior. Veja-se por exemplo a ampliação da idéia 1: “(1)Eu gosto de brincar na minha sala de aula porque minha mãe gosta de me buscar na escola.”; e 3: “(3)Eu gosto de lanchar lá porque minha professora me dá as melhores coisas para comer.”; ou da 6: “(6)Eu gosto que minha mãe me busque na escola porque a professora deixa eu ir embora com a minha mãe. Minha mãe dirige o carro para ir embora.”; e 8: “(8)E minha mãe gosta de brincar comigo em casa porque ela me ama muito. Eu amo minha mãe muito e dou as melhores coisas para brincar.”. O sujeito exercita a conjunção explicativa *porque* de maneira correta em 3: “(3)Eu gosto de lanchar lá porque minha professora me dá as melhores coisas para comer.”; e em 8: “(8)E minha mãe gosta de brincar comigo em casa porque ela me ama muito. Eu amo minha mãe muito e dou as melhores coisas para brincar.”. Mas já em 1: “(1)Eu gosto de brincar na minha sala de aula porque minha mãe gosta de me buscar na escola.”, e em 6: “(6)Eu gosto que minha mãe me busque na escola porque a professora deixa eu ir embora com a minha mãe.”, o uso do porquê é igual a uma justaposição qualquer de duas frases independentes. Não há relação lógica e/ou causal. O sujeito está praticando uma abertura em relação às impossibilidades que anteriormente tinha quando tentava, no subnível anterior, construir uma oração para sua idéia. Ele está praticando e abrindo seus esquemas numa progressão observável. Angel começa também a desenvolver cada idéia ao apresentá-las na estória. A idéia não é mais somente listada ou construída dentro de uma oração que a encerre. Agora o sujeito demonstra ultrapassar limitações anteriores, extendendo a idéia e aumentando detalhes e informações a respeito dela. Vê-se como exemplo as idéias 2: “(2)Eu gostaria que minha mãe comprasse uma bicicleta para mim.”; a idéia 4: “(4)Eu gostaria de ter uma pipa. Ela poderia voar alto como pássaro. No vento. Não deixo ela cair nunca.”; a idéia 5: “(5)Eu gostaria de ganhar um avião. Eu vou ser aviador. O avião amarelo é melhor.”; a idéia 6: “(6)Eu gostaria de jogar basquetebol. Meu irmão joga bem. Vou crescer e comprar uma quadra para minha casa.”; e outras. Mais orações aparecem no texto criado, acerca da idéia apresentada. Essa ampliação de informações é uma abertura para novos possíveis pois devido à atividade do

sujeito, um possível provoca outro. Por exemplo, à idéia 13: “(13)Eu gostaria que hoje fosse meu aniversário. Meu aniversário é bom. Eu poderia ganhar muitos presentes.”, em que para a frase eu gostaria que fosse meu aniversário, outra informação foi dada, preenchendo lacunas antes impossíveis de preencher : Meu aniversário é bom; levando a outra variação: Eu poderia ganhar muitos presentes. Uma variação que deu certo leva à suposição e/ou criação de outras, e o sujeito pratica assim a equilibração ao mesmo tempo que exercita aberturas nos esquemas anteriores.

Ao elaborar uma idéia, Bárbara tem, como resultado de começar a idéia e finalizá-la, fazendo-a girar em torno de si mesma sem empregar recursos para ligá-la às outras, praticado a não interligação das idéias. Isto é uma conservação de esquemas anteriormente exercitados no subnível I A anterior. O sujeito alarga num aspecto e conserva em outro, o que proporciona a equilibração em torno da criação. Disso resulta a justaposição das idéias amplamente desenvolvidas, criando um quadro de peças que se sucedem, sem ligações lógicas passíveis de serem verificadas por todos os indivíduos. Só a lógica das ligações do próprio sujeito é o que lhe interessa. Seu sincretismo fá-lo ligar qualquer coisa à qualquer outra coisa, resultando numa falta de sequência lógica. Cada idéia foge da outra à medida que são apresentadas pelo sujeito. Veja-se como exemplo a idéia 5: “Era uma vez (5)uma bailarina que estava dançando lá. Aí chegou uma amiguinha dela que falou : - Venha! Venha! Vamos brincar lá no pátio! Depois ele pegou falou assim : - Não! Vamos comer! Estou com fome! Ele foi para casa e comeu. Falou assim : - Não, vamos brincar ! - Por que? Você está com fome? - Estou! As duas foram para casa. Aí ela pegou falou assim : - Vamos brincar, por favor! Aí elas foram. E depois elas brincou.”, que fala da bailarina; seguida pela 6: “Era uma vez (6)um brinquedinho. A menininha estava brigando por causa do brinquedo. A menininha falou assim : - Pau! Pau! Aí ela parou e falou assim : - Não se assustel! Elas ficaram amigas.”, que fala do brinquedo, que por outro lado não tem ligação ou relação com o que foi contado antes. Emir, tanto quanto Bárbara, não interliga as idéias desenvolvidas entre si. Veja-se os exemplos 2 para 3: “O (2)som é do Gustavo. Ele põe música no som. Ele ouve muita música. Ele enfeitou o som e pôs muita música. (3)O homem estava batendo tambor. Aí ele arranjou outro amigo batendo tambor. Ele ficou amigo. Aí o outro foi morar com ele. Ele ficou cantando muitos dias.”; e 7 para 8: “(7)O homem estava batendo o pé no cavalo. Aí ele

bateu, bateu e o pé ficou um pouco mais para lá. E ele falou: - Não! Eu tenho de deixar esse cavalo! Ele falou para o homem onde ele trabalhava. O homem bateu, bateu muito no pé do cavalo e aí ele bateu muito e entortou para o outro lado. Aí o homem do cavalo foi lá e ajudou e ficou reto. Aí ele podia andar. Tocar vaca e comer capim. Uma menina estava assistindo (8) o som. Veio o irmão dela e ficou assistindo também. Os dois ficaram lá felizes, cantando, ouvindo o som. Aí ele, o menino, a irmã dele pôs mais alto. Aí a mãe dele falou assim: - Abaixa esse som! Aí o menino abaixou, né? Aí o menino ficou lá. Abaixou o som. As meninas: - Ah! Eu não sei dançar não! O menino falou assim: - Então, só eu que danço! Ela ficou muito, queria dançar. Aí ela deixou o som baixinho e foi dançar com o irmão dele e ficou feliz.”. Ele as justapõe e é sincrético, ligando umas às outras a todo custo, o que resulta num texto sem ligações causais lógicas, passíveis de verificação pelos outros indivíduos. Cada idéia desenvolvida mostra que ele utiliza esquemas que vão do singular para o singular, pois cada idéia começa, toma rumos diferentes e se encerram sem compromissos umas com as outras. Não há qualquer tipo de ligação. Este esquema é a conservação de esquemas já exercitados anteriormente e mostra o perfil do sujeito que se encontra neste nível. Fabiana constrói, como já foi observado no subnível anterior, cada idéia sem ligá-las numa sequência lógica. Elas se justapõem umas às outras. Esta justaposição é causada pelo sincretismo e o tipo de raciocínio transdutivo que o sujeito vivencia. Ele pode ligar tudo a tudo, e justifica qualquer coisa a qualquer custo. Resulta que seu texto é um amontoado de idéias aleatórias sob o ponto de vista da sucessão lógica. Veja-se alguns exemplos como a passagem das idéias 13 para 14: “A (13)galinha, ela foi passear na floresta e o lobo comeu a galinha e ela morreu. O (14)hipopótamo andou na água e ele foi para o circo. Daí o moço pegou o chicote e bateu no braço dele. Daí ele subiu em cima dele. Daí ele dormiu.”; da 15 para a 16: “O (15)elefante deixou o moço subir em cima dele. Daí o moço quebrou a perna. Daí chegou os moços. Foi carregar ele para o hospital. Ele deu injeção na perna dele. Daí ele morreu na sala. Daí ele, os moços deixou ele dentro do caixão. Daí jogou fora. A (16)árvore deu limão e côco. Ele deu folhas.”; da 17 para a 18: “Daí a (17)onça subiu na árvore. Daí ela foi comer todas as frutas. Daí o moço chegou: - Cadê as frutas? A onça comeu! Daí a onça ficou de castigo. Daí ele apanhou muito. O (18)jacaré mordeu no homem e ele foi pegar um chicote e o jacaré escondeu dele. Daí o moço foi procurar e não achou! Daí o homem achou ele. Daí o moço bateu nele tanto que ele pulou no homem, mordeu o nariz”; entre outras. Às vezes parece que ele tem estilo, porque a repetição do modelo cria uma certa similaridade

temática. Mas uma observação mais detalhada sugere que esta justaposição é o que é necessário para o sujeito, e é a única maneira como tenta resolver o problema proposto. Andrew, como no subnível anterior, não interliga ainda as idéias. Apesar de já começar a desenvolvê-las ele não vê como relacionar umas às outras. Observando-se a passagem da idéia 1 para 2: “Era uma vez uma canção (1)(Pitch Boys). É a primeira canção que eu ouvi. Ela é alegre. Tem guitarra e muita agitação. Então o (2)Michael Jackson chegou. E ele era o melhor no basquetebol. Ele cantava. Ele jogava. Ele fala coisas ruins.”, a utilização do advérbio *então* que poderia ser um elo de ligação, não o é. Isso acontece porque é usado como entrada da idéia 2: “(2) Michael Jackson” no texto, por justaposição, não como parte do contexto ou como relação lógica, temporal ou consequente. Não há relação de causa e efeito, pois este sujeito, por ser egocêntrico, ainda se utiliza de raciocínio transdutivo, une tudo a tudo de qualquer maneira. Sendo ainda sincrético, apresenta sequência de idéias como se partisse do singular para singular. Ele desenvolve as idéias e as coloca umas depois das outras, sem relacioná-las, como se somente juntasse peças heterogêneas, não formando um todo coeso e sequenciado. Veja-se os exemplos em 3 para 4: “(3)VF Point foi a primeira canção cantada que eu ouvi. Tem muitas coisas nela. Muito barulho e som. O (4)coelho debocha da tarefa da escola. E ele come muitas cenouras. Ele come as tarefas e alface. Foge para fora da casinha.”; e 7 para 8: “O (7)Deaf Donkey é engraçado. Pula e diz coisas de rir. É a canção (8)(rock) que eu gosto mais. Tem muita agitação. A gente pula para ouvir.”; entre outros. Gwen, também conserva alguns esquemas do subnível anterior, entre eles o de não interligar as idéias. Sendo sintético, relaciona tudo de qualquer maneira, resultante da prática de justaposição das diferentes evoluções para cada idéia. Vê-se a falta de conexão entre as idéias, que apesar de terem um tema que expõe o ponto de vista próprio que o sujeito tem sobre si mesmo (neste caso, o que ele gosta de fazer), o que parece mostrar coesão e sequência de conteúdo, são sobrepostas, ou melhor, justapostas como afirmações individualizadas, sem intenção de ter uma sequência para a composição de um todo - a estória - requerido pelo pesquisador. Veja-se a passagem da idéia 1 para a 2: “(1)Eu gosto de brincar na minha sala de aula porque minha mãe gosta de me buscar na escola. (2)Eu gosto de brincar no pátio porque minha mãe me busca e eu lancho lá e brinco lá fora.” Nota-se a justaposição pura e simples de idéias previamente dadas e posteriormente desenvolvidas e apresentadas,

na mesma ordem. Com Angel acontece a mesma coisa, não interliga as idéias. Essa limitação é resultado da falta de consciência de possíveis ligações que poderiam ser criadas entre as idéias. Há uma resistência à transformação das idéias através de sua elaboração, para ligá-las a elos necessários. Como já foi dito, por ter raciocínio transdutivo, o sujeito liga qualquer idéia a qualquer outra sem na realidade fazer ligações lógicas. É como se sobrepusesse, e isto se chama justaposição. A prática da justaposição afasta as idéias umas das outras. Veja-se como exemplo a idéia 10: “(10)eu gostaria de ter uma escola na minha casa.”, e a idéia 11: “(11)eu gostaria de ter uma bola de basquete.”, que se afastam tanto uma da outra quanto mais o sujeito elabora cada uma em particular.

Uma característica bem evidente desse subnível I B é que o sujeito conserva uma prática já vista nos sujeitos anteriores: ele repete modelos. Essa repetição de modelos parece unificar o texto, porém, é mais um esquema criado pela inteligência, que tentado como variação uma vez, passa a ser usado outras vezes, criando assim aberturas para outras tentativas. Nessa prática, vê-se que Bárbara começa a praticar extensões de seus esquemas. Um exemplo de repetição de modelos é que pratica a introdução do *diálogo* ao longo de todo o texto, *com exceção* das idéias 9, 10 e 11: “A (9)gatinha ficou conversando com a outra gatinha amiguinha dela. Elas ficou brincando, brincando. Depois a gata pegou e foi para a casa. Era uma vez um patinho (10)(pato). Ele pegou e foi para a água e arranhou um amiguinho. Só que aí o amiguinho dele foi para a casa e ficou lá descansando. E foi para a casinha dele, ficou lá e não voltou mais. Era uma vez uma vaquinha (11)(uma vaca). Ela ficou brincando, brincando, brincando e machucou e foi para a casinha dela. E ficou brincando mais lá. Aí depois ela deitou e dormiu.”; utilizadas na estória. Já Emir, como o sujeito anterior, serve-se dos termos *aí* significando sequência temporal das ações para estender a idéia em que trabalha. É uma repetição de modelos a todo custo. É uma abertura: “(7)O homem estava batendo o pé no cavalo. Aí ele bateu, bateu e o pé ficou um pouco mais para lá. E ele falou: - Não! Eu tenho de deixar esse cavalo! Ele falou para o homem onde ele trabalhava. O homem bateu, bateu muito no pé do cavalo e aí ele bateu muito e entortou para o outro lado. Aí o homem do cavalo foi lá e ajudou e ficou reto. Aí ele podia andar. Tocar vaca e comer capim.”. Conta uma estória para cada idéia e fala sobre o que sabe: “O menino estava assistindo o som (6)(o som falando mais baixo). E depois bem alto. Aí depois ele abaixou o som sozinho. Ele

levou um susto. Aí ele correu lá para a mamãe dele. A mamãe dele foi lá e arrumou o som e ele ficou assistindo o som bem baixo.”, o que construiu subjetivamente acerca de suas experiências e como resultado da prática de seu realismo puramente intelectual. O que afirma sobre as idéias, portanto, não é necessariamente o que pode ser afirmado, mas é o que ele sabe acerca delas. Por ter pensamento egocêntrico, suas criações são muito pessoais, como por exemplo, na idéia 1: “Era uma vez (1)um homem cantando. Ele estava cantando para as crianças. Ele estava cantando tambor. Aí ele viu o outro menininho pequenino. Aí ele era pobre, né? Ele sentou e ouviu a musiquinha dele também. Aí ele foi morar com ele.”; ou na idéia 5: Tinha (5)uma mamãe, né? Cantando música. Aí ela ficou muito cantando. Ela cantava para o bebê dela e ela vivia cantando. Ela era muito feliz.”; ou na 8: “Uma menina estava assistindo (8)o som. Veio o irmão dela e ficou assistindo também. Os dois ficaram lá felizes, cantando, ouvindo o som. Aí ele, o menino, a irmã dele pôs mais alto. Aí a mãe dele falou assim: - Abaixa esse som! Aí o menino abaixou, né? Aí o menino ficou lá. Abaixou o som. As meninas: - Ah! Eu não sei dançar não! O menino falou assim: - Então, só eu que danço! Ela ficou muito, queria dançar. Aí ela deixou o som baixinho e foi dançar com o irmão dele e ficou feliz.”; onde fica evidente que o sujeito não tem consciência do carácter pessoal de suas opiniões, por ter pensamento egocêntrico. Para ele, o real é o que consegue pensar e portanto unicamente o real - seus próprios pensamentos - é lógico. Fabiana também repete modelos enquanto ampliando suas idéias. Vê-se a repetição, através do texto, da ação de um personagem sendo descrito na terceira pessoa: *ele morreu*, em 6: “O (6)passarinho voou para o céu. Daí ele deu tiro. Os meninos. Ele morreu no chão.”; *ele foi embora*, em 7: “O (7)cachorro morreu. O outro cachorro mordeu ele. E o moço jogou ele fora, dentro do lixo. E outro cachorro ficou triste. E ele foi embora. O cachorro mordeu no ladrão. E ele pulou a janela. Ele passeou com a menina.”; *ele faz corococó*, em 8: “O (8)galo, ele faz corococó. Ele achou uma comida. Ele foi andando dentro da água. Ele afogou. Ele morreu. E a dona comprou outro galo. E o galo brincou com a menina.”; *ele saiu do zoológico*, em 9: “A (9)girafa, o menino deu comida para ela. E ela saiu do zoológico. E o menino pegou ela. Depois levou para chácara. Ele deu bastante comida.”; *ele brincou, ele foi comer, ele foi parar no teto, ele foi parar na bolsa, ele foi pegar*, em 10: “O (10)tucano voou na cabeça do menino. O menino chorou. Pegou ele para a gaiola. E o tucano morreu. E o menino comprou outro tucano para levar para escola. Ele brincou no balanço (o tucano). E ele levou para dentro da sala. Ele e a professora brigou com ele. E jogou o menino no tucano. O menino e o tucano, ele foi comer galinha. Daí ele, daí o

menino deu tapa nele. E jogou na rua. E o tucano voltou de novo para casa. E o tucano escondeu dele. E o menino achou ele dentro do armário. Comendo todas as comidas. E a mãe dele foi abrir o armário, não tinha nada! Daí a mãe dele deu bronca nele. Ele foi parar no teto. E o tucano foi parar no dedo dele. Ele foi parar na bolsa da mãe dele. E a mãe fechou a bolsa. E o menino pediu dinheiro para a mãe dele. Daí ele foi pegar dentro da bolsa dela e achou o tucano. O tucano foi parar na bicicleta dele. E ele foi parar lá nos cachorros. E o tucano voou lá para o balanço.”; *ele foi para...*, em 11: “O (11)macaco comeu banana. Ele foi para o chão.”; *ele falou*, em 12: “Ele, o macaco, o (12)leão comeu ele. Daí o moço chegou na janela dele, ele falou: - Cadê o macaco? Daí ele foi lá na janela dele. Do leão. Daí o moço falou: - Cadê o macaco? O leão jogou fora o macaco. Daí o moço mandou ele de castigo. O galo fez cocoricó! Daí ele foi parar no pé do homem. Daí o homem foi andando. Daí o moço olhou para o pé dele e estava saindo sangue. Daí ele foi no hospital e deitou na cama. E dormiu.”; *até ele virou congelado*, em 21: “O (21)pau subiu no telhado. Daí ele foi andar sozinho. Daí ele achou uma frutinha... Daí ele comeu. Ele foi andar por qualquer lugar. Daí ele achou um copo, quebrou. Daí ele achou uma casinha para ele. Daí saiu de casa. Foi tomar cerveja. Daí a mulher dele. Daí a mulher pegou para ele. Daí ele entrou dentro do freezer. Daí ele virou congelado. Daí ele, o moço tirou o pau de dentro do freezer. Daí a água foi embora para a casa.”. Esta repetição o mantém equilibrado em um sistema de esquemas já conhecidos, enquanto seu organismo mental avança para novas aberturas em outros esquemas. Andrew, da mesma forma, continua repetindo modelos, o que demonstra estar em equilíbrio, uma vez que esta característica, como já foi dito, é igual à do subnível I A. Veja-se por exemplo a tendência a oferecer definições, usando o verbo *ser* (*É*) nas idéias 1: “Era uma vez uma canção (1)(Pitch Boys). E a primeira canção que eu ouvi. Ela é alegre. Tem guitarra e muita agitação.”; na 5: “(5)Bambi é um engraçado que é bravo. Dá coice nos animais. É bom nos desenhos. A cor é marrom e branca.”; e na 9: “Eu gosto do (9)Natal porque é bom brincar na neve. Tem Papai Noel e presentes. Tem férias e alegria. É muito frio no norte.”. Usa o *É* para justificar e/ou explicar a afirmação, demonstrando que ainda, como sujeito de características egocêntricas, se baseia nos modelos intelectuais internos, mantendo seus pontos de vista próprios acerca do que sabe. Expõe através de palavras aquilo que interpreta e conhece, baseado na sua realidade. Portanto, ele conserva esquemas anteriores ao mesmo tempo que exercita novas aberturas. Em Gwen, também há repetição de modelos, como se pode observar na apresentação de todas as idéias, com exceção da idéia 6: “(6)Eu gosto que minha mãe me

busque na escola porque a professora deixa eu ir embora com a minha mãe. Minha mãe dirige o carro para ir embora.”, mostrando uma pequena variação, ou seja, utiliza *eu gosto que*, em vez do *eu gosto de* normalmente empregado. Mantém esse mesmos modelos (*eu gosto de*) ao desenvolver as idéias: “(1)Eu gosto de brincar na minha sala de aula porque minha mãe gosta de me buscar na escola. (2)Eu gosto de brincar no pátio porque minha mãe me busca e eu lancho lá e brinco lá fora. (3)Eu gosto de lanchar lá porque minha professora me dá as melhores coisas para comer. (4)Eu gosto de brincar no Centro. Meus amigos brincam no pátio e a gente corta figuras para colar. A gente toca piano e não pode conversar no corredor.”, e assim sucessivamente. Portanto, com relação à essa característica mostrada, o sujeito conserva modelos anteriores, já aparentes no subnível precedente ao mesmo tempo que exercita outras aberturas, providenciando o êxito na criação. Finalmente, Angel demonstra também manter e conservar esquemas anteriores quando conserva a prática de criar contexto para as idéias através da repetição de modelos. Essa repetição é inconsciente. É o resultado de modelos internos que têm significado que só o sujeito compreende e mostra sua maneira própria, baseados em esquemas puramente mentais, criados pela inteligência previamente. Tem-se como exemplo a conservação de *eu gostaria* quando o sujeito dá todas as idéias e quando as preserva na estória. Veja-se em 1: “Eu gostaria que meu (1)pai ficasse em Nevada por somente um ou dois dias.”; em 2: “(2)Eu gostaria que minha mãe comprasse uma bicicleta para mim.”; em 3: “Eu gostaria que minha mãe ficasse aqui pelo menos por dois dias (3)(eu gostaria que minha mãe ficasse duas semanas fora do navio).”; em 4: “(4)Eu gostaria de ter uma pipa. Ela poderia voar alto como pássaro. No vento. Não deixo ela cair nunca.”; em 6: “(6)Eu gostaria de jogar basquetebol. Meu irmão joga bem. Vou crescer e comprar uma quadra para minha casa.”; em 7: “(7)Eu gostaria de ter uma caixa nova de presentes. Todos desembulhados. Para brincar muito e muito.”; em 10: “(10)Eu gostaria de ter uma escola na minha casa. Minha mãe, meu irmão, meus brinquedos, tudo na escola. Para fazer leituras, escrever.”; em 11: “(11)Eu gostaria de ter uma bola de basquete. Meu pai pode me dar. Eu gostaria de ganhar muitas bolas para brincar com meus amigos. E meu irmão.”; e em 12: “(12)Eu gostaria de ter tarefa de casa como meu irmão. Eu gostaria de todas as tarefas para mim. Para brincar de escola e ir para a escola. Tarefas coloridas.” Ou quando usa *é* nas idéias 5: “(5)Eu gostaria de ganhar um avião. Eu vou ser aviador. O avião amarelo é melhor.”; e na 13: “(13)Eu gostaria que hoje fosse meu aniversário. Meu aniversário é bom. Eu poderia ganhar muitos presentes.”, fornecendo afirmações próprias a todo

custo. Estas afirmações são resultado do pensamento egocêntrico exercitado pelo sujeito, que o faz entender o mundo sob um ponto de vista próprio, alheio às razões do pesquisador ou interlocutor.

Outra característica que se pode notar nos sujeitos deste subnível I B é que quando perguntado pelo título, no caso de Bárbara: "Querido Pica-pau.", o sujeito faz uma relação com a penúltima idéia: "(13) pica-pau", revertendo o pensamento e voltando a uma de suas criações. É o que acontece. O sujeito cria uma abertura quando é capaz de recuperar a ação passada, mesmo que seja somente uma, caracterizando uma progressão, um movimento observável na mudança de seus esquemas anteriores, aqueles demonstrados pelos primeiros sujeitos analisados aqui. Já Emir, quando perguntado sobre o título: "O som é pipoquinha", dá outro salto em relação aos anteriores. Ele extrapola. Recupera uma idéia, *o som*, em 2: "(2) som", em 6: "(6) o som falando mais baixo", e em 8: "(8) o som", que utilizou de diferentes maneiras. Essa variação em relação aos esquemas anteriores é de interesse ser observada porque caracteriza o começo da prática da reversibilidade e abre possíveis, acenando para a prática da capacidade de síntese do sujeito que poderá ser efetivada nos níveis posteriores. Fabiana, quando lhe é pedido o título: "Natália Gonçalves.", para se checar sua capacidade de síntese, ou de reversibilidade do pensamento, ela mostra mais uma vez que pratica pseudo-impossibilidades - o título não tem nada a ver com o que criou anteriormente. Andrew, quando lhe é pedido o título: "Tudo sobre mim.", para se analisar sua capacidade de reversibilidade do pensamento, síntese e análise, já demonstra exercitar outra abertura: o título já é relacionado a algumas idéias. Ele extrapola. Vê-se que este título tem relação com o que foi criado para as idéias finais 9: "Eu gosto do (9)Natal porque é bom brincar na neve. Tem Papai Noel e presentes. Tem férias e alegria." e 10: "(10)Sertaneja é a favorita de meu avô e avó. Eles ouvem muito e compram muitos discos. No dia de domingo a gente ouve música sertaneja na casa deles.", e um pouco com a 8: "É a canção (8)(rock) que eu gosto mais. Tem muita agitação. A gente pula para ouvir.". O sujeito é capaz de voltar no pensamento e lembrar que falou sobre si. Aqui foi dado um grande passo. Começa a existir indícios de consciência da ação recentemente realizada pelo próprio sujeito. Ele recupera o feito intelectual. No caso de

Gwen, no entanto, quando perguntado pelo título: “Princesa.”, dá um título inadequado, sugerido por esquemas intelectuais. *Princesa* pode ser resultante do sujeito saber que fala de si mesma (veja - se as idéias 1, 2, e 3: “(1)Eu gosto de brincar na minha sala de aula porque minha mãe gosta de me buscar na escola. (2)Eu gosto de brincar no pátio porque minha mãe me busca e eu lancho lá e brinco lá fora. (3)Eu gosto de lancha lá porque minha professora me dá as melhores coisas para comer.”, mas essa visão é pautada pelo seu carácter egocêntrico, uma vez que, com seu realismo intelectual, ao dar o título, ela pensa que o pesquisador sabe quem é a personagem sobre a qual falava no texto. Isso consiste numa possível interpretação do pesquisador, que pode não ser acertada, mas que se o for, revela uma abertura para novos possíveis. Haverá um momento que o sujeito será capaz de exercitar a reversibilidade do pensamento, e através da criação de um título adequado, ser capaz de lembrar sobre o que estava falando enquanto criava a estória com as idéias dadas? Isso é o que se poderá procurar nos próximos sujeitos. Angel, como Andrew, quando é perguntado sobre o título da estória criada: “Meu pai e minha mãe poderiam ficar fora de seus navios por dois dias.”, ele o relaciona à duas idéias do texto, à primeira e à terceira. Vê-se aqui uma nova abertura a novos possíveis. O sujeito extrapola. Começa a praticar a reversibilidade do pensamento, quando voltando para checar seus usos para as idéias, recupera que falou sobre a idéia 1: “(1) Papai”, a 3: “(3) eu gostaria que minha mãe ficasse duas semanas fora do navio.”, e as menciona no título. É um progresso em relação aos sujeitos que são incapazes de recuperar alguma parte do que foi criado anteriormente. É um exemplo claro de mudança de esquema, de enriquecimento de ligações, de agrupamento de uma realidade em relação à outras.

SUBNÍVEL I C

Como nos dois subníveis I A e I B anteriores, neste subnível pode-se constatar uma relação de elementos que providenciam uma criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação pode ser também usada como base para uma lista de características desse subnível atual, por refletir, de certa forma, a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento. A citada relação, inclui evidência de que o sujeito:

1) às vezes, ainda repete modelos, mas já começa a construir sem a utilização de modelos. Ele começa a derrubar as barreiras do sincretismo, da justaposição a todo custo, do raciocínio transdutivo; conserva alguns esquemas e abre outros; 2) utiliza duas idéias na mesma oração, tornando o texto mais conciso; 3) utiliza conjunção, pronomes e preposições para unir duas idéias; 4) não interliga a maioria das idéias para construir uma estória; 5) o seu título é relacionado com uma idéia e/ou duas, conservando esquemas do subnível anterior I B; às vezes seu título ainda é inadequado.

Exemplo de Protocolos:

1 - CAROLINE - 8 Anos

Idéias: (1)Presidente - (2) dançarina - (3) festa de 15 anos - (4) forró - (5) sala de aula - (6) um cantor - (7)Chico Buarque.

Estória: O leiloeiro importante gritou com o (1)Presidente. O Presidente brigou com ele. Bateram um no outro. Os dois se machucaram. Minha irmã com quinze anos dançou valsa. Foi muito bonito. Dançou com um amigo. Ele se chama Danilo. Um dia eu vi uma (2)dançarina. Bonita, elegante. Gostei muito dela. Ela deu um autógrafo. Eu fui a uma (3)festa de 15 anos, bem bonita, numa casa do meu primo Marcos. Eu gosto de dançar (4)forró com meu amigo. Ele se chama Danilo também. Minha tia passa muita tarefa na (5)sala de aula, no quadro. Eu ouvi uma música de (6)um cantor que se chama (7)Chico Buarque.

Título. : O Presidente.

2 - MICHELLY - 6 Anos

Idéias : (1) Menino - (2) gatinho - (3) cachorro - (4) passarinho - (5) flor - (6) samambaia - (7) boneca - (8) ursinho - (9) bolsa - (10) boné - (11) cidade - (12) vaca - (13) Angélica - (14) praia - (15) cacau - (16) anel - (17) abelha - (18) mamão.

Estória : Era uma vez um (1)menino que gostava de jabuticaba. O (2)gatinho gostava de brincar com o (3)cachorro. O (4)passarinho gostava de ficar nas árvores. A (5)flor é bonita e muito cheirosa. A (6)samambaia é bonita e o passarinho sentou nela. A (7)boneca é bonita e boa de brincar. O (8)ursinho é bonito e meu. A (9)bolsa é de ouro e os ladrão pegou. O (10)boné é da Laila e do Fábio. A (11)cidade é minha e bonita. A cidade é da mãe da Laila. A (12)vaca é do Dudu e da Babá. A (13)Angélica é bonita. Ela gosta da Laila. A (14)praia é da titia Naná. O (15)cacau é da Laila. O (16)anel é da Mãe da Laila. A (17)abelha é do Fábio. O Fábio pegou o (18)mamão do pé.

Título : O Fábio e a Laila gostavam de brincar com a tia Naná.

3 - FERNANDO - 6 Anos

Idéias : (1) Mamãe - (2) trabalhar - (3) papai - (4) bicicleta - (5) tia - (6) Chevette - (7) lanche - (8) escola - (9) video-game - (10) presente - (11) som - (12) brinquedo novo - (13) copo - (14) arvorezinha de Natal de presente - (15) carro novinho - (16) Pepsi - (17) pastel - (18) geladeira nova - (19) Danoninho - (20) colher bonitinha - (21) motoca novinha - (22) cadeirinha de Mickey - (23) fogão - (24) mesinha.

Estória : A (1) mamãe foi (2) trabalhar. O (3) papai foi andar de (4) bicicleta. A minha (5) tia ganhou um presente. Eu ganhei uma piscina. Minha tia estava passeando de (6) Chevette. Eu ganhei um (7) lanche. Eu ganhei uma (8) escola nova para mim estudar e fazer tarefa. Eu ganhei um (9) videogame. Minha mãe ganhou um (10) presente. Meu pai me deu um (11) som. (12) Brinquedo novo que minha mãe me deu. Minha mãe me deu um (13) copo. (14) Arvorezinha de Natal de presente que minha mãe me deu. (15) Carro novinho que minha mãe ganhou, um Gol Série. Tem ventilador. Na hora que estiver chovendo não precisa abrir o vidro. Eu ganhei uma (16) Pepsi. Que eu ganhei um (17) pastel. Que minha mãe ganhou uma (18) geladeira nova. Eu ganhei um (19) Danoninho. Eu ganhei um (20) colher bonita. Que eu ganhei um cinto. Eu ganhei uma motoca nova (21) (motoca novinha). Eu ganhei uma (22) cadeirinha novinha de Mickey. Mamãe ganhou um (23) fogão. Que eu ganhei uma (24) mesinha novinha para mim sentar e jogar videogame.

Título : Eu ganhei um monte de presentes e minha mãe também.

4 - JÚLIO - 10 Anos

Idéias : (1) Casamento - (2) parabéns - (3) casa - (4) apartamento - (5) flor - (6) aniversário - (7) jardim - (8) cachorro - (9) bouquet - (10) vaso - (11) Jesus - (12) sala - (13) aluno - (14) professora - (15) bola - (16) pessoas - (17) povo - (18) antigamente - (19) televisão - (20) raquete - (21) mãe - (22) irmã - (23) irmão - (24) papai - (25) quarto - (26) brinquedo - (27) carro - (28) lua-de-mel.

Estória : O (1) casamento tem (2) parabéns que vai para uma (3) casa, que tem um (4) apartamento. Tem uma (5) flor muito bonita. O (6) aniversário está muito lindo. O (7) jardim está florido. Eu tenho um (8) cachorro muito bonito. Eu te dou este (9) bouquet, que põe no (10) vaso. (11) Jesus ajuda muito nós. A (12) sala é cheirosa. A classe tem muito (13) aluno, que tem uma (14) professora muito legal. A (15) bola furou. A (16) pessoa é muito safada. O (17) povo quer uma casa. Os povos de (18) antigamente não tinham (19) televisão, nem (20) raquete. As (21) mães e as (22) irmãs e os (23) irmãos e os (24) pai sempre foram uma família. Os (25) quartos é cheio de (26) brinquedos. Nós fomos de (27) carro para fazer nossa (28) lua-de-mel.

Título : A felicidade.

5 - ANGELICA - 9 Anos@

Idéias: (1) Bola - (2) princesa - (3) ouro - (4) sapato para sapateado - (5) sapatilha para balé - (6) cortinas - (7) despertador - (8) rosa vermelha - (9) fogo - (10) cantante - (11) sapos - (12) jogos - (13) gritando - (14) a-a-a-a-a.

Estória: Uma vez havia uma (1) bola e a (2) princesa apaixonada. Eles tinham todo o (3) ouro que eles queriam. A princesa tinha (4) sapato prateado para sapateado. E ela tinha (5) sapatilha dourada para balé. Ela tinha (6) cortinas com suporte de metal dourado. Ela tinha um (7) despertador de diamante. Ela tinha vestidos vermelhos e dourados, prateados, de metal dourado, e de (8) rosas vermelhas. Ela tinha cabelos parecidos com o (9) fogo. Ela tinha uma caixinha de tesouro (10) cantante. Ela tinha (11) sapos de brinquedo. Eles tinham (12) jogos, mas um dia a princesa estava doente. Ela estava (13) gritando assim: (14) a-a-a-a-a muitas vezes. Então, dois meses depois sua tia apaixonada estava casada.

Título: Eles tinham tudo.

6 - ANTONY - 8 Anos@

Idéias: (1) Coca - (2) pai - (3) mãe - (4) irmã - (5) animais de estimação - (6) peixe - (7) pássaro - (8) comida - (9) amigos - (10) quarto - (11) minha casa - (12) TV - (13) escrevendo - (14) andar de bicicleta - (15) robôs - (16) Centro da Juventude - (17) brincando - (18) água.

Estória: Eu bebo (1) coca. Eu gosto do meu (2) pai e eu sinto saudades dele. Eu amo minha (3) mãe. Eu gosto de minha (4) irmã. Eu gosto muito de brincar com meus (5) animais de estimação,

meu (6)peixe, e meus (7)pássaros. Todos os dias, eu gosto de colocar meus pássaros nos meus dedos e ensinar meu peixe alguns truques. Todos os dias, eu gosto de comer (8)(comida) toda a minha comida. Eu gosto muito de brincar com meus (9)amigos. Eu gosto de me divertir no meu (10)quarto e olhar TV no meu quarto. Eu quero brincar perto de (11)minha casa. Eu gosto de jogar video game na minha (12)TV. Eu gosto de escrever (13)(escrevendo) números. Eu gosto de (14)andar de bicicleta com meus amigos e dirigir (15)robôs com minha irmã. Eu gosto de brincar no (16)Centro da Juventude. Eu gosto de ir nadar na praia para brincar (17)(brincando) com a (18)água.

Título: Centro da Juventude.

Aqui, o sujeito começa a construir sem a utilização de modelos, o que o distingue dos sujeitos dos subníveis anteriores. Em Caroline, vê-se como exemplo a utilização da idéia I: “O leiloeiro importante gritou com o (1)Presidente. O Presidente brigou com ele. Bateram um no outro. Os dois se machucaram. Minha irmã com quinze anos dançou valsa. Foi muito bonito. Dançou com um amigo. Ele se chama Danilo.”. A partir do desenvolvimento da idéia I: “(1)Presidente”, o sujeito começa a praticar a repetição de modelos e inclusive se inspira na palavra *bonito*, colocando-a nos exemplos as seguir, como na idéia I: “O leiloeiro importante gritou com o (1)Presidente. O Presidente brigou com ele. Bateram um no outro. Os dois se machucaram. Minha irmã com quinze anos dançou valsa. Foi muito bonito. Dançou com um amigo. Ele se chama Danilo.”; na idéia 2: “Um dia eu vi uma (2)dançarina. Bonita, elegante. Gostei muito dela. Ela deu um autógrafo.”; e na idéia 3: “Eu fui a uma (3)feira de 15 anos, bem bonita, numa casa do meu primo Marcos.” Repete também o verbo *chamar*, na idéia 4: “Eu gosto de dançar (4)forró com meu amigo. Ele se chama Danilo também.”; e na idéia 6: “Eu ouvi um cantor música de (6)um que se chama Chico Buarque.”. Observa-se que essas repetições de modelos ainda são conservações de esquemas usados nos subníveis anteriores, possibilitando ao sujeito praticar a assimilação generalizada. Quando está utilizando orações que se iniciam sem o uso desses modelos, está praticando aberturas que o levará à outras variações, cada vez maiores. A repetição de modelos é a base usada para o alargamento dos mesmos, suas extensões, até para garantir a mudança gradual e o futuro afastamento dos mesmos. Michelly também ainda os repete, mas já começa a construir sem a utilização de modelos. Como exemplo de repetição de modelos, que é a conservação de esquemas anteriores, vê-se o uso do verbo *gostar* na idéia I: “Era uma vez um (1)menino que gostava de jabuticaba.”; na 2: “O (2)gatinho gostava de brincar com o (3)cachorro.”; na 4: “O (4)passarinho gostava de ficar nas árvores.”; e na 13: “A (13)Angélica é bonita. Ela gosta da Laila.” Repete também afirmações próprias acerca das idéias, utilizando o

verbo *ser*, uma vez que, sendo egocêntrico, expressa o que constrói anteriormente pela inteligência, justificando tudo a qualquer custo. Exemplo disso, são o uso das idéias 5: “A (5)flor é bonita e muito cheirosa.”; da 7: “A (7)boneca é bonita e boa de brincar.”; da 9: “A (9)bolsa é de ouro e os ladrão pegou.”; da 11: “A (11)cidade é minha e bonita. A cidade é da mãe da Laila.”; da 13: “A (13)Angélica é bonita. Ela gosta da Laila.”; da 14: “A (14)praia é da tia Naná.”; da 15: “O (15)cacau é da Laila.”; da 17: “A (17)abelha é do Fábio.”. Essa repetição de modelos serve de base para o alargamento dos mesmos, uma vez que o sujeito está exercitando variações antes impossíveis. Dessas variações, ele pode passar à outras, praticando aberturas para a formação de outros esquemas e ao enriquecimento dos atuais. Fernando pratica a repetição de modelos como os dos subníveis anteriores. Começa com o *diminutivo* nas idéias 14: “(14)Arvorezinha de Natal de presente que minha mãe me deu.”; na 15: “(15)Carro novinho que minha mãe ganhou, um Gol Série. Tem ventilador. Na hora que estiver chovendo não precisa abrir o vidro.”; na 19: “Eu ganhei um (19)Danoninho.”; na 22: “Eu ganhei uma (22)cadeirinha novinha de Mickey.”; e na 24: “Que eu ganhei uma (24)mesinha novinha para mim sentar e jogar vídeo-game.”. Usa também o verbo *ganhar* em 5: “A minha (5)tia ganhou um presente. Eu ganhei uma piscina.”; em 7 a 10: “Eu ganhei um (7)lanche. Eu ganhei uma (8)escola nova para mim estudar e fazer tarefa. Eu ganhei um (9)vídeo-game. Minha mãe ganhou um (10)presente.”; em 15 a 24: “(15)Carro novinho que minha mãe ganhou, um Gol Série. Tem ventilador. Na hora que estiver chovendo não precisa abrir o vidro. Eu ganhei uma (16)Pepsi. Que eu ganhei um (17)pastel. Que minha mãe ganhou uma (18)geladeira nova. Eu ganhei um (20)colher bonita. Que eu ganhei um cinto. Eu ganhei uma motoca nova (21)(motoca novinha). Mamãe ganhou um (23)fogão. Que eu ganhei uma (24)mesinha novinha para mim sentar e jogar vídeo-game.”. Mas já constrói frases inteiras que consistem em novidades em relação aos modelos; exemplos em 6: “Minha tia estava passeando de (6)Chevette.”; em 11: “Meu pai me deu um (11)som.”; e em 15: “(15)Carro novinho que minha mãe ganhou, um Gol Série. Tem ventilador. Na hora que estiver chovendo não precisa abrir o vidro.” A conservação dos modelos é a permanência de esquemas já exercitados anteriormente pelos sujeitos de outros subníveis e que sustenta o sujeito em equilíbrio, abrindo-se a novas variações. Júlio, ainda repete modelos, a exemplo dos esquemas utilizados nos subníveis anteriores I A e I B, mas já começa a construir sem utilização deles. Como exemplo da repetição de modelos, veja-se as relações do uso ainda inapropriado do pronome relativo *que*, em 2 e 3: “O (1)casamento tem

(2)parabéns, que vai para uma (3)casa, que tem um (4)apartamento.”. Ou do uso adequado do *que* em 9: “Eu te dou este (9)bouquet, que põe no (10)vaso.”; e em 13: “A classe tem muito (13)aluno, que tem uma (14)professora muito legal.” Também a repetição do verbo *ter* em 1, e 4: “O (1)casamento tem (2)parabéns, que vai para uma (3)casa, que tem um (4)apartamento.”; em 5: “Tem uma (5)flor muito bonita.”; em 13: “A classe tem muito (13)aluno...”; em 14: “...tem uma (14)professora muito legal.”. Usa também definições próprias, utilizando o verbo *ser* e *estar*, nas idéias 6: “O (6)aniversário está muito lindo.”; em 7: “O (7)jardim está florido.”; em 12: “A (12)sala é cheirosa.”; em 16: “A (16)pessoa é muito safada.”; e em 25: “Os (25)quartos é cheio de (26)brinquedos.”; onde conserva comportamento advindo de seu pensamento egocêntrico, tão bem exemplificado nos subníveis anteriores, quando a todo custo impõe suas construções intelectuais, criadas pela própria inteligência, baseadas unicamente nas premissas próprias e/ou pessoais. Haja vista o uso da idéia 16, onde afirma: *A pessoa é muito safada*. Como exemplo da não repetição de modelos, que consiste numa ultrapassagem aos limites impostos pelo comportamento de só repetir modelos, tem-se o uso das idéias 9: “Eu te dou este (9)bouquet, que põe no (10)vaso.”; da 11: “(11)Jesus ajuda muito nós.”; da 15: “A (15)bola furou.”; e da 17: “O (17)povo quer uma casa.”. Não se pode deixar de observar que esta ultrapassagem é mais evidente quando o sujeito apresenta um esquema totalmente novo, qualitativamente diferente dos exercitados nos subníveis anteriores. No caso de Angélica, somente no uso das idéias 1 e 2: “Uma vez havia uma (1)bola e a (2)princesa apaixonada.”; 13 e 14: “Ela estava (13)gritando assim: (14)a-a-a-a-a muitas vezes. Então, dois meses depois sua tia apaixonada estava casada.”; que o sujeito atual não repete modelos. Isso constitui uma abertura que levará à outras variações, uma vez que no decorrer do restante do texto a repetição do uso de verbo *ter* se faz presente: “Eles tinham todo o (3)ouro que eles queriam. A princesa tinha (4)sapato prateado para sapateado. E ela tinha (5)sapatilha dourada para balé.”... “Ela tinha cabelos parecidos com o (9)fogo. Ela tinha uma caixinha de tesouro (10)cantante. Ela tinha (11)sapos de brinquedo. Eles tinham (12)jogos, mas um dia a princesa estava doente.”. Finalmente, tem-se o exemplo de Antony. Este sujeito repete modelos ao desenvolver suas idéias, utilizando regularmente *eu gosto*, com exceção das idéias 1: “Eu bebo (1) coca.”; da 3: “Eu amo minha (3)mãe.”; e da 11: “Eu quero brincar perto de (11)minha casa.”. Na maioria das orações construídas mantém a prática

de modelos que resultam numa equilibração de seus esquemas: “Eu gosto do meu (2)pai e eu sinto saudades dele. Eu gosto de minha (4)irmã. Eu gosto muito de brincar com meus (5)animais de estimação, meu (6)peixe, e meus (7)pássaros. Todos os dias, eu gosto de colocar meus pássaros nos meus dedos e ensinar meu peixe alguns truques.”... “Eu gosto de escrever (13)(escrevendo) números. Eu gosto de (14)andar de bicicleta com meus amigos e dirigir (15)robôs com minha irmã. Eu gosto de brincar no (16)Centro da Juventude. Eu gosto de ir nadar na praia para brincar (17)(brincando) com a (18)água.”

Caroline pratica o uso de duas idéias na mesma oração, como por exemplo a união das idéias 6 e 7, no final da estória: “Eu ouvi uma música de (6)um cantor que se chama (7)Chico Buarque.” Essa prática é uma ultrapassagem ao que era uma pseudo-impossibilidade do subnível anterior, desenhando assim uma abertura que dará ao sujeito um poder de praticar outras variações no futuro. Como foi analisado anteriormente, esse sujeito tenderá a ser mais conciso do que os do subnível I B, que ao desenvolver amplamente suas idéias, direcionando cada uma a um fim distinto das demais, não era capaz de praticar a ligação e portanto a simplicidade textual. Michelly une as idéias 2 e 3 numa oração só, ultrapassando uma barreira e preenchendo uma lacuna: “O (2)gatinho gostava de brincar com o (3)cachorro.” Essa ultrapassagem é uma abertura para novos possíveis, uma vez que esta variação conduzirá a outras. Fernando utiliza duas idéias na mesma oração em 1 e 2: “A (1)mamãe foi (2)trabalhar.”, e em 3 e 4: “O (3)papai foi andar de (4)bicicleta.”. Unindo estas idéias na mesma oração, nos dois exemplos citados, o sujeito ultrapassa barreiras e preenche mais lacunas. O importante é que essa prática da variação leva à outras variações futuras e o texto poderá ficar mais conciso como resultado disso. Júlio, atualmente utiliza duas idéias na mesma oração, como nos exemplos da colocação das idéias 1 e 2, 3 e 4 : “O (1)casamento tem (2)parabéns que vai para uma (3)casa, que tem um (4)apartamento.”; 18, 19, e 20: “Os povos de (18)antigamente não tinham (19)televisão, nem (20)raquete.”; 21 e 22, 23 e 24: “As (21)mães e as (22)irmãs e os (23)irmãos e os (24)pai sempre foram uma família.”; 25 e 26: “Os (25)quartos é cheio de (26)brinquedos.”. Angélica também utiliza duas idéias na mesma oração como em 13 e 14: “Ela estava (13)gritando assim: (14)a-a-a-a-a muitas vezes.” Finalmente, Antony interliga e/ou utiliza duas idéias na mesma oração como em 5, 6 e 7: “Eu gosto muito de brincar com meus (5)animais de estimação, meu

(6)peixe, e meus (7)pássaros.”; 17 e 18: “Eu gosto de ir nadar na praia para brincar (17)(brincando) com a (18)água.”.

O sujeito já começa a abandonar a criação de relação aleatória entre as idéias, passando a construir e/ou criar ligações lógicas para o que foi pedido pelo pesquisador. Nota-se em Caroline que esta abertura não foi resultado de aprendizagem, e sim criação do sujeito, se se observa seu comportamento criativo em relação aos sujeitos dos subníveis anteriores. O sujeito está praticando as primeiras resistências ao real. Para essa relação entre as idéias, o sujeito usa a preposição *do*: “Eu fui a uma (3) festa de 15 anos, bem bonita, numa casa do meu primo Marcos.”, criação nova, antes impossível dada as resistências do real. O sujeito demonstra estar novamente criando resistências *ao* real e tenta responder ao que lhe é requisitado pelo pesquisador. Lacunas são preenchidas e outras variações surgirão a partir daí. Os sistemas e os esquemas mostram estarem se abrindo. Observa-se em Michelly que a primeira consequência para essa ação de criar ligações lógicas que progredem é que o texto tenderá a ficar mais conciso, uma vez que a primeira relação entre idéias surge. Para essa relação entre as idéias ela usa a preposição *com*, criação nova, antes impossível dada as resistências *do real*: “O (2)gatinho gostava de brincar com o (3)cachorro.” Agora o sujeito começa a criar resistências *ao real* e tenta responder ao que lhe é requisitado pelo pesquisador. Uma lacuna foi preenchida e outras o serão a partir dessa. Fernando, para relacionar as idéias 1 e 2, usa verbo: “A (1)mamãe foi (2)trabalhar.”; em 3 e 4, usa verbo e preposição: “O (3)papai foi andar de (4)bicicleta.” Essas se constituem em criações novas, agora possíveis e mostram resistências do sujeito ao real. O que era impossibilidade antes, agora é exercido como possível. Aliás, as lacunas só são ultrapassadas pelos possíveis. Como se vê, o sujeito apesar de ligar duas idéias numa frase, ainda não liga a maioria das idéias, mantendo um esquema anterior, conservando para estar em equilíbrio. Júlio já ultrapassa os limites anteriores, pois além de colocar duas idéias na mesma oração, como em 1 e 2: “O (1)casamento tem (2)parabéns que ...”; 18 e 19: “Os povos de (18)antigamente não tinham (19)televisão,...”; 21, 22, 23 e 24: “As (21)mães e as (22)irmãs e os (23)irmãos e os (24)pai sempre foram uma família.”; 25 e 26: “Os (25)quartos é cheio de (26)brinquedos.”; 27 e 28: “Nós fomos de (27)carro para fazer nossa (28)lua-

de-mel.”; ele justapõe orações ao tentar unir as idéias, se utilizando de pronomes relativos, verbos de ligação, conjunção aditiva, sem no entanto construir todas estas uniões e/ou frases com sentido lógico. Pratica a justaposições das idéias, aproximando-as, e isso é uma variação que resulta num conteúdo aleatório, mas que abre caminhos para outras variações. Angélica, ultrapassando limites anteriores, também une frases pela conjunção *e*, apesar da união ser parelramento e/ou justaposição das mesmas. Como exemplo, vê-se a justaposição de 1 e 2: “Uma vez havia uma (1)bola e a (2)princesa apaixonada.”; e de 4 e 5: “A princesa tinha (4)sapato prateado para sapateado. E ela tinha (5)sapatilha dourada para balé.”. Observa-se também a conjunção na apresentação da idéia 8: “Ela tinha vestidos vermelhos e dourados, prateados, de metal dourado, e de (8)rosas vermelhas.”. Esses movimentos são aberturas em relação às barreiras encontradas pelo sujeito nos subníveis anteriores I A e I B. Essas novas variações conduzirão à muitas mais. Outro exemplo é Antony, usa a preposição *com*, dentro da mesma oração, para ligar as idéias 17 e 18: “Eu gosto de ir nadar na praia para brincar (17)(brincando) com a (18)água.” Consiste numa abertura em relação aos sujeitos dos subníveis anteriores I A e I B. Por outro lado, as ligações entre as idéias 14 e 15: “Eu gosto de (14)andar de bicicleta com meus amigos e dirigir (15)robôs com minha irmã.”; e 5, 6 e 7: “Eu gosto muito de brincar com meus (5)animais de estimação, meu (6)peixe, e meus (7)pássaros.”, são variações usando a conjunção *e*, que ultrapassam as primeiras, consistindo numa abertura a novos possíveis, qualitativamente distinta das anteriores. Novas barreiras foram derrubadas pelo sujeito em relação aos anteriores.

O sujeito não interliga a maioria das idéias para construir a estória. Em Caroline, como foi mostrado na única ligação de seu texto, vê-se a união das idéias 6 e 7: “Eu ouvi uma música de (6)um cantor que se chama (7)Chico Buarque.”. Mantém também a conservação dos esquemas anteriores de repetição de modelos para a maioria das idéias desenvolvidas. Antes o sujeito não interligava as idéias. Agora se fala da não interligação da maioria, o que significa que existe já algum tipo de ligação e isso constitui uma resistência ao real, uma ultrapassagem e a prática de uma abertura significativa: “O leiloeiro importante gritou com o (1)Presidente. O Presidente brigou com ele. Bateram um no outro. Os dois se machucaram. Minha irmã com quinze

anos dançou valsa. Foi muito bonito. Dançou com um amigo. Ele se chama Danilo. Um dia eu vi uma (2)dançarina. Bonita, elegante. Gostei muito dela. Ela deu um autógrafa. Eu fui a uma (3) festa de 15 anos, bem bonita, numa casa do meu primo Marcos. Eu gosto de dançar (4)forró com meu amigo. Ele se chama Danilo também. Minha tia passa muita tarefa na (5)sala de aula, no quadro. Eu ouvi uma música de (6)um cantor que se chama (7)Chico Buarque.” Ele mostra estar praticando a assimilação generalizadora e diferenciadora, conserva esquemas antigos, e muda esquemas antigos para executar novas variações. E nessas variações, ele cria novos esquemas. Michelly também não interliga a maioria das idéias, apesar de ter ligado a 2 à 3: “O (2)gatinho gostava de brincar com o (3)cachorro.”. Veja-se por exemplo na primeira idéia, o menino gostava de jaboticaba; já na 2 e 3, o assunto gira em torno do gato e cachorro. A quarta idéia, sobre o passarinho, não se relaciona com a próxima, que é a respeito da flor: “Era uma vez um (1)menino que gostava de jaboticaba. O (2)gatinho gostava de brincar com o (3)cachorro. O (4)passarinho gostava de ficar nas árvores. A (5)flor é bonita e muito cheirosa.” Assim sucessivamente. Portanto, ele mantém esquemas anteriores, como se a conservação dos mesmos fosse uma pseudonecessidade, uma pseudo-impossibilidade que não consegue ultrapassar de todo, como o fez na união das idéias 2 e 3. O sujeito tem que manter esquemas, para poder ao mesmo tempo expandir e abrir ou mudar outros para que sua capacidade de pensar evolua. Fernando, apesar de não ter relacionado e/ou interligado a maioria das idéias: “A minha (5)tia ganhou um presente. Eu ganhei uma piscina. Minha tia estava passeando de (6)Chevette. Eu ganhei um (7)lanche. Eu ganhei uma (8)escola nova para mim estudar e fazer tarefa. Eu ganhei um (9)vídeo-game. Minha mãe ganhou um (10)presente. Meu pai me deu um (11)som. (12)Brinquedo novo que minha mãe me deu. Minha mãe me deu um (13)copo. (14)Arvorezinha de Natal de presente que minha mãe me deu. (15)Carro novinho que minha mãe ganhou, um Gol Série. Tem ventilador. Na hora que estiver chovendo não precisa abrir o vidro. Eu ganhei uma (16)Pepsi. Que eu ganhei um (17)pastel. Que minha mãe ganhou uma (18)geladeira nova. Eu ganhei um (19)Danoninho. Eu ganhei um (20)colher bonita. Que eu ganhei um cinto. Eu ganhei uma motoca nova (21)(motoca novinha). Eu ganhei uma (22)cadeirinha novinha de Mickey. Mamãe ganhou um (23)fogão. Que eu ganhei uma (24)mesinha novinha para mim sentar e jogar vídeo-game.”; só ligou 1 e 2, e 3 e 4: “A (1)mamãe foi (2)trabalhar. O (3)papai foi andar de (4)bicicleta.”; recoleciona sobre o que estava falando e, praticando uma abertura, dá o título aproximado:

“Eu ganhei um monte de presentes e minha mãe também.” Ele já começa a se afastar do pensamento transdutivo e começa a realizar ligações lógicas. Júlio, conserva os esquemas anteriores de não interligação das idéias, apesar de ligá-las em maior número que os sujeitos dos subníveis anteriores. Liga as idéias 1, 2, 3, e 4: “O (1)casamento tem (2)parabéns que vai para uma (3)casa, que tem um (4)apartamento.”; 9 e 10: “Eu te dou este (9)bouquet, que põe no (10)vaso.”; 13 e 14: “A classe tem muito (13)aluno, que tem uma (14)professora muito legal.”; 18, 19, e 20: “Os povos de (18)antigamente não tinham (19)televisão, nem (20)raquete.”; 21, 22, 23, e 24: “As (21)mães e as (22)irmãs e os (23)irmãos e os (24)pai sempre foram uma família.”; 25 e 26: “Os (25)quartos é cheio de (26)brinquedos”; 27 e 28: “Nós fomos de (27)carro para fazer nossa (28)lua-de-mel.”. Não interliga as idéias 4 e 5: “...que tem um (4)apartamento. Tem uma (5)flor muito bonita.”; 5 e 6: “Tem uma (5)flor muito bonita. O (6)aniversário está muito lindo.”; 6 e 7: “O (6)aniversário está muito lindo. O (7)jardim está florido.”; 7 e 8: “O (7)jardim está florido. Eu tenho um (8)cachorro muito bonito.”; 11 e 12: “(11)Jesus ajuda muito nós. A (12)sala é cheirosa.” ; 12 e 13: “A (12)sala é cheirosa. A classe tem muito (13)aluno,...”; e outras. Essa não interligação ainda é a resistência do real. Angélica, não interliga a maioria das idéias, colocando-as em orações diferentes. Veja-se a não interligação em: “...e a (2)princesa apaixonada. Eles tinham todo o (3)ouro que eles queriam. A princesa tinha (4)sapato prateado para sapateado. E ela tinha (5)sapatilha dourada para balé. Ela tinha (6)cortinas com suporte de metal dourado. Ela tinha um (7)despertador de diamante. Ela tinha cabelos parecidos com o (9)fogo. Ela tinha uma caixinha de tesouro (10)cantante. Ela tinha (11)sapos de brinquedo. Eles tinham (12)jogos, mas um dia a princesa estava doente.” Realiza muitas justaposições, o que não constitui interligações entre idéias. E com Antony, a prática de repetição de modelos resulta, por outro lado, numa justaposição de idéias independentes, o que é causada pela não relação e/ou ligação entre elas. Apesar da repetição dos modelos, as orações são independentes, iniciando-se e terminando em si mesmas. Veja-se a não ligação entre 1 e 2: “Eu bebo (1) coca. Eu gosto do meu (2)pai ...”; 4 e 5: “Eu gosto de minha (4)irmã. Eu gosto muito de brincar com meus (5)animais...”; 13 e 14: “Eu gosto de escrever (13)(escrevendo) números. Eu gosto de (14)andar de bicicleta com meus amigos e ...”; 16 e 17: “Eu gosto de brincar no (16)Centro da Juventude. Eu gosto de ir nadar na praia para brincar (17)(brincando)...”.

O sujeito relaciona o título ao que foi criado, e às vezes não consegue fazê-lo. Quando é pedido o título à Caroline: “O Presidente”, ela o relaciona à uma idéia em particular, a idéia 1: “(1)Presidente”. Demonstra ser capaz de exercitar a reversibilidade do pensamento e ter uma consciência do que foi criado por ele atualmente, consciência de um tipo primeiro de ligação, mesmo que sendo uma semiligação do todo com uma das partes. Ele recupera uma das idéias. Também em Michelly, agora praticando um novo esquema, mostra uma progressão concreta, pois seu título: “O Fábio e a Laila gostavam de brincar com a tia Naná.”, se relaciona ao desenvolvimento das idéias 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, e 18; onde os personagens Fábio, Laila e Naná são citados: “O (10)boné é da Laila e do Fábio. A (11)cidade é minha e bonita. A cidade é da mãe da Laila. A (13)Angélica é bonita. Ela gosta da Laila. A (14)praia é da titia Naná. O (15)cacau é da Laila. O (16)anel é da Mãe da Laila. A (17)abelha é do Fábio. O Fábio pegou o (18)mamão do pé.”. Ele já tem consciência desse tipo de ligação, começada no subnível I B, com o sujeito Angel. Fernando, quando perguntado pelo título: “Eu ganhei um monte de presentes e minha mãe também.”, o relaciona à repetição de modelos em que o verbo *ganhar* foi a tônica no desenvolvimento das idéias 5: “A minha (5)tia ganhou um presente. Eu ganhei uma piscina.”; das 7 a 10: “Eu ganhei um (7)lanche. Eu ganhei uma (8)escola nova para mim estudar e fazer tarefa. Eu ganhei um (9)vídeo-game. Minha mãe ganhou um (10)presente.”; das 15 a 24: “(15)Carro novinho que minha mãe ganhou, um Gol Série. Tem ventilador. Na hora que estiver chovendo não precisa abrir o vidro. Eu ganhei uma (16)Pepsi. Que eu ganhei um (17)pastel. Que minha mãe ganhou uma (18)geladeira nova. Eu ganhei um (19)Danoninho. Eu ganhei um (20)colher bonita. Que eu ganhei um cinto. Eu ganhei uma motoca nova (21)(motoca novinha). Eu ganhei uma (22)cadeirinha novinha de Mickey. Mamãe ganhou um (23)fogão. Que eu ganhei uma (24)mesinha novinha para mim sentar e jogar vídeo-game.”. Começa a praticar a reversibilidade do pensamento, relacionando o título à idéia 1: “(1) Mamãe”, tendo consciência que ao criar falou também de si mesmo. Para Angélica, até o título: “Eles tinham tudo.” dado mantém o modelo e se relaciona com uma idéia e com a persistência do uso do modelo, que aparece primeiramente no desenvolvimento da idéia 3: “Eles tinham todo o (3)ouro que eles queriam.”, e depois continua de 5 a 12: “E ela tinha (5)sapatilha dourada para balé. Ela tinha (6)cortinas com suporte de metal dourado. Ela tinha um (7)despertador de diamante. Ela tinha vestidos vermelhos e

dourados, prateados, de metal dourado, e de (8)rosas vermelhas. Ela tinha cabelos parecidos com o (9)fogo. Ela tinha uma caixinha de tesouro (10)cantante . Ela tinha (11)sapos de brinquedo. Eles tinham (12)jogos, mas um dia a princesa estava doente.”. Relacionar o título ao que foi criado é outra abertura, uma vez que o sujeito começa a perceber relações e é capaz de praticar a reversibilidade do pensamento, voltando e tendo consciência de uma parte do todo, de uma idéia em particular. Essa abertura é essencial para a prática da síntese do pensamento. Antony, quando perguntado pelo título: “Centro da Juventude.”, como alguns desse mesmo subnível I C, o relaciona a uma idéia, à idéia 16: “(16) Centro da Juventude”. Começa a exercitar semi-ligações com o texto criado e pratica a reversibilidade, sendo capaz de recuperar um pensamento anterior. É uma abertura e ultrapassagem de barreiras, uma resistência ao real.

Conclusões:

Observada a criação de seus textos, os sujeitos dos subníveis I A, I B e I C, dadas as lacunas a preencher e às limitações que lhes são próprias, demonstram ser portadores de um limitado número de soluções possíveis. Sob o ponto de vista estrutural, eles apresentam verdadeiras impossibilidades e não erram ao criar os textos apresentados, simplesmente não conseguem ultrapassar suas próprias limitações na solução do problema proposto, e o real lhes oferece resistência. O possível está sendo gradualmente engendrado através da justaposição de suas idéias, da sucessão das mesmas. No entanto, pode-se observar movimentação gradual de elementos e/ou características que mostram como os sujeitos em equilíbrio giram em torno de ações que justificam serem agrupados no mesmo nível. Nota-se ainda que certos elementos podem se manifestar como parte da criação do sujeito nos primeiros níveis e também em níveis subsequentes. Cada sujeito, ao criar, recupera elementos dos sujeitos dos níveis anteriores e estes são susceptíveis de serem demonstrados. Veja-se a utilização de gestos ao tentar fazer as orações, por ter o sujeito linguagem elítica. Este elemento aparece mais consistentemente no subnível I A, mas será ainda visto no Nível II, em manifestações esporádicas, ou seja, um ou outro sujeito poderá se utilizar da linguagem

elítica para construir o seu texto oralmente.

No subnível I A, o sujeito faz orações sem sentido, por raciocinar olhando seu modelo interno, e por estar em equilíbrio, o que já não é exercitado pelos sujeitos do subnível I B e I C posteriores. No subnível I A começa a prática da repetição de modelos, o que é conservado pelos sujeitos do subnível I B, e pelos do subnível I C, só que estes últimos já começam a construir sem a utilização de modelos. A esta altura, o sujeito do Nível I começa a derrubar as barreiras do sincretismo, da justaposição a todo custo, do raciocínio transdutivo. Vê-se que ele conserva alguns esquemas e se abre para outros. É extrapolação e essa ação consiste numa abertura. O sujeito do subnível I A não desenvolve idéias, sendo que suas idéias se sucedem mas não se justificam. Já o do subnível I B, começa a desenvolver amplamente as idéias, contando uma estória para cada idéia; o que consiste numa extrapolação e abertura em relação aos sujeitos do subnível I A. Em I C, ele não mantém esse desenvolvimento de idéias aparente nos subníveis anteriores, pois apresenta tendência ao uso de duas idéias na mesma oração, e utiliza conjunções, pronomes e preposições para unir idéias na estória. Estes dois elementos consistem numa ultrapassagem pois agora o sujeito extrapola e pratica duas aberturas, levando o seu texto a uma provisória concisão em relação aos sujeitos posteriores. Provisória, pois em outros níveis, dominados e praticados certos possíveis, ele poderá exercitar esse desenvolvimento de idéias novamente. O sujeito do subnível I A, não interliga as idéias, pois utilizando a justaposição, um traço marcante do Nível I como um todo, ele raciocina acreditando nas próprias premissas. Esta mesma característica, a da justaposição, é presente nos sujeitos do subnível I B, quando este demonstra também não interligar as idéias. O sujeito do subnível I B conserva o que o do subnível I A praticava. No que diz respeito aos sujeitos do subnível I C, modificações e avanços começam a ser notados. Ele interliga algumas idéias, passando de não interligador no subnível anterior I B, à prática da não interligação da *maioria das idéias*. Pratica uma extrapolação, uma abertura, preparando-se para demonstrar outros elementos no nível subsequente. O sujeito do subnível I A não dá título à estória criada, ou quando dá, o título é inadequado. Por causa da irreversibilidade do pensamento, da prática do sincretismo, ele não

experimenta a consciência das ligações, ligações estas que também não pratica ainda. Sua estória não é um todo conectado e ele não sabe nominar sobre o que discorreu ao criar a sequência de idéias, que por sinal foram justapostas. O sujeito do subnível I B, ainda produz títulos inadequados, relacionando os quase adequados à uma idéia ou duas; o que se pode considerar uma abertura em relação aos do subnível I A anterior. No subnível I C, ele *conserva* essa mesma característica, conserva esquemas anteriores, dando títulos às vezes inadequados e também praticando a relação entre uma idéia ou duas. A característica marcante desse Nível I é a prática da justaposição, enquanto o sujeito engendra gradualmente novos possíveis.

NÍVEL II

Foi observado no agrupamento agora chamado Nível II, que os sujeitos de diferentes idades, quando contando uma estória, dão o título relacionando-o a uma idéia, até finalmente encontrar-se aqueles que já dão o título quase adequado ao conteúdo construído, ou seja, envolvendo quase todas as idéias. Mostram ao longo deste nível interligar algumas idéias, interrompendo a ligação em algum ponto do texto. Neste nível começam a utilizar mais de duas idéias na mesma oração, usando de artifícios para ligar as idéias e as orações construídas começam a *acomodar* as idéias.

Subnível II A

Analisados os protocolos, pôde-se chegar a uma relação de elementos e/ou características do que foi observado, extrapolado pelo sujeito, bem como quais foram as extensões observadas na criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação reflete, de certa forma, a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento; que inclui as seguintes características: 1) interliga idéias começando a criar unidade entre elas, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto; o sujeito começa a resistir à justaposição e pratica uma abertura; 2) utiliza duas ou mais idéias na mesma oração,

praticando uma abertura; 3) o título é relacionado com uma idéia ou mais; o sujeito extrapola, pratica uma abertura.

Exemplo de Protocolos:

1 - PAULO - 8 Anos

Idéias: (1) Natal - (2) festa - (3) cavalo - (4) piano - (5) fio de cobre - (6) leão- (7) microfone - (8) arreio - (9) espada - (10) homem - (11) filme - (12) amigo - (13) guerra - (14) bota - (15) luta - (16) televisão - (17) flores - (18) grama - (19) comida - (20) anel - (21) leite - (22) vaca - (23) tigre - (24) árvore - (25) onça.

Estória : Era uma noite de (1)Natal bonita, de muitos presentes. O Natal era uma (2)festa bonita e ganhei, eu e meu companheiro ganhamos muitos presentes e a minha irmã ganhou um anel. Eu, meu companheiro, minha mãe e meu pai andamos de (3)cavalo. E vimos um homem tocando um (4)piano. Depois da viagem, vimos um (5)fio de cobre. A gente pegou ele na mão, colocamos na janela. Depois do fio de cobre, vimos um (6)leão comendo um carneiro. Meu pai matou o leão e corremos até a casa. Depois do Natal fomos comprar um (7)microfone. Depois do microfone, compramos um (8)arreio novo para mim e para meu companheiro e meu pai e para minha mãe. E achamos quatro (9)espadas para mim, para meu pai e para minha mãe e meu companheiro. Nós fomos para a luta e a nossa espada - estava tão mole - quebrou. E levamos para o (10)homem arrumar. E o homem mostrou o (11)filme da luta, como que era. O (12)amigo do homem deu o filme para a gente. E nós fomos na (13)guerra. Arranhamos as (14)botas. Depois nós mandou as botas para arrumar de novo lá no homem. E fomos de novo lá na (15)luta e voltamos para a casa. Assistimos (16)televisão. E meu companheiro e meu pai pegamos três (17)flores para minha mãe. Meu cavalo está comendo lá na (18)grama. E meu pai estava comendo (19)(comida) em casa. O (20)anel, nós demos o anel para minha irmã e a minha irmã colocou ele na mão. Tiramos (21)leite da (22)vaca e juntamos com a outra vaca. O (23)tigre comeu a última vaca que nós compramos. Nasceu uma (24)árvore de banana e meu pai apanhou. Aí meu pai matou a (25)onça que comeu a bota dele.

Título: A onça e meu pai.

2 - MÁRCIA - 13 Anos

Idéias : (1) Nenhuma - (2) tia - (3) menina - (4) roupa - (5) casa - (6) menino - (7) mãe - (8) meu avô - (9) meu irmão - (10) casamento - (11) igreja - (12) noiva - (13) teclado - (14) violão - (15) amizade.

Estória : (1)Nenhuma vez eu briguei com minha (2)tia. A (3)menina era namorada daquele rapaz. Eu gosto de usar minhas (4)roupas e de morar em minha (5)casa. O (6)menino e minha (7)mãe e (8)meu avô e (9)meu irmão fomos ao (10)casamento e a (11)igreja era linda. Minha mãe estava muito bonita de (12)noiva. Eu adoro tocar meu (13)teclado e o meu irmão o seu (14)violão. Nós temos muita (15)amizade.

Título : Amizade.

3 - RENATA - 5 Anos

Idéias : (1) Peru - (2) tartaruga - (3) arara - (4) um passarinho - (5) borboleta - (6) urubu - (7) hipopótamo - (8) borboleta - (9) cobra - (10) macaco - (11) peru - (12) pavão - (13) carneiro - (14) urso.

Estória : Era uma vez um (1)peru, andava no mato. Cavou um buraco e tirou um chapéu. A

(2)tartaruga andou, andou, achou o peru com o chapéu. A (3)arara voa. Achou o peru também. Ela achou o peru e riu com as gargalhadas, com o chapéu feio. O (4)passarinho voa. Entrou no ninho e falou : - Cadê os meus filhotinhos? Aí o passarinho pensou : a arara carregou os meus filhotinhos. A (5)borboleta voa. Ela é de todas as cores e também tem um ninho. Com as gargalhadas da arara, escutou as borboletinhas gritando : - Mamãe, a arara está me pegando! O (6)urubu, tem gente que morre de medo. Só que ele não faz nada. Só chega perto para o povo, para eles ficar com medo. A (7)hipopóta fica dentro da água. E quando sai da água, ronca. O marido da (8)borboleta falou : - Cadê os nossos filhotinhos? A arara está lá com o papo cheio. Como falou? Vamos lá acabar com ela! A (9)cobra é uma jibóia. Com ela tem o veneno, carrega nos baldes. Ela voa, como a cobra coral também. O (10)macaco, ele se chama Monkey. Com os dentes dele de serrote. Só comigo que ele não tem medo, porque eu sou a mulher da árvore, que é amiga do macaco. O (11)peru pegou o chapéu, cavou, cavou o buraco...achou o chapéu. Com a feiúra do chapéu, a arara e a tartaruga disse : - Com o chapéu feio, eles estavam todos exibidos. O (12)pavão tem muitas asas, rôxo e vermelho. O (13)carneiro tem uns pelinhos branquinhos. É tão mansinho que só acostudou comigo. O (14)urso, ele fica sem sol, nas neves. Como quem vai na neve, eles... o urso só acostudou comigo.

Título : O urso se chama Neve.

4 - DIEGO - 10 Anos

Idéias : (1) Música clássica - (2) americana - (3) piano - (4) flauta - (5) primo morreu - (6) festa de 15 anos - (7) valsa (8) revistinha do casamento - (9) bolo de aniversário - (10) cesta.

Estória : Um dia eu estava ouvindo uma (1)música clássica na (2)Americana. Tinha pessoas tocando (3)piano, (4)flauta, quando de repente minha mãe falou : - Temos que ir embora. Seu (5)primo morreu! Na (6)festa de 15 anos de minha irmã, ela dançou (7)valsa com meus pais. Eu achei em casa uma (8)revista do casamento da minha mãe. Na revistinha tinha um grande (9)bolo de aniversário. Tinha muitos doces dentro de uma (10)cesta.

Título : Um dia complicado.

5 - KYLE - 9 Anos@

Idéias: (1) Pessoas dançando - (2) somente música, todo mundo calado - (3) piano - (4) "roda na roseira" - (5) indo para baixo, para baixo - (6) muitas pessoas - (7) filmes - (8) pessoas fazendo coisas engraçadas.

Estória: Era uma vez havia (1)pessoas dançando sem música. Eu não sei como eles podem fazer isso. (2)Somente música, todo mundo calado. O (3)piano começou. Todos estão movimentando em volta do piano (4)(roda na roseira). Eles vão assim: ta-ra-ra-ra-ra, (5)indo para baixo, para baixo (cantando). (6)Muitas pessoas velhas vieram e então todos quiseram assistir os (7)filmes de (8)pessoas fazendo coisas engraçadas. As pessoas iam sentando nas cadeiras, dançando.

Título: Os palhaços.

6 - KENDRA - 8 Anos@

Idéias: (1) Batida - (2) guitarra - (3) tambor - (4) piano - (5) flauta - (6) barulho - (7) trompete - (8) assovio - (9) dançando - (10) circo - (11) palhaços - (12) areia - (13) trampolim.

Estória: Uma vez havia uma (1)batida vindo do quintal. Então a (2)guitarra começou a fazer barulho e o (3)tambor começou a percutir. O (4)piano começou a tocar. Então, a (5)flauta. E então eles ficaram barulhentos (6)(barulho). E então o (7)trompete, o (8)assovio, a dança (9)(dançando) começou. Então o (10)circo começou. Os (11)palhaços apareceram. Então a (12)areia veio para o chão. Então o (13)trampolim começou.

Título: A música do circo.

Paulo utiliza duas idéias na mesma oração, quando constrói com as idéias 21 e 22: “Tiramos (21)leite da (22)vaca e juntamos com a outra vaca.” Essa abertura já foi praticada no subnível anterior e é conservação de uma variação que se tornou possível. Esta variação levará a outras nos níveis subsequentes. Márcia coloca mais de uma idéia em cada oração e utiliza preposição *com* para unir as idéias 1 e 2: “(1)Nenhuma vez eu briguei com minha (2)tia.” Já Diego, demonstra como utilizar duas idéias ou mais na mesma oração, exemplificando bem este subnível II A. Veja-se a ligação das idéias 1 e 2: “Um dia eu estava ouvindo uma (1)música clássica na (2)Americana.”; a ligação entre a 3 e 4: “Tinha pessoas tocando (3)piano, (4)flauta, quando de repente minha mãe falou : - Temos que ir embora.”. Kyle utiliza duas idéias na mesma oração, como se vê em 7 e 8: “...e então todos quiseram assistir os (7)filmes de (8)pessoas fazendo coisas engraçadas. As pessoas iam sentando nas cadeiras, dançando.”. Este esquema é a conservação de esquemas anteriores, características de sujeito deste subnível II A. Aqui o sujeito epistemológico mantém, de uma maneira mais especializada, a linguagem elítica, mostrando a conservação e a manutenção de esquemas anteriores, observados no Nível I A e I B. Ao colocar a idéia 5: “indo para baixo, para baixo” no texto, o sujeito o enriquece, cantando e produzindo sons onomatopéicos, exemplificando ao pesquisador um começo da ação que envolve um conteúdo que sua própria linguagem é atualmente impossibilitada de demonstrar na extensão desejada: “Eles vão assim: ta-ra-ra-ra-ra, (5)indo para baixo, para baixo (cantando).”. É um esforço a todo custo de expressar a ação como ela é pensada na sua realidade mental. Conserva certos esquemas e também , como se verá a seguir, ultrapassa barreiras encontradas antes e que agora são vistas como aberturas e/ou ampliação de esquemas anteriores. Já Kendra, utiliza mais de duas idéias na mesma oração, conservando esquemas exercitados anteriormente. Veja-se a união de 7, 8 e 9: “E então o (7)trompete, o (8)assovio, a dança (9)(dançando) começou.”

Paulo começa a criar unidade entre as idéias, ultrapassando a colocação de uma idéia ao lado da outra, por justaposição, sem ligação nenhuma, como o fazia o sujeito dos subníveis anteriores. Exemplo disso é a passagem da idéia 1 para a 2, onde *noite de Natal* em 1 é explicada como *uma festa bonita* em 2: “Era uma noite de (1)Natal bonita, de muitos presentes. O Natal era uma (2)festa bonita e ganhei, eu e meu companheiro ganhamos muitos presentes e a

minha irmã ganhou um anel.” Veja-se também a ligação entre a idéia 7, *microfone*, com a 8, *arreio*, quando utilizando-se do advérbio *depois*, o sujeito faz uma ligação temporal entre as ações: “Depois do Natal fomos comprar um (7)microfone. Depois do microfone, compramos um (8)arreio novo para mim e para meu companheiro e meu pai e para minha mãe.” Essas variações e outras constituem uma progressão, pois o sujeito começa a praticar o silogismo, ou raciocínio silogístico. Este raciocínio é a prática da ultrapassagem às barreiras da simples justaposição. O sujeito começa a interligar a maioria das idéias, mesmo que interrompendo essa ligação em algum ponto do texto, como por exemplo entre as idéias 17 e 18: “E meu companheiro e meu pai pegamos três (17)flores para minha mãe. Meu cavalo está comendo lá na (18)grama.”; ou entre a 19 e 20: “E meu pai estava comendo (19)(comida) em casa. O (20)anel, nós demos o anel para minha irmã e a minha irmã colocou ele na mão.” Esta interrupção, praticando a justaposição é a conservação de esquemas já experimentados pelo sujeito anteriormente. Assim, ora mantendo a justaposição em poucas ocasiões, ora praticando o abandono da justaposição na maioria das vezes, o sujeito pratica simultaneamente vários possíveis e exercita a equilíbrio de sistemas que se conservam por um lado e se abrem por outros. Márcia interliga as idéias 1 e 2: “(1)Nenhuma vez eu briguei com minha (2)tia.”; 4 e 5: “Eu gosto de usar minhas (4)roupas e de morar em minha (5)casa”; 6 a 12: “O (6)menino e minha (7)mãe e (8)meu avô e (9)meu irmão fomos ao (10)casamento e a (11)igreja era linda. Minha mãe estava muito bonita de (12)noiva.”; 13, 14 e 15: “Eu adoro tocar meu (13)teclado e o meu irmão o seu (14)violão. Nós temos muita (15)amizade.” Interrompe estas ligações em algum ponto do texto, como se pode ver na passagem das idéias 2 para a 3: “Nenhuma vez eu briguei com minha (2)tia. A (3)menina era namorada daquele rapaz.”; 3 para 4: “A (3)menina era namorada daquele rapaz. Eu gosto de usar minhas (4)roupas...”; e 12 para 13: “Minha mãe estava muito bonita de (12)noiva. Eu adoro tocar meu (13)teclado ...”. Esta interrupção é a manutenção de esquemas anteriores, de barreiras que ainda promovem resistências. O sujeito conserva lacunas dos subníveis anteriores enquanto ultrapassando limitações quando interliga a maioria de suas idéias no texto. Junta as idéias 6, 7, 8 e 9: “O (6)menino e minha (7)mãe e (8)meu avô e (9)meu irmão fomos ao...”, formando um sujeito composto que utiliza a mesma ação, o verbo *fomos*. Pratica, portanto, ligações novas e possíveis. Renata interliga algumas idéias no texto criando uma unidade, como a ligação que

faz entre as idéias 1, 2 e 3: “Era uma vez um (1)peru, andava no mato. Cavou um buraco e tirou um chapéu. A (2)tartaruga andou, andou, achou o peru com o chapéu. A (3)arara voa. Achou o peru também. Ela achou o peru e riu com as gargalhadas, com o chapéu feio.”; liga a idéia 5 ao que desenvolveu na idéia 3: “A (5)borboleta voa. Ela é de todas as cores e também tem um ninho. Com as gargalhadas da arara, escutou as borboletinhas gritando : - Mamãe, a arara está me pegando!”, desenvolvido a partir de “A (3)arara voa”. Interessante que conserva dos outros subníveis a repetição de modelos quando repete o verbo *voar* e afirma em 4, *o passarinho voa*: “O (4)passarinho voa. Entrou no ninho e falou : - Cadê os meus filhotinhos? Aí o passarinho pensou : a arara carregou os meus filhotinhos.” ; em 5, *a borboleta voa* : “A (5)borboleta voa. Ela é de todas as cores e também tem um ninho. Com as gargalhadas da arara, escutou as borboletinhas gritando : - Mamãe, a arara está me pegando!”; em 3, *a arara voa* : “A (3)arara voa. Achou o peru também. Ela achou o peru e riu com as gargalhadas, com o chapéu feio.”; e em 9, *a cobra ...ela voa*: “A (9)cobra é uma jibóia. Com ela tem o veneno, carrega nos baldes. Ela voa, como a cobra coral também.”. Os diálogos em 4: “Entrou no ninho e falou : - Cadê os meus filhotinhos? Aí o passarinho pensou : a arara carregou os meus filhotinhos.”; em 8: “...falou : - Cadê os nossos filhotinhos? A arara está lá com o papo cheio. Como falou? Vamos lá acabar com ela!”; e em 11: “... a arara e a tartaruga disse : - Com o chapéu feio, eles estavam todos exibidos.”. Conserva também os esquemas de justaposição de idéias já desenvolvidas. Veja-se a não ligação, por justaposição das idéias 3 para 4: “A (3)arara voa. Achou o peru também. Ela achou o peru e riu com as gargalhadas, com o chapéu feio. O (4)passarinho voa. Entrou no ninho e falou : - Cadê os meus filhotinhos? Aí o passarinho pensou : a arara carregou os meus filhotinhos.”; de 5 para 6: “A (5)borboleta voa. Ela é de todas as cores e também tem um ninho. Com as gargalhadas da arara, escutou as borboletinhas gritando : - Mamãe, a arara está me pegando! O (6)urubu, tem gente que morre de medo. Só que ele não faz nada. Só chega perto para o povo, para eles ficar com medo.”; de 6 para 7: “O (6)urubu, tem gente que morre de medo. Só que ele não faz nada. Só chega perto para o povo, para eles ficar com medo. A (7)hipopóta fica dentro da água. E quando sai da água, ronca.”; de 7 e 8: “A (7)hipopóta fica dentro da água. E quando sai da água, ronca. O marido da (8)borboleta falou : - Cadê os nossos filhotinhos?”, sucessivamente até o final do texto. Na verdade, esse sujeito interliga algumas idéias, mas na maioria, sua criação em torno das idéias é pautada por justaposições e ele está bem mais próximo dos subníveis anteriores do que os sujeitos deste nível II A que já praticam um

grande número de ligações, aliás, ligações da quase maioria das idéias. Mas isso é antes de tudo, a prática gradual de variações e a conservação de esquemas só prova que o sujeito pratica aberturas gradualmente, cada um à sua maneira, se mantendo em equilíbrio. Ele começa a praticar transformações, ultrapassando resistências anteriores gradualmente para atender ao objetivo do pesquisador, que é a solução do problema proposto. Diego também interliga algumas idéias a ligação entre as orações na 4 e 5: "...(4)flauta, quando de repente minha mãe falou : - Temos que ir embora. Seu (5)primo morreu!"; e a ligação entre 8 e 9: "Eu achei em casa uma (8)revista do casamento da minha mãe. Na revistinha tinha um grande (9)bolo de aniversário.". Esta é uma abertura anterior e aqui exercida com confiança. Essa interligação é o começo da criação da unidade entre as idéias, resultante da consciência da dissociação da observação direta e dos relatos, da imaginação, das coisas concebidas ou ouvidas sem jamais serem vistas. Interrompe esta ligação em alguns pontos do texto, em 5 para 6: "Seu (5)primo morreu! Na (6) festa de 15 anos de minha irmã,..."; em 7 para 8: "...ela dançou (7)valsa com meus pais. Eu achei em casa uma (8)revista do casamento da minha mãe.". Ele começa a praticar as transformações, ultrapassando resistências anteriores, para atender aos objetivos do pesquisador. Veja a transformação da idéia 4 para se estender até a 5, ou dizendo de outra maneira, veja-se a inserção da idéia 5: "Seu (5)primo morreu!", como continuação do contexto criado pelas idéias 1 a 4: "Um dia eu estava ouvindo uma (1)música clássica na (2)Americana. Tinha pessoas tocando (3)piano, (4)flauta, quando de repente minha mãe falou : - Temos que ir embora." É, de certa forma, o declínio do pensamento egocêntrico, pois ele está exercitando ligações que já praticou no nível anterior, onde de ligar somente as idéias, passou à ligar orações. É o abandono da simples justaposição a todo custo. A idéia 7: "...ela dançou (7)valsa com meus pais", também complementa o que foi criado para a idéia 6: "Na (6)festa de 15 anos de minha irmã,...". As idéias 9 e 10: "Na revistinha tinha um grande (9)bolo de aniversário. Tinha muitos doces dentro de uma (10)cesta.", são da mesma forma, enriquecimento do contexto criado pela idéia 8: "Eu achei em casa uma (8)revista do casamento da minha mãe.". Pensa-se que se está diante de um sujeito qualitativamente superior aos anteriores. De certa forma esse sujeito exercita com segurança estes novos possíveis, mas ainda conserva, para exemplificar que está em equilíbrio, esquemas anteriores. Veja-se a justaposição entre a sequência das

idéias 5 para a 6: “Seu (5)primo morreu! Na (6) festa de 15 anos de minha irmã,...”; e da 7 para a 8: “...ela dançou (7)valsa com meus pais. Eu achei em casa uma (8) revista do casamento da minha mãe.”. Simplesmente não há interligação das idéias. Elas se sucedem a todo custo. Felizmente o sujeito mantém certos esquemas e mostra por outro lado que já exercita possíveis que se tornaram efetivos após uma série de aberturas praticadas atualmente. Kyle interliga a maioria das idéias mas interrompe essa ligação de 2 para 3: “(2)Somente música, todo mundo calado. O (3)piano começou...” A partir de 3, apresenta as idéias sem praticar a justaposição como o fizera no nível anterior. As idéias posteriores à 3 acrescentam detalhes e outras informações ao contexto criado pela 3: “O (3)piano começou. Todos estão movimentando em volta do piano (4)(roda na roseira). Eles vão assim: ta-ra-ra-ra-ra, (5)indo para baixo, para baixo (cantando). (6)Muitas pessoas velhas vieram e então todos quiseram assistir os (7)filmes de (8)pessoas fazendo coisas engraçadas. As pessoas iam sentando nas cadeiras, dançando.”. No uso da idéia 4: “roda na roseira”, partindo da omissão dela na oração, o sujeito mostra que ainda mantém resquícios do pensamento egocêntrico, onde o realismo mental é o que é capaz de perceber. Sua construção puramente intelectual não transcende sua própria realidade para comunicá-la ao outro, ao pesquisador. Mostra que o uso da idéia 4: “Todos estão movimentando em volta do piano (4)(roda na roseira).”, que equivale ao não uso dela, é o que sabe fazer. Não usá-la é como uma pseudonecessidade, uma pseudo-impossibilidade, não sendo ainda possível ultrapassá-la no dado momento da ação. Kendra conserva certos esquemas e ultrapassa barreiras encontradas antes e que agora são vistas como aberturas e/ou ampliação de esquemas anteriores. Como exemplo de conservação de esquemas anteriores, veja-se o uso da repetição de modelos, a palavra *então*, em 2: “Então a (2)guitarra começou a fazer barulho ...”; em 5 a 7: “Então, a (5)flauta. E então eles ficaram barulhentos (6)(barulho). E então o (7)trompete,...”; em 10: “Então o (10)circo começou.”; em 12: “Então a (12)areia veio para o chão.”; e 13: “Então o (13)trampolim começou”. Esta palavra mais parece uma palavra denotativa de situação do que um advérbio de tempo propriamente dito. Mais parece que é utilizada como recurso para unir as idéias a todo custo, como justaposição. No entanto, dado ao fato de que o sujeito é bem sucedido quando constrói um contexto em que uma nova idéia acrescenta à anterior, sua criação de orações não é mais puramente a prática da justaposição. Ele começa a exercitar

ligações entre idéias através da ligação entre as orações e a se aproximar do que lhe é proposto pelo pesquisador: a construção de uma estória com as idéias dadas inicialmente por ele mesmo. Veja-se a ligação entre 1 e 2: “Uma vez havia uma (1)batida vindo do quintal. Então a (2)guitarra começou a fazer barulho e...”; e o uso da conjunção *e* entre 2 e 3: “Então a (2)guitarra começou a fazer barulho e o (3)tambor começou a percutir.” Continuando, veja-se a ligação entre 4 e 5: “O (4)piano começou a tocar. Então, a (5)flauta.”, sendo que 5 repete a ação de 4. A idéia 11: “Os (11)palhaços apareceram.”, claramente acrescenta à 10: “Então o (10)circo começou.”. As idéias 12 e 13 não são só ligadas, mas acrescentam ao contexto de ações observadas no local descrito pelo sujeito: “Então a (12)areia veio para o chão. Então o (13)trampolim começou.” Uma ultrapassagem notada como prática de esquemas num criador é a ligação entre as idéias 1 e 11: “Uma vez havia uma (1)batida vindo do quintal. Então a (2)guitarra começou a fazer barulho e o (3)tambor começou a percutir. O (4)piano começou a tocar. Então, a (5)flauta. E então eles ficaram barulhentos (6)(barulho). E então o (7)trompete, o (8)assovio, a dança (9)(dançando) começou. Então o (10)circo começou. Os (11)palhaços apareceram.”. Começa a criar unidade entre a maioria das idéias.

Paulo, quando perguntado pelo título: “A onça e meu pai.”, recupera a ação de criar quando cita a idéia 25, *onça*, e o personagem *pai*, que faz parte do desenvolvimento de outras idéias, como a 3: “Eu, meu companheiro, minha mãe e meu pai andamos de (3)cavalo”; a 6: “Depois do fio de cobre, vimos um (6)leão comendo um carneiro. Meu pai matou o leão e corremos até a casa.”; a 8: “Depois do microfone, compramos um (8)arreio novo para mim e para meu companheiro e meu pai e para minha mãe.”; a 9: “E achamos quatro (9)espadas para mim, para meu pai e para minha mãe e meu companheiro.”; a 17: “E meu companheiro e meu pai pegamos três (17)flores para minha mãe.”; a 19: “E meu pai estava comendo (19)(comida) em casa.”; a 24: “Nasceu uma (24)árvore de banana e meu pai apanhou.”; e a 25: “Aí meu pai matou a (25)onça que comeu a bota dele.”. Ele começa a praticar a reversibilidade do pensamento, criando transformações que ultrapassam resistências anteriores para atenderem ao objetivo do pesquisador. Ele começa a ver fora de si e exerga fora de si o texto total, ou mesmo parte dele. É o declínio do egocentrismo. Para Márcia, o título é relacionado com a última idéia: “Nós temos muita

(15)amizade.”. Este esquema é a conservação de outros usados anteriormente pelo sujeito de outro subnível. Começa a praticar a experiência lógica e reverte o pensamento, voltando a ações anteriores. E Renata, quando lhe é pedido o título: “O urso se chama Neve.”, mostra que recupera a última idéia desenvolvida na criação do texto, a idéia 14: “O (14)urso, ele fica sem sol, nas neves. Como quem vai na neve, eles... o urso só acostumou comigo.” Essa abertura é uma variação já praticada no nível anterior e é a conservação de um esquema que constituiu num avanço do sujeito em relação ao abandono do egocentrismo. O sujeito começa a sair de si e procura atender ao que lhe é requisitado. Ademais, começa gradualmente a praticar a reversibilidade do pensamento, ação essa que resulta numa maior consciência da ligação entre fatos e ações. Começa daí a consciência da existência das ligações entre idéias e das implicações possíveis entre elas. Essa abertura leva a mais variações e o sujeito, se visto pelo ponto de vista estrutural, está gradualmente se inserindo na prática de co-possíveis concretos, progredindo em relação aos sujeitos dos níveis anteriores, na antecipação de vários possíveis. Diego também, quando é perguntado pelo título: “Um dia complicado.”, recupera a impressão que teve ao desenvolver a primeira idéia: “Um dia eu estava ouvindo uma (1)música clássica...”, quando fez referência a *um dia*. Essa relação é o começo da utilização de pensamentos reversíveis, onde um pensamento pode reencontrar outro idêntico a si próprio, depois de uma ou mais transformações. A observação começa a ser hierarquizada em relação a um critério único estabelecido: a experiência. Se a idéia 1: “Música clássica”, foi uma experiência do sujeito, ela pode ser lembrada e relacionada com outras. É, de certa forma, a tomada de consciência de transformações realizadas pelo sujeito. E isso consiste numa prática nova que levará à outras variações. Já Kyle, quando perguntado sobre o título: “Os palhaços.”, obedece a uma organização mental e própria, não evidente ao pesquisador se esse procura pelas idéias dadas ou pelo desenvolvimento das idéias. Mas, numa observação do contexto criado, o sujeito demonstra que começa a ter consciência da ação, uma vez que falando de pessoas fazendo coisas engraçadas, na idéia 8: “(8)pessoas fazendo coisas engraçadas. As pessoas iam sentando nas cadeiras, dançando.”, pode ter pensado em falar sobre *palhaços*, título criado depois da ação. Em Kendra, quando o título lhe é perguntado: “A música do circo.”, pratica uma abertura a novos possíveis pois reoleciona pensamentos utilizados e/ou criados durante

a ação atual. Falando sobre as idéias, estava se referindo principalmente à idéia 10: "(10) circo", que resultou na transformação de outras e na variação nova, foi capaz de dar um título aproximado do contexto criado anteriormente. É a prática, não só mais o começo, da reversibilidade do pensamento, do início da consciência da ação. É a abertura para a prática da síntese.

Subnível II B

Analizados os protocolos, pôde-se chegar a uma relação de elementos e/ou características do que foi conservado, extrapolado pelo sujeito, bem como quais foram as extensões observadas na criação de soluções para a resolução dos problemas propostos. Esta relação reflete, de certa forma, a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento; e consiste dos seguintes elementos: 1) interliga idéias, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto; o sujeito conserva os esquemas do subnível anterior, que consistiu numa abertura passada; 2) prende-se às idéias que reaparecem no desenvolvimento das outras idéias independentes; pratica aberturas e também pratica esquemas anteriores; 4) o título é quase adequado, é relacionado com o texto; o sujeito pratica extensões.

Exemplo de Protocolos:

1 - ANA CAROLINA - 7 Anos

Idéias : (1) Piano - (2) música - (3) passarinho - (4) outra música - (5) outro jeito de música - (6) nenê - (7) shopping - (8) sanfona.

Estória : Era uma vez, os meninos tocavam (1)piano. Outros meninos cantavam (2)música. E o (3)passarinho ajudou. Eles estavam tocando (4)outra música com o passarinho. Os meninos gritavam, cantavam (5)outro jeito de música. Tinha um (6)nenê custoso e ele mexeu no piano. E os meninos foram ao (7)shopping e compraram outro piano. Até compraram uma (8)sanfona.

Título : O piano.

2 - RAQUEL - 5 Anos

Idéias : (1) Mãe - (2) dançar - (3) balé - (4) homem - (5) roupa bem bonita - (6) sala - (7) mamãe me vendo - (8) professora ensinado - (9) um concurso - (10) disputando com três garotos - (11) ganhei o concurso - (12) meu pai e minha mãe ficou orgulhosos de mim - (13) ganhando flores - (14) ganhando um troféu lindo - (15) estava muito feliz - (16) minha mãe e meu pai me deram um presente - (17) meu pai me deu um abraço.

Estória: Minha (1)mãe estava vendo eu (2)dançar (3)balé com um (4)homem, com uma (5)roupa bem bonita, numa (6)sala muito bonita. (7)Mamãe me vendo telefonar. (8)Professora ensinando balé (9)num concurso, (10)disputando com três garotos. (11)Ganhei o concurso. (12)Meu pai e minha mãe ficou orgulhoso de mim. Ganhei flores da minha mãe (13)(ganhando flores). (14)Ganhando um troféu lindo no concurso. Eu (15)estava muito feliz. (16)Minha mãe e meu pai deram um presente maravilhoso. (17)Meu pai me deu um abraço com carinho.

Título: O balé.

3 - JAY - 7 Anos@

Idéias: (1) Brincando com jogos - (2) idéia - (3) eu gosto de futebol americano - (4) seis - (5) cinco - (6) suco - (7) irmão - (8) navio - (9) barco - (10) nove - (11) doze - (12) treze - (13) vinte e um - (14) basquetebol - (15) basebol - (16) futebol.

Estória: Uma vez, eu e meu irmão estávamos (1)brincando com jogos. Eu tive uma (2)idéia. Eu e meu irmão jogar futebol americano (3)(eu gosto de futebol americano). Meu irmão tem (4)seis anos. (5)Cinco é um número. Eu gosto de (6)suco. Eu gosto do meu (7)irmão. Meu pai trabalha num (8)navio. Meu pai trabalha num (9)barco. Meu primo Alex tem (10)nove anos. Meu primo Mike tem (11)doze anos. Eu gostaria de ter (12)treze anos. Meu irmão Tom tem (13)vinte e um anos. Eu costumo jogar (14)basquetebol. Eu costumo jogar (15)basebol. Eu jogo (16)futebol.

Título: Meu irmão.

4 - DOUGLAS - 6 Anos

Idéias : (1) Galo - (2) bebê - (3) buraco - (4) rato - (5) vassoura - (6) bruxa (7) fogo - (8) bruxa morreu - (9) enterro - (10) gato - (11) balanço - (12) quebrou a cabeça - (13) ficou só o olho - (14) cortou o rabo - (15) a abelhinha comeu o coração - (16) morreu e caiu no vinagre - (17) cagaram nele - (18) gelo caiu na cabeça dele.

Estória : Era uma vez um (1)galo que bicou o rabo do gato. O (2)bebê fugiu da casinha dele. Aí caiu bem no (3)buraco. Aí o (4)rato ficou sozinho e cortou o rabo do gato. A (5)vassoura pegou fogo com o galo. Aí o galo deixou cair uma manga de sobremesa na boca da (6)bruxa. O (7)fogo pegou bem na manga e queimou a bruxa tudinho! A (8)bruxa morreu, morta, enterrada (9)(enterro) no buraco. O (10)gato malvado pegou a bruxa e comeu. Mordeu e arrancou pedaços da cara dela. O (11)balanço foi embora e a bruxa morreu comida dos caçadores. A bruxa (12)quebrou a cabeça. O gato quebrou a cabeça. Foram enterrados. O caçador desenterrou e comeu tudo. (13)Ficou só o olho do gato e da bruxa. (14)Cortou o rabo e o rabo ficou mexendo. Aí o gato foi, ele estava vivo, ele colocou uma fita crepe e colou o rabo de novo e comeu os caçadores. (15)A abelhinha comeu o coração e a outra morreu dentro do vinagre (16)(morreu e caiu no vinagre) e elas pôs uma pimenta dentro do vinagre. Cagaram na abelhinha (17)(cagaram nele) que estava dentro do vinagre. Aí pediu socorro e aí a abelhinha ficou afogando e a árvore caiu nela, numa chuva! Foi escurecendo. A nuvem ficou preta(gestos!). Aí deu um trovão nela, arrancou tudo! O (18)gelo caiu dentro da cabeça dela. Caiu dentro do freezer.

Título : A bruxa malvada e o galo malvado.

5 - LUANA - 7 Anos

Idéias : (1) Crianças alegres - (2) um cachorro brincando - (3) um monstro infeliz - (4) uma professora brincando com as crianças - (5) uma criança dançando - (6) uma criança cantando - (7) uma pessoa alegrando a casa - (8) uma criança lanchando - (9) uma pessoa dando lanche para os outros - (10) crianças fazendo fila.

Estória: Era uma vez uma criança que era alegre (1)(crianças alegres) e morava numa casa toda feliz. Os tios gostavam de brincar com ela. E os pais trabalhavam felizes. O filho era bonzinho e

brincava com os amigos. O filho se chamava João. E a filha se chamava Daniela. Os dois brincavam juntos com os amigos. Aí eles falavam: - Vamos jogar bola? Aí outra: - Não! Vamos andar de bicicleta! - Tá bom, eu jogo bola e você anda de bicicleta! Aí o cachorro (2)(um cachorro brincando)veio. Todo embrulhado. Aí a menina: - Esse presente é meu! O menino respondeu: - É de nós dois! - Tá bom, você abre então! Aí os dois abriram juntos e ficaram o dia inteiro brincando com o cachorro. (3)O monstro infeliz assustava as crianças. E o cachorro latiu. O cachorro se chamava Totó. E o monstro se chamava Dudu. Aí os dois ficaram amigos e o monstro não assustou mais as crianças. (4)A professora estava brincando com as crianças, aí ela viu o monstro e gritou: - Socorro! O monstro vai nos comer! Aí as crianças: - Ele é nosso amigo! Aí a criança falou para o monstro: - Não assuste a professora! Aí ele disse: - Tá bem! (5)A criança estava dançando e ela gostava de brincar. Aí um dia foi um cachorrinho. Estava embrulhadinho, coitado! Mandou um bilhete que disse o que que era: - Esse é o nome do meu cachorro, que se chama Totó. Agora eu vou cuidar dele direitinho! Vou levar ele para passear na casa de minhas amigas e brincaremos com ele. (6)A criança estava cantando. Aí veio o monstro! - Eu vou te comer! E ela era amiga de um dos amigos do monstro. Aí ela falou: - Eu não tenho medo de monstros! Monstros não existem! Agora vou ver o que vou fazer com você! E vai ser agora! Então ela amarrou ele na cadeira e ficou preso lá até os amigos chegarem. - Vamos ver agora se eu não vou chamar um de meus amigos? E chamou. A menina e o menino. Aí eles falaram: - Esse é o nosso monstro! - E aí? - Há! Há! Agora eu já sei quem é monstro também! São vocês! Aí eles falaram: - Nós não somos monstros. - Por que vocês estão criando monstros na sua casa? Agora já sei! Vou chamar o monstrinho. O nenê estava na casa e alegrou todo mundo da casa (7)(uma pessoa alegrando a casa). Aí veio a mãe. E levou o menino lá para o quarto e deixou ele trancado. (8)A criança estava lanchando lá na casa dela. E foi o monstro para assustar ela. Aí depois veio a criança: - Eu não tenho medo de você! Vamos ver se você é corajoso! A mulher estava dando lanche para os outros (9)(uma pessoa dando lanche para os outros) e aí encontrou uma garota. Ela era doente! E estava com aparelho. Aí sumiu na escola e era de bolsinha rosa. Aí o pai falou: - Agora eu vou colocar o fixo! E chegou lá no dentista, colocou mesmo! Aí veio a mãe: - Agora vamos ver se perde o aparelho de novo! E era cheio de estrelinha, o aparelho dela! E quase colocou o fixo! Só não colocou por causa que estava com dó. Agora vamos fazer fila para lancher (10)(crianças fazendo fila). Hoje vocês vão ter educação física. Aí eles falaram: - Nós vamos fazer fila de novo? - Vão! - Ah! Por que? - Porque tem que fazer para organizar tudo! E dentro de aula não é para conversar!

Título: As crianças.

6 - WESLEY - 5 Anos

Idéias : (1) Um rato - (2) coelho - (3) casinha - (4) viagem - (5) cinema - (6) piano - (7) cachorro - (8) papel - (9) brinquedo - (10) blusa - (11) short - (12) rádio - (13) sofá - (14) almoço - (15) arranhou o sofá.

Estória: (1)Um rato encontrou um gato. Depois o gato mordeu o rato. Depois o (2)coelho, a onça, mordeu o cachorro. O cachorro vai para a (3)casinha. E depois ele encontra um macaco. Aí depois atropelou um cachorro. Aí depois ele pegou um filme lá no sofá. Ele depois comprou muitas na (4)viagem. Na viagem tinha um guarda. Aí depois tinha um soldado. Aí o (5)cinema foi bom, e ele comprou mais um cachorro, mais dois cachorros. Aí depois o cachorro furou o livro e o (6)piano. Outro (7)cachorro encontrou um dinossauro e também o dinossauro Rex. Aí depois, o cachorro mordeu o (8)papel, depois que mordeu, ele morreu. Aí depois, ele pegou um (9)brinquedo. E depois, pegou uma (10)blusa e um (11)short. Aí depois, ele mordeu todo mundo. Aí o (12)rádio foi lá no rato, aí o papai chegou e a mamãe. Aí a mamãe danou com o cachorro e hoje ele pegou um pastel e comeu. Aí depois ele pegou o(13)sofá. Aí depois ele cresceu. Ele jogou o sofá fora. Aí depois foi embora para casinha dele. Aí (14)almoçou. Aí ele pegou um pastelão grandão. Aí depois ele desenhou. Depois ele foi para a escola. Aí depois mordeu todo mundo da família dele. O rato (15)arranhou o sofá e jogou

veneno no cachorro. Aí depois, ele foi na casinha dele e comeu as comidinhas dele. Depois ele foi, pegou um tênis e mordeu.

Título : Estória bonita do cachorro.

Inicia-se com Ana Carolina a análise do subnível II B. Aqui o sujeito demonstra prender-se a uma idéia que reaparece no desenvolvimento das idéias independentes. Veja-se o exemplo da idéia 2, “(2) música”, que é novamente utilizada para o desenvolvimento das idéias 4: “Eles estavam tocando (4)outra música com o passarinho.”; e 5: “Os meninos gritavam, cantavam (5)outro jeito de música.”. Essa prática do sujeito se assemelha à repetição de modelos à todo custo exercida no nível anterior e até no subnível anterior. Raquel também prende-se à idéia 1: “(1) Mãe”, e a repete ao longo do desenvolvimento das idéias 7: “(7)Mamãe me vendo.”, 12: “(12)Meu pai e minha mãe ficou orgulhoso de mim.”, e 13: “Ganhei flores da minha mãe (13)(ganhando flores).”, e 16: “(16)Minha mãe e meu pai deram um presente maravilhoso.”. Essa repetição se assemelha à tendência e/ou pseudonecessidade do sujeito dos outros níveis quando, praticando a repetição de modelos a todo custo, exercitava a justaposição. Essa repetição dá certa unidade ao texto e o sujeito está exercitando as ligações que já praticou nos subníveis anteriores, onde começou ligando palavras (idéias) para depois passar à ligação de orações. Jay se prende não somente à idéia 1: “(1) Brincando com jogos.”, como se prende também à idéia 7: “(7) irmão.”. Começa a utilizar a idéia 7 mesmo antes de sua inserção na ordem dada inicialmente. Utiliza-a em 1: “Uma vez, eu e meu irmão estávamos (1)brincando com jogos.”, em 3: “Eu e meu irmão jogar futebol americano (3)(eu gosto de futebol americano).”, em 4: “Meu irmão tem (4)scis anos.”, e 13: “Meu irmão Tom tem (13)vinte e um anos.”. A idéia 1, por outro lado, reaparece em 3: “Eu e meu irmão jogar futebol americano (3)(eu gosto de futebol americano).”, e em 14 a 16: “Eu costumo jogar (14)basquetebol. Eu costumo jogar (15)basebol. Eu jogo (16)futebol.”. Essa prática do sujeito se assemelha à repetição de modelos, a todo custo exercida no nível anterior e até no subnível II A. De certa forma, é a conservação de um esquema praticado anteriormente pelo sujeito. Essas conservações são essenciais para o equilíbrio dos sistemas do sujeito em criação. Douglas, para mostrar quão difícil é para o sujeito exemplificar o que só tem significado para si, se utiliza de linguagem elítica. Através de gestos, após a idéia 17: “(17) cagaram nele”, ele estende o conteúdo da mesma. A extensão

da idéia seguinte, 18: “O (18)gelo caiu dentro da cabeça dela. Caiu dentro do freezer.” é inserida por justaposição. Esta extensão não tem nenhuma ligação lógica com a idéia que a precedeu. O sujeito demonstra prender-se a uma idéia que reaparece no desenvolvimento das idéias independentes e até é dada depois como idéia 10: “(10) gato.”. A palavra gato aparece em 1: “Era uma vez um (1)galo que bicou o rabo do gato.”, em 4: “Aí o (4)rato ficou sozinho e cortou o rabo do gato.”, em 10: “O (10)gato malvado pegou a bruxa e comeu. Mordeu e arrancou pedaços da cara dela.”, em 12: “A bruxa (12)quebrou a cabeça. O gato quebrou a cabeça. Foram enterrados. O caçador desenterrou e comeu tudo.”, em 13: “(13)Ficou só o olho do gato e da bruxa.”, em 14: “(14)Cortou o rabo e o rabo ficou mexendo. Aí o gato foi, ele estava vivo, ele colocou uma fita crepe e colou o rabo de novo e comeu os caçadores.”. Essa prática do sujeito se assemelha à repetição de modelos a todo custo exercida no nível anterior e até no subnível anterior. Tudo gira em torno dos personagens *gato* e *bruxa*, apesar de ser a colocação das frases, em alguns casos, ainda justaposição. Veja-se o exemplo da sequência da idéia 4 para a 5: “Aí o (4)rato ficou sozinho e cortou o rabo do gato. A (5)vassoura pegou fogo com o galo.”, que é pura justaposição. Luana, como os sujeitos deste subnível II B demonstra prender-se a uma idéia, a 3: “(3) um monstro infeliz.”, que aparece depois em 4: “(4)A professora estava brincando com as crianças, aí ela viu o monstro e gritou: - Socorro! O monstro vai nos comer! Aí as crianças: - Ele é nosso amigo! Aí a criança falou para o monstro: - Não assuste a professora! Aí ele disse: - Tá bem!”, em 6: “(6)A criança estava cantando. Aí veio o monstro! - Eu vou te comer! E ela era amiga de um dos amigos do monstro. Aí ela falou: - Eu não tenho medo de monstros! Monstros não existem! Agora vou ver o que vou fazer com você! E vai ser agora! Então ela amarrou ele na cadeira e ficou preso lá até os amigos chegarem. - Vamos ver agora se eu não vou chamar um de meus amigos? E chamou. A menina e o menino. Aí eles falaram : - Esse é o nosso monstro! - E aí? - Há! Há! Agora eu já sei quem é monstro também! São vocês! Aí eles falaram: - Nós não somos monstros. - Por que vocês estão criando monstros na sua casa? Agora já sei! Vou chamar o monstrinho.”; e em 8: “(8)A criança estava lanchando lá na casa dela. E foi o monstro para assustar ela. Aí depois veio a criança: - Eu não tenho medo de você! Vamos ver se você é corajoso!”, Também pratica a repetição de modelos como se pode ver a utilização de diálogos em 1: “Era uma vez uma criança que era alegre (1)(crianças alegres) e morava numa casa toda feliz. Os tios gostavam de brincar com ela. E os pais trabalhavam felizes. O filho era bonzinho e brincava com os amigos. O filho se chamava João. E a filha se chamava Daniela. Os dois brincavam

juntos com os amigos. Aí eles falavam: - Vamos jogar bola? Aí outra: - Não! Vamos andar de bicicleta! - Tá bom, eu jogo bola e você anda de bicicleta!"; em 2: "Aí o cachorro (2)(um cachorro brincando)veio. Todo embrulhado. Aí a menina: - Esse presente é meu! O menino respondeu: - É de nós dois! - Tá bom, você abre então! Aí os dois abriram juntos e ficaram o dia inteiro brincando com o cachorro."; em 4: "(4)A professora estava brincando com as crianças, aí ela viu o monstro e gritou: - Socorro! O monstro vai nos comer! Aí as crianças: - Ele é nosso amigo! Aí a criança falou para o monstro: - Não assuste a professora! Aí ele disse: - Tá bem!"; em 6: "(6)A criança estava cantando. Aí veio o monstro! - Eu vou te comer! E ela era amiga de um dos amigos do monstro. Aí ela falou: - Eu não tenho medo de monstros! Monstros não existem! Agora vou ver o que vou fazer com você! E vai ser agora! Então ela amarrou ele na cadeira e ficou preso lá até os amigos chegarem. - Vamos ver agora se eu não vou chamar um de meus amigos? E chamou. A menina e o menino. Aí eles falaram ; - Esse é o nosso monstro! - E aí? - Há! Há! Agora eu já sei quem é monstro também! São vocês! Aí eles falaram: - Nós não somos monstros. - Por que vocês estão criando monstros na sua casa? Agora já sei! Vou chamar o monstrinho.; em 8 a 10: "(8)A criança estava lanchando lá na casa dela. E foi o monstro para assustar ela. Aí depois veio a criança: - Eu não tenho medo de você! Vamos ver se você é corajoso! A mulher estava dando lanche para os outros (9)(uma pessoa dando lanche para os outros) e aí encontrou uma garota. Ela era doente! E estava com aparelho. Aí sumiu na escola e era de bolsinha rosa. Aí o pai falou: - Agora eu vou colocar o fixo! E chegou lá no dentista, colocou mesmo! Aí veio a mãe: - Agora vamos ver se perde o aparelho de novo! E era cheio de estrelinha, o aparelho dela! E quase colocou o fixo! Só não colocou por causa que estava com dó. Agora vamos fazer fila para lanchar (10)(crianças fazendo fila). Hoje vocês vão ter educação física. Aí eles falaram: - Nós vamos fazer fila de novo? - Vão! - Ah! Por que? - Porque tem que fazer para organizar tudo! E dentro de aula não é para conversar!".

Prender-se a uma idéia se assemelha a repetir modelos, prática essa vivenciada no subnível e nível anterior. Mostra o sujeito conservando alguns esquemas para se manter em equilíbrio enquanto abre outros, ou mesmo cria outros. Um exemplo de criação é essa prática simultânea de aberturas quando cria esses modelos. Wesley se prende à idéia *cachorro*, que aparece inclusive na lista dada de idéias, como a número 7. Insere essa palavra no desenvolvimento da idéias 2: "Depois o (2)coelho, a onça, mordeu o cachorro." e a usa daí em diante em todo o texto.

Ana Carolina, interliga a maioria das idéias mas interrompe esta ligação na

passagem da idéia 5 para a 6: “Os meninos gritavam, cantavam (5)outro jeito de música. Tinha um (6)nenê custoso e ele mexeu no piano.”. Há uma unidade das idéias 1 à 5: “Era uma vez, os meninos tocavam (1)piano. Outros meninos cantavam (2)música. E o (3)passarinho ajudou. Eles estavam tocando (4)outra música com o passarinho. Os meninos gritavam, cantavam (5)outro jeito de música.”, que diz respeito a produção de sons; e depois, de 6 à 8: “Tinha um (6)nenê custoso e ele mexeu no piano. E os meninos foram ao (7)shopping e compraram outro piano. Até compraram uma (8)sanfona.”, que diz respeito a instrumentos. Raquel utiliza mais de duas idéias na mesma oração como em 1 a 6: “Minha (1)mãe estava vendo eu (2)dançar (3)balé com um (4)homem, com uma (5)roupa bem bonita, numa (6)sala muito bonita.”, e em 8 e 9: “(8)Professora ensinando balé (9)num concurso,...”. Conserva assim esquemas praticados como abertura no subnível anterior II A. Dessa utilização resulta que começa a criar unidade entre as idéias, que também é conservação de ultrapassagens anteriores. Agora exerce a ligação entre os conteúdos do desenvolvimento das idéias. E isso constitui uma nova ultrapassagem, uma abertura que levará à outras variações. Interliga a maioria das idéias mas comete uma interrupção das ligações entre idéias de 7 para 8: “(7)Mamãe me vendo telefonar. (8)Professora ensinando balé”. A partir de 8 inicia uma nova relação de idéias, que se trata do mesmo assunto desenvolvido das idéias 1 a 6: “(8)Professora ensinando balé (9)num concurso, (10)disputando com três garotos. (11)Ganhei o concurso. (12)Meu pai e minha mãe ficou orgulhoso de mim. Ganhei flores da minha mãe (13)(ganhando flores). (14)Ganhando um troféu lindo no concurso. Eu (15)estava muito feliz. (16)Minha mãe e meu pai deram um presente maravilhoso. (17)Meu pai me deu um abraço com carinho.”. Essa interrupção de ligações lógicas é uma conservação de esquemas praticados anteriormente. O sujeito está mostrando concretamente, via sua própria criação, que está em equilíbrio. Sustenta uns esquemas enquanto deixa outros em aberto. Jay interliga a maioria das idéias, mas interrompe essa ligação várias vezes. Veja-se essa interrupção em 4 para 5: “Meu irmão tem (4)seis anos. (5)Cinco é um número.”, em 5 para 6: “(5)Cinco é um número. Eu gosto de (6)suco.”, em 7 para 8: “Eu gosto do meu (7)irmão. Meu pai trabalha num (8)navio.”, onde justapõe uma oração após a outra. Também justapõe de 9 para 10: “Meu pai trabalha num (9)barco. Meu primo Alex tem (10)nove anos.”, e de 13 para 14: “Meu irmão Tom tem (13)vinte e um anos. Eu costumo jogar (14)basquetebol.”. Na interligação das idéias, de 1 a 4: “Uma vez, eu e meu irmão estávamos (1)brincando com jogos. Eu tive uma (2)idéia.

Eu e meu irmão jogar futebol americano (3)(eu gosto de futebol americano). Meu irmão tem (4)seis anos.”, existe um acréscimo de informações e cada idéia subsequente é a sustentação para novas ligações. As idéias 6 e 7 se justapõem mas são semelhantes na ação verbal: “Eu gosto de (6)suco. Eu gosto do meu (7)irmão.”. As idéias 8 e 9, também se assemelham na ação verbal: “Meu pai trabalha num (8)navio. Meu pai trabalha num (9)barco.”. As idéias 10 a 13 discorrem acerca de idades: “Meu primo Alex tem (10)nove anos. Meu primo Mike tem (11)doze anos. Eu gostaria de ter (12)treze anos. Meu irmão Tom tem (13)vinte e um anos.”. As 14 a 16, a respeito de jogos: “Eu costumo jogar (14)basquetebol. Eu costumo jogar (15)basebol. Eu jogo (16)futebol.” Veja-se que o sujeito pratica os agrupamentos de idéias, cada agrupamento se justapondo ao seguinte, numa prática de novos esquemas que alarga a habilidade do sujeito de realizar ligações lógicas. Estas aberturas em relação aos sujeitos anteriores são exercitadas porque agora o sujeito começa a ultrapassar as barreiras do pensamento transdutivo, pois é o momento de ter experiências lógicas, que tornam o pensamento reversível, de tal forma que cada um possa ser transformado e ao mesmo tempo reencontrar identidade em si próprio. A observação do sujeito começa a ser hiererquizada e o sujeito passa a fazer assunções. Douglas interliga a maioria das idéias desenvolvidas nas orações. Mas interrompe essa ligação de 1 para 2: “Era uma vez um (1)galo que bicou o rabo do gato. O (2)bebê fugiu da casinha dele.”, de 14 para 15: “(14)Cortou o rabo e o rabo ficou mexendo. Aí o gato foi, ele estava vivo, ele colocou uma fita crepe e colou o rabo de novo e comeu os caçadores. (15)A abelhinha comeu o coração e...”, e de 17 para 18: “Cagaram na abelhinha (17)(cagaram nele) que estava dentro do vinagre. Aí pediu socorro e aí a abelhinha ficou afogando e a árvore caiu nela, numa chuva! Foi escurecendo. A nuvem ficou preta(gestos!). Aí deu um trovão nela, arrancou tudo! O (18)gelo caiu dentro da cabeça dela. Caiu dentro do freezer.”. Das idéias 4 à 13: “Aí o (4)rato ficou sozinho e cortou o rabo do gato. A (5)vassoura pegou fogo com o galo. Aí o galo deixou cair uma manga de sobremesa na boca da (6)bruxa. O (7)fogo pegou bem na manga e queimou a bruxa tudinho! A (8)bruxa morreu, morta, enterrada (9)(enterro) no buraco. O (10)gato malvado pegou a bruxa e comeu. Mordeu e arrancou pedaços da cara dela. O (11)balanço foi embora e a bruxa morreu comida dos caçadores. A bruxa (12)quebrou a cabeça. O gato quebrou a cabeça. Foram enterrados. O caçador desenterrou e comeu tudo. (13)Ficou só o olho do gato e da bruxa.”, o sujeito sempre acrescenta algo ao contexto anterior criado e essa elaboração é feita através do desenvolvimento das idéias dadas,

utilizada a sequência inicial. Luana interliga as idéias 1 e 2: “Era uma vez uma criança que era alegre (1)(crianças alegres) e morava numa casa toda feliz. Os tios gostavam de brincar com ela. E os pais trabalhavam felizes. O filho era bonzinho e brincava com os amigos. O filho se chamava João. E a filha se chamava Daniela. Os dois brincavam juntos com os amigos. Aí eles falavam: - Vamos jogar bola? Aí outra: - Não! Vamos andar de bicideta! - Tá bom, eu jogo bola e você anda de bicicleta! Aí o cachorro (2)(um cachorro brincando)veio.”, utilizando *aí* como se fosse advérbio de tempo; ou significando uma ação que sucede a anterior. A ligação entre a 2 e a 3 é feita pela ação do cachorro, que latindo, reage ao monstro (idéia 3) inserido no contexto anterior: “Aí o cachorro (2)(um cachorro brincando) veio. Todo embrulhado. Aí a menina: - Esse presente é meu! O menino respondeu: - É de nós dois! - Tá bom, você abre então! Aí os dois abriram juntos e ficaram o dia inteiro brincando com o cachorro. (3)O monstro infeliz assustava as crianças. E o cachorro latiu. O cachorro se chamava Totó. E o monstro se chamava Dudu. Aí os dois ficaram amigos e o monstro não assustou mais as crianças.” Assim também aparece a idéia 4: “(4)A professora estava brincando com as crianças, aí ela viu o monstro e gritou: - Socorro! O monstro vai nos comer! Aí as crianças: - Ele é nosso amigo! Aí a criança falou para o monstro: - Não assuste a professora! Aí ele disse: - Tá bem!” A idéia 5 é inserida por justaposição, é colocada ao lado das outras, mas não como parte integrante das mesmas: “...Aí a criança falou para o monstro: - Não assuste a professora! Aí ele disse: - Tá bem! (5)A criança estava dançando e ela gostava de brincar. Aí um dia foi um cachorrinho. Estava embrulhadinho, coitado! Mandou um bilhete que disse o que que era: - Esse é o nome do meu cachorro, que se chama Totó. Agora eu vou cuidar dele direitinho! Vou levar ele para passear na casa de minhas amigas e brincaremos com ele.” O mesmo para as 6 a 10: “(6)A criança estava cantando. Aí veio o monstro! - Eu vou te comer! E ela era amiga de um dos amigos do monstro. Aí ela falou: - Eu não tenho medo de monstros! Monstros não existem! Agora vou ver o que vou fazer com você! E vai ser agora! Então ela amarrou ele na cadeira e ficou preso lá até os amigos chegarem. - Vamos ver agora se eu não vou chamar um de meus amigos? E chamou. A menina e o menino. Aí eles falaram : - Esse é o nosso monstro! - E aí? - Há! Há! Agora eu já sei quem é monstro também! São vocês! Aí eles falaram: - Nós não somos monstros. - Por que vocês estão criando monstros na sua casa? Agora já sei! Vou chamar o monstrinho. O nenê estava na casa e alegrou todo mundo da casa (7)(uma pessoa alegrando a casa). Aí veio a mãe. E levou o menino lá para o quarto e deixou ele trancado. (8)A criança estava lanchando lá na casa dela. E foi o monstro para assustar ela. Aí depois veio a criança: - Eu não tenho medo de você! Vamos ver se você é corajoso! A mulher estava dando lanche para os outros

(9)(uma pessoa dando lanche para os outros) e aí encontrou uma garota. Ela era doente! E estava com aparelho. Aí sumiu na escola e era de bolsinha rosa. Aí o pai falou: - Agora eu vou colocar o fixo! E chegou lá no dentista, colocou mesmo! Aí veio a mãe: - Agora vamos ver se perde o aparelho de novo! E era cheio de estrelinha, o aparelho dela! E quase colocou o fixo! Só não colocou por causa que estava com dó. Agora vamos fazer fila para lanche (10)(crianças fazendo fila). Hoje vocês vão ter educação física. Aí eles falaram: - Nós vamos fazer fila de novo? - Vão! - Ah! Por que? - Porque tem que fazer para organizar tudo! E dentro de aula não é para conversar!”. Este sujeito desenvolve bem cada idéia e pratica ligações entre orações para criar uma pequena estória para cada idéia. Esse movimento é semelhante ao usado pelos sujeitos do subnível I B, que praticavam a ultrapassagem sobre o subnível I A, onde havia impossibilidades de desenvolvimento das idéias, dadas as barreiras criadas pelo real: o sujeito estava começando o uso da comunicação do pensamento e praticava o pensamento egocêntrico. Como se sabe que o sujeito conserva esquemas e utiliza outros enquanto mudando-os ou partindo para a criação de outros, o comportamento atual desse sujeito ora analisado não é contraditório. Wesley, como já pratica esquemas que ultrapassam a justaposição a todo custo observada no nível anterior, se utiliza também da repetição de modelos. Repete *Depois, Aí depois, Aí* numa tentativa de realizar ligações e atender ao que foi proposto pelo pesquisador. Essa nova ultrapassagem é uma variação que levará a outras, e de certa maneira já é variação possível, uma vez que o texto cria um contexto de unidade que é interrompido pela justaposição propriamente dita na *não* interligação ocorrida entre 14 e 15: “Aí (14)almoçou. Aí ele pegou um pastelão grandão. Aí depois ele desenhou. Depois ele foi para a escola. Aí depois mordeu todo mundo da família dele. O rato (15)arranhou o sofá e jogou veneno no cachorro. Aí depois, ele foi na casinha dele e comeu as comidinhas dele. Depois ele foi, pegou um tênis e mordeu.”

A grande ultrapassagem do sujeito desse subnível em relação aos do subnível I B citado, é que esse, atualmente, dá um título quase adequado. Ana Carolina dá o título: “O piano.”, que é quase adequado, uma vez que já é relacionado com o texto. É tema da idéia I: “(1) Piano” e depois da extensão da idéia 7: “E os meninos foram ao (7)shopping e compraram outro piano.”, quase no final do texto. O sujeito começa a criar unidade entre as idéias, praticando a experiência lógica, quando ao dar um título aproximado do contexto criado pela

ligação de suas idéias, torna seus pensamentos reversíveis. Do ponto em que está, quando lhe é pedido o título, este é *quase adequado*, volta ao ponto das diferentes ações anteriores, reoleciona cada uma e soluciona o problema de criar o título, baseando-se no que lembra delas. Pela experiência que agora não é puramente mental, exercita um sistema reversível de juízos de tal forma que reencontra pensamentos idênticos a si mesmos e pratica uma transformação a respeito deles, criando um título que faz alusão a eles. É uma observação hierarquizada, procedida pelo sujeito, em relação a um critério estabelecido: a experiência. O título de certa forma reflete uma experiência anterior do sujeito com suas próprias idéias ou com suas ligações. É a tomada de consciência das ações e transformações e isso constitui num avanço em relação à criação de esquemas anteriores. Raquel, quando é pedido um título para a estória recém-criada, dá um título quase adequado: "O balé.", relacionado com o texto. Isso constitui numa nova abertura. Este é relacionado com a idéia 3: "(3) balé", e se constitui no contexto criado para a idéia 9 e para as outras subsequentes: "(8) Professora ensinando balé (9) num concurso, (10) disputando com três garotos. (11) Ganhei o concurso. (12) Meu pai e minha mãe ficou orgulhoso de mim. Ganhei flores da minha mãe (13) (ganhando flores). (14) Ganhando um troféu lindo no concurso. Eu (15) estava muito feliz. (16) Minha mãe e meu pai deram um presente maravilhoso. (17) Meu pai me deu um abraço com carinho.". Apesar da interrupção entre as sequências das idéias em 7 e 8: "(7) Mamãe me vendo telefonar. (8) Professora ensinando balé (9) num concurso...", o texto manteve a coesão, mostrada no título: "O balé.", pois o sujeito falava a respeito desse tema. Ele fala sobre o que lembra e mantém o tema, começando portanto a nominá-lo como parte de um todo coeso. Exercita uma abertura que o levará à nomenclatura adequada futuramente. Essa é a primeira ultrapassagem feita pelo sujeito neste aspecto e ocorre junto à outras que estão acontecendo. Jay, quando perguntado pelo título, dá também um título quase adequado: "Meu irmão.", e fala sobre uma de suas idéias, à qual se prendeu para desenvolver o texto: a idéia 7. Exercita uma abertura que o levará à outras, tornando o título cada vez mais adequado ao texto. Em Douglas, o título: "A bruxa malvada e o galo malvado." é também quase adequado, uma vez que já é relacionado com o texto. É tema das idéias 1 a 6: "Era uma vez um (1) galo que bicou o rabo do gato. O (2) bebê fugiu da casinha dele. Aí caiu bem no (3) buraco. Aí o (4) rato ficou sozinho e cortou o rabo do gato. A

(5)vassoura pegou fogo com o galo. Aí o galo deixou cair uma manga de sobremesa na boca da (6)bruxa.” O sujeito começa a criar unidade entre as idéias, praticando a experiência lógica, quando ao dar um título aproximado do contexto criado pela ligação das idéias, torna seus pensamentos reversíveis. Ao dar o título ele volta à suas ações e/ou criações anteriores, relaciona as que lembra e cria o título baseado na experiência. É o começo da consciência das ações criadas. Pela experiência, que agora não é mais puramente mental, ele pratica um sistema reversível de juízos de tal forma que reencontra pensamentos idênticos a si mesmos e pratica uma transformação a respeito deles, criando um título que faz alusão a eles. Constitui um avanço em relação à criação de esquemas anteriores. É a criação da novidade, de maneira concreta e observável, por parte do sujeito. Luana, como os sujeitos anteriormente citados também faz uma grande ultrapassagem em relação aos do subnível I B citado. Atualmente, dá um título quase adequado: “As crianças.”, relacionado com o texto, demonstrando uma ultrapassagem, uma progressão impossível de acontecer no referido subnível I B. Se se compara o que é conservado e o que é ultrapassado entre diferentes subníveis, chega-se à observação concreta da evolução do pensamento criador, da visão clara de como o indivíduo, em equilíbrio, cria a novidade. Entre outros, esse se torna um exemplo concreto de como o sujeito cria a sua própria inteligência. Evidentemente fala-se aqui da observação do sujeito epistemológico, representado por todos os sujeitos nos diferentes subníveis. Wesley dá o título quase adequado à estória criada: “Estória bonita do cachorro.” Ao longo do texto o sujeito substitui *o cachorro* pelo pronome *ele*, e ao dar o título, confirma sua intenção de descrever o animal. Veja-se os exemplos em 2, 3, 6 a 11, e em 15: “Depois o (2)coelho, a onça, mordeu o cachorro. O cachorro vai para a (3)casinha.” ...“Aí depois o cachorro furou o livro e o (6)piano. Outro (7)cachorro encontrou um dinossauro e também o dinossauro Rex. Aí depois, o cachorro mordeu o (8)papel, depois que mordeu, ele morreu. Aí depois, ele pegou um (9)brinquedo. E depois, pegou uma (10)blusa e um (11)short. Aí depois, ele mordeu todo mundo.”... “Depois ele foi para a escola. Aí depois mordeu todo mundo da família dele. O rato (15)arranhou o sofá e jogou veneno no cachorro. Aí depois, ele foi na casinha dele e comeu as comidinhas dele. Depois ele foi, pegou um tênis e mordeu.”

Subnível II C

Após a análise dos protocolos, chegou-se a uma relação de elementos e/ou características do que foi conservado, extrapolado pelo sujeito, bem como quais foram as extensões observadas na criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação reflete, de certa forma, a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento; e compreende as seguintes características: 1) interliga idéias, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto; o sujeito conserva os esquemas do subnível anterior, que consistiu numa abertura passada; 2) as orações são construídas para *acomodarem* as idéias; é abertura, é extrapolação; 3) o título é quase adequado, é relacionado com o texto; o sujeito pratica extensões.

Exemplo de Protocolos:

1- CARLA - 12 Anos

Idéias : (1) Bailarina - (2) dança no teatro - (3) Cristiane - (4) Lorena- (5) Leonardo - (6) festa de 15 anos - (7) Charles Chaplin - (8) irmã - (9) meu primo Henrique.

Estória : As (1) bailarinas gostam de dançar. O modo que elas interpretam a dança, acho que elas fazem aquilo com muito carinho. Elas vão aperfeiçoando a dança, cada vez mais, aí elas vão dançar no teatro (2)(dança no teatro). Um exemplo é a (3)Cristiane, pois eu conheço ela há muito tempo no balé. A (4)Lorena não faz aula, mas ela admira o balé. Toda vez que eu vou apresentar, ela vai. O (5)Leonardo, ele gosta do balé. Não admira as bailarinas, mas gosta das músicas, pois gosta de música clássica. Na (6)festa de 15 anos da minha prima, teve uma música de valsa parecida com esta do começo e o maior sonho dela se realizou. Bem no meio da música que estou ouvindo agora tem uma música corridinha que parece com (7)Charles Chaplin. A minha (8)irmã já dançou balé um ano. E aí esse ano ela quis parar. (9)Meu primo gosta de balé e também acha muito bonito.

Título : O amor pelo balé.

2 - NAYLIS - 6 Anos

Idéias: (1) Nenem gordinho - (2) pamonharia do papai - (3) mamãe boazinha - (4) papai tinha barba e agora tirou - (5) meu tio não deixava minha mãe ficar comigo quando eu era nenem - (6) minha irmã me pegava muito e me deixava cair - (7) ontem eu quebrei o vidro da janela - (8) minha irmã quando nenem era mais loira do que eu - (9) quando eu saí da barriga de minha mãe, meu cabelo era pretinho- (10)um menino sem mão, com um caroço no pé, mancando - (11)meu pai era magrinho.

Estória: O (1)nenem gordinho está doente. A mamãe dele leva ele para o hospital. O médico fala para a mãe do nenem que ele está com cachumba. A mãe do nenem vai à pamonharia (2)(pamonharia do papai) e fala para o papai do nenem que ele está com cachumba. O pai do nenem leva a mãe dele para o hospital. Minha mãe é muito boazinha (3)(mamãe boazinha). Eu gosto muito da minha mãe. Quando minha mãe era criança, o cabelo dela era loirinho, na cintura. Minha mãe era

tão linda que parecia uma rainha. Meu pai fica mais bonito sem barba (4)(papai tinha barba e agora tirou). E agora está fazendo barba de novo. Meu tio (5)(meu tio não deixava minha mãe ficar comigo quando eu era nenem) vende coisa importada lá no Paraguai. Meu tio não deixava minha mãe me pegar porque ele gostava muito de mim. Quando minha irmã me deixava cair (6)minha irmã me pegava muito e me deixava cair), minha mãe me levava para o hospital. Eu desmaiava. (7)Ontem eu quebrei o vidro da janela, aí meu pai brigou comigo. Me deixou de castigo. E eu escreví uma carta para ele, falava que era culpada de tudo. Ele leu e achou bonito. Eu recortei um papel de coraçãozinho e recortei assim (fez gestos). Minha irmã, era mais loira do que eu (8)(minha irmã quando nenem era mais loira do que eu) e o meu cabelo era pretinho. Quando minha irmã era nenem, ela parecia um menininho. Minha irmã até hoje tem cabelo loiro, na cintura. Meu cabelo era pretinho (9)(quando eu saí da barriga da minha mãe, meu cabelo era pretinho) e aí quando eu fui crescendo, meu cabelo ficou loiro. E agora, está escurecendo de novo. Quando esse menino (10)(um menino sem mão, com um carção no pé, mancando) chegou na roça de meu pai, minha mãe me mostrou ele. Minha irmã falou que era de doença de nascença. Quando eu olhava para ele, me dava uma vontade de vomitar. Meu pai, quando ele era solteiro, ele era magrinho (11)(meu pai era magrinho). Minha irmã puxou meu pai de tão magra que ela é. Meu pai era tão lindo quando era solteiro.

Título: Minha família.

3 - MICHAEL - 6 Anos@

Idéias: (1) Brincando em casa - (2) brincando com minha irmã bebê - (3) brincando com meu irmão - (4) brincando com meu pai - (5) brincando com minha mãe - (6) brincando com meus amigos - (7) brincando com meus brinquedos - (8) brincando com meus brinquedos novos- (9) tigres - (10) elefante .

Estória: Uma vez eu estava em casa (1)(brincando em casa). Eu fui para a casa de meus amigos e brinquei com eles. Eu brinco com minha irmã bebê (2)(brincando com minha irmã bebê) e com meu irmão (3)(brincando com meu irmão). Brinco com meu pai e minha mãe (4)(brincando com meu pai) (5)(brincando com minha mãe). Brinco com meus amigos (6)(brincando com meus amigos) de casinha. Brinco no... deixo minha irmã bebê brincar também (7)(brincando com meus brinquedos). (8)Brincando com meus brinquedos novos e eu quero brincar com meu irmão. Brincando com meu cachorro porque ele tem um castelo por perto. Uma vez os (9)tigres eram selvagens, e eles brincaram com seus brinquedos. Uma vez eles (10)(elefantes) vieram para perto de suas pegadas.

Título: Uma vez um menino brincou.

4 - FELIPE - 7 Anos

Idéias : (1) Casamento - (2) macaco - (3) café - (4) cavalo - (5) bicho - (6) sapo - (7) boi - (8) pessoa - (9) gorila - (10) vaca - (11) tênis - (12) blusa - (13) refrigerante - (14) copo - (15) açúcar - (16) sal.

Estória : O (1)casamento começou no meio da chuva. E o (2)macaco invadiu. Aí o macaco derrubou (3)café no chão. E o (4)cavalo estava passando pela rua. O (5)bicho picou o cavalo. O (6)sapo foi para o lago. O (7)boi foi para a fazenda. E a (8)pessoa cuidou do boi. O (9)gorila matou o boi. A (10)vaca deu leite para o moço. O moço pegou o (11)tênis que estava na rua. O cadarço do tênis sumiu. O moço pediu a blusa e aí o carro passou por cima da (12)blusa. O menino tirou o (13)refrigerante que estava no (14)copo e o moço brigou, que era dele. O moço comprou o (15)açúcar. Aí ele vendeu. O (16)sal entrou na areia e estava na praia, caiu no mar.

Título : Os bichos da floresta

5 - CHRIS - 9 Anos@

Idéias: (1) Carro de meus sonhos - (2) eu nasci de maneira errada - (3) com 4 anos dando

saltos - (4) eu me diverti no parque - (5) sonho na noite passada - (6) eu estava voando - (7) no Novo México, meu avô me levou ao parque - (8) outro sonho, andando e não vendo nada. Sonho medonho! - (9) fazendo de conta - (10) eu era pequeno, entrei dentro de uma máquina de coca.

Estória: Uma vez eu estava sonhando (1)(carro dos meus sonhos) com um carro e eu podia voar. Eu nasci com os pés primeiro (2)(eu nasci de maneira errada). Eu só queria fazer alguma brincadeira e eu dei um salto (3)(com 4 anos dando saltos). Eu fui ao Viper Ride (4)(eu me diverti no parque) e fiquei com medo quando eu fiquei de cabeça para baixo (5)(sonho na noite passada). Eu voei o tempo todo e abri meus braços nesse vôo (6)(eu estava voando). Meu avô colocou-me num brinquedo e eu adorei (7)(no Novo México, meu avô me levou ao parque). Eu andei lá fora e meu sonho acabou e eu não soube o que aconteceu (8)(outro sonho, andando e não vendo nada. Sonho medonho!). Eu estava (9)fazendo de conta de que eu estava num giro chamado Super Mário. Eu era muito pequeno (10)(eu era pequeno, entrei dentro de uma máquina de coca), eu não sabia o que tinha dentro. Eu simplesmente vi a coca-cola e eu entrei dentro dela.

Título: O sonho.

6 - MELISSA - 6 Anos@

Idéias: (1) Sapateado - (2) coelhinho - (3) minha irmã tocando piano - (4) música no carro, clássica.

Estória: Uma vez eu tinha um coelhinho que podia sapatear (1)(sapateado). Eu quero um gato em vez de um (2)coelhinho. Os coelhos gostam de música clássica. Minha irmã toca piano (3)(minha irmã tocando piano). Minha mãe coloca este tipo de música no nosso carro, música de piano (4)(música no carro, clássica).

Título: O coelho que podia sapatear e a música clássica.

Quando se nota que o nascimento de um possível geralmente provoca outros, aprende-se que essas formações progressivas não são pré-determinadas. Cada sujeito, mesmo se enquadrado dentro de um certo subnível, apresenta sua maneira peculiar de evolução do pensamento, sua equilibração própria e singular. Carla exemplifica com o sujeito constrói orações para acomodar as idéias. No uso da idéia 2: “Elas vão aperfeiçoando a dança, cada vez mais, aí elas vão dançar no teatro (2)(dança no teatro).”, uma transformação se faz necessária e a idéia é acomodada. Naylis, para ser compreendida e ainda por vivenciar o pensamento egocêntrico, usa a linguagem elítica quando, na extensão da idéia 7: “(7)Ontem eu quebrei o vidro da janela, aí meu pai brigou comigo. Me deixou de castigo. E eu escreví uma carta para ele, falava que era culpada de tudo. Ele leu e achou bonito. Eu recortei um papel de coraçãozinho e recortei assim (fez gestos).”, utiliza a mímica e/ou os gestos para explicar ao pesquisador como pratica a ação de recortar um coraçãozinho de papel. Estes recursos são esquemas conservados do nível anterior, onde o sujeito pratica o começo da expressão da ação através do uso da linguagem combinada com gestos para a comunicação do pensamento. Vê-se uma abertura. Ela também

constrói as orações para acomodarem as idéias em 2 a 6: “A mãe do nenem vai à pamonharia (2)(pamonharia do papai) e fala para o papai do nenem que ele está com cachumba. O pai do nenem leva a mãe dele para o hospital. Minha mãe é muito boazinha (3)(mamãe boazinha). Eu gosto muito da minha mãe. Quando minha mãe era criança, o cabelo dela era loirinho, na cintura. Minha mãe era tão linda que parecia uma rainha. Meu pai fica mais bonito sem barba (4)(papai tinha barba e agora tirou). E agora está fazendo barba de novo. Meu tio (5)(meu tio não deixava minha mãe ficar comigo quando eu era nenem) vende coisa importada lá no Paraguai. Meu tio não deixava minha mãe me pegar porque ele gostava muito de mim. Quando minha irmã me deixava cair (6)(minha irmã me pegava muito e me deixava cair), minha mãe me levava para o hospital. Eu desmaiava.”; em 8 a 9: “Minha irmã, era mais loira do que eu (8)(minha irmã quando nenem era mais loira do que eu) e o meu cabelo era pretinho. Quando minha irmã era nenem, ela parecia um menininho. Minha irmã até hoje tem cabelo loiro, na cintura. Meu cabelo era pretinho (9)(quando eu saí da barriga da minha mãe, meu cabelo era pretinho) e aí quando eu fui crescendo, meu cabelo ficou loiro. E agora, está escurecendo de novo.”; em 11: “Meu pai, quando ele era solteiro, ele era magrinho (11)(meu pai era magrinho). Minha irmã puxou meu pai de tão magra que ela é. Meu pai era tão lindo quando era solteiro.” O mesmo não acontece em 10: “Quando esse menino (10)(um menino sem mão, com um caroço no pé, mancando) chegou na roça de meu pai, minha mãe me mostrou ele. Minha irmã falou que era de doença de nascença. Quando eu olhava para ele, me dava uma vontade de vomitar.”, onde a acomodação da idéia se constitui numa omissão da mesma, que dificulta ao pesquisador o entendimento do contexto criado. Essa dificuldade é resultado ainda da prática do pensamento egocêntrico do sujeito, que constrói conservando a utilização dos pensamentos baseados nos pontos de vista próprios, na realidade intelectual que só faz sentido para o próprio sujeito. Ele conserva essa limitação para a idéia 10. Michael, como os sujeitos desse subnível II C, constrói orações que acomodam as idéias, que são transformadas nas suas inserções. Exemplo nas idéias de 1 a 7: “Uma vez eu estava em casa (1)(brincando em casa). Eu fui para a casa de meus amigos e brinquei com eles. Eu brinco com minha irmã bebê (2)(brincando com minha irmã bebê) e com meu irmão (3)(brincando com meu irmão). Brinco com meu pai e minha mãe (4)(brincando com meu pai) (5)(brincando com minha mãe). Brinco com meus amigos (6)(brincando com meus amigos) de casinha. Brinco no... deixo minha irmã bebê brincar também (7)(brincando com meus brinquedos).”, e em 10: “Uma vez eles (10)(elefantes) vieram para perto de suas pegadas.”. Essas variações são ultrapassagens impossíveis de terem acontecido no nível anterior, quando

o sujeito era impedido pelas pseudo-impossibilidades e pelas resistências do real. Esse sujeito conserva esquemas anteriores quando se observa que repete modelos ao dar as idéias, utilizando-se do verbo *brincar*. Transforma as idéias dadas inicialmente e no desenvolvimento ao longo do texto continua empregando a forma *brinco*. Exemplos em 1 a 9: “Uma vez eu estava em casa (1)(brincando em casa). Eu fui para a casa de meus amigos e brinquei com eles. Eu brinco com minha irmã bebê (2)(brincando com minha irmã bebê) e com meu irmão (3)(brincando com meu irmão). Brinco com meu pai e minha mãe (4)(brincando com meu pai) (5)(brincando com minha mãe). Brinco com meus amigos (6)(brincando com meus amigos) de casinha. Brinco no... deixo minha irmã bebê brincar também (7)(brincando com meus brinquedos). (8)Brincando com meus brinquedos novos e eu quero brincar com meu irmão. Brincando com meu cachorro porque ele tem um castelo por perto. Uma vez os (9)tigres eram selvagens, e eles brincaram com seus brinquedos.”, com exceção de 10: “Uma vez eles (10)(elefantes) vieram para perto de suas pegadas.”. Essa manutenção se repete até no título: “Uma vez um menino .”, mostrando que o sujeito começa a exercitar ligações e a se lembrar delas, vivenciando a reversibilidade do pensamento, onde recoleciona as orações e experiências passadas. É o começo do pensamento sintético, o abandono da transdução a todo custo. Chris também constrói orações para acomodarem as idéias, como em 1: “Uma vez eu estava sonhando (1)(carro dos meus sonhos) com um carro e eu podia voar.”. Essa transformação é uma ultrapassagem em relação aos esquemas que utiliza nas idéias 2 a 5: “Eu nasci com os pés primeiro (2)(eu nasci de maneira errada). Eu só queria fazer alguma brincadeira e eu dei um salto (3)(com 4 anos dando saltos). Eu fui ao Viper Ride (4)(eu me diverti no parque) e fiquei com medo quando eu fiquei de cabeça para baixo (5)(sonho na noite passada).”, 7 a 8: “Meu avô colocou-me num brinquedo e eu adorei (7)(no Novo México, meu avô me levou ao parque). Eu andei lá fora e meu sonho acabou e eu não soube o que aconteceu (8)(outro sonho, andando e não vendo nada. Sonho medonho!).”, que são omissões das idéias nas orações desenvolvidas e/ou criadas para a inserção das mesmas. Com essas não inserções, o texto fica com significado lógico somente para o sujeito que o cria, uma vez que conservando o pensamento egocêntrico, interpreta e vê o mundo sob a influência de esquemas subjetivos, com significados próprios. O real exerce resistência e o sujeito cria baseado no seu realismo puramente intelectual. Daí ele enfrenta lacunas que o impedem de atender aos objetivos do pesquisador. O texto faz sentido somente para si próprio. Melissa, como os outros, constrói orações para acomodarem as

idéias dadas em 1: “Uma vez eu tinha um coelhinho que podia sapatear (1)(sapateado).”, em 3: “Minha irmã toca piano (3)(minha irmã tocando piano).”, e em 4: “Minha mãe coloca este tipo de música no nosso carro, música de piano (4)(música no carro, clássica).”. Seu texto é conciso e exemplifica bem o que outros sujeitos têm mostrado neste subnível II C.

Carla interliga a maioria das idéias, mas quase que interrompe a ligação em 5 e 6: “O (5)Leonardo, ele gosta do balé. Não admira as bailarinas, mas gosta das músicas, pois gosta de música clássica. Na (6) festa de 15 anos da minha prima, teve uma música de valsa parecida com esta do começo e o maior sonho dela se realizou.”, onde falando inicialmente do que Leonardo gosta, na idéia 5, passa a discorrer acerca da festa de 15 anos, na idéia 6. Depois de 6 para 7: “Na (6) festa de 15 anos da minha prima, teve uma música de valsa parecida com esta do começo e o maior sonho dela se realizou. Bem no meio da música tem uma música corridinha que parece com (7) Charles Chaplin.”. O mesmo acontece com as idéias 8 e 9: “A minha (8) irmã já dançou balé um ano. E aí esse ano ela quis parar. (9) Meu primo gosta de balé e também acha muito bonito.”. Tanto de 5 para 6, como de 6 para 7 e de 8 para 9, as idéias discorrem e progridem utilizando o mesmo tema do contexto criado, o que pode ser visto mais claramente na idéia 9, que traz *também*, que é uma tentativa de criar as ligações com a 8, que sirvam ao texto em andamento. Essa ultrapassagem deste sujeito em relação aos do nível anterior e já praticada neste mesmo nível, é uma variação que levará à outras. Naylis pratica ultrapassagens, interligando as idéias 2 a 6: “A mãe do nenem vai à pamonharia (2)(pamonharia do papai) e fala para o papai do nenem que ele está com cachumba. O pai do nenem leva a mãe dele para o hospital. Minha mãe é muito boazinha (3)(mamãe boazinha). Eu gosto muito da minha mãe. Quando minha mãe era criança, o cabelo dela era loirinho, na cintura. Minha mãe era tão linda que parecia uma rainha. Meu pai fica mais bonito sem barba (4)(papai tinha barba e agora tirou). E agora está fazendo barba de novo. Meu tio (5)(meu tio não deixava minha mãe ficar comigo quando eu era nenem) vende coisa importada lá no Paraguai. Meu tio não deixava minha mãe me pegar porque ele gostava muito de mim. Quando minha irmã me deixava cair (6) minha irmã me pegava muito e me deixava cair), minha mãe me levava para o hospital.”; 8 a 9: “Minha irmã, era mais loira do que eu (8)(minha irmã quando nenem era mais loira do que eu) e o meu cabelo era pretinho. Quando minha irmã era nenem, ela parecia um menininho. Minha irmã até hoje tem cabelo loiro, na cintura. Meu cabelo era pretinho (9)(quando eu saí da

barriga da minha mãe, meu cabelo era pretinho) e aí quando eu fui crescendo, meu cabelo ficou loiro. E agora, está escurecendo de novo.”. Interessante exemplo de equilíbrio: o sujeito transforma palavras no texto, conservando alguns esquemas (que limitam) e abrindo outros (que ultrapassam). Michael interliga a maioria das idéias, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto, precisamente em 8 para 9: “(8)Brincando com meus brinquedos novos e eu quero brincar com meu irmão. Brincando com meu cachorro porque ele tem um castelo por perto. Uma vez os (9)tigres eram selvagens, e eles brincaram com seus brinquedos.”; e 9 para 10: “Uma vez os (9)tigres eram selvagens, e eles brincaram com seus brinquedos. Uma vez eles (10)(elefantes) vieram para perto de suas pegadas.”. Interrompe a ligação mas continua desenvolvendo as idéias dentro do contexto criado. Felipe interliga idéias e interrompe esta ligação de 5 para 6: “O (5)bicho picou o cavalo. O (6)sapo foi para o lago.”, de 9 para 10: “O (9)gorila matou o boi. A (10)vaca deu leite para o moço.”; de 12 para 13: “O moço pediu a blusa e aí o carro passou por cima da (12)blusa. O menino tirou o (13)refrigerante que estava no (14)copo e...”; e de 15 para 16: “O moço comprou o (15)açúcar. Aí ele vendeu. O (16)sal entrou na areia e estava na praia, caiu no mar.”. As ligações são repetição de modelos praticados no nível e subníveis anteriores. Veja-se de 1 para 2: “O (1)casamento começou no meio da chuva. E o (2)macaco invadiu.”, a ligação entre orações pela conjunção coordenativa aditiva *e*, como o sujeito Rômulo (veja-se anexo), do subnível II B. Interliga a 3 à 2: “E o (2)macaco invadiu. Aí o macaco derrubou (3)café no chão.”, usando *aí*, como o sujeito Luana, do subnível II B, como se fosse advérbio de tempo; ou significando uma ação que sucede a anterior. A semiligação entre 6 e 7: “O (6)sapo foi para o lago. O (7)boi foi para a fazenda.” é mais uma justaposição de modelos do que uma ligação nova, em que se repete *o sapo foi*, em 6, e *o boi foi*, em 7; conservando um esquema usado pelos sujeitos do nível I. O ponto de ligação entre as idéias 9 à 12: “O (9)gorila matou o boi. A (10)vaca deu leite para o moço. O moço pegou o (11)tênis que estava na rua. O cadarço do tênis sumiu. O moço pediu a blusa e aí o carro passou por cima da (12)blusa.”, é a palavra *moço* que, ao ser usada, mantém uma unidade contextual. As ligações entre 13 e 14: “O menino tirou o (13)refrigerante que estava no (14)copo e o moço brigou, que era dele.” são semelhantes às praticadas no subnível II A, exemplificado pelo sujeito Cristian (veja-se Anexo), quando interliga duas idéias através da relação entre duas orações; onde se utilizando de recursos como o pronome relativo (nesse

caso) e conjunção coordenativa aditiva (no caso de Cristian), acontece uma variação que leva às outras. Esta complexidade de relações estão acontecendo e sendo praticadas pelo sujeito e essa é a maneira como constrói e cria a novidade neste tipo de solução de problemas. Prova concreta de que as formações progressivas do sujeito não estão pré-determinadas no organismo mental. Essas relações são aberturas e/ou ultrapassagens e são também manutenções de esquemas anteriores, que conservados possibilitam que o sujeito esteja em equilíbrio. Chris interliga as idéias 5, 6, 7, 8 e 9: "...e fiquei com medo quando eu fiquei de cabeça para baixo (5)(sonho na noite passada). Eu voei o tempo todo e abri meus braços nesse vôo (6)(eu estava voando). Meu avô colocou-me num brinquedo e eu adorei (7)(no Novo México, meu avô me levou ao parque). Eu andei lá fora e meu sonho acabou e eu não soube o que aconteceu (8)(outro sonho, andando e não vendo nada. Sonho medonho!). Eu estava (9)fazendo de conta de que eu estava num giro chamado Super Mário.". Interrompe a ligação, ou não promove ligações entre 1 e 2: "Uma vez eu estava sonhando (1)(carro dos meus sonhos) com um carro e eu podia voar. Eu nasci com os pés primeiro (2)(eu nasci de maneira errada)."; 2 e 3: "Eu nasci com os pés primeiro (2)(eu nasci de maneira errada). Eu só queria fazer alguma brincadeira e eu dei um salto (3)(com 4 anos dando saltos).", e 3 e 4: "Eu só queria fazer alguma brincadeira e eu dei um salto (3)(com 4 anos dando saltos). Eu fui ao Viper Ride (4)(eu me diverti no parque) e...". Esta é a conservação da prática da justaposição conhecida pelos sujeitos do nível e subníveis anteriores. Melissa interliga as idéias 1 a 4: "Uma vez eu tinha um coelhinho que podia sapatear (1)(sapateado). Eu quero um gato em vez de um (2)coelhinho. Os coelhos gostam de música clássica. Minha irmã toca piano (3)(minha irmã tocando piano). Minha mãe coloca este tipo de música no nosso carro, música de piano (4)(música no carro, clássica).", e essa ligação parece ser interrompida de 1 para 2, restabelecida de 2 para 3, e percebe-se uma ligação de 3 para 4. Ela ultrapassa os sujeitos de outros subníveis, praticando as variações que foram aberturas anteriormente. Aliás, as variações conduzem à outras, como se vê aqui.

Carla mostra que o sujeito no futuro será capaz de praticar o pensamento sintético, uma vez que pela reversibilidade do pensamento, ao dar o título: "O amor pelo balé.", mostra que exercita ligações entre o texto e o título criado, e que recupera a experiência das ligações que foi capaz de exercitar enquanto criando o texto, ligações estas impossíveis para os

sujeitos do nível anterior. Está, sob o ponto de vista estrutural, exercitando o co-possível concreto, onde antecipa diversos possíveis. Naylis ao dar o título: “Minha família.”, recoleciona as ligações criadas na ação anterior e sabe, tem consciência que falava sobre sua família. O título torna-se então quase adequado, uma vez que tem relação com o texto. Michael ao dar um título quase adequado: “Uma vez um menino brincou.”, pratica variações e mostra que as formações de seu pensamento são progressivas, não pré-determinadas. Ele é que cria as soluções. Portanto, como um possível geralmente provoca outros, pode-se observar pelas construções desse sujeito, sob o ponto de vista estrutural, que ele antecipa diversos possíveis, estando vivenciando os co-possíveis concretos. Outra variação a ser notada é a do providenciamento do título por Felipe: “Os bichos da floresta.”, que nesse caso, como os dos sujeitos deste subnível II C, é e constitui uma criação de novidade em relação aos sujeitos do nível anterior, também já praticada pelo sujeito dos subníveis A e B. O título é relacionado com a idéia 5: “(5) bicho”, e para o sujeito, o tema *floresta* pode significar que recoleciona ter falado acerca de animais. O título é quase adequado e esse início de uso da reversibilidade do pensamento é uma abertura à prática futura da capacidade de síntese do pensamento. Chris, quando pedido o título: “O sonho.”, pratica o pensamento reversível, quando lembra do conteúdo das idéias 1: “(1) Carro de meus sonhos”, a 5: “(5) sonho na noite passada”, e a 8: “(8) outro sonho, andando e não vendo nada. Sonho medonho!”. Na verdade, a interligação das idéias e a construção de orações foram variações com o objetivo de descrever sonhos do sujeito e a criação do título relacionado com o que houvera sido criado antes em forma de texto mostra que o sujeito executa ultrapassagens, antes barreiras, praticando a reversibilidade do pensamento. É a primeira variação que levará a outras, que levará à capacidade sintética, de recuperação das ações concretas tanto quanto das mentais. É o começo da consciência da criação. Observada a criação, esse sujeito está antecipando diversos possíveis, praticando co-possíveis concretos. Melissa, quando pedido o título: “O coelho que podia sapatear e a música clássica.”, como os sujeitos deste subnível, este é quase adequado, uma vez que mantém ligações com as idéias 2: “(2) coelhinho”, e 4: “(4) música no carro, clássica.”. A transformação é criada e o sujeito exercita o começo do pensamento reversível. Volta ao texto mentalmente e identifica ações idênticas às que relaciona na criação atual do título.

Conclusões:

Observada a criação dos textos dos sujeitos dos subníveis II A, II B e II C, nota-se que eles antecipam diversos possíveis. Praticam os co-possíveis, onde conservam e extrapolam vários elementos vistos no nível anterior. Os sujeitos começam a sair da condição de praticante de um número limitado de soluções possíveis, para a condição daqueles que criam soluções gradualmente. Haja vista os recursos que usam para interligar as idéias e para dar o título, resistindo ao real e preenchendo várias lacunas. Agora, no subnível II A, aparece uma característica bem distinta das do Nível I anterior: os sujeitos interligam as idéias, pois começam a criar unidade entre elas, interrompendo esta ligação em algum ponto. Eles começam a resistir à justaposição praticada no nível anterior. Esta abertura é significativa pois eles praticam a interligação com mais frequência do que anteriormente houveram feito. É a prática de um elemento que se tornou possível. Os do subnível II B, *conservam* este mesmo elemento dos sujeitos do subnível II A anterior. Ele pratica agora o que consistiu numa abertura passada para outros sujeitos. No subnível II C, os sujeitos também *conservam* este mesmo elemento e/ou característica, o que mostra que o sujeito do Nível II está em equilíbrio, mantendo a mesma característica através dos subníveis que engloba. Os sujeitos do subnível II A praticam uma abertura quando utilizam duas ou mais idéias na mesma oração; os do subnível II B começam a construir orações para *acomodarem as idéias*, que também consiste numa ultrapassagem em relação aos sujeitos anteriores. Já os do subnível II C prendem-se a idéias que reaparecem no desenvolvimento das outras idéias independentes. Estes três elementos novos são aberturas e são possíveis que acontecem como antecipação de vários outros possíveis. É a prática da extensão da criação e pode-se dizer que os sujeitos do Nível II têm em comum a prática de dar várias soluções ao problema proposto. Estas soluções começam a aparecer em maior número.

Finalmente, ao darem o título, os sujeitos do subnível II A, o relaciona com uma idéia ou mais, praticando uma abertura em relação aos do Nível I, que ainda davam um título

inadequado. Os do subnível II B, ultrapassam os do II A pois seu título já tem categoria de quase adequado, pois é relacionado com o texto como um todo. Os do subnível II C, *conservam* os elementos praticados pelos sujeitos do subnível anterior II B, quando também dão um título quase adequado.

NÍVEL III

No último grupamento, o Nível III, os sujeitos de diferentes idades, apresentam inicialmente um título adequado, representando o conteúdo global desenvolvido; elaboram e relacionam as idéias, e de pouco concisos passam finalmente ao uso da concisão na construção do texto.

Sub-nível III A

Após a análise dos protocolos, pôde-se chegar a uma relação de elementos e/ou características do que foi conservado, extrapolado pelo sujeito, bem como quais foram as extensões observadas na criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação pode ser usada por refletir a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento e constitui-se das seguintes características: 1) o título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido, pois o sujeito extrapola e pratica aberturas; 2) ele desenvolve amplamente as idéias, relacionado-as, transformando-as; é abertura, é extrapolação; (pratica modelo novo nesta situação, que já foi exercido dentro do contexto do subnível I B; 3) ainda não é conciso; pratica a síntese entre o possível e o necessário.

Exemplo de Protocolos:

1 - PRISCILA - 10 Anos

Idéias : (1) Uma mulher tocando - (2) uma sensação bonita, gostosa - (3) mulher inteligente tocando - (4) dança - (5) tocando órgão - (6) olhando no livro - (7) parece uma valsa - (8) lembra Natal - (9) música para Chapeuzinho Vermelho passar - (10) deve usar os pedais - (11) já foi ao

shopping e já estudou em alguma escola - (12) é muito segura neste órgão e é muito inteligente.

Estória : Era uma vez (1) uma mulher tocando uma música de (2) uma sensação bonita e gostosa. Nessa história a mulher deve ser bonita e inteligente (3) (mulher inteligente tocando). Essa (4) dança que ela está tocando pode ser muito bonita e carinhosa. Ela pode ser muito bonita e também deve ser boa tocadora, porque ela toca muito, muito bem. Ela deve ser muito estudiosa nesse órgão (5) (tocando órgão), porque hoje para comprar um órgão deve ser muito difícil, porque meu pai está tentando comprar um órgão para mim. Essa mulher, ela deve estar (6) olhando no livro pois ela deve estar estudando ou se esforçando para ter uma vida de cantora e tocadora de órgão. Ela pode ter cantado alguma valsa (7) (parece uma valsa), tipo aquela que a gente conhece. Ela deve ser boa cantora no órgão e o professor deve ter ensinado uma valsa. Essa música para ela deve lembrar o Natal (8) (lembra Natal) quando ela toca para os familiares. Essa música nos anos que Chapeuzinho existia (9) (música para Chapeuzinho Vermelho passar), ela deve ter lembrado essa música. E também se esforçou muito para conseguir lembrar essa música. Ela deve ter muita força para usar os pedais (10) (deve usar os pedais), porque os pedais não são muito seguros e deve usar sapatos muito bons para não machucar os pés. Ela pode ser, deve ter tido algum livro de história, porque ela não deve ter imaginado a música sozinha. A gente não é como fada que faz mágica. Ela deve ter lido alguma coisa, tipo um livro. Ela já foi a um shopping dançar (11) (já foi ao shopping e já estudou em alguma escola), porque essa música... ela pode ter feito uma fita igual ao que eu vi na televisão, tocando pessoas assim (12) (é muito segura neste órgão e é muito inteligente). Ela deve ter muita força para ficar no shopping, naquele calor todo.

Título : Mulher boa tocadora.

2 - MARIANA - 9 anos

Idéias : (1) Uma pessoa - (2) pessoa olhando microscópio - (3) cachorro - (4) muitos animais - (5) escola - (6) pessoa mexendo no computador - (7) alimento - (8) acidente de trânsito - (9) uma mesa caída - (10) acabado de construir uma casa grande - (11) um monte de crianças dançando - (12) bicicleta - (13) uma pessoa dentro de um hospital, doente - (14) uma festa - (15) velhinhos no asilo - (16) um rádio - (17) uma pessoa sentada e a cadeira caiu - (18) um monte de crianças ouvindo música - (19) um vidro quebrado - (20) pessoas colocando telhado em cima de uma casa - (21) pessoa comprando roupa no shopping - (22) um monte de lixo.

Estória : Era uma vez (1) uma pessoa. Ela foi numa loja e comprou um microscópio (2) (pessoa olhando microscópio). Depois ela ganhou do tio um (3) cachorro. Ela foi num zoológico e viu (4) muitos animais. Depois levou a filha à (5) escola. Ela foi estudar e começou a mexer no computador (6) (pessoa mexendo no computador) da tia. Ela foi no verdurão e comprou (7) alimentos. Levou para casa. Ela foi buscar a filha na escola e viu um (8) acidente de trânsito. Foi chamar a ambulância. Ela estava arrumando os alimentos e veio um vento e derrubou a mesa (9) (uma mesa caída) dela. Ela correu para comprar outra. O marido mandou os homens construírem uma casa grande (10) (acabado de construir uma casa grande). Ela fez uma festa e todas as crianças começaram a dançar (11) (um monte de crianças dançando). Ela comprou uma (12) bicicleta para a filha. O vô estava dentro de um hospital, doente (13) (uma pessoa dentro de um hospital, doente). E ele foi visitá-lo. Aí depois quando o vô saiu do hospital, elas fizeram (14) uma festa para ele. Ela foi num asilo (15) (velhinhos no asilo) levar alimentos para os velhinhos. Ela estava ouvindo música de (16) um rádio. Aí os filhos dela chegaram e desligaram. E ela brigou com eles. O marido dela foi bater nos filhos e ele caiu da cadeira (17) (uma pessoa sentada e a cadeira caiu). Depois as crianças pegaram o rádio da mãe e começaram a ouvir música (18) (um monte de crianças ouvindo música). Depois as crianças estavam brincando e sem querer a bola foi no vidro e quebrou (19) (um vidro quebrado). A telha da casa tinha quebrado e o marido chamou os homens e colocaram telhas novas (20) (pessoas colocando telhado em cima de uma casa). Ela foi com os filhos comprar roupa no shopping e os filhos escolheram um monte de roupas

(21)(pessoa comprando roupa no shopping). E a mãe também levou algumas. Eles foram mostrar para os filhos onde que fica a reciclagem do lixo (22)(um monte de lixo). E eles adoraram.

Título : A família.

3 - EDGAR - 7 Anos

Idéias: (1) Corneta - (2) saindo do castelo - (3) piano - (4) violino - (5) começo de guerra - (6) animal - (7) música - (8) criança brincando - (9) floresta - (10) final de música.

Estória: Era uma vez uma (1)corneta muito feliz. Tocava todo o dia ao seu castelo (2)(saindo do castelo) quando o rei saía do castelo para almoçar. E depois começava o (3)piano a tocar para sair de tarde para passear. E depois o (4)violino começava a fazer o barulho da janta: - Tru - rum - tru - rum ! E o rei descia para jantar. Depois o rei foi combater com outro castelo e começou a guerra (5)(começo de guerra). E depois quem ganhou foi o rei que vivia passeando de tarde e ficava almoçando cedo. Depois um (6)animal, que era uma cobra, apareceu no castelo e mordeu o rei. E depois o rei começou a gritar, gritar. E os vassalos começavam a ajuda. Levavam o rei para tudo quanto é lado e não achavam hospital. Até que uma hora, eles encontraram uma cidadezinha com um hospital. E depois começaram a tocar uma (7)música, porque o rei estava salvo. A picada não foi nada. Ainda bem que a cobra não tinha veneno. E quando ele chegou em casa, o seu filho estava brincando no jardim (8)(crianças brincando). Quando ele viu o seu pai rei a salvo, ele foi abraçá - lo. E o seu filho saiu para ir brincar com seu amigo na (9)floresta. E depois apareceu um lobo e quase bicou o seu amigo. Ainda bem que eles subiram em cima da árvore. E depois eles voltaram para o castelo, quando ele viu já estava acabando a música (10)(final de música) e ele tinha que subir correndo para o jantar. Ele chegou lá, tomou um banho bem gostoso e desceu de novo para jantar. E viveram todos felizes para sempre.

Título : O rei e seu filho feliz.

4 - JOÃO PAULO - 8 Anos

Idéias: (1) Carrossel andando, girando e cantando a música - (2) crianças gostando e sorrindo - (3) música bonita - (4) palhaço cantando - (5) carrossel parando - (6) palhaço alegrando a criançada - (7) festa numa casa - (8) crianças e velhos gostando e dançando - (9) bebês dançando - (10) música mais divertida do que a outra - (11) todo mundo pulando de alegria - (12) todos dançando - (13) a música está agora criando mais palavras, quanto mais palavras, está mais bonito - (14) acabou, mas ninguém quer que acabe.

Estória: O carrossel estava andando e girando (1)(carrossel andando, girando e cantando a música) e balançando um pouco. Aí o carrossel estava girando e uma hora ele girava muito rápido e quase caíram as crianças que estavam dentro do carrossel. Os cavalos balançaram muito e uma criança quase caiu. Tinha um guarda no carrossel que segurou ela. As crianças estavam gostando muito (2) (crianças gostando e sorrindo). Aí elas gostaram muito e foram para a casa. Quase dormiram na casa da festa. Aí a festa estava acabando, mas as crianças gostaram muito e falaram para a dona da casa que não devia acabar. Já eram 4 horas da madrugada. A (3)música bonita estava agradando muitas crianças, vovós, moços e os tios. E os tios dançaram com as madrinhas das crianças. O palhaço (4)(palhaço cantando) estava alegrando mais ainda as crianças e os tios e as vovós. E os palhaços estavam com a cara pintada, com muito brocal. Estavam muito alegres para agitar as criançadas e os velhos. Aí os palhaços deram uma cambalhota e chegou numa velhinha para dançar. E a velhinha dançou com o palhaço. (5)Os carrosséis estavam parando e ninguém queria que ele parasse. Ele estava parando e soltando um pouco de fumaça. Os pais quase subiram no carrossel para pegar as crianças. O guarda quase saiu do carrossel e quando começou a tocar a música, ele dançou com as crianças e pediu para a dona tocar música e girar e a dona começou a girar. O palhaço estava alegrando a criançada (6)(palhaço alegrando a criançada). Aí o palhaço fazia a criançada rir. Chamou duas velhinhas para

dançar. O velhinho não quis. A festa na casa (7)(festa numa casa) de uma velhinha que estava completando 70 anos, mas o velhinho estava completando 80 anos. Aí chegou uma menina e falou que eles estavam bem de novo. Os bebês chamaram os irmãos para dançar. Os irmãos gostaram (8)(crianças e velhos gostando e dançando). Aí os bebês gostaram muito e ficaram rindo (9)(bebês dançando). Teve uma hora que o irmão pisou no pé do bebê. Aí o bebê chorou muito e doeu. A festa parou, pegou o gelo e passou no pé do bebê. Estava inchado. E estava doendo muito. A mãe do bebê bateu no menino. A música estava muito divertida (10)(música mais divertida do que a outra). Todo mundo gostou da música. Aí a música estava acabando e todo mundo pediu para tocar mais música. Estava alegrando o povo. Ninguém ia embora. Estava muito bonita e lembrava as emoções de muito tempo atrás. Todo mundo estava pulando de alegria (11)(todo mundo pulando de alegria), os bebês, os velhos, as velhas, os avós e os tios (12)(todos dançando). A música estava criando muitas palavras (13)(a música está agora criando mais palavras, quanto mais palavras, está mais bonito). As palavras acompanha a música bonita. A dona cantou todas estas palavras, que alegrou todo mundo. Todo mundo chorou, tão emocionados que estavam. (14) Acabou, mas ninguém quer que acabe. A dona chamou duas velhinhas para cantarem a música em cima do palco. Elas cantaram muito. Todo mundo choraram e riram de tão emocionados. Aí os velhinhos cantaram. De repente um velhinho parou e foi ao banheiro porque estava muito apertado. Aí o velhinho, lá no banheiro, não quis voltar mais para cantar essa música.

Título: Os velhinhos, as velhinhas e os bebês.

5 - CHRISTOPHER - 11 Anos@

Idéias: (1) Eu tinha 5 ou 4 anos quando eu vi uma fita de vídeo ruim. (2) Michael Jackson - (3) quinta série, professor de estudos sociais, o jornalista das novelas - (4) me lembro de um teste que eu não estudei para ele e eu consegui 100% - (5) primeiro, eu não sabia como jogar sinuca, mas agora eu sei, depois de estar por aqui - (6) no primeiro dia de escola, eu me senti mal, mas agora eu estou me sentindo melhor e melhor.

Estória: Era uma vez um menininho (1)(Eu tinha 5 ou 4 anos quando eu vi uma fita de vídeo ruim), de mais ou menos 5 ou 4 anos de idade, que viu uma fita de vídeo do (2)Michael Jackson. E desde que ele viu esta fita ele tem ficado muito amedrontado. Através dos anos ele desenvolveu essas idéias porque um dia seu professor de estudos sociais passou uma tarefa para a classe que tinha idéias que poderiam ser de ajuda no futuro (3)(quinta série, professor de estudos sociais, o jornalista das novelas). Ele veio com a idéia de furo jornalístico social. Agora ele está na sexta série e ele está se saindo muito bem. Hoje houve um teste de ciência para o qual ele não se preparou e no final ele tirou 100 (4)(me lembro de um teste que eu não estudei para ele e eu consegui 100%). Sua mãe matriculou-o no Centro Juvenil e no primeiro dia ele não tinha idéia de como jogar sinuca. Mas, depois de uma semana ou duas ele estava muito bom nisso (5)(primeiro, eu não sabia como jogar sinuca, mas agora eu sei, depois de estar por aqui). No primeiro dia da sexta série, ele era terrível em matemática, mas com a ajuda de seu pai ele está fazendo um bom trabalho agora (6)(no primeiro dia de escola, eu me senti mal, mas agora eu estou me sentindo melhor e melhor).

Título: Estória sobre Chris.

6 - PRISCILLA - 10 Anos@

Idéias: (1)Música desconhecida - (2) balé - (3) piano - (4) música de apresentação - (5) uma mulher - (6) rodando forte - (7) caixinha de música - (8) lembrança de outra música - (9) teatro - (10) menina pequena.

Estória: Era uma vez uma menina que ela queria dançar uma música. Mas de repente chegou nela uma (1)música desconhecida. Aí ela não sabia dançar essa tal de música desconhecida. Aí ela só sabia dançar uma música e não a desconhecida. Essa mesma menina queria dançar (2)balé. E ela não tinha condições de dançar porque a perna estava meio machucada. E antes dela dançar, tinha

perguntado para o médico. Então levou muito tempo para ela ir a esse médico, até que um dia ela conseguiu uma vaga para ir ao médico. Então o médico olhou, olhou... E falou que não tinha problema. Que ela podia dançar balé. A menina dançou balé e quando terminou o balé, foi para a aula de (3)piano. Ela não sabia nem tocar o dó. Mas levou muitos anos para ela poder tocar muitas músicas, até que um dia ela teve que apresentar um recital. Quando ela queria tocar uma música de piano, ela tocou uma (4)música de apresentação. De repente, (5)uma mulher chegou para dançar e atrapalhou a menina a tocar o seu piano. E essa mulher queria dançar uma música de roque, (6)rodando forte, dançando roque junto com balé. Então a mulher chegou triste, porque não podia dançar a música de roque e pegou sua (7)caixinha de música e ficou escutando até que dormiu num sono profundo. Quando ela estava dormindo, ela estava tendo uma (8)lembrança de outra música bem leve. Quando acordou, foi ao (9)teatro, convidou muitas (10)meninas pequenas, fez uma coreografia e dançou com elas.

Título : Queria ser.

O sujeito agora pratica a ligação de idéias e também ainda conserva algumas características dos níveis anteriores. É que se encontra em equilíbrio. Veja-se que no caso de Priscila ela utiliza-se de repetição dos modelos *ela deve ter, ela deve ser, ela pode ter*, etc.) ao longo do texto: “Era uma vez (1)uma mulher tocando uma música de (2)uma sensação bonita e gostosa. Nessa história a mulher deve ser bonita e inteligente (3)(mulher inteligente tocando). Essa (4)dança que ela está tocando pode ser muito bonita e carinhosa . Ela pode ser muito bonita e também deve ser boa tocadora, porque ela toca muito, muito bem. Ela deve ser muito estudiosa nesse órgão (5)(tocando órgão), porque hoje para comprar um órgão deve ser muito difícil, porque meu pai está tentando comprar um órgão para mim.”... “Essa música para ela deve lembrar o Natal (8)(lembra Natal) quando ela toca para os familiares. Essa música nos anos que Chapeuzinho existia (9)(música para Chapeuzinho Vermelho passar), ela deve ter lembrado essa música. E também se esforçou muito para conseguir lembrar essa música.”... “Ela deve ter lido alguma coisa, tipo um livro. Ela já foi a um shopping dançar (11)(já foi ao shopping e já estudou em alguma escola), porque essa música... ela pode ter feito uma fita igual ao que eu vi na televisão, tocando pessoas assim (12)(é muito segura neste órgão e é muito inteligente). Ela de ter muita força para ficar no shopping, naquele calor todo.”. Também acomoda as idéias transformadas em 3: “Nessa história a mulher deve ser bonita e inteligente (3)(mulher inteligente tocando).”; em 5: “Ela deve ser muito estudiosa nesse órgão (5)(tocando órgão), porque hoje para comprar um órgão deve ser muito difícil, porque meu pai está tentando comprar um órgão para mim.”; e em 7 a 11: Ela pode ter cantado alguma valsa (7)(parece uma valsa), tipo aquela que a gente conhece. Ela deve ser boa cantora no órgão e o professor deve ter ensinado uma valsa. Essa música para ela deve lembrar o Natal (8)(lembra Natal) quando ela toca para

os familiares. Essa música nos anos que Chapeuzinho existia (9)(música para Chapeuzinho Vermelho passar), ela deve ter lembrado essa música. E também se esforçou muito para conseguir lembrar essa música. Ela deve ter muita força para usar os pedais (10)(deve usar os pedais), porque os pedais não são muito seguros e deve usar sapatos muito bons para não machucar os pés. Ela pode ser, deve ter tido algum livro de história, porque ela não deve ter imaginado a música sozinha. A gente não é como fada que faz mágica. Ela deve ter lido alguma coisa, tipo um livro. Ela já foi a um shopping dançar (11)(já foi ao shopping e já estudou em alguma escola), porque essa música... ela pode ter feito uma fita igual ao que eu vi na televisão, tocando pessoas assim (12)(é muito segura neste órgão e é muito inteligente). Ela de ter muita força para ficar no shopping, naquele calor todo”. Une duas idéias na mesma oração, como em 1 e 2: “Era uma vez (1)uma mulher tocando uma música de (2)uma sensação bonita e gostosa.”. Usa *porque* em 10 e 11 para desenvolver as idéias já tentando explicar e mostrar a lógica das relações: “Ela deve ter muita força para usar os pedais (10)(deve usar os pedais), porque os pedais não são muito seguros e deve usar sapatos muito bons para não machucar os pés. Ela pode ser, deve ter tido algum livro de história, porque ela não deve ter imaginado a música sozinha. A gente não é como fada que faz mágica. Ela deve ter lido alguma coisa, tipo um livro. Ela já foi a um shopping dançar (11)(já foi ao shopping e já estudou em alguma escola), porque essa música...”. É a necessidade da não-contradição, pela tomada de consciência das implicações, às quais estão relacionados os raciocínios ligados à própria observação. É o declínio do realismo intelectual. Essa conservação de esquemas anteriores caracterizam um sujeito em equilíbrio. O sujeito cria com os esquemas, usando um sistema da única maneira como sabe usar, e também criando outros esquemas. Isto mostra que a criação e/ou a evolução do pensamento do sujeito não está predeterminado em nenhum lugar, ele à sua maneira, vai criando, conquistando aberturas através da derrubada de barreiras. O que se torna possível aumentará as possibilidades futuras. Isso fica evidente quando esse sujeito, em relação aos sujeitos do nível anterior, já exercita a ligação de idéias e amplia essas idéias relacionando-as. As orações são criadas para ligar idéias. Esse avanço é a prática de possíveis agora atualizáveis. Estes possíveis possibilitam ao sujeito conceber fenômenos e criar idéias como sendo devido ao acaso. Agora ele controla a ação de criar orações para relacionar as idéias entre si. O sujeito está ligado à uma necessidade física externa à suas próprias necessidades internas, que consistiam em pseudo-impossibilidades nos níveis anteriores.

Observa fora de si o que requer a tarefa e, controlando sua ação, cria novas possibilidades de solucionar o problema proposto externamente. Mariana também pratica transformação das idéias. Veja-se esta característica nas idéias 2: “Ela foi numa loja e comprou um microscópio (2)(pessoa olhando microscópio).; na 6: “Ela foi estudar e começou a mexer no computador (6)(pessoa mexendo no computador) da tia.”; da 9 a 11: “Ela estava arrumando os alimentos e veio um vento e derrubou a mesa (9)(uma mesa caída) dela. Ela correu para comprar outra. O marido mandou os homens construírem uma casa grande (10)(acabado de construir uma casa grande). Ela fez uma festa e todas as crianças começaram a dançar (11)(um monte de crianças dançando).”; na 13: “O vô estava dentro de um hospital, doente (13)(uma pessoa dentro de um hospital, doente).”; na 15: “Ela foi num asilo (15)(velhinhos no asilo) levar alimentos para os velhinhos.”; da 17 a 22: “O marido dela foi bater nos filhos e ele caiu da cadeira (17)(uma pessoa sentada e a cadeira caiu). Depois as crianças pegaram o rádio da mãe e começaram a ouvir música (18)(um monte de crianças ouvindo música). Depois as crianças estavam brincando e sem querer a bola foi no vidro e quebrou (19)(um vidro quebrado). A telha da casa tinha quebrado e o marido chamou os homens e colocaram telhas novas (20)(pessoas colocando telhado em cima de uma casa). Ela foi com os filhos comprar roupa no shopping e os filhos escolheram um monte de roupas (21)(pessoa comprando roupa no shopping). E a mãe também levou algumas. Eles foram mostrar para os filhos onde que fica a reciclagem do lixo (22)(um monte de lixo). E eles adoraram.”; para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Utiliza-se de *depois*, como advérbio de tempo em 3: “Depois ela ganhou do tio um (3) cachorro.”; em 5: “Depois levou a filha à (5)escola.”; em 14: “Aí depois quando o vô saiu do hospital, elas fizeram (14)uma festa para ele.”; em 18: “Depois as crianças pegaram o rádio da mãe e começaram a ouvir música (18)(um monte de crianças ouvindo música).”; e em 19: “Depois as crianças estavam brincando e sem querer a bola foi no vidro e quebrou (19)(um vidro quebrado)”; para mostrar sequência de ações. A utilização de *depois* é uma ultrapassagem de pseudonecessidades causadas pela prática da justaposição a todo custo em outros níveis anteriores. Agora as orações são construídas para unir as idéias de maneira organizada, não empregando a justaposição a todo custo, mas apresentando variações que, com o uso de recursos gramaticais, já providenciam uma nova abertura feita pelo sujeito, a novos possíveis. Usa *e* em 16: “Ela estava ouvindo música de (16)um rádio. Aí os filhos dela chegaram e desligaram. E ela brigou com eles.”, para iniciar a prática das consequências lógicas

entre ações : *E ela brigou com eles*. O *aí*, também usado neste desenvolvimento desta idéia 6, é conservação de esquemas anteriores e demonstra ser uma palavra denotativa de situação, caracterizando uma amostra de uma sequência lógica de ações. O mesmo se pode observar na última oração criada para o texto : “Eles foram mostrar para os filhos onde que fica a reciclagem do lixo (22)(um monte de lixo). E eles adoraram”. Vê-se portanto que este sujeito, como os demais deste subnível III A, desenvolve amplamente as idéias, relacionando-as. Pratica assim uma grande quantidade de possíveis, providenciados neste subnível pelas tantas aberturas que criou nos subníveis e níveis anteriores. Estas aberturas criadas pelo sujeito, levam-no à mais variações. E se uma foi possível, outras também o serão. Edgar é outro que mostra conservar esquemas utilizados no nível II anterior quando usa onomatopéias, uma forma de linguagem elítica, no desenvolvimento da idéia 4: “E depois o (4)violino começava a fazer o barulho da janta: - Tru - rum - tru - rum ! E o rei descia para jantar.”. Conserva também a repetição de modelos no uso de *depois* e *e depois*, tentando ultrapassar a prática da justaposição, alcançando resultados observáveis, uma vez que essa ultrapassagem leva à uma melhor ligação entre as idéias do que as realizadas pelo sujeito do subnível anterior, ou dos níveis anteriores. Veja-se 3 a 7: “E depois começava o (3)piano a tocar para sair de tarde para passear. E depois o (4)violino começava a fazer o barulho da janta: - Tru - rum - tru - rum ! E o rei descia para jantar. Depois o rei foi combater com outro castelo e começou a guerra (5)(começo de guerra).” ... “E depois o rei começou a gritar, gritar. E os vassalos começavam a ajuda. Levavam o rei para tudo quanto é lado e não achavam hospital. Até que uma hora, eles encontraram uma cidadezinha com um hospital. E depois começaram a tocar uma (7)música, porque o rei estava salvo. A picada não foi nada. Ainda bem que a cobra não tinha veneno.”; 9 e 10: “E o seu filho saiu para ir brincar com seu amigo na (9)floresta. E depois apareceu um lobo e quase bicou o seu amigo. Ainda bem que eles subiram em cima da árvore. E depois eles voltaram para o castelo, quando ele viu já estava acabando a música (10)(final de música) e ele tinha que subir correndo para o jantar. Ele chegou lá, tomou um banho bem gostoso e desceu de novo para jantar. E viveram todos felizes para sempre.”. A prática dessa abertura, que traz dos níveis anteriores, proporciona a esse sujeito a realização de novas aberturas, uma vez que se torna capaz de relacionar as orações e as idéias numa sequência temporal lógica. Produz outra variação que é o uso do advérbio de tempo *quando*, em 2: “Tocava todo o dia ao seu castelo (2)(saindo do castelo) quando o rei saía do castelo para almoçar.”; em 8 a 10: “E quando ele chegou

em casa, o seu filho estava brincando no jardim (8)(crianças brincando). Quando ele viu o seu pai rei a salvo, ele foi abraçá - lo. E o seu filho saiu para ir brincar com seu amigo na (9)floresta. E depois apareceu um lobo e quase bicou o seu amigo. Ainda bem que eles subiram em cima da árvore. E depois eles voltaram para o castelo, quando ele viu já estava acabando a música (10)(final de música) e ele tinha que subir correndo para o jantar. Ele chegou lá, tomou um banho bem gostoso e desceu de novo para jantar. E viveram todos felizes para sempre.”; que reforça a intenção de criar ligações lógicas entre as orações. Usa também *porque*, em 7: “E depois começaram a tocar uma (7)música, porque o rei estava salvo. A picada não foi nada. Ainda bem que a cobra não tinha veneno.”, para desenvolver a idéia já tentando explicar e mostrar a lógica das relações. É a necessidade da não-contradição, pela tomada de consciência das implicações, às quais estão relacionados os raciocínios ligados à própria observação. É o declínio do realismo intelectual. O sujeito tenta atender ao que pede o pesquisador, tenta atender o que é requerido externamente. Dadas essas equilibrações acima relacionadas, conserva-se esquemas, cria-se outros, abrem-se alguns, o sujeito está desenvolvendo amplamente suas idéias, relacionado-as. João Paulo, como os sujeitos deste subnível III A, transforma as idéias de 1: “O carrossel estava andando e girando (1)(carrossel andando, girando e cantando a música) e balançando um pouco. Aí o carrossel estava girando e uma hora ele girava muito rápido e quase caíram as crianças que estavam dentro do carrossel. Os cavalos balançaram muito e uma criança quase caiu. Tinha um guarda no carrossel que segurou ela.”; a 2: “As crianças estavam gostando muito (2) (crianças gostando e sorrindo). Aí elas gostaram muito e foram para a casa. Quase dormiram na casa da festa. Aí a festa estãva acabando, mas as crianças gostaram muito e falaram para a dona da casa que não devia acabar. Já eram 4 horas da madrugada.”; a 4: “O palhaço (4)(palhaço cantando) estava alegrando mais ainda as crianças e os tios e as vovós. E os palhaços estavam com a cara pintada, com muito brocal. E estavam muito alegres para agitar as crianças e os velhos. Aí os palhaços deram uma cambalhota e chegou numa velhinha para dançar. E a velhinha dançou com o palhaço.”; a 6: “O palhaço estava alegrando a criançada (6)(palhaço alegrando a criançada). Aí o palhaço fazia a criançada rir. Chamou duas velhinhas para dançar. O velhinho não quiz.”; a 13: “A música estava criando muitas palavras (13)(a música está agora criando mais palavras, quanto mais palavras, está mais bonito). As palavras acompanha a música bonita. A dona cantou todas estas palavras, que alegrou todo mundo. Todo mundo chorou, tão emocionados que estavam.”, para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações

acomodam as idéias transformadas. Usa locução adverbial de tempo *de repente* em 14 para dar continuidade às ações desenvolvidas para a idéia: “(14) Acabou, mas ninguém quer que acabe. A dona chamou duas velhinhas para cantarem a música em cima do palco. Elas cantaram muito. Todo mundo choraram e riram de tão emocionados. Aí os velhinhos cantaram. De repente um velhinho parou e foi ao banheiro porque estava muito apertado. Aí o velhinho, lá no banheiro, não quis voltar mais para cantar essa música.”. Este uso constitui um avanço em relação ao sujeito anterior, uma vez que procura praticar relações lógicas. Utiliza o termo *aí* ao longo do texto, juntamente com *e* para iniciar orações que acrescentam ligações e promovem interligações entre orações e idéias. Veja-se *aí* em 1: “O carrossel estava andando e girando (1)(carrossel andando, girando e cantando a música) e balançando um pouco. Aí o carrossel estava girando e uma hora ele girava muito rápido e quase caíram as crianças que estavam dentro do carrossel. Os cavalos balançaram muito e uma criança quase caiu. Tinha um guarda no carrossel que segurou ela.”; em 4: “O palhaço (4)(palhaço cantando) estava alegrando mais ainda as crianças e os tios e as vovós. E os palhaços estavam com a cara pintada, com muito brocal. E estavam muito alegres para agitar as criançadas e os velhos. Aí os palhaços deram uma cambalhota e chegou numa velhinha para dançar. E a velhinha dançou com o palhaço”; em 6 a 10: “O palhaço estava alegrando a criançada (6)(palhaço alegrando a criançada). Aí o palhaço fazia a criançada rir. Chamou duas velhinhas para dançar. O velhinho não quiz.” ... “Os bebês chamaram os irmãos para dançar. Os irmãos gostaram (8)(crianças e velhos gostando e dançando). Aí os bebês gostaram muito e ficaram rindo (9)(bebês dançando)...” ... “A música estava muito divertida (10)(música mais divertida do que a outra). Todo mundo gostou da música. Aí a música estava acabando e todo mundo pediu para tocar mais música. Estava alegrando o povo. Ninguém ia embora. Estava muito bonita e lembrava as emoções de muito tempo atrás.”; e 14: “Acabou, mas ninguém quer que acabe. A dona chamou duas velhinhas para cantarem a música em cima do palco. Elas cantaram muito. Todo mundo choraram e riram de tão emocionados. Aí os velhinhos cantaram. De repente um velhinho parou e foi ao banheiro porque estava muito apertado. Aí o velhinho, lá no banheiro, não quis voltar mais para cantar essa música.”. Essa utilização desses termos mais se assemelha à conservação de esquema anterior de repetição de modelos praticada pelo sujeito anteriormente quando tentava manter ligação entre as idéias e praticava a justaposição a todo custo, pois esta justaposição se constituía na única maneira disponível pelos seus sistemas de pensar, por ser na verdade pseudo-impossibilidade que o

próprio sujeito não conseguia ultrapassar. Mas atualmente, essa repetição oferece uma variação importante, é a resistência do sujeito ao real, à justaposição. Ele, utilizando os *aís* e os *es*, acaba tendo sucesso na sua tentativa, pois o texto progride passando de uma idéia para a outra, construindo um contexto de temática coesa. Christopher também transforma todas as idéias com exceção da 2: "...que viu uma fita de vídeo do (2)Michael Jackson", para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Este esquema é a conservação de outros praticados anteriormente no outro nível. Já procura não cometer justaposição a todo custo quando usa locuções adverbiais e advérbios para construir noções de sequência temporal entre as ações. Veja-se em 2, *e desde que*: "Era uma vez um menininho (1)(Eu tinha 5 ou 4 anos quando eu vi uma fita de vídeo ruim), de mais ou menos 5 ou 4 anos de idade, que viu uma fita de vídeo do (2)Michael Jackson. E desde que ele viu esta fita ele tem ficado muito amedrontado."; em 3, *agora*: "Através dos anos ele desenvolveu essas idéias porque um dia seu professor de estudos sociais passou uma tarefa para a classe que tinha idéias que poderiam ser de ajuda no futuro (3)(quinta série, professor de estudos sociais, o jornalista das novelas). Ele veio com a idéia de furo jornalístico social. Agora ele está na sexta série e ele está se saindo muito bem."; em 4, *depois de uma semana*: "Hoje houve um teste de ciência para o qual ele não se preparou e no final ele tirou 100 (4)(me lembro de um teste que eu não estudei para ele e eu consegui 100%). Sua mãe matriculou-o no Centro Juvenil e no primeiro dia ele não tinha idéia de como jogar sinuca. Mas, depois de uma semana ou duas ele estava muito bom nisso (5)(primeiro, eu não sabia como jogar sinuca, mas agora eu sei, depois de estar por aqui)."; em 6, *no primeiro dia*: "No primeiro dia da sexta série, ele era terrível em matemática, mas com a ajuda de seu pai ele está fazendo um bom trabalho agora (6)(no primeiro dia de escola, eu me senti mal, mas agora eu estou me sentindo melhor e melhor)." Também mostra o uso do *porque* em 3: "Através dos anos ele desenvolveu essas idéias porque um dia seu professor de estudos sociais passou uma tarefa para a classe que tinha idéias que poderiam ser de ajuda no futuro (3)(quinta série, professor de estudos sociais, o jornalista das novelas)..., para desenvolver as idéias, já tentando explicar e mostrar a lógica das relações. É a necessidade da não-contradição, pela tomada de consciência das implicações existentes ao se construir orações em torno de idéias, que a pedido do pesquisador, têm que ser relacionadas umas com as outras com o objetivo de criar-se uma estória. Para que isto aconteça, o sujeito tem que ter ultrapassado as barreiras do realismo intelectual. É o que se observa neste ponto, com este sujeito. Priscilla conserva

esquemas anteriores pois utiliza repetição de modelos, como o uso de *aí*, palavra denotativa de situação em 1: “Era uma vez uma menina que ela queria dançar uma música. Mas de repente chegou nela uma (1)música desconhecida. Aí ela não sabia dançar essa tal de música desconhecida. Aí ela só sabia dançar uma música e não a desconhecida.”, numa conservação de esquemas já exercitados pelo sujeito anteriormente. Também ultrapassa essa prática de realçar somente a situação quando mostra já ser possível usar advérbios de tempo e locuções adverbiais, algumas vezes adequadamente, outras não, na tentativa de dar uma sequência à relação das idéias, sequência agora se tornada *temporal*. Antes o sujeito justapunha idéias, agora ele as apresenta obedecendo uma organização. Exemplos de *de repente*, em 1: “Era uma vez uma menina que ela queria dançar uma música. Mas de repente chegou nela uma (1)música desconhecida. ...”; e em 5: “De repente, (5)uma mulher chegou para dançar e atrapalhou a menina a tocar o seu piano.”; *quando*, em 3: “A menina dançou balé e quando terminou o balé, foi para a aula de (3)piano. Ela não sabia nem tocar o dó. Mas levou muitos anos para ela poder tocar muitas músicas, até que um dia ela teve que apresentar um recital.”; em 4: “Quando ela queria tocar uma música de piano, ela tocou uma (4)música de apresentação.”; em 8: “Quando ela estava dormindo, ela estava tendo uma (8)lembrança de outra música bem leve.”; e em 9: “Quando acordou, foi ao (9)teatro, convidou muitas (10)meninas pequenas, fez uma coreografia e dançou com elas.”. E outras como *e antes de*, em 2: “Essa mesma menina queria dançar (2)balé. E ela não tinha condições de dançar porque a perna estava meio machucada. E antes dela dançar, tinha perguntado para o médico. Então levou muito tempo para ela ir a esse médico, até que um dia ela conseguiu uma vaga para ir ao médico. Então o médico olhou, olhou... E falou que não tinha problema. Que ela podia dançar balé”; como *até que um dia*, no mesmo exemplo, em 2: “Essa mesma menina queria dançar (2)balé. E ela não tinha condições de dançar porque a perna estava meio machucada. E antes dela dançar, tinha perguntado para o médico. Então levou muito tempo para ela ir a esse médico, até que um dia ela conseguiu uma vaga para ir ao médico. Então o médico olhou, olhou... E falou que não tinha problema. Que ela podia dançar balé.”; e como *então*, em 2: “Essa mesma menina queria dançar (2)balé. E ela não tinha condições de dançar porque a perna estava meio machucada. E antes dela dançar, tinha perguntado para o médico. Então levou muito tempo para ela ir a esse médico, até que um dia ela conseguiu uma vaga para ir ao médico. Então o médico olhou, olhou... E falou que não tinha problema. Que ela podia dançar balé.”; e em 6: “E essa mulher queria dançar uma música de roque, (6)rodando forte, dançando

roque junto com balé. Então a mulher chegou triste, porque não podia dançar a música de roque ...”. Usa *porquês* em 2: “Essa mesma menina queria dançar (2)balé. E ela não tinha condições de dançar porque a perna estava meio machucada. E antes dela dançar, tinha perguntado para o médico. Então levou muito tempo para ela ir a esse médico, até que um dia ela conseguiu uma vaga para ir ao médico. Então o médico olhou, olhou... E falou que não tinha problema. Que ela podia dançar balé.”; e em 7: “Então a mulher chegou triste, porque não podia dançar a música de roque e pegou sua (7)caixinha de música e ficou escutando até que dormiu num sono profundo.”; para desenvolver as idéias já tentando explicar e mostrar a lógica das relações criadas. Apesar de já criar orações ao acaso, ele mostra ter necessidade da não-contradição, pela tomada de consciência das implicações às quais estão relacionados os raciocínios ligados à própria observação. Começa o declínio do realismo intelectual.

Dada a necessidade ainda real de praticar a síntese entre o possível e o necessário, Priscila ainda não é concisa e seu texto, como o do sujeito anterior deste mesmo subnível é elaborado e extenso em relação aos do nível precedente. Veja-se que ele estende da idéia I a 12: Era uma vez (1)uma mulher tocando uma música de (2)uma sensação bonita e gostosa. Nessa história a mulher deve ser bonita e inteligente (3)(mulher inteligente tocando).” ... “Essa música nos anos que Chapeuzinho existia (9)(música para Chapeuzinho Vermelho passar), ela deve ter lembrado essa música.” ... “Ela já foi a um shopping dançar (11)(já foi ao shopping e já estudou em alguma escola), porque essa música... ela pode ter feito uma fita igual ao que eu vi na televisão, tocando pessoas assim (12)(é muito segura neste órgão e é muito inteligente). Ela deve ter muita força para ficar no shopping, naquele calor todo.” Mariana também ainda não é concisa, daí que sua criação atual resulta num texto que é extenso. Essa abundância de desenvolvimento é uma abertura em relação ao subnível anterior, uma vez que o sujeito está ampliando esquemas, abrindo-os e criando novos esquemas. É a experiência da atualização dos possíveis. Veja-se que este sujeito trabalhou a extensão da idéia I a 22: “Era uma vez (1)uma pessoa. Ela foi numa loja e comprou um microscópio (2)(pessoa olhando microscópio).”... “Ela foi num zoológico e viu (4)muitos animais. “... “Ela foi no verdurão e comprou (7)alimentos. Levou para casa.”... “Ela estava arrumando os alimentos e veio um vento e derrubou a mesa (9)(uma mesa caída) dela. Ela correu para comprar outra.”... “A telha da casa tinha quebrado e o marido chamou os homens e colocaram telhas novas

(20)(pessoas colocando telhado em cima de uma casa).”...“Eles foram mostrar para os filhos onde que fica a reciclagem do lixo (22)(um monte de lixo). E eles adoraram.” Edgar, por exercer praticamente estas ampliações, resulta que não constrói um texto conciso. Veja-se que desenvolve da idéia 1 a 10: “Era uma vez uma (1)corneta muito feliz. Tocava todo o dia ao seu castelo (2)(saindo do castelo) quando o rei saía do castelo para almoçar. E depois começava o (3)piano a tocar para sair de tarde para passear.”...“Depois um (6)animal, que era uma cobra, apareceu no castelo e mordeu o rei. E depois o rei começou a gritar, gritar. E os vassallos começavam a ajuda. Levavam o rei para tudo quanto é lado e não achavam hospital. Até que uma hora, eles encontraram uma cidadezinha com um hospital. E depois começaram a tocar uma (7)música, porque o rei estava salvo. A picada não foi nada.”...“E depois eles voltaram para o castelo, quando ele viu já estava acabando a música (10)(final de música) e ele tinha que subir correndo para o jantar. Ele chegou lá, tomou um banho bem gostoso e desceu de novo para jantar. E viveram todos felizes para sempre.” João Paulo cria uma sequência de ações, resultantes da criação da extensão das idéias. Como resultado disso, o sujeito não é conciso, pois está desenvolvendo amplamente as idéias, relacionando-as. Veja-se o desenvolvimento das idéias 1 a 14: “O carrossel estava andando e girando (1)(carrossel andando, girando e cantando a música) e balançando um pouco. Aí o carrossel estava girando e uma hora ele girava muito rápido e quase caíram as crianças que estavam dentro do carrossel. Os cavalos balançaram muito e uma criança quase caiu. Tinha um guarda no carrossel que segurou ela.”...“A festa na casa (7)(festa numa casa) de uma velhinha que estava completando 70 anos, mas o velhinho estava completando 80 anos. Aí chegou uma menina e falou que eles estavam bem de novo. Os bebês chamaram os irmãos para dançar”...“A música estava criando muitas palavras (13)(a música está agora criando mais palavras, quanto mais palavras, está mais bonito). As palavras acompanha a música bonita. A dona cantou todas estas palavras, que alegrou todo mundo. Todo mundo chorou, tão emocionados que estavam. (14) Acabou, mas ninguém quer que acabe. A dona chamou duas velhinhas para cantarem a música em cima do palco. Elas cantaram muito. Todo mundo choraram e riram de tão emocionados. Aí os velhinhos cantaram. De repente um velhinho parou e foi ao banheiro porque estava muito apertado. Aí o velhinho, lá no banheiro, não quis voltar mais para cantar essa música.” Ele está em equilíbrio, praticando a síntese entre o possível e o necessário. Tem diante de si as aberturas que consegue promover e as necessidades que consegue observar fora de si na solução do problema proposto pelo pesquisador. Já Christopher, está desenvolvendo amplamente suas idéias, relacionando-as e também ainda não é conciso. Veja-se o desenvolvimento das idéias 1

a 6, apesar de ser mais conciso que os demais desse subnível: “Era uma vez um menininho (1)(Eu tinha 5 ou 4 anos quando eu vi uma fita de vídeo ruim), de mais ou menos 5 ou 4 anos de idade, que viu uma fita de vídeo do (2)Michael Jackson. E desde que ele viu esta fita ele tem ficado muito amedrontado.”...“Mas, depois de uma semana ou duas ele estava muito bom nisso (5)(primeiro, eu não sabia como jogar sinuca, mas agora eu sei, depois de estar por aqui). No primeiro dia da sexta série, ele era terrível em matemática, mas com a ajuda de seu pai ele está fazendo um bom trabalho agora (6)(no primeiro dia de escola, eu me senti mal, mas agora eu estou me sentindo melhor e melhor).” Como os sujeitos desse nível, Priscilla desenvolve amplamente as idéias relacionando-as. Este esquema é novo em relação aos sujeitos do subnível anterior. Por desenvolver estas idéias, ela ainda não é concisa. Veja-se no desenvolvimento das idéias 1 a 10: “Era uma vez uma menina que ela queria dançar uma música. Mas de repente chegou nela uma (1)música desconhecida. Aí ela não sabia dançar essa tal de música desconhecida. Aí ela só sabia dançar uma música e não a desconhecida. Essa mesma menina queria dançar (2)balé. E ela não tinha condições de dançar porque a perna estava meio machucada. E antes dela dançar, tinha perguntado para o médico. Então levou muito tempo para ela ir a esse médico, até que um dia ela conseguiu uma vaga para ir ao médico. Então o médico olhou, olhou... E falou que não tinha problema. Que ela podia dançar balé.”...“Então a mulher chegou triste, porque não podia dançar a música de roque e pegou sua (7)caixinha de música e ficou escutando até que dormiu num sono profundo.”...“Quando acordou, foi ao (9)teatro, convidou muitas (10)meninas pequenas, fez uma coreografia e dançou com elas.” Apesar de já ter necessidade de praticar a síntese entre o possível e o necessário, este sujeito em equilíbrio ainda precisa preencher lacunas e vencer barreiras que essa mesma prática envolve. Ele agora está ligado à necessidade física de criar um texto que seja formado pela relação completa entre as idéias, para atender ao que foi pedido pelo pesquisador, mas ele só sabe utilizar os esquemas disponíveis. Abandona a experiência mental pura, e diante dos possíveis atualmente vivenciados, se engaja na solução do problema proposto, baseando-se já na sua observação do que lhe é externo.

Priscila já pratica a síntese com mais autoridade, uma vez que ao dar o título adequado ao texto construído, mostra ter necessidade de sistematização e de não-contradição: “Mulher boa tocadora.” Veja-se as idéias 10 a 12: “E também se esforçou muito para

conseguir lembrar essa música. Ela deve ter muita força para usar os pedais (10)(deve usar os pedais), porque os pedais não são muito seguros e deve usar sapatos muito bons para não machucar os pés. Ela pode ser, deve ter tido algum livro de história, porque ela não deve ter imaginado a música sozinha. A gente não é como fada que faz mágica. Ela deve ter lido alguma coisa, tipo um livro. Ela já foi a um shopping dançar (11)(já foi ao shopping e já estudou em alguma escola), porque essa música... ela pode ter feito uma fita igual ao que eu vi na televisão, tocando pessoas assim (12)(é muito segura neste órgão e é muito inteligente). Ela de ter muita força para ficar no shopping, naquele calor todo.” Ela é capaz de recuperar mentalmente o que foi criado anteriormente, na ação de ligação entre idéias e procede a confecção do título. Tem consciência acerca do que criou anteriormente, e mais importante ainda, tem consciência das ligações que foram possíveis, uma vez que se lembra delas. Mariana, quando pedido o título: “A família”, cria uma nova idéia, não relacionada com as dadas inicialmente, mas que reflete o contexto criado pela ligação criada entre todas as idéias. Veja-se o contexto criado com as idéias 3 a 21: Depois ela ganhou do tio um (3) cachorro.”... “Depois levou a filha à (5)escola. Ela foi estudar e começou a mexer no computador (6)(pessoa mexendo no computador) da tia.”... “Ela foi buscar a filha na escola e viu um (8)acidente de trânsito. Foi chamar a ambulância.”... “O marido mandou os homens construírem uma casa grande (10)(acabado de construir uma casa grande).”... “Ela comprou uma (12)bicicleta para a filha.”... “O vô estava dentro de um hospital, doente (13)(uma pessoa dentro de um hospital, doente). E ele foi visitá-lo. Aí depois quando o vô saiu do hospital, elas fizeram (14)uma festa para ele.”... “Aí os filhos dela chegaram e desligaram. E ela brigou com eles. O marido dela foi bater nos filhos e ele caiu da cadeira (17)(uma pessoa sentada e a cadeira caiu).”... “Ela foi com os filhos comprar roupa no shopping e os filhos escolheram um monte de roupas (21)(pessoa comprando roupa no shopping). E a mãe também levou algumas.” Aqui o título não é só a soma das partes, das idéias, mas o resultado da transformação e da ligação das idéias, através de uma sequência lógica e observável pelo próprio sujeito, que foi o que dominou a ação de criar. Fica claro o começo da prática da síntese pelo sujeito, que sente necessidade de sistematizar e não-contradizer, e isto é visto na adequação do título ao contexto e/ou tema desenvolvido. É o começo das criações ao acaso, da observação do mundo exterior, pela tomada de consciência das implicações lógicas das idéias. É o declínio do realismo intelectual. É a criação do sujeito, ultrapassando barreiras, dados os aspectos de sua lógica de pensar da atualidade. Edgar,

quando pedido o título: “O rei e seu filho feliz.”, como o sujeito anteriormente analisado, pratica uma nova variação. Está praticando a síntese e fornece um título adequado. É consciente das ligações, interligações e/ou relações que criou para o texto e sabe nominá-lo, externando um conteúdo relacionado à sua construção anterior. Veja-se as seguintes passagens: “Quando ele viu o seu pai rei a salvo, ele foi abraçá - lo. E o seu filho saiu para ir brincar com seu amigo na (9)floresta. E depois apareceu um lobo e quase bicou o seu amigo. Ainda bem que eles subiram em cima da árvore. E depois eles voltaram para o castelo, quando ele viu já estava acabando a música (10)(final de música) e ele tinha que subir correndo para o jantar. Ele chegou lá, tomou um banho bem gostoso e desceu de novo para jantar. E viveram todos felizes para sempre.”

João Paulo, ao dar o título: “Os velinhos, as velinhas e os bebês.”, sua criação é adequada como a dos sujeitos anteriores. Veja-se o desenvolvimento das idéias 3: “A (3)música bonita estava agradando muitas crianças, vovós, moços e os tios. E os tios dançaram com as madrinhas das crianças.”; a 7: “A festa na casa (7)(festa numa casa) de uma velhinha que estava completando 70 anos, mas o velhinho estava completando 80 anos. Aí chegou uma menina e falou que eles estavam bem de novo. Os bebês chamaram os irmãos para dançar.”; a 8: “Os irmãos gostaram (8)(crianças e velhos gostando e dançando).”; a 9: “Aí os bebês gostaram muito e ficaram rindo (9)(bebês dançando). Teve uma hora que o irmão pisou no pé do bebê. Aí o bebê chorou muito e doeu. A festa parou, pegou o gelo e passou no pé do bebê. Estava inchado. E estava doendo muito. A mãe do bebê bateu no menino.”; etc. Criado por Christopher, o título: “Estória sobre Chris.” é adequado e as forças atuantes na criação adequada deste título são as mesmas citadas acima: a da não contradição.

Veja-se essa adequação em : “Era uma vez um menininho (1)(Eu tinha 5 ou 4 anos quando eu vi uma fita de vídeo ruim), de mais ou menos 5 ou 4 anos de idade, que viu uma fita de vídeo do (2)Michael Jackson. E desde que ele viu esta fita ele tem ficado muito amedrontado. Através dos anos ele desenvolveu essas idéias porque um dia seu professor de estudos sociais passou uma tarefa para a classe que tinha idéias que poderiam ser de ajuda no futuro (3)(quinta série, professor de estudos sociais, o jornalista das novelas). Ele veio com a idéia de furo jornalístico social.” ... “Mas, depois de uma semana ou duas ele estava muito bom nisso (5)(primeiro, eu não sabia como jogar sinuca, mas agora eu sei, depois de estar por aqui). No primeiro dia da sexta série, ele era terrível em matemática, mas com a ajuda de seu pai ele está fazendo um bom trabalho agora (6)(no primeiro dia de escola, eu me senti mal, mas agora eu estou me sentindo melhor e melhor).” Priscilla, por outro lado, já pratica a síntese com mais equilíbrio, quando, pedido o título: “Queria ser.” é capaz de dar um

adequado à criação, de relações entre as idéias anteriores. Ele agora liga a ação realizada anteriormente à experiência do pensamento atual criado - o título. É a observação da ação anterior, das relações, da criação. Veja-se essas relações em: “Era uma vez uma menina que ela queria dançar uma música. Mas de repente chegou nela uma (1)música desconhecida. Aí ela não sabia dançar essa tal de música desconhecida. Aí ela só sabia dançar uma música e não a desconhecida. Essa mesma menina queria dançar (2)balé. E ela não tinha condições de dançar porque a perna estava meio machucada. E antes dela dançar, tinha perguntado para o médico. Então levou muito tempo para ela ir a esse médico, até que um dia ela conseguiu uma vaga para ir ao médico. Então o médico olhou, olhou... E falou que não tinha problema. Que ela podia dançar balé. A menina dançou balé e quando terminou o balé, foi para a aula de (3)piano.” ... “E essa mulher queria dançar uma música de roque, (6)rodando forte, dançando roque junto com balé. Então a mulher chegou triste, porque não podia dançar a música de roque e pegou sua (7)caixinha de música e ficou escutando até que dormiu num sono profundo.” ... “Quando acordou, foi ao (9)teatro, convidou muitas (10)meninas pequenas, fez uma coreografia e dançou com elas.”

Subnível III B

Após a análise dos protocolos, pôde-se chegar a uma relação de elementos e/ou características do que foi conservado, extrapolado pelo sujeito, e também pode-se dizer quais foram as extensões observadas na criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação a que se chegou pode ser usada por refletir, de certa forma, a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento, e constitui-se das seguintes características: 1) transforma a idéia dada inicialmente para melhor adequá-la ao conteúdo construído; é conservação de esquemas do subnível anterior; 2) não estende mais as idéias, começa a construir com concisão; aproxima-se da síntese entre o possível e o necessário, estende os esquemas anteriores; 3) o título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido; o sujeito conserva esquemas do subnível anterior, que consistiu numa abertura passada.

Exemplo de Protocolos:

1 - MARIANA - 5 Anos

Idéias : (1) Cachorro - (2) gato - (3) correndo - (4) Papai Noel - (5) presente - (6) feliz - (7) gostando - (8) beijo - (9) Papai Noel foi embora- (10) peixe- (11) comeu o peixe - (12) gostou muito.

Estória : Um (1)cachorro achou um osso. Ele comeu tudo. O (2)gato achou o cachorro e o cachorro viu um galo. Ele correu atrás e mordeu o rabo dele. A galinha fez corococó! Aí a vovó escutou. O cachorro saiu (3)correndo. Aí o (4)Papai Noel chegou e deu uma dentadura para a vovó. Aí chegou a menininha. O Papai Noel deu uma boneca (5)(presente) de pano para ela. E ela ficou muito (6)feliz. Gostou muito (7)(gostando). Ela deu um (8)beijo no (9)Papai Noel e ele foi embora. Aí ela chorou muito. A vovó fez um (10)peixe para ela. Ela ficou triste, muito. A menina (11)comeu o peixe. Aí ela foi para o quarto dela. Ela brincou com a bonequinha de pano dela. O Papai Noel voltou e deu uma boneca e ela ficou feliz de novo. E ela ficou muito feliz e gostou (12)(gostou muito).

Título : A menina que chora muito.

2 - NÉLSON - 12 Anos

Idéias : (1) Acidente - (2) meninos chorando - (3) minha mãe - (4) delegado perguntando - (5) avô preocupado - (6) todo mundo pensando que tinha morrido - (7) luz no rosto, no hospital - (8) UTI com muitos doentes - (9) bicicleta toda arrebentada - (10) mochila cheia de sangue - (11) tenho trauma e medo de rua.

Estória : Eu estava no (1)acidente. Eu olhei de um lado, estava no quarto e vi muitas pessoas chorando (2)(meninos chorando). (3)Minha mãe estava muito preocupada. (4)O delegado perguntando muitas coisas sobre o acidente. Meu avô estava muito preocupado (5)(avô preocupado). Minha tia olhou de um lado e me viu enrolado num lençol cheio de sangue e pensou que eu tinha morrido (6)(todo mundo pensando que tinha morrido). Aí quando eles estavam fazendo a operação, vi muitas luzes no olho (7)(luz no rosto, no hospital). Era um lugar muito bonito. Eu vi muitas flores e pessoas andando. Nem chegaram perto de mim, ficavam andando no jardim. Quando eu acordei lá na UTI (8)(UTI com muitos doentes), olhei de um lado, tinha muitos doentes, com a cabeça raspada, com cicatrizes na cabeça. Quando eu cheguei lá em casa, eu,olhei minha bicicleta (9)(bicicleta toda arrebentada), ela estava toda arrebentada, o guidon dela. Aí também vi a (10)mochila cheia de sangue. Agora quando eu ando na rua, fico com muito medo (11)(tenho trauma e medo de rua). Aí também, quando eu olho a bicicleta e todos pedem para eu andar, fico com muito medo de ser atropelado de novo.

Título : O acidente.

3 - LUDMILLA - 9 Anos

Idéias : (1) Conto de fadas - (2) princesa dançando com um príncipe num baile - (3) vaias para a princesa que não sabia dançar - (4) o príncipe foi dançar com outra pessoa - (5) a princesa passando ciúme no príncipe- (6) o príncipe escorregou com o chão liso - (7) continuou dançando - (8) o príncipe chamou ela para dançar - (9) ela conseguiu dançar - (10) o príncipe perguntou se ela queria casar com ele - (11) ela disse que sim! - (12) eles casaram no outro dia - (13) na hora do casamento, ela descobriu que o pai dela tinha morrido - (14) foi correndo ver seu pai - (15) enterraram o pai dela .

História : Era uma vez um (1)conto de fadas. Aí ela começou a dançar com um príncipe num baile (2)(princesa dançando com um príncipe num baile) . Ela não sabia dançar e todo mundo começou a vaiar dela (3)(vaias para a princesa que não sabia dançar). Aí ele começou a dançar com outra pessoa (4)(o príncipe foi dançar com outra pessoa) e a princesa ficou com ciúme (5)(a princesa

passando ciúme no príncipe). Ele escorregou no chão liso (6)(o príncipe escorregou com o chão liso) e viu a princesa dançando com outro homem, mas mesmo assim ele (7)continuou dançando. Aí ele viu a princesa dançando com outro homem e foi lá : - O que é isso ? Você está passando ciúme em mim ou está amando outro homem? (8)(o príncipe chamou ela para dançar). Aí ela começou a dançar com o príncipe. De tanto ela ver os outros pares dançando, aprendeu a dançar (9)(ela conseguiu dançar). O príncipe perguntou para ela : - Você quer casar comigo? (10)(o príncipe perguntou se ela queria casar com ele). A princesa disse : - Sim, eu quero casar com você! (11)(ela disse que sim!) Eles iam casar no outro dia (12)(eles casaram no outro dia). Na hora do casamento a mãe dela falou que o pai dela tinha morrido (13)(na hora do casamento, ela descobriu que o pai dela tinha morrido). Ela (14)foi correndo ver seu pai. A mãe dela estava muito assustada porque o pai dela tinha morrido. Depois de horas e horas, (15)enterraram o pai dela.

Título : A vida de uma princesa.

4 - TANMIE - 10 Anos@

Idéias: (1) Filme antigo - (2) garotas dançando - (3) garotos dançando com garotas - (4) cavalos galopando - (5) música de carrossel - (6) gente dançando no baile - (7) rimas de ninar - (8) trabalho de Beethoven.

Estória: Uma vez havia um (1)filme antigo com (2)garotas dançando. E então os garotos chegaram e dançaram com as garotas (3)(garotos dançando com garotas). Eles estavam dançando a nova dança chamada (4)"cavalos galopando". Então, eles foram para a cidade Carrossel (5)(música de carrossel). Quando eles tinham acabado de andar no carrossel, eles começaram a dançar novamente (6)(gente dançando no baile). Então, eles começaram a dançar música lenta como as de (7)rimas de ninar. E então, Beethoven (8)(trabalho de Beethoven) veio e começou a tocar uma de suas preferidas obras.

Título: Todas as maneiras diferentes que podemos dançar.

5 - JOHN - 11 Anos@

Idéias: (1) Música de bebê - (2) filmes antigos - (3) música antiga - (4) piano - (5) lenta - (6) enfadonho - (7) música orquestrada - (8) berçário - (9) dançando música - (10) bebês - (11) coisas excitantes que acontecem num filme .

Estória: Me lembra bebês porque é lenta (1)(música de bebê). Soa comõ se fosse um (2)filme antigo porque a música era antiga. (3)Música antiga não tem o ritmo normal das músicas de hoje. Eu pensei que ela tinha (4)piano porque as notas soaram como órgão. Eu acredito que ela era (5)lenta porque as pessoas de então não tinham o ritmo de hoje. Era (6)enfadonho porque não tinha ritmo. Soava como orquestra porque tinha um eco de uma orquestra (7)(música orquestrada). Ela me lembra um (8)berçário porque era o tipo de música que nós ouvíamos num berçário. Soava como música de dança (9)(dançando música) porque era lenta. Soava infantil (10)(bebês) porque tinha notas graves. Porque o ritmo dela, ela soava como se houvesse alguma coisa excitante num filme (11)(coisas excitantes que acontecem num filme).

Título: Ouvindo música e juntando idéias no papel.

6 - JUNIOR - 11 Anos@

Idéias: (1) Palavras - (2) abelhas assassinas - (3) banda - (4) pequena música "rap" - (5) muito lenta - (6) pessoa rica - (7) canção longa - (8) a mesma canção, repetidamente - (9) ela é enfadonha - (10) Mozart - (11) Beethoven - (12) Sebastian Bach.

Estória: Uma vez havia um menino que gostava de escrever (1)palavras. Ele adorava ouvir as (2)abelhas assassinas. E ele adorava tocar nas (3)bandas. E ele adorava o "rap" com seus amigos (4)(pequena música "rap"). Ele não gostava de cantar as canções que são lentas (5)(muito lenta). Ele

nunca tentou agir como uma (6)pessoa rica. Ele gostou de fazer uma canção (7)(canção longa), de andamento mediano. Ele somente gostou de tocar suas palavras uma vez (8)(a mesma canção repetidamente). Ele gostava de fazer suas canções interessantes (9)(ela é enfadonha). Ele não gostava de (10)Mozart, (11)Beethoven, (12)Sebastian Bach, porque suas canções são enfadonhas e o fazia dormir.

Título: O menino musical.

Mariana transforma as idéias 5: “O Papai Noel deu uma boneca (5)(presente) de pano para ela.”, a 7: “Gostou muito (7)(gostando).” e a 12: “E ela ficou muito feliz e gostou (12)(gostou muito).”, para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Néelson transforma as idéias 2: “Eu olhei de um lado, estava no quarto e vi muitas pessoas chorando (2)(meninos chorando).”; a 5: “Meu avô estava muito preocupado (5)(avô preocupado).”; a 9: “Quando eu cheguei lá em casa, eu olhei minha bicicleta (9)(bicicleta toda arrebitada), ela estava toda arrebitada, o guidon dela.”; e a 11: “Agora quando eu ando na rua, fico com muito medo (11)(tenho trauma e medo de rua).”, para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Ludmilla transforma quase todas as idéias com exceção das idéias 1: “Era uma vez um (1)conto de fadas.”; da 7: “...mas mesmo assim ele (7)continuou dançando. ...”; da 14: “Ela (14)foi correndo ver seu pai.”; e da 15: “Depois de horas e horas, (15)enterraram o pai dela.”; para possibilitar a ligação das mesmas; ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Tanmie transforma as idéias 3: “E então os garotos chegaram e dançaram com as garotas (3)(garotos dançando com garotas).”; a 5: “Então, eles foram para a cidade Carrossel (5)(música de carrossel).”; a 6: “Quando eles tinham acabado de andar no carrossel, eles começaram a dançar novamente (6)(gente dançando no baile).”; e a 8: “E então, Beethoven (8)(trabalho de Beethoven) veio e começou a tocar uma de suas preferidas obras.”; para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. John transforma as idéias 1: “Me lembra bebês porque é lenta (1)(música de bebê).”; a 7: “Soava como orquestra porque tinha um eco de uma orquestra (7)(música orquestrada).”, a 9: “Soava como música de dança (9)(dançando música) porque era lenta.”; e a 11: “Porque o ritmo dela, ela soava como se houvesse alguma coisa excitante num filme (11)(coisas excitantes que acontecem num filme).”; para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Junior transforma as idéias 4: “E ele adorava o "rap" com seus amigos (4)(pequena música "rap").”; a 5: “Ele não gostava de cantar as canções que são lentas (5)(muito lenta).”; a 7: “Ele gostou de fazer

uma canção (7)(canção longa), de andamento mediano.”; a 8: “Ele somente gostou de tocar suas palavras uma vez (8)(a mesma canção repetidamente).”; e a 9: “Ele gostava de fazer suas canções interessantes (9)(ela é enfadonha).”; para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas.

Mariana não estende mais as idéias, começa a construir com concisão e até aproxima as idéias 8 e 9 na mesma oração: “Ela deu um (8)beijo no (9)Papai Noel e ele foi embora. Aí ela chorou muito.”. Essa abertura, já exercitada em outros níveis é agora uma variação que levará à objetividade e síntese nas construções efetivadas pelo sujeito. Nélson não estende muito as idéias, como em 3: “(3)Minha mãe estava muito preocupada.”, onde a frase é bem curta. Mesmo assim o faz mais do que os sujeitos anteriores deste mesmo subnível. Veja das idéias 4 a 7: “(4)O delegado perguntando muitas coisas sobre o acidente. Meu avô estava muito preocupado (5)(avô preocupado). Minha tia olhou de um lado e me viu enrolado num lençol cheio de sangue e pensou que eu tinha morrido (6)(todo mundo pensando que tinha morrido). Aí quando eles estavam fazendo a operação, vi muitas luzes no olho (7)(luz no rosto, no hospital). Era um lugar muito bonito. Eu vi muitas flores e pessoas andando.” Seu texto é conciso. Ludmilla, começa a construir sem estender muito as idéias, a exemplo dos sujeitos Nélson e Bruno (veja-se o anexo) deste subnível III B. Veja-se os exemplos: “Ele escorregou no chão liso (6)(o príncipe escorregou com o chão liso) e viu a princesa dançando com outro homem,...”; “De tanto ela ver os outros pares dançando, aprendeu a dançar (9)(ela conseguiu dançar).”; “Eles iam casar no outro dia (12)(eles casaram no outro dia) .”. Tanmie constrói com concisão pois não expande mais as idéias; e até aproxima as idéias 1 e 2 na mesma oração: “Uma vez havia um (1)filme antigo com (2)garotas dançando.” Essa abertura já exercitada em outros níveis é agora uma variação que levará à objetividade e síntese nas construções efetivadas pelo sujeito. Veja-se outro exemplo em: “Então, eles foram para a cidade Carrossel(5)(música de carrossel).”. John não estende mais as idéias. Veja-se em 6: “Era (6)enfadonho porque não tinha ritmo.”; e em 10: “Soava infantil (10)(bebês) porque tinha notas graves”. Essa abertura, já exercitada em outros níveis é agora uma variação que levará à objetividade e síntese nas construções efetivadas pelo sujeito. Junior não estende mais as idéias, começa a construir com concisão e até aproxima as idéias 10, 11 e 12: “Ele não gostava de (10)Mozart, (11)Beethoven, (12)Sebastian Bach, porque suas

canções são enfadonhas e o fazia dormir.". Essa abertura, já exercitada em outros níveis é agora uma variação que levará à objetividade e síntese nas construções efetivadas pelo sujeito.

Quanto ao título, o de Mariana é adequado: "A menina que chora muito.", representa o conteúdo global desenvolvido. Veja-se essa adequação em: "Ela deu um (8)beijo no (9)Papai Noel e ele foi embora. Aí ela chorou muito. A vovó fez um (10)peixe para ela. Ela ficou triste, muito.". Como os sujeitos do subnível anterior, este, sob o ponto de vista estrutural, experimenta o co-possível abstrato, onde suas atualizações não são senão exemplos entre "muitos" de outros concebíveis. O de Néelson: "O acidente." é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido. Senão veja-se as idéias: "Eu estava no (1)acidente." ... "(4)O delegado perguntando muitas coisas sobre o acidente." ... "Minha tia olhou de um lado e me viu enrolado num lençol cheio de sangue e pensou que eu tinha morrido (6)(todo mundo pensando que tinha morrido)." ... "Quando eu acordei lá na UTI (8)(UTI com muitos doentes), olhei de um lado, tinha muitos doentes, com a cabeça raspada, com cicatrizes na cabeça." Para Ludmilla, o texto começa a ficar conciso e o título é adequado: "A vida de uma princesa." Veja-se essa adequação em: "Aí ela começou a dançar com um príncipe num baile (2)(princesa dançando com um príncipe num baile) . Ela não sabia dançar e todo mundo começou a vaiar dela (3)(vaias para a princesa que não sabia dançar). Aí ele começou a dançar com outra pessoa (4)(o príncipe foi dançar com outra pessoa) e a princesa ficou com ciúme (5)(a princesa passando ciúme no príncipe)." ... "Aí ela começou a dançar com o príncipe. De tanto ela ver os outros pares dançando, aprendeu a dançar (9)(ela conseguiu dançar). O príncipe perguntou para ela : - Você quer casar comigo? (10)(o príncipe perguntou se ela queria casar com ele). A princesa disse : - Sim, eu quero casar com você! (11)(ela disse que sim!) Eles iam casar no outro dia (12)(eles casaram no outro dia)."... "Depois de horas e horas, (15)enterraram o pai dela." Em Tanmie, o título é adequado: "Todas as maneiras diferentes que podemos dançar.", representa o conteúdo global desenvolvido. Veja-se essa representação em: "E então os garotos chegaram e dançaram com as garotas (3)(garotos dançando com garotas). Eles estavam dançando a nova dança chamada (4)"cavalos galopando". Então, eles foram para a cidade Carrossel (5)(música de carrossel). Quando eles tinham acabado de andar no carrossel, eles começaram a dançar novamente (6)(gente dançando no baile). Então, eles começaram a dançar música lenta como as de (7)rimas de ninar. E então, Beethoven (8)(trabalho de Beethoven) veio e começou a tocar uma de suas preferidas obras.". John dá o título é

adequado: “Ouvindo música e juntando idéias no papel”, representa o conteúdo global desenvolvido. Veja-se essa adequação em: “Soa como se fosse um (2) filme antigo porque a música era antiga. (3) Música antiga não tem o ritmo normal das músicas de hoje. Eu pensei que ela tinha (4) piano porque as notas soaram como órgão. Eu acredito que ela era (5) lenta porque as pessoas de então não tinham o ritmo de hoje. Era (6) enfadonho porque não tinha ritmo. Soava como orquestra porque tinha um eco de uma orquestra (7) (música orquestrada). Ela me lembra um (8) berçário porque era o tipo de música que nós ouvíamos num berçário. Soava infantil (10) (bebês) porque tinha notas graves.” E Junior também dá o título adequadamente: “O menino musical.”, representando o conteúdo global desenvolvido. Veja-se em: “Uma vez havia um menino que gostava de escrever (1) palavras. Ele adorava ouvir as (2) abelhas assassinas. E ele adorava tocar nas (3) bandas. E ele adorava o “rap” com seus amigos (4) (pequena música “rap”).” ... “Ele gostou de fazer uma canção (7) (canção longa), de andamento mediano. Ele somente gostou de tocar suas palavras uma vez (8) (a mesma canção repetidamente). Ele gostava de fazer suas canções interessantes (9) (ela é enfadonha). Ele não gostava de (10) Mozart, (11) Beethoven, (12) Sebastian Bach, porque suas canções são enfadonhas e o fazia dormir.”

Subnível III C

Da análise dos protocolos, chegou-se a esta relação de elementos e/ou características do que foi conservado, extrapolado pelo sujeito, bem como quais foram as extensões observadas na criação de soluções para a resolução do problema proposto. Esta relação reflete, de certa forma a Evolução do Pensamento Criador do sujeito em desenvolvimento e mostra as seguintes características: 1) o texto é conciso; o sujeito já pratica a síntese. Trata-se da síntese entre o possível e o necessário, é a extensão de esquemas dos subníveis anteriores; 2) o título é adequado e representa o conteúdo global desenvolvido; o sujeito conserva esquemas dos subníveis anteriores.

Exemplo de Protocolos:

1 - AGNALDO - 7 Anos

Idéias : (1) Elefante - (2) tucano - (3) girafa - (4) papagaio - (5) pica-pau - (6) galinha - (7)

urso.

Estória : Era uma vez um (1)elefante muito pesado que caiu no (2)tucano. E a (3)girafa salvou o tucano. E o (4)papagaio bicou a cabeça da girafa. E o (5)pica-pau chamou a (6)galinha para ver o galo na cabeça da girafa. E o (7)urso era valente e comeu todos os bichos.

Título : A bicharada.

2 - ISABEL - 8 Anos

Idéias : (1) Hino Nacional - (2) sino - (3) valsa - (4) animais - (5) desenho - (6) festa - (7) piano - (8) flauta - (9) apito - (10) música para fazer bebê dormir - (11) brinquedo - (12) Natal.

Estória: O (1)Hino Nacional tocou quando o (2)sino bateu. As pessoas dançaram uma (3)valsa. E os (4)animais fizeram barulho. E fizeram um (5)desenho. A (6)festa durou bastante. As pessoas tocaram (7)piano e (8)flauta. O guarda apitou com seu (9)apito. A mãe do bebê fez ele dormir com a (10)música de fazer bebê dormir. O menino ganhou um (11)brinquedo. Isso tudo foi no (12)Natal.

Título: O Natal feliz.

3 - PATRÍCIA : 9 Anos

Idéias : (1) Anjo romântico - (2) bonita - (3) feliz - (4) nuvem - (5) bela - (6) canção - (7) chapéu - (8) coração - (9) peito - (10) brincadeiras.

Estória : Era uma vez um (1)anjo romântico. Ele era (2)bonito e (3)feliz. Ele subia em (4)nuvem. Ele tinha uma namorada chamada (5)Bela. Ele cantava uma (6)canção para ela. O anjo usava (7)chapéu amarelo. Ela tinha um (8)coração forte. A Bela dormia no (9)peito do anjo. Eles faziam (10)brincadeiras.

Título : O anjo e a Dama.

4- MAÍSA - 13 Anos.

Idéias : (1) Floresta - (2) cavalo - (3) lago - (4) piano - (5) casa - (6) bailarina - (7) teatro - (8) Telma.

Estória : Eu estava andando numa (1) floresta, encontrei um (2) cavalo bebendo água no (3) lago. Mais adiante, o barulho de um (4)piano vindo de uma (5)casa. Nesta casa havia uma (6)bailarina que dançava em (7)teatros. Seu nome era (8)Telma.

Título : Floresta.

5 - CLYDE - 10 Anos@

Idéias: (1) Dançando - (2) futebol - (3) filmes - (4) professor de música - (5) canal de música - (6) balé - (7) basquetebol - (8) animais de pelúcia.

Estória: Era uma vez uma dançarina (1)(dançando) e então ela foi ao jogo de (2)futebol para dançar. Depois do jogo de futebol, ela foi para casa e assistiu os (3)filmes. Na manhã seguinte ela foi para a escola e o (4)professor de música estava esperando por ela. A noite, ela gravou alguma coisa na TV. E eles mostraram o que ela gravou no canal de música. No (5)canal de música ela fez (6)balé. Quando ela foi para a cama, ela sonhou que estava dançando no jogo de (7)basquetebol de amanhã. Enquanto ela estava na cama, ela segurou seus (8)animais de pelúcia.

Título: A dançarina de balé.

6 - MICHAEL - 9 Anos@

Idéias: (1) Gato - (2) piano - (3) banda - (4) balé - (5) dança - (6) desenhos animados - (7) filmes - (8) cantando - (9) rádio - (10) pássaro - (11) música engraçada.

Estória: Era uma vez um (1)gato que tocava (2)piano e tinha uma (3)banda. E a banda gostava de (4)balé. E eles adoravam (5)dançar e faziam seus próprios (6)desenhos animados. E seus próprios (7)filmes também. E eles estavam (8)cantando nos seus filmes. E eles gostavam de ouvir seus (9)rádios. E eles tinham um (10)pássaro que cantava (11)música engraçada.

Título: O gato e seu grupo e o que gostavam de fazer.

As aberturas do subnível anterior resultaram que o sujeito deste subnível atualiza vários possíveis. Agnaldo cria um texto que é sempre conciso e ele aproxima as idéias colocando-as na mesma oração como em 5 e 6: “E o (5)pica - pau chamou a (6)galinha para ver o galo na cabeça da girafa.”, ou aproximando orações como em 1 e 2: “Era uma vez um (1)elefante muito pesado que caiu no (2)tucano.”. Isabel também tem texto conciso e ela aproxima as idéias 7 e 8 na mesma oração: “As pessoas tocaram (7)piano e (8)flauta.” As orações são curtas e ele também aproxima as idéias 1 e 2: “O (1)Hino Nacional tocou quando o (2)sino bateu”, aproximando as orações por subordinação temporal. Patrícia, como os sujeitos deste subnível III C, também constrói com concisão. Aproxima as idéias 2 e 3 na mesma oração: “Ele era (2)bonito e (3)feliz.” As orações são curtas: “Era uma vez um (1)anjo romântico.”... “Ele subia em (4)nuvem.”... “O anjo usava (7)chapéu amarelo.”... “Eles faziam (10)brincadeiras.” Maísa constrói com concisão e aproxima as idéias 2 e 3: “...encontrei um (2) cavalo bebendo água no (3) lago.”, e também 4 e 5: “Mais adiante, o barulho de um (4)piano vindo de uma (5)casa.”, além das 6 e 7: “Nesta casa havia uma (6)bailarina que dançava em (7)teatros.”. Clyde se beneficia do fato das aberturas do subnível anterior terem resultado em que o sujeito deste subnível é capaz de atualizar vários possíveis. Seu texto é sempre conciso e ele aproxima as idéias 5 e 6: “No (5)canal de música ela fez (6)balé.” Faz frases bem curtas em relação aos sujeitos do nível anterior, como se vê em 8: “...ela segurou seus (8)animais de pelúcia.” Michael também aproxima as idéias 1 , 2 e 3: “Era uma vez um (1)gato que tocava (2)piano e tinha uma (3)banda.”. Pratica relações através de pronomes relativos como em 1 e 2: “Era uma vez um (1)gato que tocava (2)piano e”... ; 10 e 11: “E eles tinham um (10)pássaro que cantava (11)música engraçada.” Suas frases são curtas, como em 4: “E a banda gostava de (4)balé.”, e em 9: “E eles gostavam de ouvir seus (9)rádios.”

Agnaldo dá um título: “A bicharada.” adequado, pois ele estende as idéias 1 a 7, que

falam só de bichos: “(1) Elefante - (2) tucano - (3) girafa - (4) papagaio - (5) pica-pau - (6) galinha - (7) urso.”; e o sujeito agora, sob o ponto de vista estrutural, pratica o co-possível qualquer, onde cria idéias e relações de idéias em número ilimitado. Isabel também dá o título adequadamente: “O Natal feliz.”, pois depois do desenvolvimento das idéias como “o (2)sino bateu” ... “As pessoas dançaram”... “A (6) festa durou bastante. As pessoas tocaram (7)piano e (8)flauta.”... “O menino ganhou um (11)brinquedo.”; o sujeito conclui: “Isso tudo foi no (12)Natal.”. Patrícia faz o mesmo. O título é adequado: “O anjo e a Dama.”, pois o sujeito fala desses dois personagens em 1, 5 e 6, 9 e 10: “Era uma vez um (1)anjo romântico.”... “Ele tinha uma namorada chamada (5)Bela. Ele cantava uma (6)canção para ela.”... “A Bela dormia no (9)peito do anjo. Eles faziam (10)brincadeiras.”. Somando-se aos outros, Maísa dá um título adequado: “Floresta.”, pois o sujeito discorre acerca de fatos que acontecem na floresta: “Eu estava andando numa (1) floresta, encontrei um (2) cavalo...”. Para Clyde, a criação do título também é adequada: “A dançarina de balé.”, pois desenvolveu idéias relacionadas com dançarina, como em 1 e 2, 4 a 7: “Era uma vez uma dançarina (1)(dançando) e então ela foi ao jogo de (2)futebol para dançar.”... “Na manhã seguinte ela foi para a escola e o (4)professor de música estava esperando por ela. A noite, ela gravou alguma coisa na TV. E eles mostraram o que ela gravou no canal de música. No (5)canal de música ela fez (6)balé. Quando ela foi para a cama, ela sonhou que estava dançando no jogo de (7)basquetebol de amanhã.”. Michael dá um título adequado: “O gato e seu grupo e o que gostavam de fazer.”, pois ao longo do texto, o sujeito fala sobre o gato e sua banda. Veja-se os exemplos 1, 2 e 3: “Era uma vez um (1)gato que tocava (2)piano e tinha uma (3)banda.”; os 5, 6, 7, e 8: “E eles adoravam (5)dançar e faziam seus próprios (6)desenhos animados. E seus próprios (7)filmes também. E eles estavam (8)cantando nos seus filmes.”; os 10 e 11: “E eles tinham um (10)pássaro que cantava (11)música engraçada.”.

Conclusões:

Observadas as características dos sujeitos do Nível III na criação de estórias, ou seja, na solução de problemas propostos, viu-se que os sujeitos do subnível III A, III B e III C exercem co-possíveis abstratos, onde as atualizações praticadas por eles não são senão exemplos entre *muitos* de outros concebíveis. É a prática do co-possível qualquer, o que leva

os sujeitos deste nível a conceberem fenômenos como devidos ao acaso. Eles praticam a criação para atender às necessidades externas a si mesmos, não se atendo somente à experiência mental pura. Começam a atender ao que é requerido pelo pesquisador. Aqui os sujeitos em equilíbrio exercitam vários possíveis ao mesmo tempo, e essa atualização os aproxima cada vez mais do necessário, daquilo que é pedido a eles que seja feito: a solução para o problema. No subnível III A, os sujeitos ainda não são concisos pois começam a praticar a síntese entre o possível e o necessário. Eles progredirão até chegarem ao subnível III C quando se encontrarão praticando a concisão textual. No subnível III A, os sujeitos desenvolvem amplamente as idéias, pois praticam a liberdade recém adquirida de trabalhar com vários possíveis ao mesmo tempo. Praticam assim uma abertura, uma extrapolação em relação aos sujeitos dos níveis anteriores. Deve-se aqui observar que similarmente aos sujeitos do subnível I B, mas em situação de desenvolvimento qualitativamente diferenciada, eles praticam um modelo já utilizado anteriormente pelos primeiros: o da *ampliação das idéias*. Já os sujeitos do subnível III B, não estendem mais as idéias, ou melhor, não as desenvolvem tanto quanto os sujeitos do subnível III A anterior. Começam a construir com concisão, aproximando-se da síntese entre o possível e o necessário. Consiste, a prática desse elemento, em extensão de esquemas do subnível anterior. Finalmente, observada a progressão, os sujeitos do subnível III C já constroem um texto conciso. Eles portanto, praticam a síntese. É a síntese entre o possível e o necessário, é a extensão de esquemas dos subníveis anteriores. Os sujeitos do subnível III B transformam as idéias dadas inicialmente para melhor adequá-las ao conteúdo construído, conservando esquemas do subnível III A anterior. Ao darem o título, todos os sujeitos, dos subníveis III A, III B e III C dão um título adequado, representante do conteúdo global desenvolvido. Aqui acontece também a extrapolação, a abertura para a criação, a progressão e abertura dos esquemas dos sujeitos em desenvolvimento.

2 - À GUIZA DE CONCLUSÃO

A análise da ação do sujeito na construção de uma estória a partir de uma proposta de solução de problemas, em diferentes e sucessíveis subníveis, neste trabalho, conseqüentemente, mostra que os critérios encontrados foram similares e independentes de interferência cultural, confirmando as afirmações citadas por Evans (1973); ou seja, os sujeitos construíram estórias mantendo os mesmos níveis e respectivas sucessões, independentemente de suas idades, nas duas culturas diferentes - a brasileira e a norte-americana.

Fatores culturais, que podem estar afetando somente o ritmo do desenvolvimento dos sujeitos, ficaram aparentes no presente trabalho quando se constata as diferentes idades representadas ao longo dos diferentes níveis. Tem-se como exemplo, o Nível I B, com sujeitos de 4 a 9 anos; o Nível I C, com sujeitos de 4 a 10 anos; o Nível II A, com sujeitos de 5 a 13 anos; o Nível II B, com sujeitos de 5 a 8 anos; o Nível II C, com sujeitos de 5 a 12 anos; o Nível III A, com sujeitos de 7 a 11 anos; o Nível III B, com sujeitos de 5 a 13 anos; o Nível III C, com sujeitos de 6 a 13 anos. Tanto a cultura brasileira como a norte-americana apresentam sujeitos acelerados e/ou adiantados para a média da idade observada : No Nível I B, o sujeitos de 4 anos são norte-americanos; no Nível I C, o sujeito de 4 anos é norte-americano; no Nível II A, o sujeito de 5 anos é brasileiro; no Nível II B, os sujeitos de 5 anos são das duas culturas; no Nível II C, os sujeitos de 5 anos são norte-americanos; no Nível III A, os sujeitos de 7 anos são das duas culturas; no Nível III B, o sujeito de 5 anos é brasileiro; e no Nível III C, o sujeito de 6 anos é norte-americano. Numa proporção de 6 para 4, lideram os sujeitos advindos da cultura norte-americana, na precocidade, sobre os brasileiros. Quanto à presença dos sujeitos mais velhos distribuídos nos diferentes níveis, lideram os brasileiros, numa proporção de 5 para 4 norte-americanos. Portanto, os norte-americanos foram mais representados nesta amostragem quanto à precocidade e os sujeitos brasileiros, se

assim se pode afirmar, apresentaram um pequeno atraso no desenvolvimento se comparados com seus pares norte-americanos; ou seja, nos diferentes níveis observados, a maioria mais nova é norte-americana, e a maioria mais velha é brasileira. Isto pode estar refletindo fatores culturais contribuindo nas diferenças observadas no desenvolvimento desses sujeitos.

Estas observações não entram em contradição com os aspectos revelados acerca das características da lógica verbal dos sujeitos, em diferentes estágios, encontrada na obra Piagetiana. O que foi observado foi resultante das características dos sujeitos envolvidos na amostra. Na verdade, sabe-se que os sujeitos do Nível I praticam a irreversibilidade do pensamento, a pré-causalidade. Afirmam coisas através de pseudo-assunções, têm pensamento egocêntrico, e usam a linguagem elítica. Praticam a justaposição de idéias, manifestam o sincretismo e raciocinam através de transdução. Já os do Nível II, começam a tatear o pensamento através da experiência lógica, inicialmente semi-lógica pois apresentam “intuições articuladas”, começam a executar a dedução pura e praticar o silogismo. Começam a praticar a reversibilidade do pensamento, realizando operações inversas, onde o pensamento volta à qualquer estado anterior desejado. Começa o raciocínio simultâneo das relações das partes com o todo. No Nível III, os sujeitos iniciam a prática da síntese e seu raciocínio já tem um propósito. Libertam-se totalmente das limitações do objeto e passam a executar operações mentais mais sofisticadas, utilizando-se da hipótese e da síntese. Manipulam os dados para responderem à propostas ou problemas.

Os critérios usados e os elementos encontrados sustentam as hipóteses iniciais, uma vez que baseando-se em Piaget, observou-se, não se sendo maturacionistas, que apesar dos conteúdos das estórias serem diferentes nas duas culturas, pôde-se olhar primariamente às forças internas que foram subjacentes às mudanças de desenvolvimento. Pôde-se notar que o comportamento dos sujeitos na ação de resolução de problemas num contexto musical não foi estruturado pelo meio ambiente, *mas pelos próprios sujeitos*. Viu-se que os sujeitos, mesmo não considerando seus interesses espontâneos nos eventos moderadamente novos, constroem estruturas complexas e diferenciadas para lidarem com a criação do pensamento. A partir daí

pôde-se chegar aos critérios de Evolução do Pensamento Criador que se seguem:

NÍVEL I - INICIAL

Sub-nível I A :

- 1 - Utiliza gestos ao tentar fazer as orações; (linguagem elítica)
- 2 - Faz orações sem sentido; (egocêntrico, falsos equilíbrios, pratica pseudo-assunções quando raciocina olhando seu “modelo interno”, pré-causalidade)
- 3 - Repete modelos; (sincretismo, justaposição à todo custo, raciocínio transdutivo)
- 4 - Não desenvolve as idéias; (idéias que se sucedem, mas não se justificam)
- 5 - Não interliga as idéias; (justaposição, o sujeito raciocina acreditando nas próprias premissas)
- 6 - Não dá título; ou quando dá, o título é inadequado; (sincretismo, irreversibilidade do pensamento, não há consciência das ligações)
- 7 - Sob o ponto de vista estrutural, mostra o possível sendo engendrado gradualmente através de sucessões de idéias, de justaposições de idéias.

Subnível I B :

- 1 - O título é relacionado com uma idéia e/ou duas; às vezes é inadequado

(quando adequado, o sujeito extrapola, é abertura);

2 - Repete modelos; (sincretismo, justaposição a todo custo, raciocínio transdutivo, é conservação);

3 - Começa a desenvolver amplamente cada idéia, contando uma estória para cada idéia (o sujeito extrapola, é abertura);

4 - Não interliga as idéias (justaposição, raciocínio acreditando nas próprias premissas, é conservação);

5 - Sob o ponto de vista estrutural, mostra o possível sendo engendrado gradualmente através de sucessões de idéias, de justaposições de idéias.

Subnível I C :

1 - O título é relacionado com uma idéia e/ou duas (é conservação de esquemas anteriores). Às vezes é inadequado (quando adequado, o sujeito extrapola, é abertura);

2 - As vezes ainda repete modelos, mas já começa a construir sem utilização de modelos (começa a derrubar as barreiras do sincretismo, da justaposição a todo custo, do raciocínio transdutivo; conserva alguns esquemas e abre outros; é extrapolação, é abertura);

3 - Utiliza duas idéias na mesma oração (o sujeito extrapola, torna o texto mais conciso; é abertura);

4 - Utiliza conjunção, pronomes e preposições para unir duas idéias (o

sujeito extrapola, é abertura);

5 - Não interliga a maioria das idéias para construir uma estória (o sujeito extrapola, é abertura);

6- Sob o ponto de vista estrutural, mostra o possível sendo engendrado gradualmente através de sucessões de idéias, de justaposições de idéias.

NÍVEL II - INTERMEDIÁRIO E/OU DE TRANSIÇÃO

Subnível II A :

1- O título é relacionado com uma idéia ou mais (o sujeito extrapola, é abertura);

2 - Interliga idéias, começando a criar unidade entre elas, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto (o sujeito começa a resistir à justaposição, é abertura);

3 - Utiliza duas ou mais idéias na mesma oração (é abertura);

4 - Sob o ponto de vista estrutural, mostra a antecipação de diversos possíveis, estando exercitando o co-possível concreto.

Subnível II B:

1 - O título é quase adequado, é relacionado com o texto (o sujeito pratica extensões);

- 2 - Interliga idéias, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto (o sujeito conserva os esquemas do subnível anterior, que consistiu numa abertura passada);
- 3 - Prende-se a idéias que reaparecem no desenvolvimento das outras idéias independentes (é abertura e é prática de esquemas anteriores também);
- 5 - Sob o ponto de vista estrutural, mostra a antecipação de diversos possíveis, estando exercitando o co-possível concreto.

Subnível II C :

- 1 - O título é quase adequado, é relacionado com o texto (o sujeito pratica extensões);
- 2 - Interliga idéias, mas interrompe esta ligação em algum ponto do texto (o sujeito conserva os esquemas do subnível anterior, que consistiu numa abertura passada);
- 3 - As orações são construídas para “acomodarem” as idéias (é abertura, é extrapolação);
- 4 - Sob o ponto de vista estrutural, mostra a antecipação de diversos possíveis, estando exercitando o co-possível concreto.

NÍVEL III- FINAL

Subnível III A :

- 1 - O título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido (o sujeito extrapola, é abertura);
- 2 - Desenvolve amplamente as idéias , relacionando-as, transformando-as (é abertura, é extrapolação. O sujeito pratica modelo novo nesta situação, mas já exercido dentro do contexto do subnível I B);
- 3 - Ainda não é conciso (pratica a síntese entre o possível e o necessário);
- 4 - Sob o ponto de vista estrutural, este sujeito exerce os co-possíveis abstratos, onde as atualizações praticadas por ele nesse nível não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

Subnível III B:

- 1 - O título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido (o sujeito conserva os esquemas do subnível anterior, que consistiu numa abertura passada);
- 2 - Transforma a idéia dada inicialmente para melhor adequá-la ao conteúdo construído (é conservação de esquemas do subnível anterior);
- 3 - Não estende mais as idéias, começa a construir com concisão (aproxima-se da síntese entre o possível e o necessário, é extensão de esquemas do subnível anterior);
- 4 - Sob o ponto de vista estrutural, este sujeito exerce os co-possíveis abstratos, onde as atualizações praticadas por ele nesse nível não são senão

exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

Subnível III C:

- 1- O título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido (conserva esquemas dos subníveis anteriores);
- 2 - Texto conciso (o sujeito pratica a síntese. É a síntese entre o possível e o necessário, é a extensão de esquemas dos subníveis anteriores);
- 3 - Sob o ponto de vista estrutural, este sujeito pratica o co-possível qualquer (o que o leva a conceber fenômenos como sendo devidos ao acaso. Pratica a criação, para atender às necessidades externas a si mesmo, não se atendo somente à experiência mental pura).

Pelo que se pôde observar, as aberturas constituem-se em variáveis que serão utilizadas nos níveis subseqüentes, pois os sujeitos conservam os esquemas. Estes, por outro lado, se desenvolvem tendo como base os anteriores, formando estruturas que serão usadas pelos sujeitos a vida toda, quando o que estava em equilíbrio atinge os equilíbrios necessários para a manutenção da ação já equilibrada. As impossibilidades são barreiras de cada nível atual. Veja-se como exemplo o sujeito do nível I onde o real é resistência, e o do Nível II, onde ele aparece como praticante da resistência ao real. Mas o sujeito é capaz de ultrapassar as barreiras, preenchendo lacunas e praticando os possíveis. Isto acontece porque o sujeito é um sistema cognitivo em aberto, portanto criativo, pois cada um mostra estar em constante equilíbrio, progredindo de um subnível ao outro. Vê-se claramente que : Subnível I A < Subnível I B < Subnível I C < Subnível II A < Subnível II B < Subnível III C; e estas progressões ocorrem porque o sujeito pratica extrapolações e extensões. E o sistema se amplia porque toda a escalada do sujeito à procura da equilíbrio envolve a manutenção e/ou conservação do que vai sendo adquirido e praticado ao longo do caminho.

Através da lógica verbal de Piaget, já citada na fundamentação teórica, pôde-se ter um suporte teórico que ajudou a situar as crianças nos diferentes subníveis observados tanto pela existência de elementos observáveis como pelas características aparentes nos movimentos realizados por cada sujeito ao longo da criação das soluções para os problemas propostos. É possível notar nesta mesma literatura uma analogia dos possíveis com os *estágios* e por outro lado, anotar neste trabalho, similar analogia dos possíveis com os *níveis*, não por faixa etárias aproximadas como o fizera Piaget, mas por capacidade de criação, como o que pôde ser observado nos critérios aos quais se chegou. A partir daí, pôde-se analisar como aconteceu a Evolução do Pensamento Criador. A lógica verbal e a analogia dos possíveis com os níveis providenciaram a localização dos sujeitos no universo da análise, e a análise final consequente tratou de anotar as aberturas ocorridas, os possíveis providenciados, os desequilíbrios, as equilibrações sucessivas e as progressões. As barreiras explicadas pela lógica verbal são as pseudonecessidades ou pseudo-impossibilidades e todas correm juntas na ação ou na falta de ação do sujeito. Consistem no que é real e atual para o sujeito no momento da solução do problema. Estas observações servem para analisar os movimentos e explicam como os esquemas mudam, se ampliam, se abrem e como as estruturas são progressivamente formadas. Numa visão geral, vê-se os sujeitos evoluindo em três níveis: Inicial, intermediário e final; e numa visão em progressão vê-se os movimentos acontecendo, sendo que cada subnível contém equilibrações sucessivas que levam o sujeito de um subnível ao outro imediatamente superior. Quando se começou a análise, observou-se que era possível fazer a comparação entre um nível e o que o precedia. Os exemplos de um nível tinham que fundamentar os possíveis de outro, o que se defendia teoricamente; e as mudanças observadas tinham que ser embasadas nestas mesmas teorias. De uma maneira ou de outra, as duas coisas aconteceram. Portanto esta relação foi elucidada, quando um nível mostrou o que havia de implicado nele para se concretizar no nível posterior, ao mesmo tempo que mostrou o que era advindo do nível anterior, fundamentando a existência da Evolução do Pensamento Criador. Ficou fácil assim observar os conceitos de Piaget acerca da antecipação, da conservação e o de alças. Tais conceitos permitem identificar através dos possíveis a

antecipação na aplicação ou transferência do esquema a uma situação nova, antes de duas extensões, uma para frente e outra para trás, sendo cada uma das duas suficientes, porque podem decompor-se em extrapolações e em recorrências, na medida em que qualquer delas é esquematizada. Se o sujeito conhece extrapolando, ele está criando, e se recorre ou estende, não há perda, pois está mantendo o conhecimento inicial. Não há perda no ato de pensar criadoramente, solucionando problemas. O ato de pensar resulta em manutenção ou produção de novidades.

Mais importante ainda é o fato de que a abertura dos possíveis não pôde ser observada no mesmo sujeito, mas pôde ser observada no sujeito epistemológico : os movimentos ocorrem, entre subníveis e níveis. É como se se observando a movimentação de todos os sujeitos se observasse um único sujeito - aquele em evolução. Através da evolução do pensamento criador de muitos, chega-se à evidência da evolução do pensamento de um - o sujeito epistemológico.

2.1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito é um organismo pensante que chega a conhecer o mundo de uma maneira ou de outra, numa realidade social e física nas quais ele “funciona” cognitivamente. Neste trabalho, através do estudo do entendimento que o sujeito tem de como se constrói uma estória, contando-a, pensa-se ter encontrado uma das respostas para a questão de *como se cria a novidade*.

Pensa-se que as idéias do sujeito sobre o mundo são “construções” que envolvem tanto as estruturas mentais como as experiências. Estas, não são dadas, mas são organizadas pela inteligência do próprio sujeito. Essas organizações são resultado de sua criação. No atual estudo, observou-se que a organização dessas estruturas não pode ser fixa no nascimento, ela se desenvolve numa sequência regular. Cada sujeito vivenciou essa sequência numa velocidade individual, o que não caracteriza uma relação única e predeterminada de estágio para idade. Ou melhor, num nível específico, as idades representadas foram diversas. O que se viu é que diferentes níveis têm diferentes características. As mudanças nos níveis são resultadas do papel que a experiência tem para cada sujeito. A ordem dos níveis reflete a interação entre a natureza e a experiência de cada sujeito. Isto acontece porque o desenvolvimento mental ocorre pela conservação, integração, pela substituição, pela extrapolação e extensão, e não somente pela adição de novos fatos. Se cada corpo tem sua conservação biológica peculiar, cada mente também tem uma organização peculiar. Portanto, o sujeito independentemente da idade cresce por integração, significando que *progride* de uma estrutura primitiva para uma mais madura, diferenciada e elaborada quando passa de um nível de desenvolvimento para outro imediatamente superior. No desenvolvimento mental, portanto, a mente nunca copia a realidade (até porque copiar a realidade exige da mente muita sofisticação, pois é preciso entender totalmente a realidade!), mas sim, organiza-a e a transforma. Desde que, como se viu, diferentes sujeitos vêem a proposta experimental de

solução de problemas como coisas diferentes dentro de um modelo aproximado, é aparente que o que cada um vê é o produto de processos de organização puramente individual. Se se mostra uma mancha de tinta ao sujeito e cada um descreve a mesma de maneira diversa, o mesmo acontece com o sujeito que ouvindo uma música, externa uma estória livremente da única maneira como lhe é possível externar : expressando e revelando os modelos organizacionais de suas próprias mentes. Esta revelação advém, obviamente, não das características e atributos perceptíveis da música ela mesma, mas da habilidade de raciocínio e criação do sujeito. No momento que é requerido ao sujeito uma ação a partir da música, ele é parte da lógica da ação e a partir daí, constrói com os esquemas e estruturas que lhe são próprias. Na organização, que é lógica somente para o sujeito, ele externa o que é real a partir do que lhe é permitido através da ação sobre o objeto - que no caso é a solução concreta do problema, através da construção da estória. Portanto, em diferentes revelações dessas organizações, de maneira concreta, pôde-se observar a Evolução do Pensamento Criador. O sujeito cria as possibilidades para progredir de um nível ao outro. Se o sujeito não pode ser enquadrado no nível III é porque ainda não possui as estruturas necessárias, da mesma maneira como um bebê ainda não pode correr. Se o sujeito ainda não tem a conservação no nível I, não demonstrando que passa de uma idéia para a outra interligando-as, tudo se mantendo igual, ele pode não ter as estruturas mentais necessárias para desempenhar as tarefas que os sujeitos dos níveis II e III, posteriores, estão desempenhando e revelando. Portanto, a conservação na elaboração da estória é tão natural para o sujeito como a falta de estruturas para andar é natural para o bebê. Não existe certo e errado para cada desempenho. Lê-se daí o que se pode ler concretamente através dos fatos observados de cada experiência demonstrada. Portanto, em se falando de Evolução do Pensamento Criador, o sujeito tem uma espécie de "motivação" que é inerente das possibilidades de suas estruturas atuais, que sendo parte de um sistema em aberto, como a própria palavra diz, em evolução, parte para novas atualizações, mantendo as anteriores. Cada vez que o sujeito cria e amplia e/ou muda seus esquemas, ele caracteriza o desenvolvimento de sua inteligência, caminhando da infância à adolescência. Se se pode observar na teoria Piagetiana uma liberdade de se mencionar que realmente há um crescimento mental (como há o biológico), não se tem como constrangedor

afirmar que esse crescimento melhor definido pode ser aproximado como uma Evolução do Pensamento Criador. Evoluir o pensamento inclui tarefas cognitivas a cumprir pelo sujeito como se uma designação fosse feita pelo próprio crescimento mental à procura de estruturas adequadas para possibilitar o conhecimento do mundo. Nos primeiros níveis, há um conhecimento que só é real para o sujeito, e com o passar do tempo o sujeito passa a se aproximar mais da realidade fora dele, e é capaz de exercitar estruturas que facilitam seu conhecimento e interpretação do mundo que o rodeia. Como se viu nos níveis I ao III, os sujeitos do nível I externam inabilidade de atender ao que lhes fora requerido como tarefa por não terem controle dos próprios pensamentos, e chegam no nível III ao controle do pensamento, mostrando poder pensar por conta própria e pensar sobre o pensamento de outros (proposta do pesquisador). Não é à toa que eles, no nível III demonstram “entender” o que lhes é proposto. O que também não contradiz o que já se sabe sobre a mente humana adulta - ela vai de um nível inicial de conhecimento a um que é julgado mais elevado. É papel da psicologia explicar o que acontece como transição entre um nível e outro. Espera-se ter conseguido concretamente mostrar tal transição, ou tais transições, através deste trabalho.

A formação das estruturas lógico-matemáticas do pensamento humano não pode ser explicada pela linguagem somente, e Piaget demonstra isso quando deixou de observar só a linguagem e adotou os métodos em que a criança agia sobre o objeto e/ou situação proposta para através da ação demonstrar seus movimentos mentais. Isto porque as raízes das estruturas lógico-matemáticas estão na coordenação geral das ações. A Evolução do Pensamento Criador similarmente não pode ser explicada pela linguagem somente. Para isso, neste estudo, foi criada a proposta de solução de problema numa situação musical para se observar concretamente o sujeito em ação, e as respostas advindas e possibilitadas unicamente por esta coordenação geral de ações. Ouvindo, citando palavras a partir da música ouvida, significando idéias advindas do que se ouviu, e a posterior construção de uma estória através da relação forçada entre as palavras resultou num exercício concreto que fornece material observável desses movimentos coordenados. Se se está num nível, a coordenação é tal, se se está noutro nível, a coordenação é outra. Quando o sujeito não tem

esquemas coordenados, não há componente lógico na construção da estória. Quando o sujeito passa a coordenar um esquema com outro, a estória passa a ter estrutura lógica; faz sentido e/ou tem qualidade observável tanto para o sujeito como para o observador externo, que não o sujeito. Mas essa coordenação só se faz evidente se vista como uma evolução. E a evolução só pode ser explicada atualmente pela *teoria dos possíveis*. Estes possíveis analisados mostram que existem mecanismos intelectuais que levam ao progresso linguístico.

O egocentrismo do sujeito do Nível I faz com que se torne difícil para ele entender que o que ele quis dizer com a sua linguagem não é necessariamente o que os outros diriam. É uma fase em que o equilíbrio entre assimilação e acomodação está gradualmente se estabelecendo e esse exercício por parte do sujeito fica até aparente ao observador. O sujeito está operando atividades mentais, e começa a utilizar a linguagem para a expressão e jogo com as palavras. Um exemplo disso é o que se observa no sujeito do Nível I. Ele parece raciocinar : As palavras me parecem diferentes, portanto, elas tem que ser diferentes e para cada idéia eu conto uma estória diferente. O sujeito do Nível II para o Nível III parece raciocinar : As palavras parecem ser diferentes, mas deve haver uma maneira de colocá-las na mesma estória, portanto, eu devo torná-las parte da mesma estória. No caso do título, o sujeito do Nível I parece raciocinar : Título é coisa diferente das idéias, portanto eu dou qualquer título, ou não dou título nenhum. Já os dos Níveis II e III parecem raciocinar : O título parece ser coisa diferente, mas se é para ter título a estória que construí, devo procurar um jeito de achá-lo. E ele recorre ao texto e seu grau de reversibilidade de pensamento faz com que analise o que conservou acerca do que contou e dá um título quase adequado, ou mesmo, adequado ao que construiu. Ele é capaz de suplantar as percepções imediatas, manipular o pensamento para o futuro e retornar ao passado imediato, para frente, para trás, movimentar-se em tempo e espaço. Esse ritmo de criação de pensamentos dá a ele grande mobilidade e liberdade. Ele pensa a respeito dos próprios pensamentos, *pode deduzir a partir de suas premissas*. Pode realizar todas as combinações de fatores que lhe são possíveis e realizar relações várias.

No Nível I o sujeito não analisa os detalhes ou entende o que a situação requer dele, o que resulta somente na predisposição e boa vontade de realizar o que o pesquisador requer. No Nível II já se nota uma leitura perceptual da situação. Por tentativas, o sujeito começa a responder ao que lhe é pedido. Há uma descentralização nas impossibilidades pessoais e o sujeito começa a regular, corrigir tendendo ao equilíbrio. Sua percepção é subordinada à inteligência, e esta ainda não cria as condições necessárias para o entendimento do que lhe é requerido na ação. Quando no Nível III, observa-se uma mudança qualitativa bem distinta das dos sujeitos do Nível I, a Evolução do Pensamento Criador evidencia os sujeitos deste nível, como parte de um estado de equilíbrio bem diverso do que o sujeito apresentou no Nível I e do que o sujeito apresentou nas várias manifestações de progressão à procura do equilíbrio no Nível II. O Nível II é rico de exemplos de transições, extrapolações e extensões entre os níveis extremos, os I e III.

Os sujeitos dos níveis I e II apresentam “intuições articuladas”, que na verdade são *semilógicas*. Esta lógica pelas metades ou estas operações que são deficientes de reversibilidade (o sujeito só constrói por justaposição) levam o sujeito a trabalhar unicamente numa direção. Mostra uma sequência de pensamento que não se reverte para analisar o que foi dito ou tem sido dito. Os sujeitos do nível III já são capazes de mostrar a variação numa idéia com variações em outras, coordenando todas num complexo com sentido. Os do nível I e II não usam suas junções como se levados à conservação do que é construído. Não conseguem dar o título globalizando a estória, ação esta que envolve reverter o pensamento para saber dizer sobre o que tem falado. Estes sujeitos, interessantemente, não entendem a relação “muitos para um”, e não conseguem entender também a relação “um para muitos”. Na repetição de frases justapondo-as, o sujeito mostra que é incapaz de ir de “muitos detalhes para um” (construção de uma estória com sentido). Da mesma maneira, eles são incapazes de dar o título, que mostraria a capacidade de ir de “um para muitos”. Na verdade existe a incapacidade de síntese, que se refletiria no título que significa o conteúdo coordenado em torno de um tema.

No nível II estas capacidades versus incapacidades começam a se equilibrar até que chegando no nível III, o sujeito é capaz de entender, o que mostra concretamente na ação, que pode trabalhar as idéias de “muitos para um” (construir com um objetivo) e de “um para muitos” (dar o título que reflete a síntese do que foi criado). Todos estes movimentos, que exemplificam que o sujeito está em equilíbrio, mostram operações de compensação e reversibilidade do pensamento e estas por outro lado são proporcionadas pelas aberturas e pelos possíveis. Todos estes movimentos de funcionamento cognitivo são inconscientes para o sujeito. Ele só é consciente dos resultados, não percebe os mecanismos subjacentes. A velocidade na qual o sujeito passa de um nível para o outro só mostra que os fenômenos cognitivos são sempre biológicos nas suas raízes, e sociais nos seus alcances finais. O que não deve ser nunca esquecido é que entre os dois, *existe o mental*. A vida e o conhecimento dela são reinventados em cada criança. Cada uma reinventa a vida no seu próprio ritmo biológico e mental. O ritmo biológico é mais universal, já o mental imprime a velocidade que às vezes toma o desenvolvimento inesperado pelas observações gerais. O que acontece é que não há pensamento internalizado na coordenação dos esquemas que levam ao conhecimento, ou seja, o sujeito não tem consciência dos esquemas ou das mudanças nos esquemas, isto porque os esquemas não são puramente instrumentos de ação dos sujeitos e o pensar se mescla com o fazer. Os sujeitos ao passarem do nível I ao II e ao III, ampliam esquemas que são simplesmente ações comuns entre diferentes ações exercidas em diferentes momentos. O que mantém essas ações juntas é a coordenação delas e a ampliação das mesmas. E a ampliação foi observável através dos possíveis.

O sujeito do nível I tem uma grande vantagem sobre os menores do que eles. É o período do aparecimento da função semiótica, a função representacional ou simbólica. Essa função inclui a linguagem. É quando o sujeito começa a utilizar a linguagem para expressar a imagem mental, a imitação, o desenho e os gestos; utilizações que não eram feitas pelos sujeitos mais novos. É quando ele começa a interiorizar a imitação e o fato importante é que a criança *começa* a representar para si mesma um objeto (animal, coisa) que está ausente. É o

começo do desenvolvimento de um novo nível de inteligência - a inteligência da representação e do pensamento. Sua ação mental já não é só ação. Aqui, no nível I começa a ser possível observar a Evolução do Pensamento Criador. Do nível II ao III ocorrem aberturas. O sujeito tem a possibilidade de reversibilidade - ele pode retornar ao passado através do pensamento. Isso não acontece de repente e as progressões acontecem dadas as resistências ao real, ao preenchimento das lacunas e ao aparecimento dos possíveis. O sujeito começa a exercitar instrumentos que são mais poderosos do que os instrumentos sensório-motores. Somente no nível III, o sujeito se separa totalmente das limitações do objeto. Começa a exercitar operações mentais que aplicam hipóteses e síntese. Portanto, os modelos de desenvolvimento não são estáticos, não são fixos à idades. Certos sujeitos podem se fixar em certos níveis, o que provoca atrasos por um lado e acelerações por outro. Cada um impõe sua própria velocidade ao desenvolvimento, uma vez que ele é mental por natureza. Se é mental por natureza, os fatores genéticos têm participação no desenvolvimento da inteligência. Mas eles não fazem mais do que abrir *certas possibilidades*. Estes fatores genéticos não fazem nada para atualizarem as possibilidades do sujeito. Há certas estruturas inatas no sujeito que virão a ser, mas as estruturas mentais do mesmo têm que ser construídas pelo próprio sujeito. Aqui fica claro que os fatores genéticos e os aspectos maturacionais não são adequados para explicarem o que realmente acontece de um nível para o outro. Tudo o que acontece nas mudanças estruturais são resultado de construções de novidades pelo próprio sujeito. O que é construído são as estruturas totais, que de um nível para o outro diferem. Portanto, o pensamento e o conhecimento não são predeterminados na hereditariedade. Não são tampouco determinados pelas coisas em torno do sujeito, mas sim pela tentativa de conhecer a realidade em torno de si mesmo, o sujeito adiciona e cria nela e sobre ela. Do nível I ao III nota-se que o pensamento não vem nem pronto pela hereditariedade nem pronto do meio que circunda o sujeito. A novidade vem da progressão de cada nível sucessivo, da abstração que advém das coordenações e ampliações dos esquemas que partindo do nível I constrói um sistema cada vez mais elaborado, que parte das abstrações do sujeito. Ocorrem as transições de um nível ao outro, do mais baixo ao mais alto. A novidade leva à totalidade do que é possível ser criado pelo sujeito num dado momento. E o pensamento e

sua evolução são nada mais do que criação do sujeito.

O que se observou nesta pesquisa é que o pensamento humano cresce com o uso e continua cada vez mais complexo e se torna cada vez mais complicado à medida que as construções são resultados da ação do sujeito epistemológico através dos diferentes níveis. O experimentador viu o sujeito também como experimentador e o primeiro arranjou oportunidades para o segundo conduzir seu próprio experimento: que mostrou que o pensamento evolui com o uso. Experimentou-se a ação de criar o pensamento para se ver revelado como o pensamento é criado. O sujeito não só falou, o experimentador não só observou a fala. O sujeito experimentou a fala e o experimentador observou a lógica da ação.

Veja-se como exemplo as possíveis mudanças ocorridas nas ações dos sujeitos e observadas de um nível para o outro: No nível II o sujeito começa resolvendo problemas. Neste nível nota-se esquemas de ação que não se relacionavam (ou seja, não são coordenados para resolver o problema), começam a se relacionar de uma maneira nova. Por exemplo, surge a relação do título com algum personagem. Inconscientemente o sujeito começa a aplicar um esquema para conseguir resolver o problema. Outro esquema familiar é usado. Essa coordenação nova é conseguida através da generalização ou transformação do esquema usado originalmente numa outra situação, na situação atual. O esquema original é mantido, conservado e transformado no nível que já é uma progressão do inicial. Isto explica porque os sujeitos dos diferentes níveis apresentam características e/ou elementos já observados nos sujeitos dos níveis anteriores.

Notou-se que um simples problema proposto ao sujeito, que envolve a inclusão de partes num todo (lista de palavras para a construção de uma estória) que exige do sujeito a coordenação de relações entre idéias, apresenta grande dificuldade para os níveis I e II. Dificuldade esta, insuspeita para o adulto, ou para os sujeitos do nível III, que resolvem o problema com facilidade. Observou-se ainda que o pensamento não é lógico e presente no sujeito ao nascer. Ele evolue. Desenvolve-se pouco a pouco, o que mostra coerência com as

hipóteses de Piaget de que existe uma formação no sujeito de um equilíbrio em torno do qual tendem a evolução das estruturas mentais. A Evolução do Pensamento Criador observada neste trabalho também é coerente com a relação que Piaget viu entre o organismo e o meio, estendida inclusive ao domínio do conhecimento, visto por ele como o problema da relação entre agir e pensar do sujeito acerca dos objetos de sua própria experiência. A construção da estória, sendo experiência do sujeito, não só usa a simples expressão verbal, *mas* é uma operação concreta, e como tal, possível de ser manipulada pelo sujeito. Este estudo criou a situação concreta, possibilitada pelas estruturas mentais do sujeito. Por isso foi possível usar as observações de Piaget acerca da lógica verbal como critério de análise. Não foi a análise da linguagem o objeto do estudo, mas sim a situação concreta que utilizou a linguagem como meio.

Os níveis I e II procedem operações intelectuais que são estruturas do todo em formação. A característica de reversibilidade do pensamento (só conseguida quando o sujeito é capaz de dar o título quase adequado e/ou adequado) lógico não é adquirida em bloco, subitamente. Ela é preparada através de níveis sucessivos, do I ao II. Cada sujeito tem seu ritmo, usando regulações mais e mais complexas (estruturas semi-reversíveis), até chegar finalmente às estruturas reversíveis. Os pensamentos tendem à evolução, da mesma forma que os olhos tendem à luz. Já há muito Rousseau concordava com Lock acerca de serem as crianças diferentes dos adultos. Tornou-se o pai da psicologia do desenvolvimento, ele colocou a discussão de maneira positiva. Dizia que as crianças não eram vazias, mas que tinham seus próprios meios de sentir e pensar. O interessante é que ele dizia que as crianças crescem de acordo com um plano da natureza, que os urge a desenvolver capacidades diferentes em diferentes níveis. Para ele, os pensamentos das crianças tinham modelos com características únicas e elas mostravam comportamentos também únicos em diferentes estágios de desenvolvimento. E o que se viu neste estudo nega o que Rousseau apregoava? Não! Viu-se que os sujeitos em diferentes níveis não são mais ou menos incapazes do que os mais velhos ou os adultos, o que ocorre é que cada um pode estar *pensando* e criando pensamentos de diferentes maneiras. Cada sujeito se move através dos diferentes níveis, numa sequência que é invariável, usando a mesma ordem, mas à velocidades diferentes. Por

isso viu-se no nível I sujeitos das mais variadas idades. Isto também foi observado nos níveis subsequentes. Estes níveis não são geneticamente determinados, se assim fosse, todos pensariam do mesmo modo, com as mesmas idades. Estes níveis representam meios de pensar que fortalecem a compreensão à medida que os movimentos ocorrem. Portanto, a compreensão do mundo está sempre em progressão, através da equilibração de um nível inferior ao superior. E cada sujeito vivencia e apresenta seu próprio ritmo na ação de pensar. Um sujeito pode passar do nível II para o III mesmo estando com 5 ou 6 anos, e não necessariamente com 10 ou 13 anos. Um sujeito pode ficar três anos num nível e outro sujeito pode ficar até quatro anos ou mais num mesmo nível. Se assim não fosse, como explicar um sujeito de 13 anos no nível II? E também há os estão significativamente mais avançados na evolução do pensamento, como o sujeito de 5 anos no nível III.

Sumarizando, o sujeito pré-operacional tem o pensamento irreversível e ligado a uma quantidade limitada de informações, que são particularmente, estados estáticos da realidade. O sujeito de operações concretas se atém em vários aspectos de uma situação simultaneamente. Ele é sensível à transformações e pode reverter a direção do seu pensar. Os três aspectos do pensamento, centrar-decentrar, estático-dinâmico, irreversibilidade-reversibilidade, são interdependentes. Se o sujeito centra nos aspectos estáticos de uma situação, ele é incapaz de apreciar as transformações. Se ele não representa as transformações, ele não pode exercer a reversibilidade do seu pensamento. À medida que decentraliza, ele começa a notar as transformações, que por outro lado levam à reversibilidade do seu pensamento. Em conclusão, vê-se que um aspecto do pensamento não é isolado do resto. Mesmo que a natureza do sistema varie com o desenvolvimento do sujeito, os processos que levam à Evolução do Pensamento Criador formam um sistema integrado. O equilíbrio desse sistema integrado, nos processos intelectuais, implica em balanciamento e harmonia ativos. Envolve um sistema de trocas entre um sistema em aberto e o que o rodeia. O sujeito é sempre ativo. Ele não só recebe informações do meio como uma esponja que absorve toda a água que está próxima. *Melhor do que isso*, ele tenta entender coisas, tenta estruturar a experiência, para trazer coerência e estabilidade ao seu mundo mental. Portanto, o pensamento criador do sujeito, como o próprio nome indica, nunca está

estático, em descanso, e sim interagindo com o meio. Este sistema integrado tenta lidar com o meio em termos de estruturas (assimilando), e se modifica à medida que as demandas do meio aumentam (acomodando). Quando em equilíbrio, lembrando que não é estática, essa Evolução não distorce os eventos para assimilá-los, nem muda radicalmente seu sistema para acomodar os eventos novos. Este equilíbrio envolve somente atividade, predisposição *ao novo* e um estado de relativa harmonia com o meio. Eventos novos são assimilados aos já *conservados* e simultaneamente são criadas condições para a acomodação do que se apresenta como novidade. Com a experiência, o equilíbrio se torna mais estável porque o sujeito pode antecipar mudanças e cria compensações previamente. Este processo de equilibração que é observável através dos possíveis, é simplesmente um mecanismo pelo qual o sujeito se move de um nível de equilíbrio ao próximo nível imediatamente superior, demonstrando que a Evolução do Pensamento Criador é o exercício do desenvolvimento. Tem-se como exemplo os sujeitos do nível III, em que o sistema de pensamento criativo atinge seu mais alto grau de equilíbrio em relação aos anteriores. Isso significa, entre outras coisas, que o pensamento do sujeito é flexível e efetivo. Ele consegue lidar facilmente com as dificuldades que o problema proposto apresenta. Ele pode imaginar as várias possibilidades da situação. Ele mostra poder compensar mentalmente a transformação da realidade, o que determina o equilíbrio. Suas estruturas de conhecimento já estão quase que completamente formadas porque a Evolução do Pensamento Criador já exercitou todas as fases que precederam o nível atual em que se encontra. Estas estruturas poderão ser aplicadas a outros problemas, de outras naturezas. Ele terá como recurso próprio a acumulação das experiências pelas quais passou, no formato de esquemas que relacionados influenciarão para sempre sua apreensão da realidade.

O sujeito mais novo não é capaz de pensar como o adulto porque ele ainda tem muito que evoluir. Ele simplesmente não tem as estruturas lógicas, a organização do pensamento, os métodos de raciocínio que poderiam estar contribuindo para que pudesse lidar com os problemas propostos. Se o sujeito novo apresenta uma certa evolução que surpreende, se está aprendendo precocemente é porque ele tem as estruturas mentais e/ou mecanismos citados acima para tal. Em vez de se pensar em níveis como etapas do desenvolvimento, deve-se conceber estes níveis como parte de uma espiral contínua, que

crece para patamares cada vez mais altos, sempre em progressão, cada curva levando ao crescimento e se baseando no que a precedeu, direcionando ao que imediatamente se segue. Tudo isso e mais a possibilidade de se observar as partes que os formam mais de perto. Ou seja, pode-se olhar níveis e subníveis mais concretamente, para por outro lado, ter-se a visão mais aproximada do como e quanto esta espiral é um sistema equilibrado e integrado.

A Evolução do Pensamento Criador é um bom exemplo de como a organização é inerente ao funcionamento intelectual e impõe estruturas ao pensamento à medida que o próprio exercício do pensamento cria as mais variadas estruturas que sustentam o sistema integrado que leva o sujeito a conhecer o mundo. Aqui se pode afirmar mais uma vez que, como dizia Piaget, as estruturas que possibilitam o conhecimento não são nem inatas, nem inscritas a priori no sistema nervoso do sujeito, nem são criadas pela sociedade por imposição do meio. Aparecem e evoluem das trocas entre o sujeito e outras pessoas, entre eles e o mundo físico no qual se desenvolvem. Viu-se neste experimento que entre o sistema nervoso do sujeito e o experimentador, existe a ação do sujeito, que mostra concretamente a soma das experiências do sujeito tentando adaptar-se tanto ao meio físico como ao social. O processo de equilíbrio se repete a cada nível de desenvolvimento, mostrando que as atividades individuais do sujeito proporcionam a elucidação de que conhecendo o mundo, o sujeito concretamente vivencia e exercita a Evolução do Pensamento Criador, à medida que traça o ciclo da própria progressão intelectual. As estruturas do pensamento são mais ricas a cada nível, mais complexas e mais inclusivas. Nada se perde. Quando o equilíbrio é estabelecido, o incansável *organismo mental* começa a explorar outras áreas.

Finalmente, viu-se que, literalmente, o sujeito cria seu pensamento, evidenciando em sucessivos e invariantes níveis, que a Evolução do Pensamento Criador é uma ação que a mente pratica sobre a realidade que a circunda ao tentar se preparar para conhecer o mundo. Neste esforço, o sujeito cria sua própria capacidade de pensar, sua inteligência. Cada um no seu próprio ritmo. A inteligência cresce dentro do próprio sujeito, ela é a capacidade de mudança, a evolução, a passagem de um nível ao outro, a construção de um ciclo integrado que se movimenta através de aberturas, de possíveis primeiramente concretos, depois

abstratos, quaisquer; ultrapassando barreiras antes intransponíveis, vencendo pseudonecessidades e/ou pseudo-impossibilidades. O sujeito, de maneira concreta, no exercício da Evolução de seu Pensamento Criador, cria e conserva, conserva e cria o pensamento. Isto pode ser uma explicação de como são criadas as coisas novas, de como é engendrado o espírito.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, E. M. L. S. "Creativity in the Brazilian Educational Context: Two Decades of Research". Gifted and Talented International, Vol.9; n.1; Spring 1994; Purdue University, IN.
- ALLEN, R. F. "The Ethics of Environment Concern : A Rationale and Prototype Materials for Environmental Education Within the Humanistic Tradition". Final Report. Vol. 2, 202 p. .1981.
- AMABILE, T.; PHILLIPS, E.; and COLLINS, M. A. "Person and Environment in Talent Development : The Case of Creativity". Talent Development. Proceedings from The 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. Ed. Colangelo, N., Assouline, S. G., and Ambrosion, D. L. Ohio Psychology Press, 1994.
- ANDERSON, R. C. "The Notion of Schemata and the Educational Enterprise : General Discussion of the Conference". University of Illinois at Urbana - Champaign; In ANDERSON, SPIRO, MONTAGNE. School and the Acquisition of Knowledge, Erlbaum, 1977.
- ANDERSON, D. "My Sister Looks Like a Pear : Awakening the Poetry in Young People". 254 p., ERIC 1966-1981.
- ANDREWS, P. "Music and Motion : the Rhythmic Language of Children". Young Children . 32, 1, 32-36, 1981.
- ANGUS, R. "Kidaction : Creative Experiences in Language Arts". 36 p., 1981. ERIC 1966-81.
- BADDOCK, B. J. "Creative Language Use in Communication Activities".English Language Teaching Journal. Vol. 35, n 3, p. 230-31, Apr. 1981.
- BAGWELL, M. M. "Give Form to a Moving Idea : Try Mime". Journal of Physical Education and

Recreation. Vol. 51, n 9, p. 67-68, Nov-Dec. 1980.

BALKIN, A. "What is Creativity? What is Not? " Music Educators Journal . Vol.76, n. 9, p. 29-32, May 1990.

BARRON, F. "Originality in Relation to Personality and Intellect", Journal of Personality, 1957, 25, 730 - 742.

BAUER, C. F. "Handbook for Storytellers". 381 p. , 1981.

BEDNARZ, B. "Project Sound Makes It". Elementary- English, 48, 1, 86-9, 1981.

BRANDT, K. S. "Music, Art and Phy Ed. are Basic". 8 p.; Paper presented at the National Association of Elementary School Principal's Convention. (Miami, FL, April 20, 1980).

BRINGUIER, J - C. Conversando com Jean Piaget, DIFEL, RJ, 1978.

BURNS, M. T. "Music as a Tool for Enhancing Creativity". Journal of Creative Behavior. Vol. 22, n 1, p. 62-69, Jan-Apr. 1988.

CAREY, M. A. "Poetry Starting from Scratch - A Two Week Lesson Plan for Teaching Poetry Writing". 120 p., ERIC 1982 - 3/94.

CARY, E. P. "Music as a Prenatal and Early Childhood Impetus to Enhancing Intelligence and Cognitive Skills". Roeper - Review; Vol. 9, n 3, p. 155 - 158, Feb. 1987.

CASTALDO, J. "Creativity Can End Our Musical Isolationism". Music - Educators - Journal . Vol. 56, 3, 36-38, 1981.

CAYLOR, F. "Learning is Learning to Learn How to Learn". 18 p., ERIC 1966-81.

- CERQUEIRA, S. V. N. "A Criatividade na Educação Plástica - Uma Experiência com Professores e Alunos do 1º Grau". Orientadora : Délcia Enricone - PUC/RS. Defesa 18.08.87.
- COHEN, M. "Move Him Into Reading With Music". Instructor . 83, 6, 60-2, 1981.
- COOPER, L. B. "Popular Music : A Creative Teaching Resource". Audiovisual-Instruction. Vol. 24, n 3, p. 37-43, Mar. 1979.
- COOPER, E. "A Critique of Six Measures for Assessing Creativity". The Journal of Creative Behavior. Vol. 25 (3), 3rd Quarter, pag. 194, 1991.
- COWEN, J.E. "Teaching Reading Through the Arts". 116 p. 1994. .
- CRAIN, W. C. Theories of Development : Concepts and Applications. Prentice Hall, Inc. Englewood Cleffs, New Jersey, 1980.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. "Society, Culture, and Person : A Systems View of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) The Nature of Creativity. New York : Cambridge University Press, 1988 : 325-339.
- DAVIDSON, L. "Tools and Environments for Musical Creativity". Music Educators Journal. Vol. 76, n 9, p. 47-51, May 1990.
- DELLAS, M. and GAREI, E. M. "Identification of Creativity". Psychological Bulletin. 1970, 73- 55/73.
- DIENES, Z. P. "Lessons Involving Music, Language, and Mathematics". Journal of Mathematics Behavior. Vol. 6, p. 171-81, Aug. 1987.
- DONLAN, D. "Music and the Language Arts Curriculum". English - Journal . 63, 7, 86-8, 1981.
- DOXEY, C. and WRIGHT, C. "An Exploratory Study od Children's Music Ability". Music Educators Journal. Vol. 77, n 2, p. 40-45, Oct. 1990.

- DUNCKER, K. "A Qualitative (experimental and theoretical) Study of Productive Thinking (solving of comprehensible problems)". Pedagogical Seminary and Journal of Generic Psychology; 1926, 33, 642 - 708.
- EGAN, K. "How to Ask Questions That Promote High - Level Thinking". Peabody Journal of Education, 1975, 52, 228 - 234.
- EVANS, R. I., Jean Piaget - The Man and His Ideas. E. P. Dutton & CO. , Inc. New York. 1973.
- EWING, J. B. "A Study of the Influence of Various Stimuli on the Written Composition of Selected Third Grade Children". 155 p. Ed. D. Dissertation, Columbia University, 1981.
- FEINBERG, S. "Creative Problem-Solving and the Musical Experience". Music Educators Journal . 61, 1, 53-60, Sept. 1974.
- FELDHUSEN, J. F. "A Conception of Creative Thinking and Creative Training". In Nurturing and Developing Creativity : The Emergence of a Discipline.Ed. Scott C. I. and others. Center for Studies in Creativity. State University. College at Buffalo, 1993.
- FELDHUSEN, J. F. "Assessing and Accessing Creativity : An Integrative Review of Theory, Research, and Development." Creativity Research Journal. 1995, Vol.8, No. 3, 231 - 147.
- FIGUEIREDO, E. L. "Metodologia da Atividade Criadora em Música". Rev. Goiana de Artes . Vol.12/13, n 1, p. 35-46, jan-dez. 1991/1992.
- FIGUEIREDO, E.L. "A Iniciação Musical, Objetivos e Características".Rev. Goiana de Artes . 10 (1) : 47-56, jan-dez. 1989.
- FIGUEIREDO, E. L. e MACHADO, F. S. Desenvolvimento do Processo Criador. *in Press*. 1994.

- FOSTER, M. M. "Efeitos da Avaliação Formativa sobre a Criatividade de Universitários". Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 199 F. Dissertação de Mestrado em Educação, 1978.
- FULLER JR., F. (Ed.) "Arts Education : A Contemporary View for Schools in Virginia". 26 p. ERIC 1966-81.
- GARDNER, H. "Thinking - Encounter at Royaumont". Psychology Today. Vol. 13, n. 2, New York, July 1979.
- GARDNER, H. "Five Forms of Creative Activity : A Developmental Perspective." Talent Development : Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. Ed. Colangelo, N. and others. Ohio Psy. Press. 1994.
- GINSBURG, H. and OPPER, S. Piaget's Theory of Intellectual Development - An Introduction. Cornell University - Prentice - Hall, Inc. New Jersey, 1969.
- GOLUB, J. and HORST, B., Eds. "Invisible Stories Become Visible : JHS/MS Idea Factory". English Journal. 66, 8, 76-8, (1981).
- GOODFRIEND, R. S. "Power in Perception for the Young Child : A Comprehensive Program for the Development of Pre-Reading Visual Perceptual Skills". 173 p. 1981.
- GORDER, W. D. "Divergent Production Abilities as Constructs of Musical Creativity". Journal of Research in Music Education .Vol. 28, n 1, p. 34-42, Spring 1980.
- GOWAN, J. C. "Creative Inspiration in Composers". Journal of Creative Behavior .11, 4, 4th Q, 249-55, 1981.
- GREENBERG, P. and EPSTEIN, B. "Bridge-to-Reading". Section 7 : Free-Play Enrichment Projects (Music and Movement, Mathematics and Cognitive Skills, and Social Studies). 312 p. 1981.

- GRUBER, H. and BARRETT, P. Darving on Man : A Psychological Study of Creativity. NYC : E. P. Dutton, 1974.
- GUHUR, J. V. "Efeitos de Modelação e Instruções sobre o Comportamento Criativo em Adolescentes". Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 182 F. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, 1976.
- GUILFORD, J. P. "Intellectual Factors in Productive Thinking". Paper Presented at the Second Conference on Productive Thinking, conducted by the Project on the Academically Talented Student, of the National Educational Association, Washington, D.C. May 2-4, 1963.
- GUILFORD, J. P. "Creativity"; American Psychologists; 1950; 5, 444- 454.
- HAACK, P. "Paint - by - Numbers Music". Music Educators Journal . Vol. 69, n 4, p. 35-36, Dec. 1982.
- HALL, D. R. "Oral Interpretation : An Approach to Teaching Secondary English". 15 p., Paper presented at the Joint Meeting of the Central States Speech Association and the Southern Speech Communication Association. (St. Louis, MO, April 9-12,1987).
- HANSEN, J. B. "Language Arts for Verbally Precocious Elementary Students." In Talent Development : Theories and Practice. Ed. Hansen, J. B., and Hoover, S. M. Kendal/Hunt , 1994.
- HARVEY, J. "A Saucerful of Secrets : Contemporary Music as a Basis for Original Writing". English in Education. 6, 1, 49-55 (1981).
- HELLER, S. "The Construction of Novel Ideas in Piaget's Universal Theory of Human Intelligence and in Creative Thinking of the Gifted". Unpublished qualifying paper. Harvard Graduate School of Education, 1979.
- HERMAN, Gail. "Social Studies : Up With Put Ups, Down With Put Downs". Teachers. 92, 3, 56, 58, 60-1, 1981.

- LING, S. J. "Missing : Some of the Most Exciting, Creative Moments of Life". Music-Educators-Journal. 61, 3, 40-1, 93-5, 1981.
- HITZ, R. "Creative Problem Solving Through Music Activities". Young Children. Vol. 42, n 2, p. 12-17, Jan. 1987.
- HUFFINE, K. and ELLIS, D. "Stories that Sing : Stimulating Oral Language in Young Children". 18 p. Paper presented at the Annual Meeting of the International Interdisciplinary UAP - USC Conference on Piagetian theory and the Helping Professions (9th, Los Angeles, CA, February, 2-3, 1979).
- HYMAN, R. "Creativity and the Prepared Mind". In TAYLOR, C. (Ed.), Widening Horizons of Creativity. NYC : John Wiley and Sons, Inc. 1964, 69 - 79.
- ISAACS, A. F. "Creativity in Musical Composition : How Does the Composer Work? Are Insights Afforded Valuable to Other Disciplines?" Creative Child and Adult Quarterly . Vol. 4, n 3, p. 152-72, Fall 1979.
- JEROME, L. S. Day Dreaming . N. York, Random House, 1966.
- JONES, E. "Applications of Research to Pedagogy ". In The Biology of Music Making. Proceedings of the 1984 Denver Conference. ROEHMAN, F. L. and WILSON, F. R.(Eds). 1988, St. Louis, Missouri. EUA.
- JONES, R. L. "Effescts of Verbal- Motor Responses on Meter Conceptualization in Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Children". Journal of Research in Music Education . Vol. 40, n 3, p. 216-24, Fall 1992.
- KELLY, G. A. The Psychology of Personal Constructs, Vol. I. New York : Norton, 1955.
- KHATENA, J. "Imagination and Production of Original Verbal Images". Art Psychotherapy. vol. 1 (1973), pp. 113-20.

- KHATENA, J. and TORRANCE, E. P. Thinking Creatively with Sounds and Words : Norms - technical Manual. Research Ed. Lexington, Mass. : Personnel Press, 1973.
- KHATENA, J. "Intelligence and Creativity to Multitalent". Journal of Creative Behavior. Vol. 23, n2, p. 93 - 97. 1989.
- KLINK, H. "Words and Music". Language Arts . 53, 4, 401-03, 1981.
- KNIJNIK, L. J. "Criatividade no Ensino : Um Estudo Exploratório". Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 227 F. Dissertação de Mestrado em Educação, 1981.
- KOFFKA, K. Principles of Gestalt Psychology. New York : Harcourt, 1935.
- KOHLER, W. Gestalt Psychology. New York : H. Liveright, 1929.
- LAWTON, E. J. "The Role of the Arts in Schools : Another Reminder". Contemporary - Education . Vol. 59, n 1, p. 15-16, Fall 1987.
- LEWIN, K. A Dynamic Theory of Personality : Selected Papers. New York : McGraw - Hill, 1935.
- LINDBERG, D. H. "Creativity and the Culturally Different". 5 p. ERIC/1981.
- LUBECK, S. and BIDELELL, T. "Creativity and Cognition : A Piagetian Framework". Journal of Creative Behavior. Article presented at the Fifteenth Annual Symposium of the Piaget Society, Philadelphia, June, Vol. 22, n1, First Quarter, 1985.
- MacDONALD - ROSS, M. "Language in Texts : A Review of Research Relevant to the Design of Curricular Materials"; In SHULMAN, L. S. (Ed.), Review of Research in Education (vol. 6), Itas. A, ILL : Peacock; 1979.

- MacKINNON, D. "The Nature and Nurture of Creative Talent". American Psychologist; 1962, 17, 484 - 495.
- MAGAHAY, W. J. "Music Hath Charms : Music and Student- Created Stories in the ESL Classroom". TESL-Canada-Journal . Vol. 1, n 1, p. 81-82, Jan. 1984.
- MAIA, I. R. R. "Efeito do Reforço no Desenvolvimento da Criatividade Verbal em Escolares".
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 116 F. Dissertação de Mestrado em Educação, 1976.
- MAMCHUR, C. "Heartbeat : A Holistic Approach to Reading". 18 p.; Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development (Anaheim, CA, March, 20-23, 1982).
- MARVIN, L. D. - JR. "In Search of Creativity : Some Current Literature", pag. 282. In GOWAN, J. C.; KHATENA, J. and TORRANCE, E. P. Educating the Ablest - A Book of Readings - On the Education of Gifted Children. Second Edition - F. E. Peacock Publishers, Inc. 1979.
- McCORMACK, A. "Training Creative Thinking in General Education Science". Journal of College Science Teaching, 1974, 4, 10 - 15.
- McCOY, M. "Music and Language". Academic - Therapy .Vol. 14, n3, p.293-98, Jan. 1979.
- McLULLICH, H. H. "Musical Experience : An Aid to the Development of Language". 7 p. Paper presented at the Annual Meeting of the United Kingdom Reading Association (18th, Edinburgh, Scotland, July 27-31, 1981).
- MEDEIROS, G. K. "O Ensino Centrado no Aluno em suas Relações com o Desempenho e a Criatividade". Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 217 F. Dissertação de Mestrado em Educação, 1977.
- MERRION, M. D. "Arts Integration Parallels Between Music and Reading : Process, Product and

Affective Response". 7 p.; Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association, (26th, New Orleans, LA, April 27- May 1, 1981).

MILLE, R. de, Put Your Mother on the Ceiling. The Viking Press, N. York, page 10, 1976.

MODUGNO, A. D. "Eletronic Creativity in the Elementary Classroom". Today's Education. 60, 3, 62-4. 1981.

MORROW, L. M. "Exciting Children About Literature Through Creative Storytelling Techniques". Language- Arts. Vol. 56, n 3, p. 236-43, Mar. 1979.

O'BRUBA, W. S. "Reading Through the Creative Arts". Reading Horizons . Vol. 27, n 3, p. 170-77, Apr. 1987.

OSOWSKI, C. I. "Estratégia para Buscar Informações e Atitudes Criadoras". 138 F. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976.

OSTWALD, P. "Music and Emotional Development in Children". In Music and Child Development . Proceedings of the 1987 Denver Conference, St. Louis, Missouri, USA. WILSON, F. R. and ROEHMANN, F. L. ,1990.

OTT, M. B. "Influência das Estratégias de Ensino no Desenvolvimento da Criatividade". Dissertação para obtenção do título de Mestre - Cursos de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 109 F. Orientador : Juraci C. Marques, 1975.

PARK, R. and HEISLER, B. "School Programs can Foster Creativity Through Physical Education". Education, 1975, 95, 225 - 228.

PARNES, S. "A Program for Balanced Growth". Journal of Creative Behavior, 1975, 9, 23 - 28.

PEREIRA, W. C. A. "Resolução de Problemas Criativos - Ativação da Capacidade de Pensar".

EMBRAPA. Brasília, 1980.

PFUFF, V. K. "Music Therapy in the Interdisciplinary Care of Children With Cancer". 10 p. Paper presented at the Conference of the Association for the Care of Children's Health (San Francisco, CA, June 8-10, 1986).

PIAGET, J. "O Possível, o Impossível e o Necessário", Archives de Psychologie, nº 44, p. 281-299. USA, 1976.

PIAGET, J. O Possível e o Necessário . Vol. 1, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. Investigaciones Sobre la Generalización. Estudios de Epistemología y Psicología Genéticas. Premia , México, 1984.

PIAGET, J. Biologia e Conhecimento, Vozes Ltda., Petrópolis, 1973.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia - Por uma Teoria do Conhecimento. Forense Universitária. RJ, 2ª Edição, 1978.

PIAGET, J. El Juicio y El Razonamiento en El Niño, 1ª Edição. Editorial Guadalupe, Mansilla, Buenos Aires, 1972.

POND, D. "The Young Child's Playful World of Sound". Music Educators Journal . Vol. 66, n 7, p. 39-41, Mar. 1980.

PULASKI, M. A. S. "Understanding Piaget - An Introduction to Children's Cognitive Development." Harper+ How. New York. Pag. 12, 1971.

"Reading Instruction : Preschool and Elementary : Abstracts of Doctoral Dissertations." Published in Dissertation Abstracts International . January - March 1978 (Vol.38, n. 7-9).

- REICHLING, M. J. "Images of Imagination". Journal of Research in Music Education. Vol. 38, n4, p. 282-93, Win 1990.
- RENNER, V. "Effects of Modification of Cognitive Style on Creative Behavior" . Journal Personality Social Psychology . 14, 3, 257-62 (1981).
- RESNICK, L. "Toward and Applied Theory of Cognitive Development". In GHOLSON, B. and ROSENTHAL, T. (Eds.). Applications of Cognitive Developmental Theory. NYC : Academic Press, 1984.
- RICHARDSON, F. "Nassau BOCES Cultural Arts Center". Journal of the New York State School Boards Association. Inc. 15-8 (1981).
- ROBERTS, L. S. "Movement". 29 p., ERIC 1982 - 3/94.
- ROBERTS, J. "Moving to Musical Themes". Teacher . 91, 6, 71-4, 1981.
- ROSENTHAL, J. S. "Ideas for Kids : A Multi-Arts Approach to Fostering Creativity". 132 p. Project SEARCH. ERIC 1966-81.
- ROZAKIS, R. "A Walk Down the Great White Way". Teacher. 95, 2, 109-16, 1981.
- SANTOS, S. L. "Music for the Bilingual Classroom : An Interdisciplinary Approach". 14 p., Published as a part of the Ethnoperspectives Project. Vol. 01 and 02. (1994).
- SCHACHTEL, E. G. Metamorphosis. New York : Basic Books, 1959.
- SHULMAN, L. S. (Ed.), Review of Research in Education. (Vol. 6), Itas, A., III: Peacock; 1979.
- SIEGLER, R. "The Rule Assessment Approach and Education". Contemporary Educational Psychology, 1982, 7, 272 - 288.

- SLOBOTA, J. A. The Musical Mind, the Cognitive Psychology of Music . Oxford Science Publications. Claredon Press, Oxford, 1985.
- SMART, M. "Piagetian Theory and the Development of a Model Curriculum for Young Children". 3 p. Paper presented at the Annual UAP-USC Conference on Piagetian Theory and the Helping Professions. (3rd, University of Southern California, Los Angeles, February 16, 1973).
- SMITH, S. L. "The Arts and Learning-Disabled Pupils". Pointer. Vol. 24, n 3, p. 22-27, Spr. 1980.
- SNOW, R. E. "Aptitude Development and Talent Achievement". In Talent Development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. Ed. Colangelo, N., Assouline, G., and Ambrosion, D. L. Ohio Psy. Press, 1994.
- STANCHFIELD, J.M. "The Development of Pre-Reading Skills in an Experimental Kindergarten Program". 15 p.; Paper presented at the National Reading Conference, Tampa, Florida, Dec. 1971.
- STECHER, M. B. "Concept Learning Through Movement Improvisation : the Teacher's Role as Capalyst Young-Children". 25, 3, 143-154, 1981.
- STEINGESSER, M. "Sharing the Blues". Teachers and Writers . 9, 2, 24-5, 1981.
- STERNBERG, R. J. The Triarchic Mind - A New Theory of Human Intelligence. VIKING, 1988.
- STERNBERG, R. J., and LUBART, T. I. "Defying the Crowd - Cultivating Creativity in a Culture of Conformity". Simon and Schuster Inc. 1995.
- The Journal of the Society for Accelerative learning and Teaching". Journal-of-the-Society-for-Accelerative- Learning-and-Teaching. Vol. 9, n 1-4, Spr-Win, 340 p., 1994.
- TAYLOR, G. C. "ERIC/RCS Report : Music in Language Arts Instruction". Language Arts. Vol. 58, n 3,

p. 363-68, Mar. 1981.

TAYLOR, I. A. and GETZELS, J. W. Perspectives in Creativity; Aldine Publishing Company. Chicago, 1975.

TAYLOR, D. B. "Childhood Sequential Development of Rhythm, Melody and Pitch". In Music and Child Development. Proceedings of the 1987 Denver Conference, St. Louis, Missouri, USA. WILSON, F. R. and ROEHMANN, F. L. , 1990.

TAYLOR, I. A. "An Emerging View of Creative Actions". In Perspectives in Creativity. Taylor and Getzels, J.W. Aldine Publishing Company-Chicago, 1976.

Teaching Strategies from the Arizona Comprehensive / Integrated Arts Program. 86 p., ERIC 1966-81.

THOMPSON, K. P. "Vocal Improvisation for Elementary Students". Music Educators Journal . Vol. 66, n 5, p. 69-71, Jan. 1980.

THURSBY, D. D. "Everyone's a Star". Teaching Exceptional Children . 9, 3, 77-8, 1981.

TORRANCE, E. P.; KHATENA, J. and CUNNINGTON. "Thinking Creatively with Sounds and Words". (1973) Major Directions in Creativity Research. pag. 320. In GOWAN, J. C.; KHATENA, J. and TORRANCE, E. P. Educating the Ablest - A Book of Readings - On the Education of Gifted Children. Second Edition - F. E. Peacock Publishers, Inc. 1979.

TORRANCE, E. P. "Creativity in Communication With Young Children". 15 p. 1981.

TORRANCE, E. P. ; GOWAN, J. C. and KHATENA, J. Educating the Ablest - A Book of Readings on the Education of Gifted Children. F. E. Peacock Publishers, Inc. 1979.

VELLEMAN, B. L. "Speaking of Jazz : Jazz Improvisation through Linguistic Methods". Music Educators Journal . Vol. 65, n 2, p. 28-31, Oct. 1978.

- WALLACH, M. A. and KOGAN, N. Modes of Thinking in Young Children. New York : Holt, 1965.
- WALLACH, M. "Creativity". In MUSSEN, P. (Ed.), Carmichael' s Manual of Child Psychology. Vol. 1. NYC : John Wiley and Sons, Inc. 1970.
- WALLACH, M. A. and KOGAN, N. "A New Look at the Creativity - Intelligence Distinction". In VERNON, P. (Ed.), Creativity Middlesex, England : Penguin Books, 1970.
- WARRENER, J. J. "Applying Learning Theory to Musical Development : Piaget and Beyond". Music-Educators-Journal . Vol. 72, n 3, p. 22-27, Nov. 1985.
- WEBSTER, P. R. "Creative Thinking, Technology, and Music Education". Design for Arts in Education. Vol. 91, n 5, p. 35-41, May-Jun. 1990.
- WEBSTER, P. R. "Creativity as Creative Thinking". Music-Educators-Journal . Vol. 76, n 9, p. 22-28, May 1990.
- WENDT, L. and NASH, J. "Songs". Instructor. 86, 2, 95-6, 1981.
- WERTHEIMER, M. Productive Thinking. New York : Harper, 1945.
- WOHLWILL, J. F. "Music and Piaget : Spinning a Slender Thread". 16 p. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. (89th, Los Angeles, CA, August 24-28, 1981).
- WORDEN, K. "Arts : Puppets : A Key to Music". Teacher. Vol. 97, n 4, p. 80-82, Jan. 1980.
- YELON, S. L. and WEINSTEIN, G. W. A Teacher's World - Psychology in the Classroom. New York. McGraw - Hill, Inc. 1977.
- ZIMMERMAN, M. P. and SECHREST, L. "How Children Conceptually Organize Musical Sounds. Final

Report". 218 p. 1981.

ANEXO

Subnível I A

1 - THIAGO - 4 Anos

Idéias : (1) Thiago - (2) música - (3) sol - (4) rádio - (5) uma parede - (6) uma Pepsi - (7) um cabelo - (8) um caderno - (9) um livro de historinhas - (10) um fogo - (11) um tênis - (12) uma água .

Estória : O (1)Thiago Alves Borges de Alencar. A (2)música, esqueci. O (3) sol foi uma coisa. O (4)rádio foi um trem. (5)Uma parede foi um telhado. (6)Uma Pepsi foi guaraná. (7)Um cabelo foi com o rádio. O (8)caderno foi com o tênis. O Patinho Feio (9)(um livro de historinhas). O (10)fogo apagou a água. O (11)tênis já foi. A (12)água foi com o olho.

Título : (Não sei!)

Repete modelos ao inserir as idéias 3 a 8. Retorna aos modelos nas idéias 11 e 12. Seu raciocínio apresenta esquemas subjetivos. Essa repetição de modelos mostra que não há no sujeito ligações com elos necessários e também que há falta de consciência nas ligações. O sujeito faz orações sem sentido, o que pode ser observado na utilização da idéia 1 particularmente e nas demais, de um modo geral. O egocentrismo cria um realismo intelectual, pois o sujeito só fala sobre aquilo que sabe. Também o sujeito não desenvolve idéias quando usando-as em forma de orações. Simplesmente ele as apresenta, justapõe e exercita o sincretismo, que é a utilização da fusão imediata de elementos heterogêneos, numa justaposição de suas idéias a todo custo. Há claramente a evidência de que não interliga as idéias umas com as outras. Cada idéia segue uma direção. Age do singular para o singular, sem sentir a necessidade lógica de ligar as idéias num elo necessário, requisitado pelo pesquisador.

Finalmente, quando lhe é pedido o título, na falta total de consciência das ligações (que também não existiram) ele é impossibilitado e não dá o título. Se ele está praticando a irreversibilidade do pensamento, não tem consciência das ligações e pratica o sincretismo, além de praticar a transdução, pois lhe falta a necessidade lógica, como poderia dar título à soma das relações das partes de seu texto? Do ponto de vista da criação, ele, tendo todas as características acima apresentadas, ainda não atinge um grande número de possíveis, nem o necessário, pois estas são as únicas categorias que permitem agrupar as realidades umas em relação às outras. Neste nível este sujeito demonstra ser portador de um número limitado de soluções possíveis, e encontra barreiras dentro de si mesmo. Ele apresenta verdadeiras impossibilidades e não vai além do que pode. Ele não erra na solução do problema, e sob o ponto de vista do pesquisador, o que ocorre são ações de um sujeito que apresenta pseudonecessidades e/ou pseudo-impossibilidades. Ele ainda não cria ou inventa a solução adequada para o problema proposto. Ele encontra limites na criação pelos quais não consegue ultrapassar. Não vê alternativas além das que consegue dar. É a limitação do real que impera. E este real oferece resistência. Portanto, sob o ponto de vista estrutural, este sujeito mostra o possível sendo engendrado gradualmente através de sucessões de idéias, de justaposições de idéias.

2 - DEWAR - 4 Anos@

Idéias: (1) TV - (2) basquetebol - (3) janela - (4) tapete - (5) cadeira.

Estória: Era uma vez uma (1)TV. (2)(basquetebol) Eu não sei! (3)(janela) Eu não sei! O (4)carpete ... Eu não sei! A (5)cadeira é minha.

Título: Sapatos.

Este sujeito apresenta texto pequeno, com inclusive recusa a utilizar as idéias na estória, como se pode ver nas idéias 2, 3 e 4. Só cria a primeira e a quinta oração, utilizando respectivamente as idéias 1 e 5. Pode estar repetindo um modelo, o da negação da construção de frases com as idéias dadas: "Eu não sei!" Por outro lado, torna as idéias 2, 3 e 4 em orações sem sentido. Isso reflete seu egocentrismo e sua realidade intelectual. Ou seja, ele não quer falar do que não sabe, pois nessa fase ele só sabe o que seu realismo intelectual o habilita. Aqui fica bem exemplificado que exercita pseudo-assuncões, que significa que o sujeito raciocina olhando seu modelo interno. Se não tem esse modelo, ele não cria. É fácil observar que não desenvolve as idéias e que portanto também não as interliga. Não há nada que justifique haver ligações entre o que resta do texto, pois a idéia 1 e a 5 não possuem ligações lógicas. É a justaposição a todo custo acontecendo. Uma depois da outra é a única regra utilizada pelo sujeito. Ele acredita só nas próprias premissas e ignora as do pesquisador. Finalmente, como o sujeito anterior, quando lhe é pedido o título, fornece-o, mas este é inadequado; equivale a uma variação promovida pelo sujeito, mas se iguala às características dos sujeitos anteriores que não deram título nenhum. Analisada a sua criação, este sujeito sob o ponto de vista estrutural apresenta muitas lacunas a preencher e é limitado pelo que lhe é real, pelo que lhe oferece resistência, incapacitado de resolver o problema proposto pelo pesquisador. Como os outros, ele não está cometendo erros, ele está exercitando um número limitado de possíveis, que sendo engendrados gradualmente, são facilmente observáveis na prática da justaposição de idéias a todo custo.

3 - MARGOT - 5 Anos@

Idéias: (1) Eles cantam - (2) o que aconteceu? - (3) "Number 4 Rock" - (4) amedrontado - (5) rock engraçado - (6) pintando - (7) isto é o rock - (8) música de rock - (9) o que você está fazendo no meu quarto?

Estória: Era uma vez (1)(eles cantam) eles estavam cantando um feliz aniversário. (2)(o que aconteceu?) Eles cantaram uma canção sobre rock (3)(Number 4 Rock). O que você está cantando? As crianças tinham ido embora. Você está com medo? (4)(amedrontado). É outubro. Tem um fantasma em Halloween (5)(rock engraçado). Isto é o que eu serei (6)(pintando). Eu estou escutando meu nome (7)(isto é rock). Número 8 era rock (8)(música de rock). Fique fora disso! (9)(o que você está fazendo no meu quarto?).

Título: Tudo a respeito de jacarés e animais.

Margot apresenta as mesmas características dos sujeitos anteriores, e exemplifica a repetição de modelos internos e próprios no uso das idéias 1, 2 e 3. É seu modelo também a prática da não utilização da idéia como a mesma foi dada inicialmente, exemplificado na relação de *todas* as idéias que deveriam ser inseridas no texto. Dada à sua característica de produzir baseada nos seus modelos intelectuais, ou seja, ao seu egocentrismo, o sujeito cria a partir da idéia que usa como ponto de partida para a criação das frases, o que dificulta ao pesquisador o entendimento do texto. Ele literalmente mantém a idéia em mente e só fala sobre o que sabe, excluindo essa idéia do contexto do texto. O que se exterioriza não expõe claramente o que o sujeito tem em mente e vê como real. Ele se contenta com o que cria, mantém seu ponto de vista próprio. Tudo isso resulta em orações sem sentido, como o uso da idéia 6, 8 e 9. Não há desenvolvimento das idéias com o intuito de prepará-las para ligá-las à outras. As idéias se sucedem mas não se justificam. Por outro lado, o sujeito não interliga as idéias, justapondo-as a todo custo, mostrando um raciocínio que denota que acredita unicamente nas próprias premissas. Age do singular para o singular e cada idéia tem uma direção, que não é a de juntá-las num

texto com sentido para o observador. Finalmente, quando lhe é pedido o título, o sujeito dá um título que não tem nada a ver com o texto. É inadequado e como nas outras características, é resultado de um modelo interno que faz sentido só para o próprio sujeito. Tendo justaposto a todo custo, exercido o egocentrismo e diante de todas suas limitações impostas pelo que lhe é real, ele foi impossibilitado de dar o título adequado. Como os outros sujeitos anteriores, este, observada sua criação, sob o ponto de vista estrutural, está apresentando verdadeiras pseudo-necessidades; se baseia nas suas próprias limitações diante da resistência que o real lhe impõe e está gradualmente engendrando os possíveis quando justapõe suas idéias na construção do texto que lhe é pedido.

4 - HEATHER - 5 anos@

Idéias : (1) Cachorro - (2) gatinho - (3) jogando futebol - (4) letras - (5) refrigerantes - (6) telefone - (7) cadeiras - (8) animais - (9) cobras.

Estória : Eu gosto de ter um (1)cachorro. Eu quero um (2)gatinho. Eu quero um urso Panda. Eu gosto de (3)(jogando futebol) jogar futebol porque minha irmã joga e eu quero jogar. Eu gosto de usar minhas (4)letras. Eu gosto de contar. Eu gosto de tomar (5)refrigerantes. Eu gosto de ter (6)telefone. Eu gosto de ter (7)cadeiras na minha mesa. Eu gosto de ter (8)animais. Eu gosto muito de (9)cobras.

Título : Eu tenho um porco.

Este sujeito utiliza-se da repetição de modelos, exemplificado a ação *eu gosto* em muitas utilizações de idéias, com exceção da idéia de número 2. Para cada idéia, o sujeito constrói uma afirmação de ação que lhe é de interesse próprio, baseado naquilo que interpreta e conhece de sua realidade. É uma visão baseada exclusivamente num único ponto de vista : o seu. O ponto de vista do pesquisador é ignorado, que seria o da junção das idéias na formação da estória. A falta de consciência dessas ligações, inclusive entre o que foi proposto e o que se propõe realizar é resultado da característica de seu pensamento egocêntrico, que faz com que use esquemas subjetivos, que cria um realismo puramente intelectual. A criança só fala sobre aquilo que sabe. Vê o mundo exterior como se ela o tivesse construído anteriormente, se utilizando de um raciocínio transdutivo. Daí resulta que a idéia, quando inserida em forma de oração, não é desenvolvida, elas se sucedem em justaposição, mas sem se justificarem. Cada oração se inicia e termina em si mesma. Não há extensões visando ligações lógicas entre as idéias. Disso resulta que não há interligação entre as mesmas e o sujeito se afasta cada vez mais do que propõe o pesquisador. E quando o título lhe é pedido, o sujeito cria um título inadequado, dadas as características dos esquemas usados na construção resultante da tentativa impossível de unir as idéias num texto. Ele praticando o sincretismo, que liga, através de modelos, tudo a tudo, não tem como dar título a um conteúdo apresentado sem elos lógicos e necessários. Observando a criação do texto e a expressão do pensamento, sob o ponto de vista estrutural, este sujeito exemplifica um caso de possíveis que estão sendo engendrados gradualmente através de sucessões de idéias a todo custo, por justaposições.

Subnível I B

1 - JOHENN - 7 Anos

Idéias: (1) Cachorrinho - (2) geladeira - (3) estojo - (4) roupa - (5) penteadeira - (6) fazenda - (7) tenis - (8) passador - (9) pulseira - (10) borracha - (11) vestido - (12) brinco - (13) flor - (14) anel.

Estória: Era uma vez um (1)cachorrinho que morava na floresta sozinho. Aí ele dormia à noite. Ele acordava de manhã para a casa dos amiguinhos. E ele chegou lá. Ele bateu toc-toc e o porquinho abriu a porta. E o porquinho deu um presente para ele e aí o cachorrinho entrou. O cachorrinho falou: - Obrigado, porquinho! Aí o amigo do porquinho ficava com inveja do presente.

Ficava com inveja do cachorrinho. E o cachorrinho ficou triste porque os amiguinhos do porquinho não gostam do cachorrinho. E o cachorrinho foi embora e passou perto do mato e estava ventando e ele achou que era uma cobra. A (2)geladeira é da moça que se chama Larissa. A Larissa foi no barzinho e pediu para o moço: - Moço, me dá uma garrafa cheia de água? Aí ele deu a garrafa e pediu um quilo de açúcar e pôs dentro do carro e foi embora. E chegou lá, pôs açúcar, água, pó de morango e mexeu bastante. Aí ela pôs dentro da geladeira e tomou tudo. O (3)estojo é pequeno. O estojo está sentado numa carteira. Aí o estojo era pequeno, do menino. Aí o estojo caiu do chão e o Bruno falou: - Quietá! Aí ele pegou o estojo e pôs dentro da mochila. Aí a professora pegou o estojo e o caderno e a mochila. Aí levou para a secretaria. A (4)roupa do menino. A roupa do menino era muito pequenina. E queria comprar outra. Aí ele levou 1500, aí chegou lá e não deu o dinheiro para comprar a roupa. Aí ele pegou a roupa e fugiu com a roupa e foi embora para casa. A (5)pendeadeira da Carolina. A pendeadeira estava do lado do guarda - roupa. Aí estava chovendo e aí os vidros e as portas estavam abertas e ventou bastante e a pendeadeira caiu em cima do guarda - roupa. A (6)fazenda do Leandro. A fazenda do Leandro era muito grande. Aí ele foi dormir e esqueceu de fechar as portas e as janelas. Aí ele dormiu e quebrou o vidro e fez muito barulho. O menino pôs dentro da sacola o (7)tenis para viajar lá para o Araguaia. Ele foi de avião e sentou na última cadeira. E dormiu e a hora que chegou no Araguaia, ele ainda estava dormindo. Aí ele foi para os Estados Unidos e depois ele lembrou que não podia dormir e chorou demais da conta. O (8)passador estava no cabelo da menina. A menina deixou o passador cair e aí ela teimou com a mãe dela, que não era para ela usar o passador, que ele ia sumir do cabelo dela. Aí ela voltou chorando e aí a mãe dela bateu nela. A (9)pulseira da menina estava no braço dela. E a pulseira estava frouxa. Aí o pai dela falou: - Não leve essa pulseira porque vai sumir no colégio e você vai apanhar muito. Aí o pai dela foi buscar e aí falou assim: - Cadê a sua pulseira, filhinha? Aí ela falou: - Papai, eu deixei cair no pátio do colégio. Eu procurei mas não achei! Aí ele falou: - Agora você vai voltar a pé, porque você teimou muito! E bateu nela. A (10)borracha estava no chão. E a borracha estava no chão e o menino foi procurar, mas não achou e falou para a tia: - Tia, minha borracha sumiu! - Primeiro, antes de falar, procura no chão ou na pasta. O (11)vestido estava comprido. O vestido estava na menina. Aí a menina pegou no guarda - roupa e vestiu para ir o aniversário. Aí ela pôs o sapato e foi embora. Aí ela chegou no aniversário e foi brincar, pular e dançar. O (12)brinco da menina. O brinco pequeno. O brinco, a menina saiu de noitinha para comprar o brinco. Aí o brinco, aí ela chegou na loja e falou: - Moça, aí tem um brinco de ouro? Aí a moça respondeu: - Não está aí não! Não tem brinco aí não! Só na outra loja! A (13)flor da mamãe que se chama Patrícia. A flor da Patrícia estava quase murcha. Aí a Patrícia esqueceu de dar água para a rosa, aí ela morreu. O (14)anel de brilhante. O anel brilha até no céu. Vai ficando azul até brilhar. Estava na loja para vender, aí a mulher foi lá e perguntou: - Aí tem um anel brilhante? - Tem um anel bem brilhante! Quer comprar ele? A mulher perguntou: - Quanto custa? - Mil e quinhentos dólares.

Título : As cores do mundo.

Johen - Mais um exemplo de sujeito que começa a desenvolver amplamente suas idéias. Conta estória sobre a idéia usando de uma fluência que o prejudica a completar de maneira conclusiva o sentido da mesma, como se pode observar na última oração feita para a idéia I. Já as outras idéias, são bem trabalhadas e lembram pequenas crônicas. Como o sujeito anterior, serve-se dos termos *aí* e *e* significando sequência temporal das ações para estender a idéia em que trabalha. É uma repetição de modelos a todo custo. É uma abertura. Por ter pensamento egocêntrico, o sujeito não percebe o que propõe o pesquisador e à cada nova idéia, começa uma nova estória. Não tem consciência das ligações que deveriam existir para a construção de uma estória que englobasse *todas* as suas idéias. Por outro lado, esse desenvolvimento até que aleatório das idéias, é uma movimentação em relação aos sujeitos do subnível anterior, uma vez que transpondo pseudo-impossibilidades já exercidas antes, ele abre caminhos, preenche lacunas e exercita a abertura de seus esquemas. Mostra um exemplo concreto de

mudança de esquemas e prova que pratica a criação se comparado com os sujeitos não capazes e/ou impossibilitados de realizar o mesmo. Conserva, por estar em equilíbrio, certos esquemas anteriores: repete modelos e não interliga as idéias já amplamente desenvolvidas. Quanto à repetição de modelos, justifica todos os fenômenos, a todo custo. Fornece definições que só seu pensamento egocêntrico pode ter causado. Veja-se em 1: *E o cachorro ficou triste porque os amiguinhos do porquinho não gostam do cachorrinho...*; ou em 3: *o estojo está sentado numa carteira...*; ou em 12: *o brinco pequeno...*; em 13: *A flor da mamãe que se chama Patrícia...*; em 14: *O azul brilha até no céu. Vai ficando azul até brilhar*. Repete também esquemas de diálogos ao longo do texto, como em 1 a 3, 9, 10, 12 e 14. Esta repetição de modelos serve de base para o alargamento dos mesmos, uma vez que o sujeito tentando uma variação, passa depois à outras, criando como resultado aberturas a novos possíveis. É como se assimilasse aos esquemas anteriores e através da conservação, adaptasse e se preparasse para os esquemas a construir futuramente. Quanto à não interligação entre as idéias, o conjunto de esquemas praticados anteriormente, resultante natural da prática de encerrar a elaboração da idéia em si mesma, resulta na justaposição das idéias no texto a todo custo. Por ter pensamento transdutivo, que não faz ligações entre idéias e que por outro lado liga tudo a tudo, do singular para o singular, como se juntando peças sem conexão, este sujeito está exemplificando como pratica a justaposição concretamente. Quando perguntado sobre o título, ele não recoleciona as idéias usadas e desenvolvidas, e por incapacidade sintética, atrapalhado pelas barreiras e pseudo-impossibilidades, dá o título inadequado. O título "As cores do mundo" não tem nada a ver com o conjunto das estórias contadas por ele. Observada a criação e sob o ponto de vista estrutural este é mais um sujeito que se encontra engendrando gradualmente possíveis, por praticar a justaposição de idéias a todo custo, estando conservando esquemas anteriores, se abrindo para outros, em equilíbrio.

2 - ROBERTA - 6 Anos

Idéias : (1) Gente - (2) pessoa - (3) cachorro - (4) leão - (5) gato - (6) galinha - (7) galo - (8) pintinho - (9) árvore - (10) flor - (11) planta - (12) rádio - (13) lápis - (14) borracha - (15) caderno - (16) escola - (17) casa - (18) Fujioka - (19) Marcos - (20) Casa do Colegial - (21) faca - (22) vaca - (23) cavalo - (24) boi - (25) bezerrinho - (26) ovelha - (27) folha - (28) cadeira - (29) mesa.

Estória : Tem (1) gente dentro do carro, do ônibus. Uma (2) pessoa está esperando o ônibus. Uma pessoa esperando o táxi. O (3) cachorro late. O (4) leão grita. O cachorro anda muito. O leão anda muito também. O (5) gato mia. O gato anda na parede, anda no muro e no chão. O gato anda muito. A (6) galinha faz barulho. A galinha bota ovo. A galinha nasceu de um pintinho. O (7) galo grita muito. E o galo faz barulho. O (8) pintinho cresce e ele anda. Anda muito. A (9) árvore fica pequena, depois cresce. Cresce muito. Até ficar muito grande. Se chover ela molha muito e cresce ainda mais. A (10) flor sorri. A flor nasce raiz. A flor cresce muito. A (11) planta tem folha. A planta é muito bonita. O (12) rádio passa música. O rádio toca. O rádio tem fita. O rádio tem disco. Toca muita música. O (13) lápis escreve. O lápis escreve muito. A (14) borracha apaga. A borracha apaga muito. A borracha apaga todas as coisas. Até a caneta! O (15) caderno abre e fecha. O caderno pode escrever qualquer coisa. O caderno tem muitas folhas. A (16) escola vai muitas crianças. Tem dias que dá férias. Tem dia que dá lanche. Todo dia... cada dia tem matrícula das crianças na escola. A (17) casa deixa a gente entrar. A casa tem porta, tem vitrô, tem cozinha, tem porta, tem quarto, tem tudo. Até campainha! O (18) Fujioka tem tantas coisas que a gente quer comprar. O Fujioka tem tanta coisa! Tem rádio, tem sofá, porta, tem vitrô, tem tudo, tem até um nome! O nome dele é Fujioka. O (19) Marcos tem verdura. O Marcos tem tanta coisa para a gente comprar! Tem caderno, tem lápis, tem borracha, tem tudo. A (20) Casa do Colegial, eu não vou lá não! Só falo o nome. A (21) faca corta carne. A faca corta laranja. A faca corta maracujá, corta mamão. Até ela lava! A (22) vaca grita. O (23) cavalo corre, corre muito. O (24) boi anda, anda em toda a cidade, até nasce um boinho (bezerro). O (25) bezerrinho cresce. O bezerrinho anda, anda muito. A (26) ovelha é branca. A (27) folha é da

árvore e a folha dá planta. A (28)cadeira... tanta gente senta! Até no meu aniversário! A (29)mesa coloca bolo. A mesa coloca Pepsi.

Título : Estória da Gente.

Roberta - Este sujeito desenvolve amplamente suas idéias. Exercita portanto, aberturas para novos possíveis se comparado com os sujeitos do subnível I A anterior, que apresentavam pseudonecessidades e/ou pseudo-impossibilidades no desenvolvimento da idéia e até na formação de uma oração qualquer. Esta abertura, que pode ser chamada de mudança no esquema, coloca este sujeito qualitativamente distinto dos do subnível precedente. É uma prova concreta da abertura de esquemas e da criação providenciada pelo próprio sujeito. Desenvolve com mais de uma oração todas as idéias com exceção da 3 e 26, onde por usar a idéia numa frase só, parece conservar os esquemas anteriores, exercitados no subnível que precedeu o atual. Mas também chega à extensão da idéia, como os sujeitos deste subnível I B, quando trabalha, por exemplo, a idéia 18. Repete modelos na prática de desenvolver as idéias. Veja-se por exemplo as frases que explicam ações como: *o cachorro late*, em 3; *o leão grita*, em 4; *o gato mia*, em 5; *a galinha faz barulho*, em 6; *a flor sorri*, em 10; *o rádio passa música*, em 12; *o lápis escreve*, em 13; *o cavalo corre*, em 23, etc. Nessa repetição o sujeito exercita esquemas subjetivos, com definições próprias baseadas numa realidade intelectual e mental, previamente construída pela sua própria lógica. Para ele, o que diz é o que sabe e o real portanto é o lógico. Veja-se as definições que têm significado somente pessoal: *A mesa coloca Pepsi*, em 29; *a galinha nasceu de um pintinho*, em 6; *o caderno abre e fecha*, em 15; *a folha dá planta*, em 27; *a casa deixa a gente entrar*, em 17. Este é um exemplo claro da conceituação que Piaget deu ao pensamento egocêntrico, ou seja, o sujeito que exercita este esquema é o que justifica tudo ou qualquer coisa a todo custo. O que diz é real e este real é a única lógica existente para ele atualmente. Ele não está errado, está exercitando o pensamento, a expressão do pensamento, e está em progressão para exercitar a evolução do próprio pensamento. Está gradativamente construindo sua inteligência. Dado ao fato de estar repetindo modelos e desenvolvendo as idéias de maneira independente umas em relação às outras, este sujeito, como os outros neste mesmo subnível I B, não interliga as idéias. Este é um esquema conservado e que mantém da experiência de esquemas anteriores, advindos do subnível que precede este atual. Esta conservação mostra que o indivíduo está em equilíbrio. Conserva uns esquemas enquanto se abre para outros. Na prática da não ligação das idéias, ele justapõe a elaboração das idéias, uma depois das outras e portanto cria um texto onde as idéias são apresentadas por pensamento transdutivo, sem relação lógica, e por influência do pensamento sincrético, que liga tudo a tudo, partindo do que é singular (uma idéia) ao que é subsequente também singular (outra idéia que não tem nada a ver com a anterior). Portanto, para o pesquisador, cada idéia segue seu próprio rumo; para o sujeito esta é uma relação lógica, pois é o real que oferece resistência. Quando perguntado pelo título, ele dá o título relacionado à primeira idéia. Já demonstra reverter o pensamento à ação anterior e dela conservar uma idéia. Isto constitui uma variação importante, uma extrapolação em relação aos sujeitos do subnível I A anterior. Esta variação é uma abertura para novos possíveis, uma vez que uma variação pode levar à outras. Mostra que esta nova abertura não estava pré-determinada e que é resultado de uma variação gradual, enriquecida em relação às lacunas anteriores, criada pelo próprio sujeito. Quanto à esta mesma criação, sob o ponto de vista estrutural, estando ainda praticando a justaposição a todo custo, este sujeito se encontra gradualmente engendrando possíveis.

3 - FLÁVIA - 5 Anos

Idéias : (1) Gatinho - (2) cachorrinho - (3) coelhinho - (4) cobra - (5) ursinho - (6) sininho - (7) cadeira - (8) uma mesinha.

Estória : Era uma vez um (1)gatinho, arranhava todo mundo. Era uma vez um gatinho arranhou. Ele estava muito arranhado e chorou muito. Era uma vez um (2)cachorrinho que mordida

todo mundo. Aí ele estava arranhado muito e chorou. Era uma vez um (3)coelhinho, comia muita cenoura. E ficava gordo. Ele continuou comendo mais cenoura. Era uma vez uma (4)cobra, jogava veneno em todo mundo. Era uma vez um (5)ursinho. Era muito bonitinho, era fofinho. Ele corria muito para fazer caminhada. O (6)sininho batia muito. O sininho, ele, o sininho batia muito. Era uma vez a (7)cadeira, a gente sentava e ela espatifava. Aí a gente espatifava. Aí a gente machucava. Aí passava remédio. Aí sarou. Era uma vez (8)uma mesinha que escorregava. A mesinha andava, aí derrubava todo mundo.

Título : Uma casinha.

Flávia - começa a desenvolver cada idéia como o sujeito anterior. Literalmente conta uma pequena estória para cada idéia. Derruba algumas barreiras e ultrapassa limitações anteriores como por exemplo a introdução do *aí* para a ampliação da idéia 7 como o fizeram os outros sujeitos anteriores neste mesmo subnível, e do *e* para a idéia 3, funcionando não como simples adições e/ou justaposições, mas como sequência de ações, que não constituem ainda ligação entre as idéias. Ela está praticando e abrindo caminhos para novos esquemas. Já existe uma transformação dos esquemas se comparados com os dos primeiros sujeitos analisados aqui. Há enriquecimento dos esquemas, o que é o mesmo que dizer que estão acontecendo aberturas para novos possíveis. Por outro lado, apesar de estar caindo a prática da justaposição dentro da elaboração de uma idéia, ela continua justapondo *entre* idéias. Basicamente conserva o esquema anterior de não interligar idéias. As idéias são desenvolvidas e colocadas no texto como se umas ao lado das outras, sem indícios de relação lógica e/ou sequencial. Sendo sincrético, ele relaciona tudo de qualquer maneira, resultante da prática da justaposição das diferentes estórias criadas para cada idéia. Como por exemplo, vê-se a total falta de conexão entre as idéias 5 e 6, para não dizer o que ocorre com as demais. Percebe-se por outro lado, que este sujeito parece se inspirar no desenvolvimento de uma idéia para desenvolver outras. Na verdade, o que acontece é que, como os sujeitos anteriores, ele conserva o esquema de construir repetindo modelos. Enquanto na abertura para a extensão de uma idéia em particular está praticando a equilibração, no aspecto da repetição dos modelos, ele está praticando a conservação de modelos anteriores, que de certa forma auxilia seu êxito na criação. Veja-se como exemplo as frases: *Era uma vez um gatinho*, em 1; *e Era uma vez um coelhinho*, em 2; ou *arranhava todo mundo*, em 1; e *mordia todo mundo*, em 2; ou *comia muito*, em 3; e *batia muito*, em 6. Quando pedido o título, esse sujeito dá um inadequado, mas que pode ter tido relação com as duas últimas idéias, ou lembrado aspectos delas. Pode estar havendo aí reversibilidade do pensamento em relação à ação previamente executada. Isto pode também ser considerado uma abertura para novos possíveis. Observada a criação, este sujeito teve progressos em relação aos primeiros sujeitos analisados, demonstrando estar vencendo e ultrapassando pseudonecessidades ou pseudo-impossibilidades, começando a exercer relações e engendrando gradualmente possíveis através da prática da justaposição de idéias já desenvolvidas, a todo custo.

4 - RUSHA - 5 Anos@

Idéias: (1) Canção da pré-escola - (2) canção de igreja - (3) canção do maternal - (4) canção da escola - (5) canção da universidade - (6) formatura - (7) circo - (8) canção do maternal - (9) tigres - (10) zoo - (11) morcegos - (12) vampiros.

Estória: Era uma vez (1)(canção da pré-escola), você canta isso e você ganha biscoitos. A (2)canção da igreja você começa a cantar no palco e começa a cantar novamente. É então, você precisa ir embora, e então, eu vou, eu não sei. Você tem que cantar, nós não começamos a cantar (3)(canção do maternal). Nas formaturas você tira fotos. É a respeito do meu primo. Eles tiram fotos e eles mandam elas para minha casa (4)(canção da escola). Isto é bom. Temos muita alegria também. Eu amo isso também (5)(canção da universidade). É bom e é bacana (6)(formatura). É bom! É a respeito de mim e minha avó. Você tem gelo no chão e eles não usam de maneira nenhuma! Para esquiar. É por

isso que eles chamam de copa do gelo (7)(circo). Meu primo me leva lá e nós tomamos sorvete (8)(canção do maternal). Eles rosnam (9)(tigres). Eles comem(gestos!). Eles comem os que não tem... (gestos mostrando a cabeça). É bom! E ela põe a mãe e a criança. Eu gosto de andar por aí (10)(zoo). Eles se transformam em vampiros (11)(morcegos). Eles gostam de tirar fotos. Meu sonho: Primeiro nós estávamos no telhado. Eu estava olhando. E então, lá estava um (12)vampiro. Eu olhei para lá. Ele olhou e ele olhou novamente na minha cara. E então eu terminei o sonho. Eu simplesmente acordei.

Título: Vampiro.

Rusha - O sujeito se utiliza da linguagem elítica que através de gestos, ao construir uma estória, exemplifica a ação da idéia 9, além de utilizar essa mesma linguagem para a extensão da idéia. O real para ele ainda é exemplificar através da mímica, ao pesquisador, o que seu pensamento - sendo este egocêntrico - está construindo sobre o que lhe foi proposto. Ele tenta a todo custo mostrar ao pesquisador sua própria realidade, portanto, o que é necessário para expressar a ação e o pensamento através do esforço de unir os gestos à linguagem, que é sua própria atividade mental, vista sob o ponto de vista pessoal. Seu sincretismo cria elos necessários para expressar a ação e pensamento, no esforço de unir de qualquer maneira os gestos à linguagem, como se isso fosse o suficiente para comunicar o que pretende. Também, este sujeito, como os demais neste subnível, começa a desenvolver cada idéia, baseado naquilo que sabe, interpreta e é intelectualmente criado por si mesmo. Omite a idéia dada e à partir dela cria sua extensão, partindo de modelos internos, que podem estar inserindo a idéia na criação das orações e isso, pode não ser evidente para o pesquisador, mas sobre o qual, só ele sabe. São modelos construídos pela inteligência, fora das possibilidades lógicas, mas que para ele sendo reais, são suficientemente lógicos. Tem-se como exemplo a idéia 1, *canção da pré-escola*, que é omitida da oração criada para inseri-la: *Era uma vez, você canta isso e você ganha biscoitos*. Ela sabe que isso é igual a *canção da pré-escola*, e no seu egocentrismo acredita que está comunicando o que pensa no momento. Não vê necessidade de clarificar suas idéias para o pesquisador. Proceda assim com exceção da 2 e 12. O esquema de desenvolver as idéias é um enriquecimento dos esquemas anteriores, e é assim identificado como uma abertura neste subnível em relação ao anterior. O sujeito progride e promove movimentos nos seus esquemas de criação. Como os sujeitos já analisados neste subnível I B, este também repete modelos. Esta repetição é uma conservação de esquemas já exercitados no subnível anterior, o que sustenta seu organismo mental em equilíbrio. Veja-se como exemplo o uso de *você canta, você ganha, você começa, você precisa, você tem, você tira*, nas idéias 1 a 3, e 6. Veja-se o uso de *e então* nas idéias 2, 11 e 12. Ou mesmo o uso repetido de *É bom* em 4 a 6, e 9 respectivamente. Utiliza um modelo repetitivo de extensão da idéia pelo uso da conjunção *e*, de maneira aditiva, justapondo novos aspectos à idéia inicial, sem no entanto sair dos limites da extensão da própria idéia, que na sua construção impõe a si mesma. Veja-se os exemplos: *você canta e ganha biscoito*, em 1; *você começa a cantar no palco e começa a cantar...*, em 2; *eles tiram fotos e eles mandam...*, em 3; etc. Não interliga as idéias entre si. Por ter raciocínio transdutivo, passa de uma idéia à outra sem ultrapassar suas pseudonecessidades e/ou pseudo-impossibilidades de fornecer uma ligação lógica para as idéias trabalhadas. Ignora a proposta do pesquisador e justapõe as idéias. Veja-se como exemplo a passagem da idéia 1 a 2. São informações separadas de canções distintas, que se encerram na própria explicação. O sujeito não constrói uma ligação esperada pelo pesquisador. Ou melhor exemplificando, veja-se o exemplo da passagem da idéia elaborada 6 para a 7. Não há passagem. O sujeito termina o uso de uma idéia e pula para outra. Na sua realidade intelectual, puramente mental, está construindo de maneira própria e correta. Esse seu esquema de não interligar as idéias não é novidade para o pesquisador, pois o sujeito do subnível anterior já assim agia, e este atualmente demonstra estar conservando o que foi praticado anteriormente. Já quando se analisa a criação do título, vê-se que ocorre uma ultrapassagem aos limites anteriores. Este sujeito já é capaz de dar o título, relacionando-o ao que conservou. Seu pensamento começa a exercer a reversibilidade e ele se lembra da última idéia para criar o título. Essa abertura para

novos possíveis é uma movimentação importante, uma vez que mostra um sistema integrado se abrindo para novas construções. É uma extrapolação. Observada a criação como um todo, esse sujeito pratica a equilibração, mostrando estar engendrando gradualmente os possíveis através da justaposição de idéias, a todo custo.

Subnível I C

1 - PAULO HENRIQUE - 5 Anos

Idéias : (1) Natal - (2) feliz - (3) vai - (4) coelho - (5) onça - (6) louça - (7) agora.

Estória : (1) Natal é bom e eu fiquei (2) feliz. (3) Vai andando como o ursinho. O (4) coelho pelos passos. A (5) onça ficou brava. A (6) louça ficou muito limpa. (7) Agora vou para a escola.

Título : O Natal.

Esse sujeito já começa a elaborar algumas idéias sem a utilização de modelos. É o preenchimento de lacunas anteriores. Essa libertação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades é um progresso que leva o sujeito à outras variações possíveis. Se não está preso aos modelos anteriormente repetitivos, caminha para criar resistências ao real, e progride em relação aos sujeitos dos subníveis I A e I B. Mantém por outro lado, a conservação da prática de repetir modelos nas idéias 4 e 5, onde diz em 5: *onça ficou*, e em 6: *louça ficou*. Conserva ainda características de pensamento egocêntrico quando na utilização da idéia 4, faz uma frase sem sentido. Estas conservações de esquemas anteriores só mostra que os sistemas se abrem, mas conservam as bases anteriores. Ou seja, as lacunas só são ultrapassadas por uma abertura. À medida que as aberturas ocorrem, outras ocorrerão, e o organismo mental se mantém em equilibração, progredindo. Daí ocorre a evolução do pensamento criador que se observa concretamente agora nestes sujeitos. Logo no início do texto, interliga duas idéias, unindo duas orações com a conjunção aditiva e; que não necessariamente deixa de ser uma justaposição de pensamentos diferentes. Mas já é uma alteração aos esquemas exercitados anteriormente nos outros subníveis. Um sujeito pratica um alargamento de seus esquemas e a criação de outros. Como se vê, ao trabalhar as outras idéias, o sujeito não interliga a maioria, o que também consiste numa nova abertura em relação às barreiras anteriores. Finalmente, quando pedido o título, o sujeito recupera a idéia 1, e pratica uma ligação com o que foi criado anteriormente, ligação essa difícil de ser realizada pelos sujeitos dos outros subníveis, consistindo assim de uma ultrapassagem, uma abertura para novos possíveis. Observada a criação, sob o ponto de vista estrutural, este sujeito conserva esquemas, exercita aberturas, cria esquemas novos e engendra gradualmente possíveis, quando praticando a justaposição de idéias a todo custo, pratica a evolução de seu pensamento criador.

2 - ROBERT - 5 Anos@

Idéias: (1) Me faz lembrar algumas coisas que tenho escutado - (2) números - (3) piano - (4) soa como canção - (5) trompete - (6) piano novamente - (7) TV tocando uma canção - (8) banda - (9) canção alegre - (10) tocando num parque - (11) fim da canção.

Estória: Era uma vez havia um duende de verdade (1)(me faz lembrar algumas coisas que tenho escutado). Ele caiu numa armadilha. E ele achou alguns amigos e pediu socorro. E eles tentaram montar uma armadilha e disseram: (2)(números) um, dois, três, quatro, empurre! E mais gente veio e desmontaram a armadilha. E eles viram um (3)piano e eles não tinham permissão para mexer com ele e alguém ouviu a canção (4)(soa como canção). E disse: vocês não podem mexer com isto. E eles tentaram pegar o (5)trompete e ouviram o (6)piano novamente. E eles ficaram mais altos e mais altos (7)(TV tocando uma canção) e então ele chegou em casa, e então... Isso é tudo! A (8)banda não tinha tambores. Ele quer comprar tudo que precisa. O duende não tem tambores (9)(canção alegre). O duende não é para tocar em bandas (10)(tocando num parque). Esse é o fim (11)(fim da canção).

Título: O duende que não podia encontrar a banda.

Este sujeito constrói utilizando-se de modelos. Veja-se o uso da idéia 8 e 9, onde usa a negativa. Também usa esquemas com a conjunção aditiva *e*, nas idéias 1 a 7. Demonstra ainda exercitar o pensamento egocêntrico, quando partindo de seu realismo intelectual, justifica tudo a todo custo: veja as idéias 7, 9, 10 e 11. Outra demonstração do pensamento egocêntrico está na omissão da idéia inicial no seu suposto uso para o desenvolvimento. Veja-se a omissão da idéia 1, na construção da oração a respeito dela. Veja-se também a omissão das idéias 2, 4, 7, 9, 10 e 11. O sujeito, baseado no seu ponto de vista próprio e em seus esquemas subjetivos, quando sendo sincrético - não entende as ligações dos juízos com os elos necessários e há falta de consciência das ligações - , acha que as ligações construídas por si só expressam o conteúdo da idéia que permaneceu omissa. Para ele, manter a idéia para si, e fazer uma frase sobre a mesma, é o que é real. E ele não consegue ultrapassar estas resistências do real, do pensamento egocêntrico. Essa conservação de esquemas usados anteriormente possibilita a prática da equilíbrio, uma vez que ele executa aberturas como o uso de duas idéias na mesma oração. Senão, veja-se a ligação de 3 e 4, 5 e 6. As idéias 3 e 4 são unidas pela conjunção *e*, outra abertura para novos esquemas. Esta variação leva à outras. A sequência lógica das idéias 3 e 4 ainda se assemelha à justaposição de idéias a todo custo, mas já é uma ultrapassagem aos limites que praticava anteriormente, quando conseguia fazer qualquer tipo de ligação entre as idéias. A ligação entre as idéias 5 e 6 é uma variação mais lógica, e demonstra o uso da conjunção para unir duas orações, que coordenadas, se sucedem no tempo. As outras idéias não são interligadas, e isso caracteriza a conservação de esquemas anteriores, onde o sujeito por justaposição, usa pensamento transdutivo e exercita o sincretismo, que pratica qualquer coisa ligada a qualquer outra. Quando perguntado pelo título, o sujeito pratica uma nova abertura e cria um título relacionado ao que houvera falado anteriormente, utilizando a idéia 8 como base. Essa variação em relação aos sujeitos dos subníveis anteriores I A e I B, constitui um importante movimento que levará a outras variações. É uma abertura, uma ultrapassagem à barreiras anteriores. Observada a criação, este sujeito está sob o ponto de vista estrutural, engendrando gradualmente possíveis quando pela repetição de modelos, pela justaposição de idéias e pelas novas variações demonstradas, mostra-se qualitativamente diferente dos sujeitos que o precederam nos subníveis anteriores.

3 - JASMIN- 6 Anos@

Idéias: (1) Eu tenho uma amiga - (2) eu disse a ela que eu seria sua melhor amiga - (3) eu me tornei sua melhor amiga - (4) eu tirei da caixa de prêmios - (5) eu joguei basquetebol e fiz uma cesta - (6) eu cheguei na frente da perua e pus uma cadeira lá - (7) uma vez eu joguei hoquei e meu time ganhou - (8) uma vez, no aniversário de minha mãe, eu dei uma máquina de fazer café para ela - (9) ela sempre quiz uma - (10) uma vez eu joguei sinuca, eu ganhei - (11) pai.

Estória: (1)Eu tenho uma amiga. (2)Eu disse a ela que eu seria sua melhor amiga. (3)Eu me tornei sua melhor amiga. (4)Eu tirei da caixa de prêmios. E eu gostei. (5)Eu joguei basquetebol e fiz uma cesta. (6)Eu cheguei na frente da perua. Eu estava feliz. (7)Uma vez eu joguei hoquei e meu time ganhou, e eu dei uma máquina de fazer café (8)(uma vez, no aniversário de minha mãe, eu dei uma máquina de café para ela) e eu amava ela. (9)Ela sempre quiz uma. (10)Uma vez eu joguei sinuca e eu ganhei do meu (11)pai.

Título: Jasmim e Tonya e mamãe.

Este sujeito cria praticando a repetição de modelos. Desde a criação das idéias até a manutenção das mesmas nas orações - que constrói para elas com poucas modificações na sua expansão. Como o sujeito anterior, Robert, este sujeito utiliza esquemas subjetivos, omite a colocação da idéia 8 na oração construída, achando que as orações por si só expressam o conteúdo da idéia que

permanece omissa. Para ele, manter a idéia para si, e fazer uma frase sobre ela, é o que é real. Ele não consegue ultrapassar estas resistências do real, do pensamento egocêntrico no uso desta idéia. Utiliza duas idéias na mesma oração. Veja-se na ligação de 10 e 11, que por outro lado é a complementação de duas orações já existente na idéia 10. Esta abertura é um primeiro passo que o sujeito dá para derrubar barreiras exercitadas nos subníveis anteriores quando se via impossibilitado de fazer qualquer tipo de ligação. É um movimento entre subníveis e um progresso deste em relação aos anteriores. Utiliza para ligar as idéias 10 e 11 a conjunção *e*. Como se vê, não interliga a maioria das idéias, e este é um esquema preservado no comportamento anterior: o uso da justaposição. Esta conservação providencia ao sujeito a vivência da equilibração do processo de pensar. Conserva certos esquemas e pratica a abertura de outros. Quando perguntado pelo título de sua criação, recupera o sentido da idéia 1, partes da idéia 8 e se insere como personagem também. *Jasmim* é seu próprio nome e ela falou de si mesma várias vezes, *Tony* é a amiga (idéia 1) e a *mãe* é parte da idéia 8. Portanto o título já mostra uma ultrapassagem do sujeito às pseudonecessidades anteriores, onde o sujeito não era capaz de recolecionar sobre o que criara. Agora este sujeito já começa a praticar a reversibilidade do pensamento, voltando às idéias usadas, mesmo que justapostas. Observada a criação, sob o ponto de vista estrutural, este sujeito está engendrando gradualmente possíveis, pois pratica justaposição de idéias e a vivência de aberturas.

4 - DANA - 4 Anos@

Idéias: (1) Aranhas - (2) brincos - (3) vestido - (4) óculos de sol - (5) animais de pelúcia - (6) cores - (7) batons - (8) flores.

Estória: Uma vez havia uma aranhinha (1)(aranhas) e ela andou por lá e viu um caranguejo. E o caranguejo disse: - Ei! Eu não tenho mãe! Os (2)brincos e brincos ficam dependurados nas suas orelhas. (3)Vestido, você faz vestidos na máquina de costurar. Você põe seus (4)óculos de sol na orelha e (5)os animais de pelúcia, você brinca e abraça eles. Você (6)(cores) colore com seus dedos. (7)Batons, você passa nos seus lábios. (8)Flores, você cheira elas.

Título: As cores

Para cada idéia, uma oração com conteúdo que não se relaciona com os anteriores. Essa é a prática da justaposição a todo custo, esquema conservado dos subníveis anteriores I A e I B. Mas, por outro lado, já pratica algumas ligações que se constituem em exemplo concreto, não antes pré-determinado no comportamento do sujeito, criado por ele para realizar no momento dado o problema proposto. Veja-se a união das idéias 4 e 5. Mesmo que usando a conjunção *e*, o sujeito une as duas idéias em duas orações que se justapõem e não mantêm ligação lógica alguma. Mas isso já constitui um movimento qualitativamente diferente dos sujeitos dos subníveis anteriores. Entre a justaposição de idéias a todo custo no restante do texto, esse exemplo de ligação entre as idéias 4 e 5 constitui uma evidência concreta da abertura para novos possíveis. Como o sujeito anterior deste mesmo subnível I C, este sujeito repete modelos, na conservação de esquemas já praticados em outras ocasiões. Veja-se a idéia 3: *vestido, você faz...*; a idéia 4: *você põe seus óculos*; a idéia 5: *pelúcia, você brinca*; a idéia 6: *você colore*; a idéia 7: *batons, você passa*; a idéia 8: *flores, você cheira cheira*. Esta repetição de modelos leva à justaposição de idéias, que quando desenvolvidas não se interligam. Servem de base para o sujeito manter-se em equilibração, enquanto pratica variações que consistem em aberturas para outras variações. Um exemplo dessas variações é a criação do título, que como o dos sujeitos desse mesmo subnível I C, se relaciona com uma idéia dada e não apresentada no texto na sua forma original, neste caso a idéia 6. Observada a criação, sob o ponto de vista estrutural, este sujeito está gradualmente engendrando possíveis, quando pratica a justaposição da maioria das idéias e executa novas aberturas.

Subnível II A

1 - LUDVILLE - 7 Anos

Idéias : (1) A fita está no rádio - (2) o homem está tocando piano - (3) o pedreiro está fazendo a construção com o tijolo - (4) o homem está fechando a tramela - (5) o Sandro estava cortando o papel com a tesoura - (6) o Sandro está abrindo a janela - (7) o Sandro me deu uma caixa de presente.

Estória : Era uma vez um rádio que estava gravando uma fita (1)(a fita está no rádio). Aí o homem estava tocando piano (2)(o homem está tocando piano) e ouvindo a música. O pedreiro estava arrumando a escada para o público sentar (3) (o pedreiro está fazendo a construção com o tijolo). Outro homem chega e fecha a tramela (4)(o homem está fechando a tramela) e entra para ver o quê que o pedreiro está fazendo. Aí esse homem que abriu a tramela chama (5)Sandro e estava cortando o papel com a tesoura para mostrar para o pedreiro. Aí o Sandro abriu a janela (6)(o Sandro está abrindo a janela) para ficar mais claro. O pedreiro deu uma caixa (7)(o Sandro me deu uma caixa de presente) com um sapato e uma bota para mim.

Título : O pianista.

Ludville- Neste subnível II A, o sujeito não apresenta duas idéias na mesma oração como os desse subnível às vezes apresentam, mas já interliga a maioria das idéias, interrompendo esta ligação em algum ponto. Serve-se do termo *aí*, que sempre significa advérbio de tempo (igual a *então*, *depois disso*), e que cria uma sequência que não é simples justaposição, para fazer ligação entre o desenvolvimento de duas idéias. Vai ampliando essas variações antes impossibilitadas pelas suas pseudonecessidades. Entre as idéias 4 e 5, o sujeito utiliza do mesmo personagem para desenvolver as duas orações. Isso cria uma unidade entre as duas idéias que providenciará ao sujeito praticar novas transformações futuras. Esse sujeito ainda apresenta e conserva esquemas dos subníveis anteriores e como se tem dito, esse sistema de equilíbrio é justamente exemplificado assim: conserva-se alguns esquemas enquanto abrindo-se para outros. O sujeito mantém o comportamento egocêntrico de não utilização da idéia no seu desenvolvimento como esta foi dada inicialmente, como nos exemplos 1 a 7, com exceção da idéia 5, que é usada no desenvolvimento da mesma forma como fôra dada. O título dado é relacionado com a idéia 2, o que consiste na conservação de aberturas praticadas anteriormente e possíveis na atualidade. Observada a criação e sob o ponto de vista estrutural, esse sujeito está criando soluções gradualmente, praticando o co-possível concreto, onde antecipa diversos possíveis.

2 - CRISTIAN - 10 Anos@

Idéias: (1) Piano - (2) diferente - (3) alguém famoso está tocando - (4) doce - (5) branca - (6) filme - (7) alta - (8) bonita - (9) tocada por orquestra.

Estória: Nessa estória tem uma pessoa que está tocando (1)piano e a música é (2)diferente . (3)Alguém famoso também está tocando essa música. Ela tem um som (4)doce e tem cor (5)branca e era de um (6)filme. E era (7)alta. Ela era (8)bonita e era (9)tocada por uma orquestra.

Título: O piano.

Cristian - Este sujeito já interliga a maioria de suas idéias, mas ainda interrompe esta ligação em algum ponto do texto, como se pode ver na passagem da idéia 7 para a 8. Esta interrupção é a manutenção de esquemas anteriores, de barreiras que ainda promovem resistências. O sujeito conserva lacunas dos subníveis anteriores enquanto ultrapassando limitações quando interliga a maioria de suas idéias no texto. Esta interligação é feita não através da colocação de duas idéias na mesma oração ou através da unidade do verbo no plural, mas através de uma ultrapassagem mais ousada. O sujeito

interliga as idéias através da relação entre as orações, se utilizando de conjunção coordenativa aditiva. Tem-se como exemplo a ligação entre as idéias 1 e 2; e 4, 5 e 6. Na idéia 3, utiliza-se do *também*, como palavra denotativa de inclusão (4), para se referir à idéia 1. Essa é a prática de outro tipo de ligação. As ligações lógicas agora se tornam possíveis. O título é relacionado com uma idéia, a 1. Este esquema é a conservação de outros usados anteriormente pelo sujeito de outro subnível. Começa a praticar a experiência lógica e reverte o pensamento, voltando à sua ação inicial, quando dando idéias, constrói o seu texto. O título reflete uma experiência anterior do sujeito e sua menção é uma variação, uma abertura à capacidade sintética que praticará em outros níveis subsequentes. Observada a criação do sujeito, sob o ponto de vista estrutural, ele pratica atualmente o co-possível concreto, onde antecipa vários possíveis. Haja vista os recursos que usa para interligar as idéias e para dar o título, resistindo ao real e preenchendo várias lacunas.

3 - TANYA - 6 Anos@

Idéias: (1) TV - (2) princesa - (3) sapo - (4) coelho - (5) cavalo - (6) dinossauro - (7) pato - (8) cisne - (9) menina - (10) Jasmim - (11) minha mãe.

Estória: A (1)TV tem desenhos animados e a (2)princesa os estava vendo. O (3)sapo apareceu na porta e bateu na porta e a menina abriu a porta e o sapo entrou. O (4)coelho e a menina andando na rua e ela entrou no carro. O (5)cavalo e a princesa estavam andando e ela atravessou a rua e viu sua mãe, e ela subiu na nuvem. O (6)dinossauro desceu a rua e viu a mãe dela e ela disse: - Nós fomos ao parque dos dinossauros. O (7)pató entrou na água e o (8)cisne olhou para a (9)menina e ela terminou. O cisne virou para a princesa e ela saiu da água, e então, ela foi para o castelo, e ela abriu a porta, e ela viu sua mãe. A princesa estava descendo a rua e nós chegamos para ver seu amigo dinamite. (10)Jasmim veio para comprar uma casa. (11)Minha mãe veio para casa.

Título: O patinho e o Cisne.

Tanya, - como o sujeito anterior, utiliza duas idéias na mesma oração, a exemplo da união das idéias 8 e 9. Este esquema já foi uma abertura, uma ultrapassagem de lacunas e/ou barreiras praticadas no nível anterior. Indo mais além, ela interliga algumas idéias criando uma nova unidade, não observada anteriormente no nível precedente. Agora o sujeito mostra uma abertura a novos possíveis, que levarão a mais variações. Veja-se a ligação entre as idéias 1 e 2, possibilitadas pela conjunção coordenativa aditiva *e*. O mesmo acontece na passagem da idéia 7 para a 8. A apresentação da idéia 3 também é uma expansão do contexto criado pelas duas primeiras idéias. As demais idéias são expansões da idéia 1, até que chegando na passagem da idéia 9 para a 10, e da 10 para a 11, duas dissociações acontecem. O sujeito justapõe uma à outra, mostrando o comportamento já exercitado no nível anterior, onde justapõe idéias a todo custo. Esta conservação de esquemas anteriores é um exemplo de um sujeito que mantém alguns esquemas de base enquanto pratica aberturas e mudanças em outros. É o exemplo concreto da ação do sujeito, em equilíbrio, criando novos esquemas que não são nunca pré-determinados no organismo mental, e sim criados, numa evolução progressiva e constante pela ação do sujeito. Quando perguntado pelo título, o sujeito recupera - através do começo da prática do pensamento reversível, vencendo as barreiras do pensamento irreversível, egocêntrico e sincrético do nível I anterior - , as idéias 7 e 8. Observa-se a prática de várias aberturas, ou seja, de co-possíveis concretos, pois sob o ponto de vista estrutural, este sujeito está antecipando atualmente diversos possíveis.

4 - Segundo André, Hildebrando A. de, Gramática Ilustrada, Editora Moderna - 1983:181-82. "Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios, terão classificação à parte. São palavras que denotam exclusão, inclusão, situação, designação, retificação, realce, afetividade, etc...".

4 - ARIEL - 6 Anos@

Idéias: (1) Halloween - (2) rock do bebê - (3) Natal - (4) Valentine's - (5) futebol - (6) basquetebol - (7) futebol americano - (8) basebol - (9) peça para piano.

Estória: Uma vez havia uma velha senhora. Ela era pobre e a única coisa que possuía era um cachorro, quatro abóboras (1)(Halloween), um fantasma e tudo mais (2)(rock do bebê). Então quando o (3)Natal chegou Papai Noel deu presentes para as crianças. Na festa de (4)Valentine's, vovô e vovó tem presentes para todo mundo. Eu gosto de (5)futebol, (6)basquetebol, (7)futebol americano, e (8)basebol. Você pode tocar música (9)(peça para piano) se você tem talento.

Título: Valentine's.

Ariel - utiliza duas idéias ou mais na mesma oração, a exemplo de como interliga as idéias 5 a 8. Por outro lado, justapõe algumas idéias, como em 3 para 4, 4 para 5, e em 8 para 9. Conserva esquemas resultantes da prática do pensamento egocêntrico, quando omite a idéia dada inicialmente na tentativa de construir oração para contar a estória em 1 e 2. Interessante que coloca a idéia 2 no mesmo contexto da 1, mas dadas as características do seu pensamento transdutivo, que liga qualquer coisa a qualquer outra coisa, ele ignora que usando *tudo mais*, está omitindo do pesquisador a idéia inicial *rock do bebê*. Ele obedece esquemas mentais próprios e fala somente daquilo que sabe, baseando-se no seu realismo intelectual. Está em equilíbrio. Mostra que conserva esquemas básicos anteriores mas que também pratica simultaneamente variações e ultrapassa barreiras anteriores quando utiliza várias idéias na mesma oração, como foi dito no início desta análise. Cada sujeito mostra que está em equilíbrio à sua maneira, muito individualizadamente cria novas soluções, mostrando que a evolução do pensamento é realmente uma progressão gradual, oposta à pré-determinação. Nada é pré-determinado na criação do sujeito. Fica claro que este comportamento não é resultado da aprendizagem, é construção do sujeito diante dos problemas propostos. Quando perguntado pelo título, o sujeito, como os anteriormente analisados neste nível, busca a idéia 4 e pratica, sem o saber, a reversibilidade do pensamento. Começa gradualmente a vencer pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades criadas pelo pensamento transdutivo e pelo sincrético. Começa a mostrar ter consciência das ações anteriores e com isso pratica uma variação que levará a várias outras. Sob o ponto de vista estrutural, o sujeito está antecipando diversos possíveis e se encontra praticando os co-possíveis concretos.

Subnível II B

1- RÔMULO - 5 Anos

Idéias : (1) Vaca - (2) gato - (3) cachorro - (4) telhado - (5) cobra - (6) casa - (7) cabra - (8) guaraná - (9) garrafa - (10) parede - (11) espinho - (12) planta - (13) copo.

Estória : Era uma vez uma (1)vaca que queria ficar amiga do (2)gato. O gato queria beber a água do (3)cachorro. O gato subiu no (4)telhado e caiu no buraco da casa a (5)cobra. A vaca pulou o telhado. Caiu na beirada do telhado da (6)casa. Caiu dentro da casa. A vaca saiu e brigou com a (7)cabra. A vaca derrubou o (8)guaraná da mesa que estava com água. E a (9)garrafa estava com água e caiu, bateu na (10)parede e quebrou. O (11)espinho da (12)planta ficou grudado na parede. A planta caiu dentro do (13)copo.

Título : Estória da vaca.

Rômulo - O sujeito se prende a uma idéia, a idéia 1. Esta também reaparece após a idéia 5, na 7 e 8. Esta prática do sujeito se assemelha à repetição de modelos a todo custo exercida no nível anterior e até no subnível anterior. Interliga a maioria das idéias mas interrompe esta ligação na passagem da idéia 10 para a 11. Conserva do subnível anterior II A, a prática de utilizar duas idéias na

mesma oração, a exemplo do uso de 11 e 12. Estas conservações providenciam o estado de equilíbrio do sujeito, que vivencia a conservação de esquemas enquanto cria aberturas em outros. Como os possíveis são ultrapassagens que os sujeitos praticam sobre suas limitações anteriores, este sujeito demonstra concretamente como ocorre a evolução do pensamento criador. Na verdade, até este ponto, isto é o que se tem demonstrado através das movimentações ocorridas entre os subníveis. A interrupção da idéia 10 para a 11 pode ser caracterizada como a conservação da justaposição e as ligações feitas entre a maioria das idéias obedecem a uma construção em especial em que uma idéia acrescenta conteúdo ao contexto da idéia anterior. Assim o sujeito passa da idéia 1 à idéia 2, da 2 à 3, sucessivamente até chegar à idéia 10, onde interrompe a sequência de ligações possíveis. Utiliza-se do e como conjunção coordenativa entre orações ou para simplesmente adicionar outra oração (idéia 9). O título é quase adequado pois é relacionado com o texto. Quando no início dessa análise se observou que o sujeito se prendia a uma idéia, e que essa reaparecia ao longo do texto (idéia 1), o mesmo aconteceu quando foi dado o título. O sujeito transforma o que criou anteriormente, sendo capaz de praticar a reversibilidade do pensamento para dizer sobre o que criava na ação anterior de contar a estória. Neste subnível II B, o sujeito começa a praticar a dedução pura, que é a tomada de consciência das operações mentais realizadas pelo sujeito, e as assunções que ele fez, as quais ele decide conservar idênticas a si próprias. Portanto, ele não dá o título diferente do que criou antes. Ele aproxima seu título cada vez mais do que lembra ter criado antes. Exercita uma nova abertura que o levará à nominação adequada futuramente. Esta é uma ultrapassagem concreta feita pelo sujeito neste subnível. Observada a criação e sob o ponto de vista estrutural, esse sujeito pratica o co-possível concreto, onde antecipa através da própria criação diversos possíveis. Pratica variações e ultrapassagens simultâneas enquanto conserva esquemas anteriores.

2 - REBECCA - 5 Anos@

Idéias: (1) Coisas para fazer - (2) eu gosto de brincadeira - (3) eu gosto dos meus pais - (4) eu gosto de música - (5) eu gosto de brincar - (6) eu gosto de jantar - (7) nós gostamos da escola - (8) nós gostamos de brincar no pátio - (9) nós nadamos muito - (10) nós gostamos de sair com os amigos - (11) nossos amigos não são desprezíveis conosco - (12) nós somos muito chegados - (13) nós gostamos de dançar.

Estória: Uma vez nós gostávamos de fazer coisas (1)(coisas para fazer). (2)Eu gosto de brincadeira porque nós brincamos muito . (3)Eu gosto de meus pais porque eles lêem para mim estórias. (4)Eu gosto de música porque esta é minha música favorita. (5)Eu gosto de brincar porque nós brincamos com nossas amigas. (6)Eu gosto de jantar porque eu como pizza. (7)Nós gostamos da escola porque nós fazemos testes. (8)Nós gostamos de brincar no pátio porque nós nadamos. (9)Nós nadamos muito porque nosso pai nos empurra. (10)Nós gostamos de sair com as amigas porque nós gostamos delas. (11)Nossas amigas não são desprezíveis conosco porque nós damos doces para elas. (12)Nós somos muitos chegados porque nós usamos vestidos. (13)Nós gostamos de dançar porque a música está tocando.

Título: Coisas que gostamos de fazer.

Rebecca- Este sujeito pode ser enquadrado no nível II B dada à elaboração de um título quase adequado: "Coisas que gostamos de fazer.", relacionado com o texto, que fala de coisas que ele e os outros gostam de fazer. Sendo essa uma abertura, constituída de uma barreira impossível de ter sido ultrapassada anteriormente, ele pode ser classificado como um sujeito com elementos similares, e/ou esquemas qualitativamente semelhantes aos dos sujeitos deste nível atualmente analisado. No entanto, ele conserva características vivenciadas no nível anterior e no subnível II A. Veja-se que ele utiliza duas idéias na mesma frase, como em 2 e 3. Depois repete literalmente modelos como no nível I, em que justificando a maioria das idéias, parece da sequência ao seu texto. Fixa-se na expressão: *eu gosto de*

...*porque*..., com exceção das idéias 1, 9, 11 e 12. Introduce no entanto uma novidade antes não praticada pelos outros sujeitos: a conjunção coordenativa explicativa *porque*. Essa é uma abertura agora exercitada uma vez que o sujeito pratica a experiência lógica. É o uso da hierarquia do pensamento, onde o sujeito pratica a dedução pura, que é a tomada de consciência das operações mentais. Ele não se baseia mais somente nos seus esquemas intelectuais. Sai de si para explicar o que está fora de si. Começa a se afastar do pensamento transdutivo e abandona gradualmente as barreiras impostas pelo egocentrismo. É o começo da resistência ao real. Por conservar a justaposição, ele não interliga a maioria das idéias, o que faz com que se pareça com os sujeitos do nível I. Mas é um engano enquadrá-lo no nível I, uma vez que isso só mostra que está em equilíbrio; mantém seus esquemas anteriores, se abre para outros, alcança a distância nas variações de maneira individualizada, difere dos outros portanto, e mostra que a evolução do pensamento criador não é pré-determinada no sujeito. Ele constrói seus próprios avanços. Exemplo disso é o título dado, que tem suas fundações na idéia 1 e se desenvolve ao longo de todo o texto. O título é quase adequado pois se refere à idéias desenvolvidas na sua maioria por justaposição, mas que se refere ao que foi criado para cada idéia em particular. Sob o ponto de vista estrutural, as criações mentais desse sujeito mostram que pratica os co-possíveis, pois exercita a antecipação de diversos possíveis.

3 - STEPHANY - 8 Anos@

Idéias: (1) Carrossel - (2) música que se dança - (3) tocando piano - (4) música que você gostaria de tocar - (5) música que você ouve nos rádios - (6) música que você usa para patinar no gelo - (7) música que você usa para dançar balé - (8) música que você usa para sapatear - (9) música que você imagina.

Estória: Era uma vez, minha mãe e toda a família fomos a um carnaval e andamos de (1)carrossel. Então, minha mãe começou a dançar com a música (2)(música que se dança). Minha mãe sabia como tocar o piano (3)(tocando piano). Então, minha mãe gostaria de tocar a música (4)(música que você gostaria de tocar). Estava na estação de rádio. Então, eu ouvi a música de minha mãe no rádio (5)(música que você ouve nos rádios). Eu estava patinando no gelo (6)(música que você usa para patinar no gelo), portanto eu decidi dançar com a música de minha mãe (7)(música que você usa para dançar balé). Então minha irmã gostaria de dançar sapateado com a música de minha mãe (8)(música que você usa para sapatear). Então meu irmão imaginou que ele poderia tocar como minha mãe (9)(música que você imagina). Quando meu irmão ficou mais velho ele tocou piano como minha mãe tocava.

Título: Nós todos gostaríamos.

Stephany - O sujeito se prende à idéia *música* e essa funciona como o início de um modelo que se repete no começo de cada idéia dada inicialmente. Apesar das transformações ocorridas na inserção das idéias no texto, a palavra *música* continua a ser usada no desenvolvimento do mesmo, com exceção das idéias utilizadas em 1, 3, 6 e 9. Essa prática se assemelha à repetição de modelos a todo custo exercida no nível anterior e até no subnível II A anterior. Interliga a maioria das idéias, com exceção das idéias 4 para 5, e 5 para 6. As outras ligações, apesar de ainda se tratarem de um começo de ultrapassagem à limitações impostas pela prática da justaposição a todo custo, são realizadas com o uso da palavra denotativa de situação *então*; que não chega a constituir um advérbio de tempo, mas acena para uma significação de sequência de ações, com exceção de sua utilização em 2, 5 e 9. Em 4 e 8, a palavra *então* é utilizada como denotativa de situação. Usa na idéia 6, *portanto*. Essa é uma abertura, pois o uso da conjunção coordenativa conclusiva, mostra o estado de prática da experiência lógica. O pensamento já é exercido como um sistema reversível de juízos e o sujeito mostra que pensa acerca dos próprios pensamentos, e/ou que transforma o próprio pensamento. Pelo que se pode notar, simultaneamente à conservação de certos esquemas anteriores, o sujeito está praticando várias novas

aberturas antes impossibilitadas por barreiras intransponíveis. Quando pedido o título, ele o relaciona à idéia 4, e o torna quase adequado e/ou relacionado com quase todo o texto. Faz-se aqui necessário outra observação acerca desse sujeito. As idéias dadas inicialmente são transformadas para se adequarem ao texto, ou é o texto que as transforma? Esse novo esquema, não é similar à prática do pensamento egocêntrico observado no nível anterior, pois quando o sujeito assim o fazia, ele omitia a idéia original nas orações criadas. Agora essa prática é qualitativamente superior pois o sujeito comunica ao pesquisador o conteúdo de seu texto mesmo depois de ter transformado as idéias originais. Veja-se de 2 a 9. Trata-se agora de observar essa abertura nos sujeitos dos níveis subsequentes. Se se tratar de uma abertura para novos possíveis, os sujeitos que serão analisados a seguir apresentarão estas mesmas variações, uma vez que uma variação leva à outras variações. Sob o ponto de vista estrutural, este sujeito está antecipando diversos possíveis e se encontra, portanto, praticando os co-possíveis.

4 - BRITNEY - 5 Anos@

Idéias: (1) Brincando no pátio - (2) meu cachorro - (3) escrevendo - (4) lendo livros - (5) vendo TV - (6) cochilando - (7) limpando a casa - (8) pegando papéis - (9) colocanco eles em cima - (10) eu gosto de escrever bilhetes para minha professora.

Estória: Eu brinco com meus amigos. Nós nos divertimos no pátio (1)(brincando no pátio). Ele (2)(meu cachorro), eu digo a ele o que fazer e ele sempre me escuta. Mas ele gosta de brincar com o meu chefe. Meu chefe escreve (3)(escrevendo). Há muita tarefa em que eu tenho que escrever. Eu leio (4)(lendo livros) muito. Eu vejo muita gente engraçada na TV (5)(vendo TV). Eu sempre cochilo (6)(cochilando). É tão limpa! (7)(limpando a casa). É bom e limpo (8)(pegando papéis). Algumas vezes eles caem no chão (9)(colocando eles em cima). Ela gosta deles (10)(eu gosto de escrever bilhetes para minha professora).

Título: Lendo livros, brincando com o cachorro e também meu cachorro brincando com meu chefe.

Britney - A análise do protocolo desse sujeito serve para clarear um pouco a questão elaborada no final da análise do sujeito anterior: As idéias dadas inicialmente pelo sujeito são transformadas para se adequarem ao texto, ou é o texto que as transforma? Parece que acontece as duas coisas. O que se deve diferenciar aqui é quando é que a supressão da idéia, resultante do pensamento egocêntrico, prejudica a qualidade do que o sujeito quer comunicar. Se a supressão, por transformação, não prejudica o texto, vê-se o que acontece nos exemplos 1, 3 a 6. Se a supressão, por omissão, prejudica o texto, vê-se o que acontece nos exemplos 2, 7 a 10. Se se suprime por omissão, o ato consiste numa barreira e/ou pseudo-impossibilidade a ultrapassar. Se se suprime por transformação, o ato consiste numa abertura, numa ultrapassagem e numa variação para novos possíveis. A primeira, omissão, é conservação de esquemas executados anteriormente; a segunda, transformação, é criação de novidade pelo sujeito, é evolução do pensamento. O sujeito interliga as idéias, mas não a maioria como é o esperado para os desse subnível. Interrompe ligações entre 1 e 2, 4 e 5, 6 e 7, 9 e 10. Aliás, as ligações feitas não são muito evidentes pois o sujeito exercita a equilíbrio entre usar as idéias por transformação e por omissão, o que torna as ligações difíceis de serem observadas. O que importa observar-se é a abertura exercitada pelo sujeito ao providenciar o título, característica que o difere dos outros sujeitos do nível I, e que exemplifica a ultrapassagem de barreiras causadas pelo pensamento irreversível, egocêntrico e transdutivo, além de sincrético, que justapunha idéias e as relacionava a todo custo, sem manter ligações lógicas. Atualmente, esse sujeito é capaz de recolecionar sobre a ação passada e se lembrar do que falava ao criar. É um progresso observável pelo pesquisador, o de criar o título na idéia 4 e 2, nessa ordem. O sujeito não tem consciência da adequação ou não do título, mas já

exercita a consciência das ações passadas, e começa a exercitar a reversibilidade do pensamento, quando se recorda do texto ou de ligações e/ou mesmo de partes dele. Sob o ponto de vista estrutural, ele está praticando os co-possíveis, antecipando diversos possíveis.

Subnível II C

I - RENATO - 8 Anos

Idéias: (1) Felicidade - (2) música bonita - (3) música boa - (4) felicidade - (5) Natal - (6) um dia bom - (7) uma festa - (8) um soldado marchando - (9) dia da Independência.

Estória: Um dia de (1)felicidade que eu fiz numa festa que tinha muita música. As músicas estavam bonitas (2)(música bonita). A última música foi boa (3)(música boa). Aquela música lembrava uma (4)felicidade. No próximo dia foi o (5)Natal. O Natal foi (6)um dia bom. No Natal tinha (7)uma festa na minha casa. Um dia eu vi uns soldados marchando (8)(um soldado marchando). Na cidade onde eu moro foi comemorado o (9)dia da Independência.

Título: Um ano bom.

Renato - Quando se perguntou nas análises dos sujeitos do subnível II B se as idéias dadas inicialmente pelo sujeito são transformadas para se adequarem ao texto, ou se era o que se transformava, chegou-se pela observação de outros sujeitos à resposta de que as duas coisas acontecem. Se as idéias são transformadas para promoverem as ligações entre as mesmas, o objetivo do sujeito e do pesquisador são alcançados. Exemplo disso ocorre com este sujeito agora analisado: o texto contém orações que são construídas para “acomodarem” as idéias, e estas são transformadas para se adequarem ao conteúdo das orações. Veja-se o exemplo do uso da idéia 2, 3 e 8. Para haver ligação entre as idéias e apesar da idéia 8 para a 9 estarem quase justapostas, há ligação contextual através da ação dos *soldados* e que se comemora no *dia da independência*. O título é quase adequado, pois se refere a um texto que descreve situações ocorridas durante o ano. O sujeito é capaz de exercitar a reversibilidade do pensamento, deixa de ter pensamento egocêntrico criando barreiras intransponíveis, exercita ligações novas e sob o ponto de vista estrutural, mostra que o aparecimento de um possível geralmente provoca outros, encontrando-se praticando os co-possíveis concretos, na antecipação de diversos possíveis. É o começo da invenção de soluções. É a criação da novidade pelo sujeito.

2 - RODINEY - 7 Anos@

Idéias: (1) Trilhos - (2) carrossel - (3) piano - (4) cachorro - (5) sapateando - (6) gato - (7) sino.

Estória: Era uma vez um (1)trilho. E ele tinha um trem nele. No estacionamento eles tinham um (2)carrossel. Ele tinha cavalos, e pessoas sentadas nos cavalos. E havia uma pessoa tocando uma música no (3)piano. Perto da casa havia um (4)cachorro latindo. O cachorro estava (5)sapateando assim! (gestos). O (6)gato pulou lá e ficou preso na árvore. E a senhora que era dona do gato teve que chamar o corpo de bombeiros. Eles vieram com uma escada. Quando o bombeiro subiu na escada, o bombeiro tinha que pegar o gato para colocar no chão. Na árvore tinha um (7)sino que batia: din - din - din - din - din (gestos, cantando).

Título: A árvore e o carrossel, o cachorro, o gato e o sino.

Rodiney - A exemplo do sujeito Kyle, do nível II A, este mantém de uma maneira mais especializada a linguagem elítica, comum no nível I. Ao colocar as idéias 5 e 7 no texto, o sujeito o enriquece, cantando e sapateando e produzindo sons onomatopéicos, exemplificando ao pesquisador um começo de ação que envolve um conteúdo que sua própria linguagem é atualmente impossibilitada

de demonstrar na extensão desejada. Este sujeito interliga a maioria das idéias, mas interrompe esta ligação em 3 para 4. Como os sujeitos deste nível, seu título é quase adequado, uma vez que reoleciona as idéias 2, 4, 6 e 7 utilizadas no texto, além de inserir *a árvore*, que usa na oração que desenvolve a idéia 6. Sob o ponto de vista estrutural este sujeito pratica os co-possíveis concretos, antecipando vários possíveis.

3 - ROBIN - 8 Anos@

Idéias: (1) Música - (2) tambores - (3) canção - (4) vibração - (5) carrossel - (6) altos - (7) muitos instrumentos.

Estória: Uma vez eu ouvi muitas (1)músicas. Eu tenho visto (2)tambores na escola. E eu ouvi muitas (3)canções. Eu senti uma (4)vibração de um terremoto. Eu vi muitos cavalos no (5)carrossel. Eu tenho ouvido muitos sons (6)altos. Eu ouço muitas pessoas cantando a canção e tocando instrumentos (7)(muitos instrumentos).

Título: Os sons musicais.

Robin - O sujeito constrói orações para acomodarem as idéias, como em 7. Ainda conserva repetição de modelos comuns na prática dos sujeitos do nível anterior. Constrói o início de suas orações com o pronome *eu*, e segue construindo afirmações pessoais acerca das idéias. Ainda é uma limitação imposta pelos esquemas criados enquanto o sujeito era limitado pelas assunções próprias e as ligações a todo custo. Mas a ultrapassagem já é observável quando em relação aos outros sujeitos do nível anterior, ele é capaz de dar um título quase adequado. Essa variação é praticada pois o sujeito conservando esquemas anteriores, já ultrapassa certos limites e começa a ver fora de si. Exercita ligações que já praticou no nível anterior, onde começou ligando palavras e passou depois à ligação de orações. Ele começa a criar e inventar soluções. Dar um título quase adequado é resultado de poder atingir novos possíveis, compensando a perturbação que o problema impõe, resistindo ao real, ao pseudonecessário. Dar o título quase adequado é exemplificar o preenchimento de uma lacuna. Ele vence obstáculos num ponto particular e progride. Sob o ponto de vista estrutural, está antecipando diversos possíveis, praticando co-possíveis concretos.

4 - McKHEYLA - 5 Anos@

Idéia: (1) Ouvindo em casa - (2) peixe - (3) formiga - (4) percevejo - (5) pessoa cantando - (6) duas meninas cantando - (7) dois meninos lá com as meninas - (8) os meninos podiam dançar com as meninas - (9) eles podiam sair para ver filmes juntos - (10) sair para jantar juntos - (11) aprontar para dançar - (12) ir dançar cha-cha-cha.

Estória: Uma vez eu vi um mosquito que estava na minha casa (1)(ouvindo em casa). Ele estava me picando. Eu vi o (2)peixe e quando eu estava dando comida para ele, ele me mordeu. Quando eu estava pegando a (3)formiga no meu jardim ela morreu, e então tinha uma grandona lá. Eu peguei ela e ela picou meu dedo. Quando eu estava pegando o (4)percevejo, ele me picou no dedo. Havia um palco, minha mãe, meu pai e minha tia. Eu estava cantando e eles estavam me olhando. Eu estava cantando no palco, cantando uma canção (5)(pessoa cantando). Eu e minha mãe (6)(duas meninas cantando) estávamos cantando no palco. Eles estavam dançando com elas (7)(dois meninos lá com as meninas). Eles podiam dançar porque eles tinham ensaiado com um professor de dança (8)(os meninos podiam dançar com as meninas). Eles podem dar para as meninas pipoca e doce (9)(eles podiam sair para ver filmes juntos). Eles estão pagando (10)(sair para jantar juntos). Elas podem passar batom e maquiagem (11)(aprontar para dançar). Eles podem dançar cha-cha-cha (12)(ir dançar cha-cha-cha).

Título: McKheyla dançando no palco e vendo todos estes insetos.

McKheyla - Como a maioria dos sujeitos deste subnível, McKheyla transforma as idéias para inseri-las no texto, e as orações são construídas para acomodar as idéias transformadas. Veja-se em 1, 5, 6; e estas transformações constituem variações que não prejudicam o contexto criado pelo sujeito. Já a transformação das idéias 7 a 11, constituem omissões das mesmas na formação das orações, o que dificulta o contexto que deveria ser criado para atender ao que foi pedido pelo pesquisador. O sujeito omitindo e mudando as idéias nas inserções das orações mostra que ainda conserva modelos praticados sob a influência das limitações advindas do seu pensamento egocêntrico. Só ele sabe sobre o que fala e isto só tem sentido para ele mesmo. Só o seu realismo intelectual é que conta. Veja-se estes esquemas sendo praticados anteriormente pelo sujeito Naylis, quando insere a idéia 10 no seu texto. O sujeito atual conserva esse mesmo tipo de lacuna, enquanto pratica ultrapassagens nas idéias 1, 5 e 6. A partir da idéia 7, quando essas omissões são praticadas, o texto apresenta ligações que obedecem esquemas subjetivos do sujeito, o que dificulta a observação das relações intencionadas. O título dado se relaciona com as idéias finais e em seguida com as iniciais. Essa abertura do sujeito ao pensamento reversível, constitui uma variação importante pois significa resistências do sujeito ao pensamento egocêntrico, ao sincretismo, à transdução, e à justaposição, entre outros impedimentos anteriores. Esse sujeito, resistindo ao real, está antecipando diversos possíveis, praticando as variações e exercitando os co-possíveis concretos.

Nível III

Subnível III A

I - RAFAEL - 9 Anos.

Idéias : (1) Xerife - (2) dança de par - (3) música antiga - (4) música esquisita - (5) música gostosa - (6) salão de faroeste - (7) música de adulto - (8) música de piano - (9) um balé - (10) uma dança muito divertida - (11) uma pianista tocando a música - (12) piano de cauda - (13) o dom da pessoa que está tocando.

Estória : O (1)xerife no salão dos cowboys. Lá estava uma bagunceira. O dono do bar, ele ficou com medo do cidadão ruim. Aí o xerife foi defender o dono do bar. E apanhou. Aí depois estava uma (2)dança de par e o cidadão mau estava dançando. E as meninas não queriam dançar com ele. Aí eles saíram do bar e quebraram tudo. Levou o prejuízo o dono do bar. Foram em outro lugar e estava dançando, tocando (3)música antiga. Aí eles começaram a dançar. Aí começou uma (4)música esquisita e eles atiraram no rádio. Aí houve prejuízo. Aí ele decidiu a pegar aquela gangue, que era muito difícil. Aí eles foram para outro bar. Aí ele achou a (5)música bem gostosa . Aí todo mundo começou a dançar, a dançar até à noite. Quando amanheceu a gangue má foi no (6)salão de faroeste e encontrou o xerife todo machucado. Aí ele ficou quieto, depois provocou o xerife. Aí o xerife apelou e apanhou de novo. Aí o xerife ficou todo machucado e foi para o hospital. Aí começou umas crianças e a gangue má atirou no rádio e foi no rádio uma (7)música de adulto. Aí estava tocando piano bem longe (8)(música de piano). Aí ninguém gostou por causa não sabia tocar piano. Aí o xerife, todo machucado, arranhou uma moça e foi dançar balé (9)(um balé). O balé estava muito bom. Porque até o dono da gangue mau chegou e desligou o rádio. O xerife ficou quieto. Depois numa dança que todo mundo se diverte (10)(uma dança muito divertida). Só eles dançavam e ninguém falava um "pio"! Uma pianista tocando piano e estourou o piano(11)(uma pianista tocando a música). A gangue má! O piano era de cauda (12)(piano de cauda). Muito caro! E ela reclamou para a polícia e a polícia já estava se preparando para atacar eles. Aí todo mundo pegaram as coisas estragadas que quebrou e ouviu uma música bem boa (13)(o dom da pessoa que está tocando). Aí tirou o piano dela e pediu desculpa porque senão ia quebrar o piano, a gangue má! E prepararam com o contra-ataque. Era todo mundo da cidade contra a

gangue má. E a gangue má veio. E o xerife se curou e foi ele contra o dono da gangue. Aí o resto da gangue foi contra a polícia e todo mundo foi embora e só ficou a polícia. E quando o xerife ficava brigando com o dono da gangue, os caras apanhava. E depois os das gangue apanhou. E o xerife bateu no dono da gangue e jogou ele bem na bosta do cavalo e levou ele preso. Mas o resto da gangue ficou todo machucado e a cidade toda descontou o que eles fizeram. E toda a gangue foi presa. E o xerife começou a rir! E levou um prêmio! Mais uma estrelinha de ouro!

Título : O xerife.

Rafael- Utiliza repetição de modelos, como o uso de *aí*, numa conservação de esquemas já exercitados pelo sujeito anteriormente. Também transforma as idéias dadas inicialmente e constrói orações que acomodam estas idéias já transformadas. Esse sujeito desenvolve amplamente as idéias, relacionando-as. A ampliação dessas idéias consiste na prática de possíveis que possibilitam ao sujeito conceber fenômenos e criar idéias como sendo devido ao acaso. O sujeito está agora ligado à necessidade física de criar um todo que seja formado pela relação completa das idéias, para atender ao que foi pedido pelo pesquisador, e não como uma necessidade própria de expressar pensamentos a todo custo, relacionando-os por justaposição. A necessidade externa ao sujeito é mais importante agora do que sua própria produção baseada no resultado somente de sua experiência mental pura. Portanto, preenchidas as lacunas e vencidas as barreiras anteriores, o sujeito tendo praticado várias aberturas nos subníveis e níveis anteriores, agora ele é capaz de começar a se engajar na solução do problema proposto. Dada a necessidade ainda real de praticar a síntese entre o possível e o necessário, o sujeito ainda não é conciso e seu texto volta a ser elaborado e longo em relação aos textos já praticados pelos sujeitos do nível II anterior. Mas já pratica a síntese com mais autoridade, uma vez que ao dar o título adequado ao texto construído, ele mostra ter necessidade de sistematização e de não-contradição. Mostra ter começado a observar o mundo exterior, pela tomada de consciência das implicações às quais estão relacionados os raciocínios ligados à própria observação. É o declínio do realismo intelectual, pois pela observação da ação anterior ele é capaz de recolecionar sobre as ligações que procedeu no texto e lembrar sobre o conteúdo gradualmente desenvolvido. Ele agora liga a ação realizada, a experiência do pensamento atual, à consciência que tem acerca das mesmas. Sob o ponto de vista estrutural, este sujeito exerce os co-possíveis abstratos, onde as atualizações praticadas por ele nesse subnível não são senão exemplos entre "muitos" de outros concebíveis. Agora ele começa a controlar a ação de criar.

2 - SHAUNA - 10 Anos@

Idéias: (1) Jantando fora - (2) ensaio de balé - (3) entretenimento - (4) recital de pianista na escola - (5) música no aeroporto - (6) música na igreja - (7) música para fazer dormir - (8) música para relaxamento - (9) dançando graciosamente - (10) música para ficar quieto e escrever o trabalho.

Estória: Era uma vez uma menina chamada Carol. Ela foi a um restaurante e estava (1)jantando fora com sua amiga. Havia três pessoas no restaurante organizando um (2)ensaio de balé. Eles estavam fazendo isso para (3)entretenimento das pessoas enquanto elas comiam. Uma escola de quinta série apareceu e começaram um recital de pianista (4)(recital de pianista na escola). A escola de quinta série tinha vindo do Brasil e quando eles tiveram que ir para casa eles foram para o aeroporto primeiro porque eles tinham que pegar o avião e no aeroporto tinha música calma (5)(música no aeroporto). No outro dia, as pessoas que estavam no restaurante foram para a igreja e ouviram música, aquele tipo de música (6)(música na igreja). Depois disso, eles foram para casa para cochilar. Para começar a dormir eles ouviram música calma (7)(música para fazer dormir). Para fazer com que eles relaxassem e comessem a dormir, eles ouviram o mesmo tipo de música (8)(música para relaxamento). Quando eles estavam cochilando, porque eles estavam ouvindo esta música calma, eles pintaram nas suas mentes pessoas dançando (9)(dançando graciosamente). Depois disso, eles acordaram de seus cochilos e sentiram vontade de escrever uma estória. Portanto, eles puseram alguma

música para ficarem calmos e escreverem (10)(música para ficar quieto e escrever o trabalho).

Título: Música calma e balé.

Shauna - Como os sujeitos deste subnível, Shauna transforma as idéias de 4 a 10 para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Usa advérbios de tempo para algumas ligações, como em 5, 6, 9 e 10. Ensaia uma conclusão quando utiliza *portanto* no final do texto. Todos os recursos agora disponíveis, são utilizados pelo sujeito para desenvolver as idéias amplamente, relacionando-as. A ampliação dessas idéias consiste em transformações efetivadas pelo sujeito dada a sua experiência nos níveis anteriores. Agora ele é capaz de conceber fenômenos e criar idéias como sendo devido ao acaso. As tentativas anteriores levaram à derrubada de barreiras, que tornadas possíveis através da ação, podem ser atualizadas agora. O sujeito não está mais ligado somente às necessidades internas, ele já percebe o que o problema, proposta externa do pesquisador, lhe requer seja feito. Por outro lado, seu texto ainda não é conciso, pois dada a prática entre o possível e o necessário, esse sujeito em equilíbrio, exercita um texto longo (resultado da ampliação das idéias observadas acima) em relação aos sujeitos do nível anterior. Quando lhe é pedido o título, uma variação nova ocorre. Por já estar praticando a síntese, ele já fornece um título adequado, diferentemente do sujeito do nível anterior, que dava um título *quase* adequado. Agora o sujeito é consciente das ligações, interligações e/ou relações que criou para o texto e sabe nominá-lo, externando um conteúdo relacionado à sua construção na ação anterior. É o declínio do realismo intelectual e ele liga a experiência anterior, relacionando-a, ao pensamento recentemente criado. Sob o ponto de vista estrutural, mantendo esquemas anteriores e abrindo novos esquemas, além de criando novos esquemas para ter controle da situação problema proposta, o sujeito está exercendo os co-possíveis abstratos, onde as atualizações praticadas por ele neste subnível não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

3 - GREGORY - 7 Anos@

Idéias: (1) Uma estória - (2) a Branca de Neve está passeando - (3) encontrou um lobo mau - (4) o lobo mau conversou com a Branca de Neve - (5) Branca de Neve gritou quando viu o lobo mau - (6) o lobo se fantasiou de vovô e deitou na cama - (7) a Branca de Neve chegou e bateu a porta - (8) a vovó falou: - Pode entrar minha filha! - (9) a vovó falou: - Obrigada caçador!

Estória: Era uma vez (1)(uma estória) uma menina chamada Branca de Neve. Ela queria ir pelo caminho mais curto (2)(a Branca de Neve está passeando). A mãe dela falou: - Minha filha, você não vai por aquele caminho. Aquela caminho é muito perigoso. Aí depois ela foi pelo caminho mais curto e ficou uma barulhada. Fazendo assim: - Auíuíuí! Auíuíuíuíuí! Aí depois ela foi lá ver quem era que estava lá. Ela deu um grito porque era o lobo mau (3)(encontrou um lobo mau). O lobo mau conversou muito com a Branca de Neve (4)(o lobo mau conversou com a Branca de Neve). Ele falou: - Aonde que é a casa da vovó? Eu não me lembro mais! Você aceita uma maçã? - Vou experimentá-la (5)(Branca de Neve gritou quando viu o lobo mau). Aí ela experimentou e desmaiou. E depois chegou o príncipe e despertou-a. Aí depois ela foi para casa da vovó e encontrou o lobo mau fantasiado (6)(o lobo se fantasiou de vovô e deitou na cama). Ele: - Vovó, por que essa boca tão grande? - É porque eu quero comer mais. Estava esperando sua pizza. - E para que essa orelha tão grande? - É para lhe ouvir melhor, minha filha! - Para que esse nariz tão grande? - É para lhe cheirar melhor, minha filha! - Para que estes dentes tão grandes? - Para comer você! - Vovó, vovó! (7)(a Branca de Neve chegou e bateu na porta). - Espera aí minha filha! (8)(a vovó falou: - Pode entrar minha filha!). Eu vou ligar para o caçador. 401999? É a Agência Caçador? - Claro que é! Qual é o seu problema? - É que tem lobo mau doido aqui que quer comer minha netinha. Aí a agência falou para o caçador: - Venha logo caçador, porque tem uma mulher esperando você lá desesperadíssima! Aí depois ele chegou e falou: - Pou! Pou! Pou! (9) A vovó falou: - Obrigada caçador!

Título: Branca de Neve

Gregory - O sujeito transforma todas as idéias dadas inicialmente com exceção da idéia 9, para providenciar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Emprega recursos onomatopéicos para enriquecer as idéias 2 e 8; exemplificando ao pesquisador um começo de ação que envolve um conteúdo que sua própria linguagem é atualmente impossibilitada de demonstrar na extensão desejada. Este recurso é a conservação de esquemas já executados pelo sujeito do subnível II A. Usa a repetição de *Aí depois* ao longo do texto, para criar sequência de ações entre as idéias, fazendo uma ligação temporal. É o afastamento da justaposição a todo custo dos níveis anteriores. É a prática de novas variações, aberturas. Desenvolve amplamente as idéias, relacionado-as, daí que apresenta um texto não conciso. Quando pedido o título, este é adequado. Sob o ponto de vista estrutural, este sujeito se encontra exercitando co-possíveis abstratos, onde as atualizações que realiza não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

4 - SAMANTHA - 8 Anos@

Idéias: (1) Vaca - (2) gato - (3) vaca pulando em cima dos gatos - (4) os gatos miando: miau miau miau - (5) gatos foram embora - (6) atravessaram o portão e foram atrás deles - (7) eles encontraram um cachorro - (8) a vaca pulou em cima dos dois gatos e do cachorro - (9) outra vaca - (10) cachorro - (11) fazendeiro - (12) os porcos voltam para o chiqueiro .

Estória: Havia uma (1)vaca que estava muito agitada e feliz. Os (2)gatos estavam brincando e então a vaca pulou em cima deles (3)(vaca pulando em cima dos gatos). (4)Os gatos estão miando: - Miau-miau-miau-miau. Os (5)gatos foram embora da cerca e pularam sobre a cerca (6)(atravessaram o portão e foram atrás deles). Os gatos correram. (7)Eles encontraram um cachorro. (8)A vaca pulou em cima dos dois gatos e do cachorro. A (9)outra vaca veio e então o porco saiu e o (10)cachorro foi para sua casa, e o (11)fazendeiro veio, e a vaca pulou em cima do fazendeiro. O fazendeiro saiu para procurar a vaca. E então a vaca pulou em cima do porco e os porcos ficaram na lama do chiqueiro (12) (os porcos voltam para o chiqueiro).

Título: A vaca e seus amigos.

Samanta - Esse sujeito transforma as idéias 3, 6, e 12, para facilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Emprega recursos onomatopéicos para enriquecer a idéia 4, exemplificando ao interlocutor um começo de ação que envolve um conteúdo que sua própria linguagem é atualmente impossibilitada de demonstrar na extensão desejada. Este recurso é a conservação de esquemas já exercitados pelo sujeito no subnível II A. Usa *e então* para criar sequência de ações entre as idéias, fazendo uma ligação temporal. O texto não é tão desenvolvido como os dos sujeitos deste nível e isto constitui um avanço em relação aos mesmos. O sujeito tenta praticar a síntese entre o possível e o necessário e essa tentativa é bem sucedida, uma vez que constrói um texto com sentido para si e para o observador externo. Esta concisão resulta da necessidade de sistematização e de não-contradição e é o começo da observação do mundo exterior, pela tomada de consciência das implicações às quais estão relacionados os raciocínios ligados à própria observação. É o declínio do realismo intelectual no que se refere à própria observação. Ele caminha e tende ao necessário, que é a necessidade externa a si mesmo de resolver o problema proposto pelo pesquisador, uma vez que começa a entender e observar o que o pesquisador requer seja feito. A concisão de seu texto é uma ultrapassagem em relação ao que o sujeito era capaz de fazer antes. O título reflete essa necessidade de não-contradição e é adequado, representando o que foi desenvolvido pelo sujeito. Sob o ponto de vista estrutural, esse sujeito se encontra exercitando co-possíveis abstratos, onde as atualizações que realiza não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

Subnível III B

1 - JULIANA - 11 Anos

Idéias : (1) Cantiga de roda - (2) canção para nenê dormir - (3) música alegre - (4) aula de piano - (5) música de desenho.

Estória : Um monte de criança fazendo roda e cantando (1)cantiga de roda em volta de uma criança para fazer ela dormir (2)(canção para nenê dormir). E todas as crianças brincam alegres no ritmo da música (3)(música alegre). Depois elas vão para a (4)aula de piano tocar a cantiga de roda que elas viram no desenho (5)(música de desenho).

Título : Brincadeira de criança.

Este sujeito transforma as idéias 2, 3 e 5 para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Não estende mais as idéias, começa a construir com concisão. Essa abertura, já exercitada em outros níveis é agora uma variação que levará à objetividade e síntese nas construções efetivadas pelo sujeito. O título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido. Como os sujeitos do subnível anterior, este, sob o ponto de vista estrutural, experimenta o co-possível abstrato, onde suas atualizações não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

2 - BRUNO - 12 Anos

Idéias : (1) Alguém tocando - (2) floresta - (3) cheia de animais - (4) muitas pessoas na floresta cantando e dançando - (5) pessoas fazendo amizade, brincando - (6) pessoas brincando com os animais - (7) jovens brincando - (8) pessoas conhecendo novos amigos.

Estória : Era uma vez um menino que vendo um show (1)(alguém tocando) de piano, começou a gostar de música. A primeira vez que ele tocou um instrumento foi na (2)floresta que ele estava passando o fim de semana. E ele se apaixonou mais ainda por tocar na floresta (3)cheia de animais. Com o correr do tempo que ele foi tocando, as pessoas da floresta foram se aproximando cada vez mais dele. Quando ele tocou uma música que uma certa pessoa gostava, esta pessoa começou a acompanhar o menino cantando e dançando (4)(muitas pessoas na floresta cantando e dançando). E como essa pessoa começou a cantar e dançar, as outras pessoas também começaram a cantar e dançar fazendo amizade (5)(pessoas fazendo amizade, brincando). Enquanto essas pessoas cantavam e dançavam fazendo amizade, as crianças brincavam com seus animais de estimação (6)(pessoas brincando com os animais). E seus irmãos mais velhos brincavam de jogar bola (7)(jovens brincando). E assim com a música do menino, as pessoas foram fazendo várias amizades (8)(pessoas conhecendo novos amigos). É por isso que o menino se apaixonou mais ainda pela música, porque estava fazendo confraternização de várias pessoas.

Título : O menino e a música.

Este sujeito transforma as idéias 1, 3 a 7, para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. O título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido. Como os sujeitos do subnível anterior, este, sob o ponto de vista estrutural, experimenta o co-possível abstrato, onde suas atualizações não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

3 - JOÃO NETO - 13 Anos

Idéias: (1) Pessoas dançando - (2) floresta - (3) cheia de animais - (4) correndo na floresta com passarinhos em volta dela - (5) cavalo - (6) coloca a mulher no cavalo e sai galopando - (7) cavalo correndo.

Estória: Eles (1)(pessoas dançando) estão no palácio dançando. Aí eles cansam de dançar e vão para a (2)floresta. Aí a hora que chegam na floresta, resolvem dormir lá. Aí ela fica com medo dos animais (3)(cheia de animais). De manhã, ela acorda com os cantos dos pássaros. Aí ela começa a dançar sozinha com os passarinhos em volta (4)(correndo na floresta com passarinhos em volta dela). Aí chega o príncipe com o café da manhã no seu (5)cavalo branco. Aí ele conversa com ela, e resolveu dar uma volta na floresta (6)(coloca a mulher no cavalo e sai galopando). Aí o cavalo começa a correr (7)(cavalo correndo).

Título: A dança.

Este sujeito transforma quase todas as idéias com exceção das 2 e 5, para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Constrói com concisão pois não estende mais as idéias. É um movimento, uma abertura em relação aos sujeitos deste mesmo subnível que começam a construir com concisão. O título é adequado e representa o conteúdo global desenvolvido. Como os sujeitos do subnível anterior, este, sob o ponto de vista estrutural, experimenta o co-possível abstrato, onde suas atualizações não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

4 - DANIELLE - 10 Anos@

Idéias: (1) Dançando - (2) balançando o bebê para fazê-lo dormir - (3) brinquedos de bebês - (4) música de shopping - (5) gente sapateando em círculos - (6) piano, descendo - (7) festas de aniversário.

Estória: Uma vez havia uma princesa e um príncipe que gostavam de dançar (1)(dançando). Eles tinham um bebê e eles gostavam de balançá-lo para fazê-lo dormir (2)(balançando o bebê para fazê-lo dormir). O bebê gosta de brincar com brinquedos no berço (3)(brinquedos de bebês). E eles gostam de ir ao shopping e ouvir música (4)(música de shopping). Quando eles vão ao shopping, eles gostam de sapatear com seus pés movimentando em círculos no chão (5)(gente sapateando em círculos). O menininho cresceu e ele gostava de tocar piano (6)(piano, descendo). Era o aniversário de casamento deles, e eles tiveram uma festa e alguém tocou piano (7)(festas de aniversário)

Título: Príncipe John e princesa Jéssica e seu filho.

Este sujeito transforma todas as idéias para possibilitar a ligação das mesmas; ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Constrói com concisão pois não estende mais as idéias. É um movimento, uma abertura em relação aos sujeitos deste mesmo subnível que começam a construir com concisão. O título é adequado e representa o conteúdo global desenvolvido. Como os sujeitos do subnível anterior, este, sob o ponto de vista estrutural, experimenta o co-possível abstrato, onde suas atualizações não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

5 - AURORA - 10 Anos@

Idéias: (1) Noite - (2) rodeio de vaqueiros - (3) caverna - (4) piano - (5) dançando - (6) gravador - (7) circo - (8) sorvete de casquinha - (9) desenho animado - (10) brincado.

Estória: Uma vez um menininho queria dormir (1)(noite). Então, no outro dia ele foi a um (2)rodeio de vaqueiros quando seu pai estava subindo numa (3)caverna. E sua mãe estava tocando (4)piano. E muita gente estava (5)dançando. E alguém chegou com um (6)gravador e fez sua mãe ficar brava. Portanto, sua mãe ficou contrariada e os levou ao (7)circo. E ele ganhou seu (8)sorvete de casquinha e pipocas. E mais tarde ele assistiu (9)desenhos animados. E depois de tudo, ele brincou (10)(brincado).

Título: O pai do menininho.

Este sujeito transforma as idéias 1 e 10, para possibilitar a ligação das mesmas, ou seja, as orações acomodam as idéias transformadas. Não estende mais as idéias. Essa abertura, já exercitada em outros níveis é agora uma variação que levará à objetividade e síntese nas construções efetivadas pelo sujeito. O título é adequado, representa o conteúdo global desenvolvido. Como os sujeitos do subnível anterior, este, sob o ponto de vista estrutural, experimenta o co-possível abstrato, onde suas atualizações não são senão exemplos entre “muitos” de outros concebíveis.

Subnível III C

1 - SÉRGIO - 12 Anos

Idéias : (1) Pessoas alegres - (2) dançando - (3) pessoa num paraíso - (4) lugar bastante calmo - (5) muita paz - (6) lugar onde o homem não conquistou - (7) o lugar é perfeito - (8) vive nele poucas pessoas - (9) com muitos bichos alegres - (10) vivem só para o bem estar deles - (11) o que produzem são para sua sobrevivência.

Estória : Era uma vez (1) pessoas alegres, que com sua alegria dançavam (2) (dançando). Essas pessoas viviam num paraíso (3) (pessoa num paraíso). Esse paraíso era um (4) lugar bastante calmo e com (5) muita paz. E esse lugar, o homem ainda não conquistou (6) (lugar onde o homem não conquistou). Ele ainda é natural. (7) O lugar é perfeito para a sobrevivência do homem. Nesse lugar, por enquanto, vive poucas pessoas (8) (vive nele poucas pessoas). Há nesse lugar muitos bichos alegres e contentes (9) (com muitos bichos alegres). As poucas pessoas que vivem neste lugar, vivem só para o seu bem estar (10) (vivem só para o bem estar deles). O que produzem é para sua sobrevivência (11) (o que produzem são para sua sobrevivência).

Título : O paraíso.

Sérgio - Constrói com concisão pois não estende mais as idéias. O título é adequado e o sujeito agora, sob o ponto de vista estrutural, pratica o co-possível qualquer, onde cria idéias e relações de idéias em número ilimitado.

2 - JASMIN - 6 Anos@

Idéias : (1) Música - (2) férias - (3) lugares - (4) sorveteria - (5) palhaços - (6) casa da vovó - (7) casa.

Estória : A (1) música está cantando uma canção alegre. Eu e minha família entramos de (2) férias. Nós fomos para muitos (3) lugares. Nós tivemos que nos separar um pouquinho para podermos dar uma outra olhada em tudo. E então nós encontramos na (4) sorveteria. Lá havia (5) palhaços fazendo caras engraçadas. As férias foram divertidas. Nós nos dirigimos para a (6) casa da vovó. Estava ficando escuro. Nós ficamos cansados. Nós voltamos para (7) casa.

Título : As férias de minha família.

Jasmim - As aberturas do subnível anterior resultaram que o sujeito deste subnível atualiza vários possíveis. Seu texto é sempre conciso e ele aproxima as idéias. O título é adequado e o sujeito agora, sob o ponto de vista estrutural, pratica o co-possível qualquer, onde cria idéias e relações de idéias em número ilimitado.

3 - DARRYL - 10 Anos@

Idéias : (1) Sem letra - (2) a mesma coisa repetidamente - (3) música antiga - (4) a canção é boa - (5) alguém está tocando o piano - (6) tocando bem - (7) alto - (8) orquestra.

Estória : Uma vez eles tinham um homem que gostava de tocar piano (1) sem letra. Ele gosta de tocar (2) a mesma coisa repetidamente. Ele gosta de tocar (3) música antiga. As pessoas pensam que

(4)a canção é boa. Ele gosta de tocar piano (5)(alguém está tocando piano). As pessoas pensam que ele toca bem (6)(tocando bem). Ele toca muito (7)alto. Ele gosta de tocar com a (8)orquestra.

Título: Coisas a respeito da pessoa que toca bem piano.

Darryl - As aberturas do subnível anterior resultaram que o sujeito deste subnível atualiza vários possíveis. Seu texto é sempre conciso e ele aproxima as idéias. O título é adequado e o sujeito agora, sob o ponto de vista estrutural, pratica o co-possível qualquer, onde cria idéias e relações de idéias em número ilimitado.

4 - ASHLEY - 9 Anos@

Idéias: (1) Passa-anel em volta da roseira - (2) piano - (3) dança - (4) Mickey Mouse - (5) batendo - (6) oceano - (7) Teddy Bear - (8) garotos da praia - (9) rodando - (10) tocar - (11) estrelas.

Estória: Era uma vez uma roseira que gostava de ter crianças brincando em volta dela, então eles chamaram sua brincadeira de (1)Passa-anel em volta da roseira. Então, dois anos depois eles acrescentaram música de (2)piano a ela e praticaram a (3)dança movimentando em volta da roseira. Eles colocaram o bichinho de pelúcia (4)Mickey Mouse no meio da roseira. Eles começaram a bater seus pés e mãos (5)(batendo). Eles tinham colocado conchas do (6)oceano em volta da roseira. Todo mundo trouxe seus (7)Teddy Bears e dançaram com seus Teddy Bears. Eles tiraram a música de piano e colocaram música de (8)garotos da praia. Eles começaram (9)rodando depois que a canção tinha acabado e começaram a (10)tocar sinos e eles pegaram caixas e fizeram (11)estrelas.

Título: A roseira.

Ashley - As aberturas do subnível anterior resultaram que o sujeito deste subnível atualiza vários possíveis. Seu texto é sempre conciso e ele aproxima as idéias. O título é adequado e o sujeito agora, sob o ponto de vista estrutural, pratica o co-possível qualquer, onde cria idéias e relações de idéias em número ilimitado.