



PUC RIO

ELIANA SBARDELINI PERRONE

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTEÚDO

EM

RORSCHACH INFANTIL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

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

ELIANA SBARDELINI PERRONE

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTEÚDO

EM

RORSCHACH INFANTIL

DISSERTAÇÃO apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-RJ, como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE em Psicologia.

Orientador: MONIQUE AUGRAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO



Be 101865

69888

BK

E
150
P459
TESE UC
EX 1

A MEUS PAIS

AGRADECIMENTOS

- A MONIQUE AUGRAS, orientadora da Dissertação
- Ao Departamento de Psicologia da PUC-RJ
- A CAPES, pelo auxílio financeiro recebido durante o Curso
- A Diretora, aos professores e alunos da Escola Municipal *MARÍLIA DE DIRCEU*
- A IAPONIRA GOMES BARBOSA pela datilografia do texto.

R E S U M O

PERRONE, Eliana S. - *Considerações sobre conteúdo em Rorschach infantil* (Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-RJ). Rio de Janeiro, 1977.

A interpretação das respostas de conteúdo da prova de Rorschach revela a influência de conceitos psicanalíticos sobre a maioria dos autores.

Parece, à primeira vista, ser essa uma orientação desaconselhável. A ênfase que se dá ao significado simbólico pode levar à perda de informações objetivas do conteúdo das respostas. Por outro lado, a orientação se contrapõe ao pensamento do próprio Rorschach, quando afirma que "a prova não deve ser considerada como método de penetração no inconsciente".

Daf a necessidade de uma reformulação de conceitos, partindo de uma abordagem que se baseie em aspectos perceptivos e cognitivos das respostas ao teste.

Nesse sentido, realizou a autora uma revisão de alguns estudos normativos em crianças, publicados nos últimos dezesseis anos.

Com base nessa revisão e na teoria do desenvolvimento, de Piaget, concluiu-se, em se tratando de crianças, a forma como elas abordam o conteúdo do teste de Rorschach é mais uma questão de percepção, vivência do real, diretamente ligada ao desenvolvimento intelectual.

Complementando a revisão bibliográfica, e como contribuição pessoal, a autora realizou uma pesquisa incluindo 30 crianças, de ambos os sexos e da faixa etária de 8 a 11 anos, de uma escola primária do município do Rio de Janeiro. Embora não significativos, estatisticamente (número reduzido de casos), e igualmente não comparáveis (a literatura refere crianças com idade variando entre 2 e 10 anos), os resultados obtidos coincidem com os apresentados por outros autores.

PERRONE, Eliana S. - *Considerations on the content of the children's Rorschach test* (master thesis, presented to the Department of Psychology of PUC-RJ) Rio de Janeiro, 1977.

When interpreting the answer of content in the Rorschach test, the majority of authors seem to be influenced by psychoanalytical concepts.

This orientation seems at first to be inadvisable. The emphasis given to the symbolic significance can lead to a loss of objective information in the contents of the answers. At the same time, this orientation goes against Rorschach's very ideas when he said that "the test should not be considered as a method to reach the subconscious".

Thus, a reformulation seems to be indicated, which imply an approach based on the perceptive and cognitive aspects of the answers to the test.

For this, the author, using publications which have appeared during the last 16 years, revived some of the standard studies done on children.

Based on this revision and on Piaget's theory on development, the author concludes that insofar as the children are concerned, the way in which they approach the Rorschach test is on the perceptive level and based on their concept of reality, which is directly related to the child's intellectual development.

Upon finishing the bibliographical review, and as a personal contribution, the author undertook a research which consisted of 30 children, of either sex, aged 8 to 11, all of which were students in a primary school in the city of R.J. Even though the data is not statistically significant (small number of cases) and can not be compared to each other (the literature refers to children whose ages vary from 2 to 10 years) the results obtained agree with those presented by other authors.

S U M Á R I O

- RESUMO

1 - Introdução	1
2 - Literatura:	
2.1 - A teoria do desenvolvimento intelectual de Piaget	7
2.2 - Conteúdo em Rorschach infantil	21
3 - Material e método:	
3.1 - O grupo experimental	27
3.2 - Material utilizado	29
3.3 - Procedimento	29
4 - Resultados:	
4.1 - Categorias de conteúdo	42
4.2 - Tipo de animal	42
4.3 - Conteúdo humano	44
5 - Comentários	54
6 - Conclusão	63
7 - Anexos - Qualidade das respostas de conteúdo (localização G):	
7.1 - Respostas de conteúdo animal	65
7.2 - Respostas de conteúdo humano	67
7.3 - Respostas de conteúdo animal (incomuns) ..	68
8 - Bibliografia:	
8.1 - Referências bibliográficas	69
8.2 - Bibliografia consultada	71

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 3.1 - Figuras geométricas, recortadas em papel cartão, utilizadas na primeira fase (Teste de inclusão de classes)	29
Gráf.3.1 - Distribuição percentual das 116 crianças que integraram o grupo experimental (1a. fase), segundo a idade	39
Gráf.3.2 - Distribuição percentual das 116 crianças que integraram o grupo experimental (1a. fase), segundo o sexo	39
Gráf.3.3 - Distribuição percentual das 116 crianças que integraram o grupo experimental (1a. fase), segundo o nível de desenvolvimento	40
Gráf.3.4 - Distribuição percentual das 30 crianças que integraram o grupo experimental (2a. fase), segundo a idade	40
Gráf.3.5 - Distribuição percentual das 30 crianças que integraram o grupo experimental (2a. fase), segundo o sexo	41
Gráf.4.1 - Distribuição percentual das categorias de conteúdo, segundo as respostas das 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach	50
Gráf.4.2 - Distribuição percentual das categorias básicas de conteúdo, segundo as respostas das 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach	50
Gráf.4.3 - Distribuição percentual das respostas sobre tipo de animal dadas pelas 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach ...	51
Gráf.4.4 - Distribuição percentual das respostas sobre grupos básicos de animais (selvagens e domésticos) dadas pelas 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach	52
Gráf.4.5 - Distribuição percentual das respostas de conteúdo humano, dadas pelas 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach	53

LISTA DE TABELAS

Tab. 3.1 - Distribuição percentual das 116 crianças que integraram o grupo experimental (1a. fase), segundo a idade e o sexo	38
Tab. 3.2 - Distribuição percentual das 116 crianças que integraram o grupo experimental (1a. fase), segundo o nível de desenvolvimento e conforme a idade	38
Tab. 3.3 - Distribuição percentual das 30 crianças que integraram o grupo experimental (2a. fase), segundo a idade e o sexo	38
Tab. 4.1 - Distribuição percentual das categorias de conteúdo, segundo as respostas das 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach	46
Tab. 4.2 - Distribuição percentual das respostas sobre tipo de animal, dadas pelas 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach, segundo o sexo	47-48
Tab. 4.3 - Distribuição percentual dos grupos básicos de animais (selvagens e domésticos), segundo as respostas dadas pelas 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach, e conforme o sexo das crianças	49
Tab. 4.4 - Distribuição percentual das respostas de conteúdo humano, dadas pelas 30 crianças submetidas ao teste de Rorschach, segundo o sexo	49

1 - INTRODUÇÃO

Por volta de 1900, investigadores franceses e alemães começaram a preocupar-se com as diferenças individuais em relação à percepção, recordação e outros processos cognitivos, como índices de diferenças de temperamento ou atitude. O precursor neste terreno foi WILLIAM STERN (*), quando estudou as diferenças individuais em relação à psicologia do comportamento. Seus estudos o levaram a concluir que a fluidez da estrutura externa e a pressão das exigências internas fazem com que o indivíduo perceba a realidade de um ponto de vista próprio.

Com a finalidade de realizar investigações mais profundas, a respeito, foram elaborados vários materiais semi-estruturados e os indivíduos, levando em conta suas vivências, deveriam estruturá-los, revelando assim a sua maneira de perceber os estímulos e, conseqüentemente, o mundo exterior.

O método que se tornou mais efetivo foi o das "manchas de tinta", de diversas formas e cores, de HERMANN RORSCHACH, que, por volta de 1911, iniciou uma exploração sistemática com indivíduos normais, neuróticos e psicóticos³⁵.

O autor considerou seu trabalho uma experiência de percepção, como o próprio título indica: - "Método e resultados de

(*) Apud MURPHY 19

uma experiência diagnóstica de percepção (interpretação de formas fortuitas)", sendo que "a interpretação de imagens fortuitas situa-se sob o conceito da percepção e das idéias" (p.17).

Em 1939, surgiu o conceito de "técnicas projetivas", num artigo intitulado "Técnicas projetivas para o estudo da personalidade", escrito por FRANK. Nesse artigo, a personalidade é considerada como "um processo dinâmico de organização de experiência, de 'estruturação do espaço vital'" (p.11) e as várias técnicas de investigação da personalidade são definidas em termos de investigação do mundo próprio de cada indivíduo. A prova de Rorschach é vista como um método "constitutivo", quando o sujeito impõe uma estrutura ou forma ou configuração ("gestalt")... sobre um campo parcialmente estruturado ou semi-organizado, como as pranchas de Rorschach" (p.13)¹¹. Nota-se que FRANK utiliza conceito da teoria da "Gestalt" e da noção de campo, de LEWIN.

Em 1951, BERNSTEIN define técnicas projetivas como "o aproveitamento psico-diagnóstico dos mecanismos de identificação e projeção" (p.13), utilizando, portanto, conceitos psicanalíticos⁷.

Atualmente, o emprego da prova de Rorschach tem seguido predominantemente essa abordagem. Existem trabalhos que enfocam esse teste do ponto de vista exclusivamente psicanalítico, tais como os de SCHAFER³⁶, PORTUONDO³², PHILLIPS & SMITH²⁰ e outros. Parece que esses trabalhos descerraram as portas para a interpretação psicodinâmica dos dados, o que conduz a um caminho muito

perigoso, por propiciar perda de informações ~~objetivas~~ e, como tal, muito importantes, em função do significado simbólico que possa ou não incluir o conteúdo da resposta do sujeito.

Trata-se inclusive de uma direção inversa àquela inicialmente proposta por RORSCHACH. Em nenhuma parte de sua obra é mencionado qualquer pressuposto do tipo psicanalítico. Esse autor afirma claramente que "a prova não deve ser considerada como método de penetração no inconsciente; pelo menos ela se coloca muito aquém de outros métodos de psicologia profunda, interpretação dos sonhos, provas de associação etc. Isto é facilmente compreensível, uma vez que a prova não suscita uma criação livre, tendo como ponto de partida o inconsciente, mas que, ao contrário, exige uma adaptação a determinados estímulos externos, uma atuação da 'fonction du réel'" (p. 130) ³⁵.

Como indica AUGRAS, essa afirmação de RORSCHACH é da maior importância e a tradição a tem deixado de lado durante os últimos cinquenta anos ².

Parece estar havendo necessidade de reformulação de conceitos, partindo para uma abordagem que se baseie mais em aspectos perceptivos e cognitivos das respostas ao teste, enfim, em dados mais objetivos.

Dessa forma, a análise de um protocolo de Rorschach deve basear-se fundamentalmente nas características do psicograma, ou seja, no levantamento das respostas obtidas, classificadas conforme critérios de localização, determinante e conteúdo.

A localização indica o lugar da mancha no qual se situou a resposta do sujeito:- no todo ou no detalhe. Os determinantes implicam nos estímulos que levaram o sujeito a dar a resposta: forma, cor, nuances e movimento. Os conteúdos referem-se àquilo que o sujeito viu no teste:- uma animal, uma pessoa, um objeto etc.

O fato de registrar-se número restrito de estudos, a respeito, leva a crer que esta última categoria parece ser considerada a menos importante no teste. Por outro lado, todos os trabalhos realizados, nesse sentido, não trazem contribuição realmente valiosa e inovadora, seja pelos resultados pouco elucidativos, seja pelos objetivos pouco explícitos. Seria o caso da pesquisa realizada por SOMMER, com pacientes psiquiátricos, na qual pretendeu esclarecer a relação existente entre respostas "animal" e inteligência ³⁷. Tal relação, contudo, já havia sido considerada por RORSCHACH, ao fazer levantamento das características da inteligência, no teste.

O próprio RORSCHACH considerou o conteúdo como elemento secundário na avaliação dos dados do exame. "Somente quando o psicograma estiver estabelecido ... somente depois disto, e sob determinadas condições, é que os conteúdos das interpretações estarão em condições de fornecer indicações sobre o conteúdo da psique...". (Os conteúdos) "podem, uma vez ou outra, fornecer esclarecimentos sobre a energia e sobre a satisfação com que o examinando, por exemplo, exerce sua profissão, até onde vai sua ca

pacidade de adaptação às condições de seu trabalho ou sobre outras coisas semelhantes" (p.125) ³⁵.

Por outro lado, DIAS DE ANDRADE aponta o fato de ser essa abordagem preferida pelos principiantes, na utilização da técnica. O autor cita PIOTROWSKI: "via de regra, quanto menor a habilitação que se tenha para descobrir traços de personalidade significativos e válidos, a partir de uma análise formal de protocolos de Rorschach, tanto mais será a capacidade para acentuar a análise do conteúdo..." (p.142) ⁴.

Apesar das considerações iniciais de RORSCHACH e do comentário de PIOTROWSKI, os conteúdos das respostas constituem comprovadamente aspecto relevante, por possibilitarem levantamento de informações a respeito dos interesses e atividades do sujeito, bem como de certos aspectos de seu funcionamento intelectual.

Não obstante, o problema parece acentuar-se quando a atenção se volta para a pesquisa de conteúdo em protocolos infantis. A carência de estudos, a respeito, persiste, e os resultados seguem, via de regra, a concepção freudiana de simbologia. Essa abordagem, obviamente, não esgota as possibilidades de informações fornecidas pelo conteúdo.

Em resumo, a impressão é de que a maioria dos autores que estudam o conteúdo das respostas ao teste de Rorschach são influenciados pelas teorias psicanalíticas. Não é de mais repetir que essas tendências se contrapõem à orientação do próprio Rorschach

quando afirma que a prova não tem por objetivo o estudo dos problemas inconscientes, mas o estudo da forma como o sujeito percebe os estímulos.

Estas as razões pelas quais a autora se propôs a fazer uma revisão dos estudos normativos de crianças, já realizados por alguns autores, entre eles AMES et alii ¹, BEIZMANN ⁶, WINDHOLZ ³⁸ e JACQUEMIN ¹⁴.

A partir dessa revisão, pretende-se demonstrar que, em se tratando de crianças, a forma como elas abordam o conteúdo do teste é mais uma questão de percepção, vivência do real, diretamente ligada ao desenvolvimento intelectual, ou seja, existe constante interferência cognitiva nas suas realizações.

Como se verá, esta proposição encontra respaldo nos trabalhos normativos de RORSCHACH e na teoria do desenvolvimento de PIAGET.

A casuística a ser apresentada, por se restringir à faixa etária de 8 a 11 anos, não trará maiores subsídios que os já divulgados e será apresentada mais a título de ilustração do que propriamente para confirmar resultados a que chegaram outros autores.

2 - LITERATURA

O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Biblioteca do ISOP.

2.1 - A teoria do desenvolvimento intelectual de Piaget

Um dos aspectos que mais distingue PIAGET da maioria dos psicólogos de desenvolvimento é seu interesse persistente e dominante na área da inteligência. Mesmo quando sua atenção se volta para outras áreas, como a da percepção, atitudes morais e outros sistemas de valores, suas conclusões demonstram que tais aspectos não são tomados como um processo isolado, mas sempre em relação ao desenvolvimento da inteligência. Conforme diz FLAVELL, PIAGET, ao estudar a motivação, tratou-a quase que exclusivamente em termos da motivação para a adaptação intelectual, da mesma forma que seus interesses por educação, lógica e epistemologia são vistos sob o ângulo da inteligência¹⁰. Sua obra constitui, portanto, parcela substancial do corpo teórico e experimental existentes na área do desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, PIAGET estuda também os muitos outros aspectos relacionados com o comportamento e desenvolvimento infantis, sujeitos, no entanto, ao conhecimento de desenvolvimento intelectual, dando ênfase especial às características qualitativas

desse desenvolvimento. FLAVELL define muito bem a preocupação central do sistema piagetiano: "seu interesse concentra-se principalmente na investigação teórica e experimental do desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais"(p. 15)¹⁰.

Essencialmente, PIAGET olha para a inteligência em termos de conteúdo, estrutura e função²⁵.

Conteúdo refere-se a um aspecto simples do pensamento, ou seja, aquilo que o indivíduo está pensando, o que lhe interessa no momento, ou os termos com que contempla um problema dado. Corresponderia, enfim, a dados comportamentais brutos não interpretados.

PIAGET dedicou-se ao estudo dos conteúdos do pensamento da criança durante o início de sua carreira, expondo seu ponto de vista nos livros A representação do mundo pela criança²¹ e A causalidade física na criança²², escritos em 1926 e 1927, respectivamente. Apesar dessas considerações iniciais, percebeu ser o conteúdo apenas objetivo mínimo para a psicologia da inteligência. Seu interesse volta-se menos para a mera descrição do conteúdo do pensamento para dedicar-se mais profundamente aos processos básicos subjacentes e determinantes do conteúdo. Devotou a maior parte de sua carreira, em Psicologia, ao estudo das estruturas e funções da inteligência.

A título de esclarecimento introdutório, pois pretende a autora, posteriormente, dar maior ênfase a esse aspecto, pode dizer-se que PIAGET entende por função as características amplas

da atividade inteligente, válidas para todas as idades e que definem o comportamento inteligente.

Estrutura, segundo comentário de FLAVELL "são propriedades organizacionais da inteligência, organizações criadas através do funcionamento e inferíveis a partir de conteúdos comportamentais cuja natureza determinam" (p.17)¹⁰.

A esse propósito, escreve PIAGET: "com efeito, no desenvolvimento mental, existem elementos variáveis e outros invariáveis. Daí os mal-entendidos da linguagem psicológica, alguns dos quais redundam na atribuição de características superiores às fases inferiores e outros à pulverização das fases e operações. Portanto, convém evitar, simultaneamente, o pré-formismo da Psicologia intelectualista e a hipótese das heterogeneidades mentais. A solução dessa dificuldade reside, precisamente, na distinção entre as estruturas variáveis e as funções invariantes. Assim como as grandes funções do ser vivo são idênticas em todos os organismos, mas correspondem a órgãos muito diferentes de um grupo para outro, também entre a criança e o adulto se assiste a uma construção contínua de estruturas variadas, se bem que as grandes funções do pensamento permaneçam constantes" (p. 16)²⁵.

O autor está afirmando, então, que da mesma forma que o conteúdo intelectual, a estrutura cognitiva variará muito de idade para idade, durante o desenvolvimento ontogenético, embora as propriedades funcionais gerais do processo permaneçam as mesmas. É justamente nesse aspecto que se situa o objetivo crucial das pesquisas

sas realizadas, qual seja, descrever e explicar a variedade de estruturas intelectuais que as crianças possuem em diferentes níveis de desenvolvimento.

Desta forma, torna-se necessário deter-se um pouco mais nos detalhes sobre o que PIAGET entende por função e estrutura, para melhor compreensão posterior de sua obra.

Segundo suas palavras, "a inteligência é uma adaptação. Para apreendermos suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente... Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato" (p. 15)²⁵. Pode-se perceber que o funcionamento intelectual é considerado como dotação biológica. Para melhor entendimento a respeito, faz-se necessário examinar as características consideradas por PIAGET como fundamentais ao funcionamento intelectual, ou seja, aquelas propriedades ditas invariantes, durante todo o desenvolvimento.

Essas invariantes são formadas por duas características principais: a organização e a adaptação, das quais a última é considerada em termos de dois processos complementares, quais sejam, a assimilação e a acomodação. É importante entender que essas características invariantes que definem a essência do funcionamento intelectual e, portanto, a essência da inteligência,

são também as características que vigoram no funcionamento biológico em geral. Dessa forma, todo ser vivo adapta-se ao seu ambiente e possui propriedades de organização que possibilitam a adaptação. Em decorrência, o funcionamento intelectual é um prolongamento especial do funcionamento biológico em geral, pois suas propriedades fundamentais e invariantes são as mesmas encontradas na atividade biológica.

Nesse sentido, a inteligência é considerada como um substrato biológico. "Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. Ora, no tocante à inteligência, tanto sob sua forma reflexiva como prática, vamos reencontrar esse duplo fenômeno da totalidade funcional e da interdependência entre a organização e a adaptação... esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas" (PIAGET, p. 18-9)²⁵.

O termo organização refere-se à tendência de todas as espécies em sistematizar ou organizar seus processos em sistemas coerentes que podem ser físicos ou psicológicos. Em nível psicológico, pode dizer-se que o indivíduo, em sua interação com o mundo, tende a integrar suas estruturas psicológicas em sistemas coerentes. GINSBURG e OPPER citam um exemplo a respeito: "a criança muito pequena tem disponível as estruturas comportamen -

tais de olhar os objetos e agarrá-los separadamente. De início, não combina os dois. Após um período de desenvolvimento, ela organiza estas duas estruturas separadas em uma estrutura superior que a capacita segurar alguma coisa ao mesmo tempo em que a olha. A organização é a tendência comum a todas as formas de vida de integrar as estruturas, físicas ou psicológicas, em sistemas ou estruturas superiores (p. 22) ¹³.

A adaptação, por outro lado, no significado mais restrito que PIAGET lhe atribui, refere-se àqueles intercâmbios entre o organismo e o ambiente, nos quais a assimilação e a acomodação estão inter-relacionadas ²⁵. A pessoa incorpora ou assimila fatos da realidade externa em suas próprias estruturas psicológicas enquanto modifica ou acomoda suas estruturas psicológicas em função da pressão ambiental. Obviamente, esses dois processos são complementares. A acomodação envolve a tendência do sujeito a modificar suas estruturas, em resposta à demanda ambiental, enquanto que a assimilação envolve o uso de estruturas que podem manipular o meio, ou seja, o organismo precisa acomodar seu funcionamento às características específicas do objeto que está tentando assimilar. PIAGET explicita muito bem essa inter-relação: "A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do

processo inverso de assimilação... a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar (p. 18)²⁵.

Em síntese pode dizer-se, que a atividade inteligente é sempre um processo ativo e organizado de assimilação do novo ao velho e de acomodação do velho ao novo. É exatamente nesse sentido que o progresso cognitivo torna-se possível, isto é, à medida que um novo aspecto ao qual o organismo se acomodou cabe em algum ponto da estrutura de significado existente, ele será assimilado àquela estrutura. Uma vez assimilado, entretanto, tende a modificar a estrutura em certo grau e, por meio desta mudança, tornam possível acomodações posteriores. Assim, as mudanças na estrutura assimilativa dirigem novas acomodações e as novas tentativas de acomodação estimulam reorganizações estruturais.

É importante lembrar aqui o fato de PIAGET deixar bem claro que o organismo é capaz de assimilar apenas aquilo para o que as assimilações passadas o prepararam, isto é, jamais pode haver uma ruptura radical entre o novo e o velho²⁵. Este fato vem, portanto, garantir o caráter lento e gradual do processo cognitivo.

Convém salientar que os mecanismos de assimilação e acomodação têm características funcionais que garantem a possibilidade de mudança cognitiva, embora a magnitude de qualquer mudança seja sempre limitada. O organismo se adapta constantemente e

cada adaptação prepara, necessariamente, o caminho para a próxima adaptação. No entanto, o sujeito pode incorporar apenas aqueles componentes da realidade que sua estrutura em desenvolvimento pode assimilar sem modificações drásticas. Cada nova assimilação que se acomoda cria uma situação de desassossego e desequilíbrio interno, o que por sua vez, assegura o aparecimento de novas assimilações.

Cabe agora esclarecer o significado de estrutura, no sistema piagetiano.

Foi visto que o homem tende a organizar seu comportamento e seu pensamento e adaptar-se ao meio. Essas tendências resultam em um número de estruturas psicológicas que tomam formas diferentes em idades diferentes. "Ao lado das funções constantes é preciso distinguir as estruturas variáveis e é precisamente a análise dessas estruturas progressivas, ou formas sucessivas de equilíbrio, que marca as diferenças ou oposições de um nível de conduta para outro, desde os comportamentos elementares do lactente até à adolescência" (p. 12)²⁷.

À medida que progredia em suas pesquisas, PIAGET conscientizava-se mais das diferenças entre os processos de pensamento da criança e do adulto. Constatou, como já se mencionou anteriormente, que a criança não é simples réplica em miniatura do adulto—não somente pensa com menos eficiência mas, principalmente, de forma diferente. Talvez tenha sido essa consciência o toque final que levou PIAGET a conceber o desenvolvimento intelectual.

em termos de uma evolução através de estágios de pensamento qualitativamente diferentes.

Dessa forma, a criança progride por meio de uma série de estágios, cada um deles caracterizado por diferentes estruturas psicológicas, antes de atingir a idade adulta. Qualquer que seja a idade, a pessoa precisa adaptar-se ao meio e organizar continuamente, suas respostas. Mas, os instrumentos - as estruturas psicológicas - que possibilitam tal realização, irão mudar de uma unidade para outra. "Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios posteriores como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características" (PIAGET, p.13).²⁷

O desenvolvimento intelectual pode ser dividido em quatro períodos principais:

- a) sensório-motor - do nascimento aos 2 anos;
- b) pré-operacional - dos 2 aos 7 anos;
- c) operacional concreto - dos 7 aos 11 anos; e
- d) operacional formal - a partir dos 11 anos.

Embora essa seqüência seja considerada invariante, PIAGET é explícito em afirmar que a idade em que aparece dado estágio pode variar consideravelmente. Esse autor admite, inclusive, todos os tipos de variáveis que podem afetar a idade cronológica, na qual dado estágio de funcionamento predomina em determinada criança: inteligência, experiência passada, cultura em que vive

etc.

Chama a atenção para o fato de que seus próprios dados fornecem apenas estimativas grosseiras das médias de idade em que os vários estágios são atingidos, no ambiente cultural do qual provêm seus sujeitos²⁸.

A seguir, serão expostas as principais características atuantes em cada período determinado. Por motivos óbvios, serão salientados, no momento, apenas os elementos que definem cada etapa, particularmente, a menos que haja necessidade de maiores esclarecimentos no decorrer da exposição.

I - Período sensório-motor - estende-se desde o nascimento até a aquisição da linguagem. PIAGET chamou-o de sensório-motor porque, "à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles" (p.11).²⁸ Nesse nível, ocorre um extraordinário desenvolvimento mental, de forma particularmente rápida e importante, pois a criança está elaborando o conjunto das subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as ulteriores construções perceptivas e intelectuais.

Nesse período inicial, a criança se desenvolve de um nível neo-natal, reflexo de completa indiferenciação entre o eu e o mundo, para uma organização relativamente coerente de ações sensório-motoras, diante do ambiente imediato. Trata-se, no entanto, de organização inteiramente prática, pelo fato de abran-

ger ajustamentos perceptivos e motores simples às coisas e não manipulações simbólicas dessas coisas.

PIAGET divide esse primeiro período em seis estágios , alguns dos quais subdivididos em subestágios. Sua exposição, a respeito, é minuciosa, demonstrando tão claramente quanto possível os progressos da criança, a partir de seu nascimento.

II - Período pré-operacional - com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto intelectual. A criança tornar-se capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas; e de antecipar suas ações futuras, pela representação verbal. Trata-se, portanto, do aparecimento da função simbólica, aspecto considerado por PIAGET como muito importante no desenvolvimento da cognição²⁷. A habilidade para simbolizar permite à criança operar em novos níveis, não restringindo sua ação sobre coisas no ambiente imediato, considerando-se que a função simbólica possibilita a evocação do passado.

Apesar desse progresso considerável, o pensamento pré-operacional continua imbuído de características que o tornam de fictário.

Uma dessas características é sua tendência a "centrar" a atenção num aspecto único e saliente do objeto sobre o qual o raciocínio incide, em detrimento de outros aspectos importantes, o que produz distorção no raciocínio²³. A criança pré-operacional limita-se, portanto, à superfície dos fenômenos sobre os quais tenta raciocinar, assimilando apenas aqueles aspectos superfici-

ais que mais chamam sua atenção. É o caso de, embora admitindo que duas bolinhas de massa tenham quantidades idênticas de substância, a criança pré-operacional tender a negar esta equivalência de quantidade, quando a bolinha B é transformada (diante de seus olhos) em uma "salsicha", mais fina e mais comprida. A criança afirma que a "salsicha" tem mais ou menos substância que A. O que ela deixa de fazer, em última análise, é a "descentração", ou seja não leva em conta a largura e o comprimento simultaneamente, por não ter elementos para raciocinar que a finura da "salsicha" é compensada pelo seu comprimento.

Outra característica marcante do pensamento pré-operacional é a ausência relativa de equilíbrio entre assimilação e acomodação. Considerando ainda o exemplo da transformação da bolinha de massa, a criança prende-se às mudanças configuracionais, fazendo com que se contradiga com a cognição anterior, isto é, as bolinhas com a mesma quantidade de massa passam a ter quantidades diferentes em decorrência da transformação de uma delas em "salsicha". O equilíbrio momentâneo entre a assimilação e acomodação, adquirido ao considerar as duas bolinhas com quantidades iguais de massa, fica assim destruído. "A criança é incapaz de se acomodar ao novo, assimilando-o ao velho de maneira racional, coerente, de maneira que preserva intactos os aspectos fundamentais da organização assimilativa anterior" (FLAVELL, p. 160)¹⁰.

Convém considerar ainda a Irreversibilidade, considerada como característica mais importante do pensamento pré-operacional

nal. FLAVELL define claramente seu significado no sistema piagetiano afirmando que "uma organização cognitiva é reversível, em oposição à irreversibilidade, quando ela é capaz de percorrer um caminho cognitivo (seguir uma série de raciocínios, uma série de transformações num determinado evento etc) e então inverter mentalmente a direção, para reencontrar um ponto de partida não modificado (o estado inicial do evento) . É reversível também quando compõe, num sistema organizado, as várias mudanças compensatórias que resultam de uma transformação e percebendo que cada mudança é anulada pelo seu inverso (que a compensa), garante uma invariância ou constância que subjaz a todo o sistema De modo geral, uma forma de pensamento que é reversível, é flexível e móvel, em equilíbrio estável, capaz de corrigir distorções aparentes através de descentrações sucessivas e rápidas. Mas o 'experimento mental' rígido não é reversível, pois se limita a repetir os acontecimentos irreversíveis da realidade" (p. 161).¹⁰ Voltando ao exemplo da bolinha de massa, a criança pré-operacional não é capaz de perceber que a constância de quantidade é garantida pela possibilidade de uma volta ao estado original (reversibilidade por inversão) e pelas várias compensações que atuam num sistema (reversibilidade por compensação - a salsicha ganha em comprimento mas perde na largura).

As características mencionadas (centração/descentração, desequilíbrio entre assimilação/acomodação e irreversibilidade) não esgotam os traços pré-operacionais do pensamento, nesse período

do de desenvolvimento. Não obstante, por serem as mais típicas, possibilitam uma visão suficiente do funcionamento intelectual nesse nível específico.

III - Período operacional concreto - Neste período, a criança é capaz de focalizar, simultaneamente, vários aspectos de uma situação. É sensível às transformações e pode inverter a direção do pensamento, desde que a situação implique manipulação de objetos concretos. Existem o desenvolvimento e a conquista da descentração, com a atenção voltada cada vez mais para as transformações, tanto quanto para os estados e com coordenação de ações cognitivas reversíveis.

IV - Período operacional formal - Inicia-se em torno dos 12 anos, consolidando-se durante a adolescência. Diferentemente da criança operacional concreta, o adolescente pode imaginar as várias possibilidades de transformação da realidade, em nível puramente mental. Sobre esse aspecto, afirma PIAGET: "...Após os 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das idéias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos etc), mas sem o apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença... O pensamento formal é, portanto, 'hipotético-dedutivo' isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isso que es

ta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mentais muito maiores que o pensamento concreto" (p. 63-4)²⁷.

Em síntese, pode dizer-se que o desenvolvimento mental da criança surge como sucessão de quatro grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a inicialmente num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. A construção das relações pré-operacionais exterioriza os esquemas de ação sensorial-motora, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas⁹. Enfim desde os 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior.

Trata-se, então, de integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais conduz à construção da seguinte.

Finalizando, é importante ressaltar o fato de que observações de PIAGET sobre o desenvolvimento intelectual enfatizam essencialmente mudanças qualitativas no processo cognitivo. Essas mudanças interferem diretamente no contato da criança com o mundo em sua volta.

2.2 - Conteúdo em Rorschach infantil

É vasta a literatura sobre estudos normativos em Rorschach infantil. Não obstante, existem obras consagradas, que praticamente esgotam o assunto. Entre elas as de AMES et alii (crianças americanas de 2 a 10 anos)¹; BEIZMAN (crianças france

sas, de 3 a 10 anos)⁶; WINDHOLZ (crianças brasileiras de 7 a 10 anos)³⁸; e JACQUEMIN (crianças brasileiras de 3 a 10 anos)¹⁴.

Cada um desses trabalhos traz contribuição específica, mas os autores são unânimes em referir a variação que ocorre nos diversos componentes do teste, entre os vários grupos etários.

RORSCHACH, em 1921, já havia constatado essas diferenças em relação à inteligência e ao tipo de vivência. "...alguns componentes da inteligência... apresentam diferentes graus de desenvolvimento nos diferentes períodos cronológicos. É lógico que as componentes da inteligência de uma criança de 5 anos vão diferir fortemente das de uma criança de 10 anos" (p. 69). "O tipo de vivência da criança de 3 anos é diferente do que apresenta uma criança de 10 anos" (p. 99)³⁵.

A variabilidade de respostas também se faz notar na categoria dos conteúdos.

Antes de se analisarem as respostas de conteúdo, faz-se necessário mostrar como os autores consideram essa categoria de resposta.

Existe uma diversidade de listas segundo as diferentes escolas de Rorschach, nelas variando, de modo evidente, o número de categorias de conteúdo consideradas.

JACQUEMIN procurou agrupar as respostas em grandes categorias, baseando-se em vários autores, dentre os quais BEIZMANN. Sua lista compõe-se de:

- Animal - A, Ad, (A) e (Ad)
- Humana - H, Hd, (H) e (Hd)
- Anatômica - Anat
- Sangue - Sg
- Objeto - Obj
- Arte - Art
- Arquitetura - Arq
- Símbolo - Simb
- Abstração - Abst
- Botânica - Bot
- Geográfica - Geo
- Natureza - Nat
- Paisagem - Pais
- Elemento - Elem
- Fragmento - Frag

Esse autor não pretende que sua lista seja exaustiva. Frente a um protocolo particular, o clínico poderá fazer subdivisões de categorias, desde que a presença de certas respostas se manifeste de modo significativo¹⁴.

AMES et alii, além das categorias citadas, considera Pintura, Quadro, Mapa, Fogo, Flores e Reflexos. Não constam, de sua lista, Fragmento e Símbolo¹.

Os conteúdos em protocolos de Rorschach infantil apresentam certas características, bem como algumas variações, dentro de cada faixa etária.

AMES constata, inicialmente, um aumento na diversidade de categorias de conteúdo, em função da idade¹. BEIZMANN confirma esses dados e os complementa, demonstrando existir uma progressão qualitativa no sentido de substituição de categorias consideradas mais elementares (fragmento, elemento, botânica) por categorias mais elaboradas, de acordo com o aumento da idade⁶. Ambos os autores explicam o fato em termos de enriquecimento intelectual, à medida que aumenta a experiência de vida.

Todas as pesquisas realizadas com crianças confirmam ser o conteúdo animal a resposta mais freqüente. Crianças de todas as idades dão essa categoria de resposta. De acordo com AMES, a categoria A é seguida por outras categorias, diferentes em cada faixa etária. Segundo os dados desse autor, as quatro categorias principais, nas diferentes idades, seriam:

- aos 2 anos e 2 1/2 anos: animais, plantas, objetos e natureza;
- dos 3 anos aos 4 1/2 anos: animais, plantas, objetos e seres humanos;
- dos 5 aos 7 anos: animais, objetos, natureza e seres humanos;
- dos 8 aos 10 anos: animais, objetos, anatomia e seres humanos¹.

BEIZMANN e WINDHOLZ conseguiram as médias de 44,4% a 57,0%; e 47,5% a 62,5%, respectivamente, de respostas A, concluindo que a idade atua como fonte de variação, aumentando as médias para os grupos de maior idade^{6, 38}. COTTE (*) encontrou também um ligeiro aumento dessas respostas na faixa de 7 a 11

(*) apud LOOSLI-USTERI¹⁸.

anos. Os resultados de JACQUEMIN, no entanto, não mostram evolução com a idade e foram considerados aproximadamente iguais, nos diversos grupos¹⁴.

LEVITT demonstrou haver uma correlação negativa com a idade, até o nível adulto, isto é, a média é maior em crianças pequenas, menor na adolescência e diminui ainda mais nos adultos¹⁶.

LOOSLI-USTERI não menciona esse fato mas explicita diferenças nos percentuais de respostas de animal, em relação ao sexo, com as meninas levando vantagem¹⁷. AMES obtém resultados equivalentes¹. Os estudos desse autor revelam, ainda, troca de tipo animal, de acordo com o desenvolvimento das crianças. Animais domésticos são mais freqüentes na idade de dois anos, enquanto que animais selvagens predominam dos 5 aos 10 anos. Foi observado, também, um aumento na variedade de animais, à medida que a criança cresce.

Os demais autores não tecem comentários a respeito.

AMES observou que seus sujeitos masculinos deram mais respostas "morcego" (88 R) que os femininos (45 R)¹. JACQUEMIN obteve resultados idênticos, observando também a ordem inversa para as respostas "borboleta". Conclui que "o aspecto repelente, feio e pouco estético desse animal (morcego) poderia justificar a baixa produtividade nas meninas, para as quais, ao contrário, a resposta "borboleta", animal de aspecto mais agradável, é mais freqüente que no grupo dos meninos..." (p. 61)¹⁴.

Em relação às respostas de conteúdo humano, as pesqui

sas constatarem, igualmente, certas variações, segundo idade e sexo.

JACQUEMIN, AMES e BEIZMANN observaram um aumento progressivo de H %. Essas respostas significariam interesse pelas pessoas, o que leva os autores a concluir que as crianças desenvolvem de maneira lenta, porém constante, sua capacidade de relacionamento com seres humanos^{14, 1, 16}. WINDHOLZ não verifica diferenças estatisticamente significativas, em relação a essas variáveis³⁸.

As respostas que envolvem os demais conteúdos não apresentam diferenças e variações tão acentuadas. Mesmo assim, diversos autores salientam algumas delas.

A frequência dos conteúdos "objeto", "arquitetura", "botânica" e "natureza", tendem a diminuir com a idade^{1, 6, 14}, em contraposição ao aumento das respostas "anatomia" e "geográficas"¹⁴.

As respostas "fragmento" e "elemento" são consideradas, por ANZIEU, como características das crianças⁵. Os dados de JACQUEMIN confirmam esse achado, verificando a constância desses conteúdos em todas as faixas etárias¹⁴.

3 - MATERIAL E MÉTODO

3.1 - O Grupo Experimental

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal "Marília de Dirceu", situada na Rua Jangadeiros, nº 39, em Ipanema, Rio de Janeiro, RJ, no III trimestre de 1976.

Foram inicialmente arroladas as 146 crianças, de ambos os sexos e da faixa etária de 7 a 11 anos, que, na época, frequentavam as quatro primeiras séries do primeiro grau, turno da manhã. A escolha de uma escola pública foi motivada pela suposição de que haja, nesse tipo de estabelecimento, maior diversificação do padrão cultural e sócio-econômico das crianças. Quanto à localização, o fato prende-se apenas à proximidade do domicílio da autora.

Das 146 crianças foram selecionadas 116. A preocupação era de constituírem-se cinco grupos homogêneos (25 crianças em cada grupo). Acontece que, durante a seleção, foi constatado que, para o quinto grupo (crianças de 11 anos), só havia 16 crianças. Mesmo assim, essas 116 crianças representam 79,5% do que se poderia aceitar como a "população" ou "universo" do turno da manhã da referida Escola.

Atendendo-se ao objetivo da pesquisa, que prevê a participação de crianças que estejam no nível de desenvolvimento intelectual correspondente ao operacional-concreto; e tendo-se em men

te que, segundo PIAGET, "As operações se constituem em duas etapas sucessiva: uma, 'concreta', entre 7 e 11 anos, mais próxima da ação; a outra, 'formal' ou proposicional, somente depois dos 12 anos" (p. 74-5)²⁷; foram selecionadas as crianças entre 7 e 11 anos (7 anos + e - 12 anos).

Na seleção, não foi levado em conta o sexo, fator irrelevante, de acordo com os critérios piagetianos. No entanto, para melhor definição do grupo, vale lembrar que 53 crianças (45,7%) pertencem ao sexo masculino; e 63 (54,3%), ao sexo feminino (Tab. 3.1 e Gráf. 3.2).

As faixas etárias de 7, 8, 9 e 10 anos fizeram-se representar, cada uma, com o percentual de 21,6; e a de 11 anos, com 13,8% do total de 116 crianças (Tab. 3.1 e Gráf. 3.1).

Durante a primeira fase da experiência, 86 crianças foram eliminadas por não se encontrarem no estágio de desenvolvimento previamente estabelecido como critério seletivo (ver Tab. 3.2 e Gráf. 3.3). O grupo experimental definitivo foi composto, então, por 30 crianças, com idade variando entre 8 anos e 5 meses e 11 anos e 10 meses, (Tab. 3.2 e Gráf. 3.4) sendo 16 (53,3%) do sexo feminino e 14 (46,7%), do sexo masculino (Tab. 3.3 e Gráf. 3.5).

Os alunos não foram classificados conforme o nível cultural e sócio-econômico. A consulta às obras de PIAGET, indica ser esse aspecto pouco enfatizado. Contudo, a impressão é de que a maior parte das crianças pertence à classe de nível médio infe

rior.

3.2 - Material Utilizado

Durante a realização do trabalho foram utilizados quatro diferentes tipos de material:

- massa de modelagem, cor cinza;
- figuras geométricas, recortadas em papel-cartão, nas cores azul-escuro e amarelo, com as formas de quadrados azuis e amarelos, com 3cm de lado; e círculos amarelos, com 3cm de diâmetro (Fig. 3.1);
- fichas redondas, de galálie, nas cores branca e vermelha, com aproximadamente 3,5cm de diâmetro;
- o teste de Rorschach.

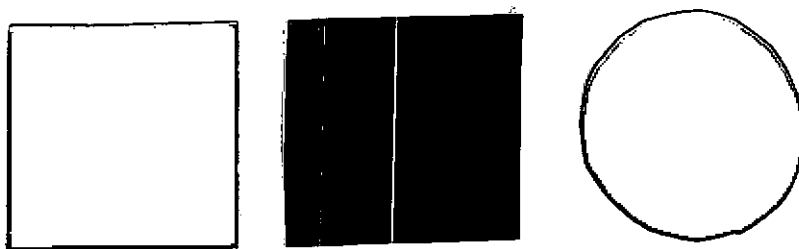


Fig. 3.1

3.3 - Procedimento

O experimento foi realizado numa sala especial, própria para atendimento de alunos, da Escola Municipal "Marília de Dirceu". As sessões foram realizadas em duas fases, durante o período de aulas, respeitando-se o intervalo para o lanche.

Na primeira fase, as crianças foram submetidas a três

testes piagetianos: (a) conservação de substância; (b) inclusão de classes e (c) aquisição da noção de número. Essa fase teve como objetivo a classificação dos sujeitos quanto ao nível de desenvolvimento intelectual, tendo como referencial teórico a obra de PIAGET. Participariam da segunda fase apenas os sujeitos que estivessem no terceiro período de desenvolvimento, o das operações concretas, quando então realizariam o teste de Rorschach. Para tanto, deveriam responder satisfatoriamente (ver critérios, Seção 3.3.1) aos três testes preliminares.

Todos os sujeitos foram examinados individualmente e realizaram os três testes de Piaget numa única sessão; e o de Rorschach, numa segunda sessão. As tarefas foram sempre introduzidas como um trabalho diferente a ser feito, esclarecendo-se que era indispensável, para o bom êxito do trabalho, a colaboração de cada um. Procurou-se, enfim, estabelecer um clima de bom relacionamento "aplicador-sujeito". Não houve dificuldade nesse aspecto, considerando-se que a Escola é do estilo tradicional e qualquer atividade extra-classe é recebida como novidade e com interesse.

3.3.1 - 1ª FASE - Na primeira fase, os sujeitos foram submetidos aos três testes de Piaget:

1º) Conservação de substância - seqüência baseada em PIAGET e INHELDER³⁰:

a) material utilizado: duas bolas dos mesmos tamanho e cor, feitas com massa de modelagem;

b) execução: apresentam-se as duas bolas de massa à criança, dizendo:

1. "você acha que há o mesmo tanto de massa em cada bola? Elas são iguais?. Em caso de resposta negativa, dizer :
2. vamos colocar um pedacinho de massa nesta bolinha, para que fique igual a outra, com o mesmo tanto de massa. E agora, elas têm o mesmo tanto de massa?. Quando a resposta for positiva, modelar uma das bolas em salsicha (9 cm), dizendo:
3. "observe o que faço. Estou fazendo uma salsicha com esta bola". Quando terminar: "e agora, há o mesmo tanto de massa nesta aqui que nesta?" (apontar). "Por Que?". Se a resposta for negativa, interromper o teste. Se for positiva, cortar a salsicha em cinco pedaços iguais, dizendo:
4. "veja, agora estou cortando a salsicha em cinco pedacinhos. Continua o mesmo tanto de massa aqui e aqui?" (apontando). "Por Que?". Com resposta negativa, interromper. Com resposta positiva, juntar os cinco pedaços de massa e transformá-los numa bolacha, dizendo:
5. "agora vou pegar estes cinco pedacinhos e transformá-los numa bolacha. Continua com o mesmo tanto de massa aqui e aqui?" (apontando). "Por Que?".

Por meio desse procedimento experimental, pode-se perceber que o experimentador tenta verificar se a criança sentiu se a quantidade de massa se modificou ou permaneceu a mesma, em decorrência da modificação da forma. Em outras palavras, o que se pretende é verificar se a criança percebeu que determinado atributo de um objeto (no caso, quantidade de massa) permaneceu invariável após mudanças substanciais em outros atributos (forma, por exemplo).

Dessa maneira, se o sujeito responde (*), a propósito da

(*) Todos os exemplos citados fazem parte dos resultados obtidos durante o procedimento experimental.

transformação da bolinha em salsicha, que não tem mais o mesmo tanto de massa porque "quando espichou reduziu o tanto de massa"; ou, por ocasião do seccionamento em cinco pedaços, que não continuam com a mesma quantidade porque "parece que dá para fazer mais coisa com todos esses pedaços do que com essa(bola)", fica claro que ainda não atingiu à fase de conservação. Por outro lado, respostas do tipo "claro, ela (a bola) esticou mas continua com o mesmo tanto; e se desesticar, fica a bola de novo"; ou, ainda, "picou em pedacinho e fica igual porque juntando tudo fica a mesma coisa", são características de sujeitos conservadores. Nesses casos, os sujeitos estarão na fase operacional concreta, por terem adquirido habilidade para manipular objetos concretos, utilizando para esse fim a operação de "reversibilidade".

2º) Inclusão de classes - seqüência baseada em PIAGET e INHELDER²⁹.

a) material utilizado(Fig. 3.1):

- quatro quadrados azuis;
- dois quadrados amarelos;
- cinco círculos amarelos;

b) execução: verificar se a criança conhece as cores e as formas. Em caso afirmativo, dizer:

1. "separe as figuras que mais se parecem ou que são iguais". Caso o critério escolhido seja cor, perguntar:
2. "todas as figuras amarelas são círculos?". Se a resposta for "não":
3. "todos os círculos são figuras amarelas? Por Que?".

Caso o critério escolhido seja forma:

4. "todos os quadrados são figuras azuis?". Com resposta negativa:
5. "todas as figuras azuis são quadrados? Por Que?".

Este segundo procedimento consiste, portanto, em apresentar à criança uma série de objetos, a qual pode ser dividida em vários conjuntos de classes e subclasses. Foi inicialmente a apresentado um conjunto total, composto de quatro quadrados azuis, dois amarelos e cinco círculos amarelos. Esse conjunto possibilita, então, a organização das seguintes classes e subclasses:

1. a classe dos objetos amarelos (B), com a subclasse dos círculos amarelos (A) e dos quadrados amarelos (A');

2. a classe dos quadrados (B) com as subclasses dos quadrados azuis (A) e a dos quadrados amarelos (A'), ambas as classes definidas pela equação $B = A + A'$.

As perguntas feitas às crianças foram, portanto, de dois tipos:

a) todos os B (figuras amarelas/quadrados) são A (círculos a marelos/figuras azuis)?; e

b) todos os A (círculos/figuras azuis) pertencem a B (figu - ras amarelas/quadrados)? Por Que?

A criança terá noção de inclusão de classes se der uma resposta que evidencie reconhecer as subclasses dos círculos ama relos dentro da classe de todas as figuras amarelas.

Por exemplo: "todos os círculos são amarelos porque esses dois são amarelos mas quadrados e os outros são círculos todos a

marelos". Ou, ainda, se reconhecer a subclasse das figuras azuis dentro da classe de todos os quadrados, da forma como mostra o exemplo seguinte: "todas as figuras azuis são quadrados?". "São, porque isso tudo é azul e quadrado e essas, é amarelo e quadrado".

Pode dizer-se que a classificação assim feita é "concreta", no sentido de que a criança compreende relações de inclusão de um grupo de objetos que pode ser visto e manipulado. É "operacional", no sentido de que a criança não só reconhece a equação $B = A + A'$, como também a operação inversa e, portanto, reversível, $A = B - A'$. Este fato implica no reconhecimento de que todos os elementos de A correspondem a "alguns" elementos de B (e não a "todos"), como a própria equação $A = B - A'$ expressa.

39) Aquisição da noção de número - seqüência baseada em PIAGET e SZEMINSKA³¹:

a) material utilizado: 6 fichas brancas:

15 fichas vermelhas, de galalite;

b) execução: colocar seis fichas brancas em linha reta, distanciando uma das outras cerca de 3 cm. Dizer:

1. "faça com as fichas vermelhas uma fila igual a essa (apontando a fila de fichas brancas), com o mesmo número de finhas". Se fizer correspondência um-a-um, aumentar a distância entre as fichas brancas para 6 cm, dizendo:

2. "observe o que faço. E agora, há o mesmo número de fichas nessa fila e nessa fila" (apontando)? "Por Que?".

PIAGET afirma que, para a compreensão madura de número,

há necessidade de domínio de certas idéias básicas, dentre as quais, a correspondência um-a-um³¹. Essa idéia envolve meramente o fato de se colocar próximo a cada membro de determinado conjunto A (no caso, fichas brancas), um e apenas um novo objeto. Esses novos objetos, depois de estabelecida a correspondência um-a-um, formam um conjunto B (fichas vermelhas), com o mesmo número de objetos que o conjunto A.

É necessário, ainda, que a criança conserve a equivalência numérica dos objetos dos dois conjuntos, apesar das alterações na organização física. Respostas como "a fila tá maior porque tá mais separada mas continua com o mesmo tanto de fichas"; ou "continua com o mesmo tanto, você só separou um pouco e se juntar de novo as fichas ficam iguais outra vez"; ou, ainda, "continua porque na posição que os objetos estejam não altera a quantidade", são típicas de crianças que já adquiriram noção de equivalência numérica, encontrando-se, portanto, no estágio de operações concretas. Nestes casos, as crianças raciocinam sobre as transformações e, em utilizando a descentração, explicam as modificações pela reversibilidade por compensação (a fila está maior mas as fichas estão mais espaçadas) e por inversão (pode-se agrupar a fila como antes).

O mesmo não ocorre quando a criança, apesar da capacidade de realizar corretamente a correspondência um-a-um, se deixa confundir pela configuração espacial. São respostas do tipo: "essa agora tá mais esticada e por isso tem mais ficha". A cri-

ança raciocina apenas sobre os estados ou configurações, desprezando as transformações.

Para finalizar, a criança, a partir do momento em que apresenta conservação de substância, noção de inclusão de classes e de equivalência numérica, realiza operações concretas, estando, portanto, apta a participar da segunda fase do procedimento experimental.

3.3.2 - 2ª FASE - aplicação do teste de Rorschach - Como já foi dito, o teste de Rorschach foi aplicado numa segunda sessão, com intervalo aproximado de uma semana, em relação à primeira fase. Na oportunidade, tentou-se restabelecer o clima de bom relacionamento aplicador-sujeito, o que foi possível sem maiores dificuldades.

A criança recebia então, a instrução básica: "hoje vamos fazer uma coisa bem diferente que da outra vez. Vou mostrar a você algumas pranchas e você vai me dizer tudo o que você acha que parece, em cada uma delas. Cada pessoa vê coisas diferentes e você me dirá o que você acha que parece. Não há certo nem errado, logo, tudo o que você disser está bom. Quando você não tiver mais nada para dizer, pode me devolver a prancha, que lhe darei outra. Veja (entregando a prancha): então, o que parece?... o que poderia ser?".

Os sujeitos, por serem crianças mais velhas, não apresentaram dificuldades durante a aplicação do teste, seguindo a contento as instruções.

Para a classificação das respostas obtidas nos protocolos, utilizou-se o Atlas de respostas em Rorschach infantil, de JACQUEMIN¹⁵.

TABELA 3.1

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 116 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM O GRUPO EXPERIMENTAL (1a. FASE), SEGUNDO A IDADE E O SEXO
RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

SEXO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
7 anos	9	17,0	16	25,4	25	21,6
8 anos	12	22,6	13	20,6	25	21,6
9 anos	14	26,5	11	17,5	25	21,6
10 anos	13	24,5	12	19,0	25	21,6
11 anos	5	9,4	11	17,5	16	13,8
TOTAL	53	100,0	63	100,0	116	100,0

TABELA 3.2

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 116 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM O GRUPO EXPERIMENTAL (1a. FASE), SEGUNDO O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO E CONFORME A IDADE

RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

NÍV. DESENV.	PRÉ-OPERAC.		OPERAC. CONC.		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	
7 anos	25	100,0	--	--	25
8 anos	24	96,8	1	4,0	25
9 anos	18	72,0	7	28,0	25
10 anos	13	52,0	12	48,0	25
11 anos	6	37,5	10	62,5	16
TOTAL	86	74,1	30	25,9	116

TABELA 3.3

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 30 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM O GRUPO EXPERIMENTAL (2a. FASE), SEGUNDO A IDADE E O SEXO

RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

IDADE	SEXO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
8 anos		1	7,1	--	--	1	3,3
9 anos		5	35,7	2	12,5	7	23,3
10 anos		4	28,6	8	50,0	12	40,0
11 anos		4	28,6	6	37,5	10	33,4
TOTAL		14	100,0	16	100,0	30	100,0

GRÁFICO-3.1

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 116 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM O GRUPO EXPERIMENTAL (1ª FASE), SEGUNDO A IDADE.

RIO DE JANEIRO, RJ- III TRIMESTRE DE 1976

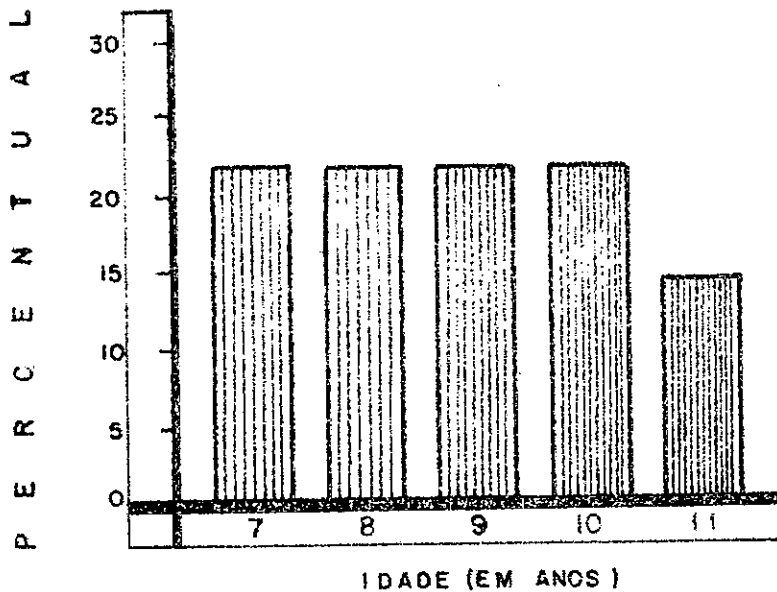
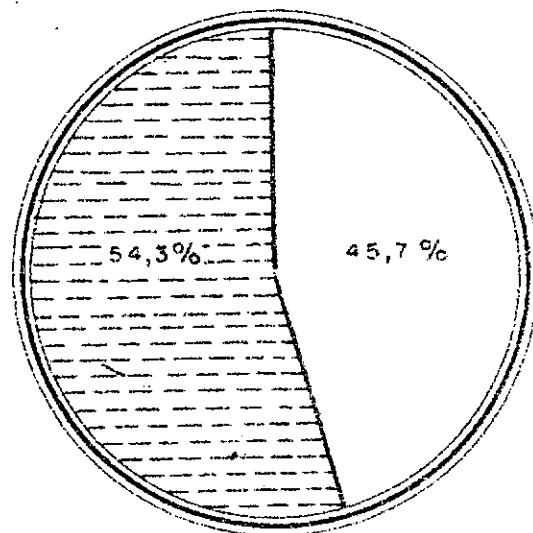


GRÁFICO-3.2

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 116 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM O GRUPO EXPERIMENTAL (1ª FASE), SEGUNDO O SEXO

RIO DE JANEIRO, RJ-III TRIMESTRE 1976

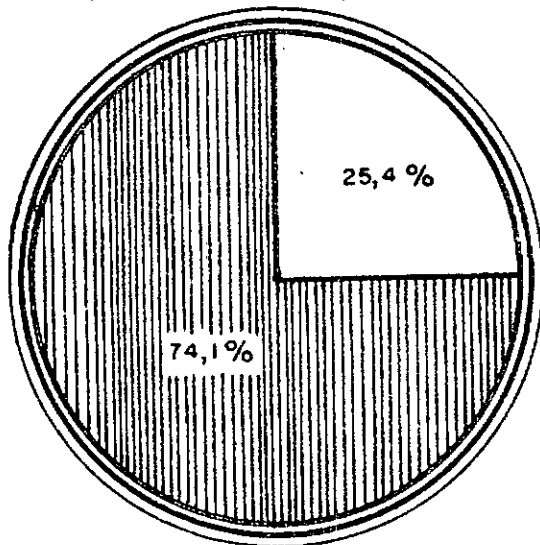


 MASCULINOS

 FEMININOS

GRÁFICO- 3.3

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 116 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM O GRUPO EXPERIMENTAL (1ª FASE), SEGUNDO O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO. RIO DE JANEIRO, RJ-III TRIMESTRE DE 1976



 PRÉ- OPERACIONAL


 OPERACIONAL CONCRETO

GRÁFICO- 3.4

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 30 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM O GRUPO EXPERIMENTAL (2ª FASE), SEGUNDO A IDADE. RIO DE JANEIRO, RJ-III TRIMESTRE DE 1976

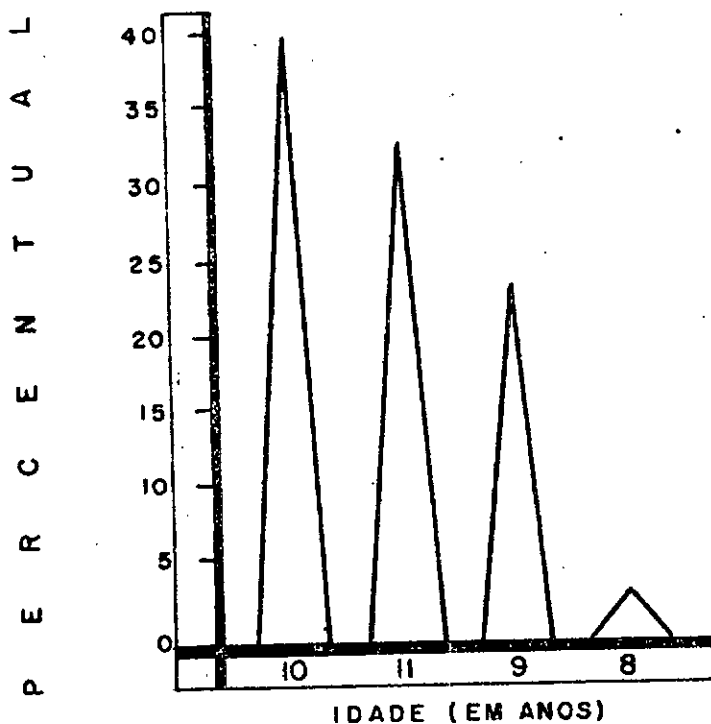
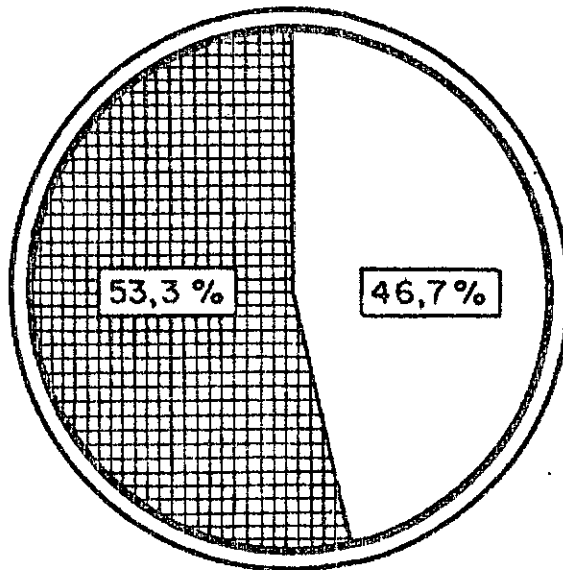


GRÁFICO 3.5

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS 30 CRIANÇAS QUE INTEGRARAM
O GRUPO EXPERIMENTAL (2ª FASE), SEGUNDO O SEXO



FEMININO



MASCULINO

4 - RESULTADOS

4.1 - Categorias de conteúdo

Foram alistadas, ao todo, 13 categorias (reunidas as oito primeiras em dois grupos), totalizando 674 respostas (Tab. 4.1).

A maioria das respostas indica "animal inteiro" (46,2%), sendo que o somatório das respostas A atinge a 56,0%, contra 20,9% do somatório de H. Neste grupo, há ligeira predominância de H (8,0%) sobre Hd (6,4%) e (H) (5,5%) (Tab. 4.1 e Gráf. 4.1).

Os dois grupos - A e H - totalizam 76,9% do total de 674 respostas (Tab. 4.1 e Gráf. 4.2).

4.2 - Tipo de animal

4.2.1 - DADOS GLOBAIS - Na apreciação das respostas sobre tipo de animal, serão consideradas apenas as respostas de A (animal inteiro). Isto porque parece à autora que a figura do animal inteiro seja suficiente para caracterizar a percepção desse tipo de conteúdo. O ponto de vista é, por sinal, corroborado, em relação às respostas (A) e (Ad), por RAUSH DE TRAUBENBERG, quando afirma que "achamos esse procedimento"-inclusão de (A) e (Ad) - "inadequado, pois o animal irreal corresponde a uma imagem, que é o inverso do conformismo e do estereótipo" (p. 138)³³.

Das 310 respostas, 163 (52,6%) correspondem às meninas e 147 (47,4%), aos meninos. O total de respostas indicou 68 di

ferentes tipos de animais, cuja maior freqüência incidiu em borboleta (15,7%), morcego (8,5%), bichos (8,2%), aranha (6,2%) e pássaro (5,3%). Do total de 68 animais, 23 (33,8%) situam-se na faixa de 1,0% a 4,0%; e 40 (58,8%), abaixo de 1,0% (Tab. 4.2 e Gráf. 4.3).

No primeiro grupo (5,3%+), há flagrante desproporção entre as respostas de meninas e meninos, em relação a "bichos" e "pássaros". No primeiro caso, predominam as respostas das meninas e, no segundo, as dos meninos. As respostas "morcego" são relativamente mais freqüentes entre os meninos. Em oposição, são um pouco mais numerosas, entre as meninas, as respostas "borboleta".

No segundo grupo (entre 1,0% e 4,0%), anotam-se diferenças não muito acentuadas entre as respostas dos dois sexos.

A diferença inexiste praticamente, no terceiro grupo (<1,0%). Não obstante, há respostas que só foram dadas por um dos dois sexos. No segundo grupo, as meninas não indicaram "barata", "bezouro", "cobra", "gato" e "leopardo"; e os meninos não indicaram "animal" (Tab. 4.2).

No grupo das 40 respostas com percentuais abaixo de 1,0%, verifica-se que as meninas deixaram de indicar 18 animais (45,0%) e os meninos, 13 (32,5%) (Tab. 4.2). Vale ressaltar que, dado reduzido o número de casos, não será lícito dar maior significado às diferenças apontadas.

4.2.2 - ANIMAIS SELVAGENS E ANIMAIS DOMÉSTICOS - Apesar das difi

culdades de se gruparem os animais nessa duas categorias, pela falta inclusive de modelos (AMES et alii referem apenas os grupos, sem detalhar as categorias¹), a autora fez uma distribuição aproximada e obteve os resultados apresentados na Tabela 4.3 e no Gráfico 4.4. Por essa tabela, verifica-se que predominam nitidamente as categorias de animais selvagens (37,1%) sobre as de animais domésticos (8,1%), sem diferenças apreciáveis para os dois sexos. Tais diferenças, contudo, também não podem ser consideradas significativas, tendo-se em vista o percentual de "outras" (Tab. 4.3 e Gráf. 4.4).

4.3 - Conteúdo humano

Na apreciação dos resultados referentes a conteúdo humano observou-se, "mutatis mutandi", o critério e a justificativa já referidos em 4.2.1, ou seja, considerar apenas as respostas de H (ser humano inteiro).

Verifica-se, pela tabela 4.4 e pelo Gráf. 4.5, que predominam as respostas "2 pessoas" (47,2%). Somando-se a esse percentual os percentuais das respostas seguintes (11,3%, 13,2% e 11,3%), conclui-se que as respostas "2 pessoas", "moça", "homem" e "moço" totalizam 83,0% do total de 53 respostas.

Considerado o sexo, verifica-se que houve 32 respostas de meninas e 21 de meninos, mas a diferença não é estatisticamente significativa.

Para as respostas sobre cada categoria existem diferenças mais nítidas. É o caso de "2 pessoas" (53,2% contra 38,1%);

"homem" (3,1% contra 28,6%) e "moço" (15,6% contra 4,8%).

As meninas não indicaram 4 (36,4%); e os meninos, 3 (27,3%) das 11 categorias (Tab. 4.4 e Gráf. 4.5).

Ainda em relação às categorias A e H que foram dadas sobre a localização global, cumpre ressaltar diferenças quanto à qualidade das respostas. Do total de categoria A, a grande maioria se caracteriza como resposta primária analítica (82,0%); e 18,0%, como resposta secundária combinada. Quanto às respostas H, houve relativo equilíbrio, com 43,0% de respostas secundárias bilaterais e 57,0% de secundárias combinadas (ver 8-Anexos) (*).

(*) Segundo ANZIEU⁵, entende-se como resposta:

- a) global primária analítica, GPA, a resposta simples e precisa, correspondente a uma percepção imediata, direta e unitária dos contornos;
(Ex.: PI - "morcego voando"
PIV - "um gorila sentado")
- b) global secundária bilateral, GSB, a resposta envolvendo a combinação de dois elementos, quase sempre simétricos;
(Ex.: PII - "duas pessoas conversando"
PIII - "dois mordomos se cumprimentando")
- c) global secundária combinada (GSC), a que corresponde a um trabalho de elaboração ativa, a partir da combinação de vários elementos.
(Ex.: PIIII - "dois canibais cozinhando um missionário"
PVIII - "dois ursos polares que sobem uma geleira")

TABELA 4.1
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS CATEGORIAS DE CONTEUDO, SEGUNDO
AS RESPOSTAS DAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH
RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

CATEGORIA	SIMB.	NÚMERO	
		Nº	%
1. Animal inteiro	A	310	46,2
2. Detalhe de animal	Ad	54	8,0
3. Animal desvitalizado	(A)	9	1,3
Monstro			
Desenho animado			
4. Detalhe de (A)	(Ad)	4	0,6
Total A		377	56,0

5. Ser humano inteiro	H	54	8,0
6. Detalhe de ser humano	Hd	43	6,4
7. Ser humano desvitalizado ..	(H)	37	5,5
Sobrenatural			
Fantasma			
8. Detalhe de (H)	(Hd)	7	1,0
Total de (H)		142	20,9

9. Objeto	Obj	44	6,5
10. Botânica	Bot	27	4,0
11. Fragmento	Frag	25	3,7
12. Anatomia	Anat	21	3,1
13. Natureza	Nat	16	2,4
14. Arte	Art	7	1,0
15. Elemento	Elem	5	0,7
16. Arquitetura	Arq	4	0,6
17. Paisagem	Pais	3	0,5
18. Símbolo	Simb	3	0,5
19. Geografia	Geo	1	0,1
T O T A L		674	100,0

TABELA 4.2

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS SOBRE TIPO DE ANIMAL,
DADAS PELAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH,
SEGUNDO O SEXO (continua)
RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

DISCRIMINAÇÃO	MENINAS		MENINOS		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Borboleta	29	17,8	19	12,9	48	15,7
Morcego	12	7,4	14	9,5	26	8,5
Bichos	23	14,1	2	1,4	25	8,2
Aranha	8	4,9	11	7,5	19	6,2
Pássaro	3	1,8	13	8,8	16	5,3
Cachorro	8	4,9	4	2,7	12	4,0
Urso	9	5,5	2	1,4	11	3,5
Siri	6	3,7	2	1,4	8	2,6
Caranguejo	5	3,1	3	2,0	8	2,6
Rato	4	2,5	3	2,0	7	2,3
Passarinho	3	1,8	4	2,7	7	2,3
Inseto	1	0,6	6	4,1	7	2,3
Coelho	5	3,1	2	1,4	7	2,3
Sapo	2	1,2	4	2,7	6	1,9
Formiga	3	1,8	2	1,4	5	1,6
Leão	4	2,5	1	0,7	5	1,6
Macaco	1	0,6	3	2,0	4	1,3
Ave	3	1,8	1	0,7	4	1,3
Animal	4	2,5	--	--	4	1,3
Barata	--	--	4	2,7	4	1,3
Camarão	1	0,6	2	1,4	3	1,0
Peixe	2	1,2	1	0,7	3	1,0
Cavalo-marinho	1	0,6	2	1,4	3	1,0
Carneiro	3	1,8	--	--	3	1,0
Bezouro	--	--	3	2,0	3	1,0
Cobra	--	--	3	2,0	3	1,0
Gato	--	--	3	2,0	3	1,0
Leopardo	--	--	3	2,0	3	1,0
Porco	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Galinha	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Hipopótamo	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Minhoca	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Tigre	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Onça	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Grilo	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Hiena	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Águia	1	0,6	1	0,7	2	0,6
Veado	2	1,2	--	--	2	0,6
Escorpião	--	--	2	1,4	2	0,6
Lobo	--	--	2	1,4	2	0,6
Elefante	--	--	2	1,4	2	0,6
Pingüin	1	0,6	--	--	1	0,3
Arraia	1	0,6	--	--	1	0,3

TABELA 4.2
 DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS SOBRE TIPO DE ANIMAL,
 DADAS PELAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH,
 SEGUNDO O SEXO (conclusão)
 RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

DISCRIMINAÇÃO	MENINAS		MENINOS		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Beija-flor	1	0,6	--	--	1	0,3
Pavão	1	0,6	--	--	1	0,3
Pato	1	0,6	--	--	1	0,3
Abelha	1	0,6	--	--	1	0,3
Bambi	1	0,6	--	--	1	0,3
Potro	1	0,6	--	--	1	0,3
Búfalo	1	0,6	--	--	1	0,3
Cabrito	1	0,6	--	--	1	0,3
Lagarto	1	0,6	--	--	1	0,3
Urubu	1	0,6	--	--	1	0,3
Camaleão	--	--	1	0,7	1	0,3
Joaninha	--	--	1	0,7	1	0,3
Caracol	--	--	1	0,7	1	0,3
Alce	--	--	1	0,7	1	0,3
Ema	--	--	1	0,7	1	0,3
Foca	--	--	1	0,7	1	0,3
Tubarão	--	--	1	0,7	1	0,3
Mariposa	--	--	1	0,7	1	0,3
Gambá	--	--	1	0,7	1	0,3
Bruxa	--	--	1	0,7	1	0,3
Louva-deus	--	--	1	0,7	1	0,3
Lagosta	--	--	1	0,7	1	0,3
Preguiça	--	--	1	0,7	1	0,3
Burraco	--	--	1	0,7	1	0,3
Bicho do mar	--	--	1	0,7	1	0,3
TOTAL	163	100,0	147	100,0	310	100,0

TABELA 4.3

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS GRUPOS BÁSICOS DE ANIMAIS (SELVAGENS E DOMÉSTICOS), SEGUNDO AS RESPOSTAS DADAS PELAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH, E CONFORME O SEXO DAS CRIANÇAS

RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

DISCRIMINAÇÃO	MENINAS		MENINOS		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Selvagem	70	42,9	45	30,6	115	37,1
Doméstico	15	9,2	10	6,8	25	8,1
Outros (*)	78	47,9	92	62,6	170	54,8
TOTAL	163	100,0	147	100,0	210	100,0

(*) Includos neste grupo animais eventualmente domesticáveis, marítimos, insetos e outros, não includos nos demais grupos.

TABELA 4.4

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DE CONTEÚDO HUMANO, DADAS PELAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH, SEGUNDO O SEXO

RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

DISCRIMINAÇÃO	MENINAS		MENINOS		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2 pessoas	17	53,2	8	38,1	25	47,2
Moça	4	12,5	2	9,5	6	11,3
Homens	1	3,1	1	28,6	7	13,2
Moço	5	15,6	1	4,8	6	11,3
Mulher	3	9,4	--	--	3	5,7
Nenezinho	1	3,1	--	--	1	1,9
1 "cara"	--	--	1	4,8	1	1,9
Pessoas	--	--	1	4,8	1	1,9
Garota	--	--	1	4,8	1	1,9
Garoto	--	--	1	4,8	1	1,9
Menina	1	3,1	--	--	1	1,9
TOTAL	32	100,0	21	100,0	53	100,0

GRÁFICO 4.1

DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE CONTEÚDO, SEGUNDO AS RESPOSTAS DAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH
RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

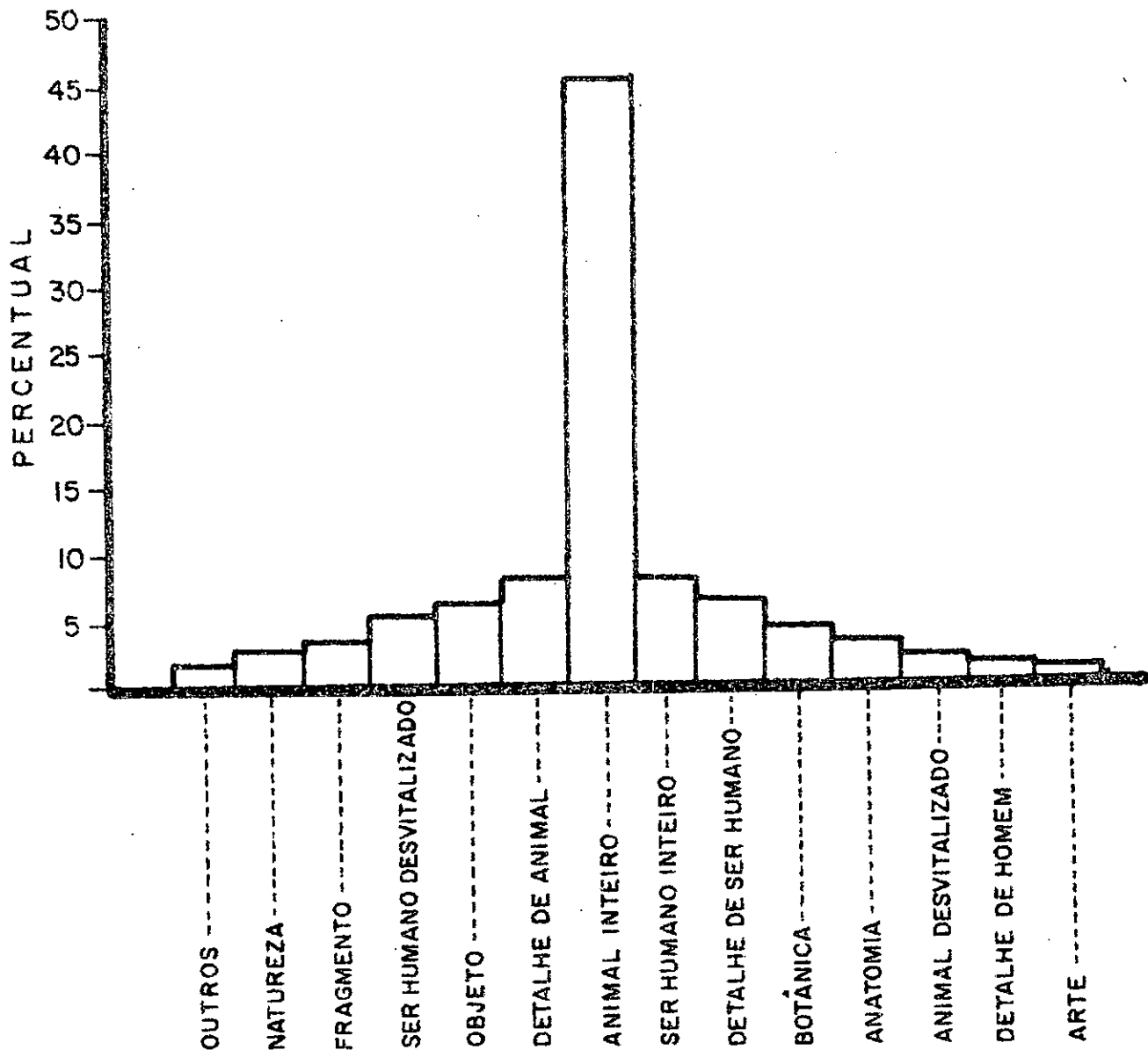


GRÁFICO 4.2

DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS BÁSICAS DE CONTEÚDO, SEGUNDO AS RESPOSTAS DAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH
RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

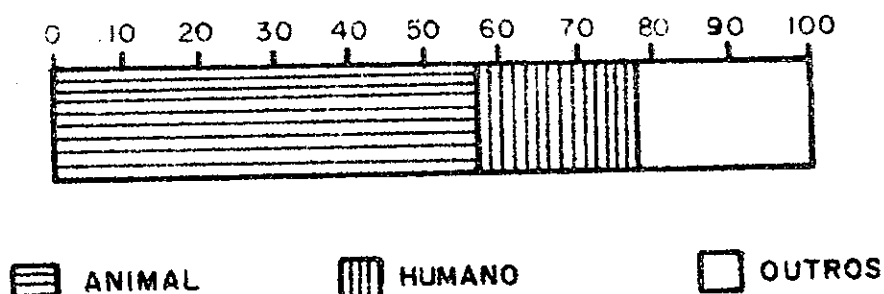


GRÁFICO 4.3

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS SOBRE TIPO DE ANIMAL DADAS PELAS 30 CRIANÇAS
SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH

RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1976

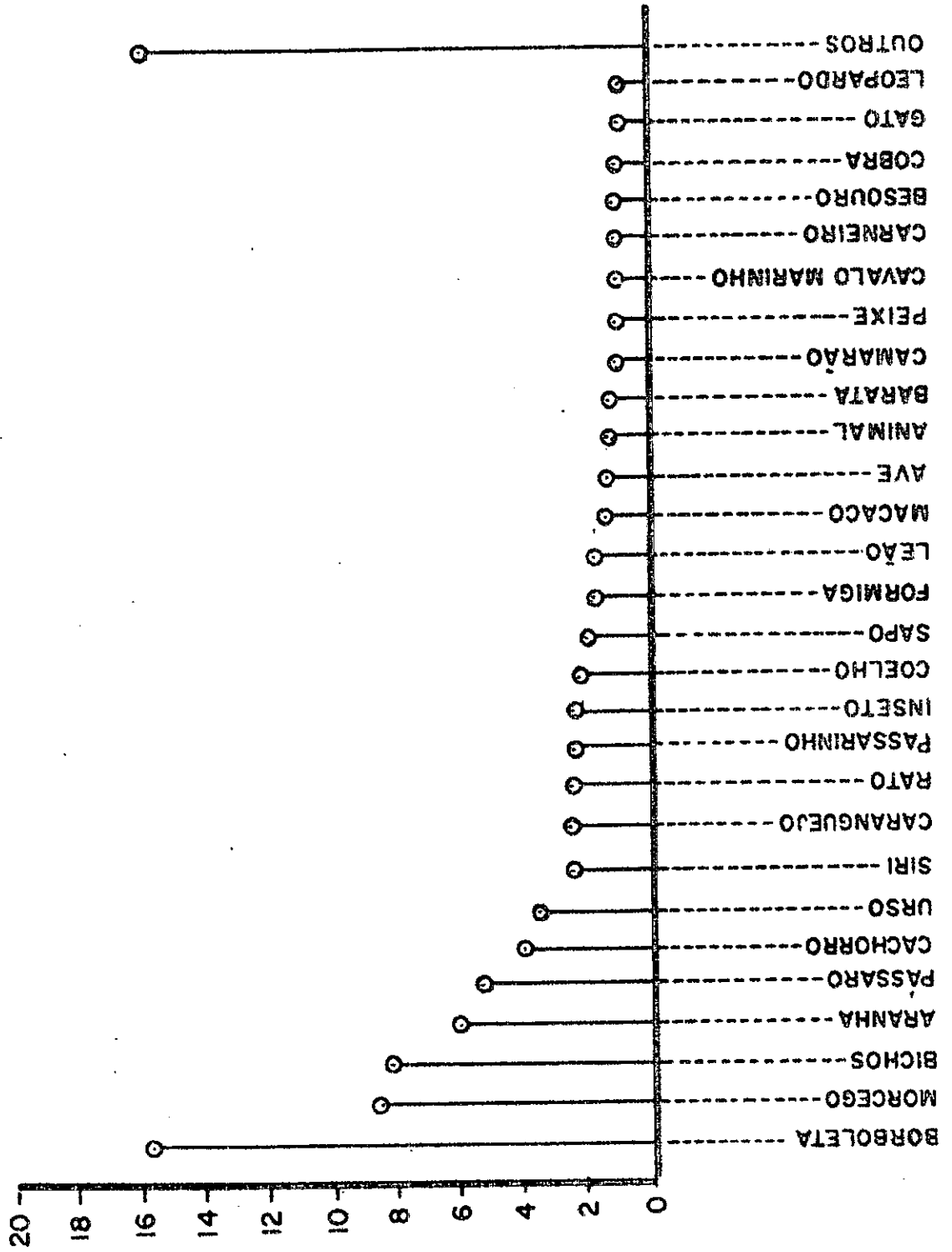


GRÁFICO-4.4

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS SOBRE GRUPOS BÁSICOS DE ANIMAIS (SELVAGENS E DOMÉSTICOS), DADAS PELAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH, SEGUNDO O SEXO.
RIO DE JANEIRO, RJ - III TRIMESTRE DE 1975

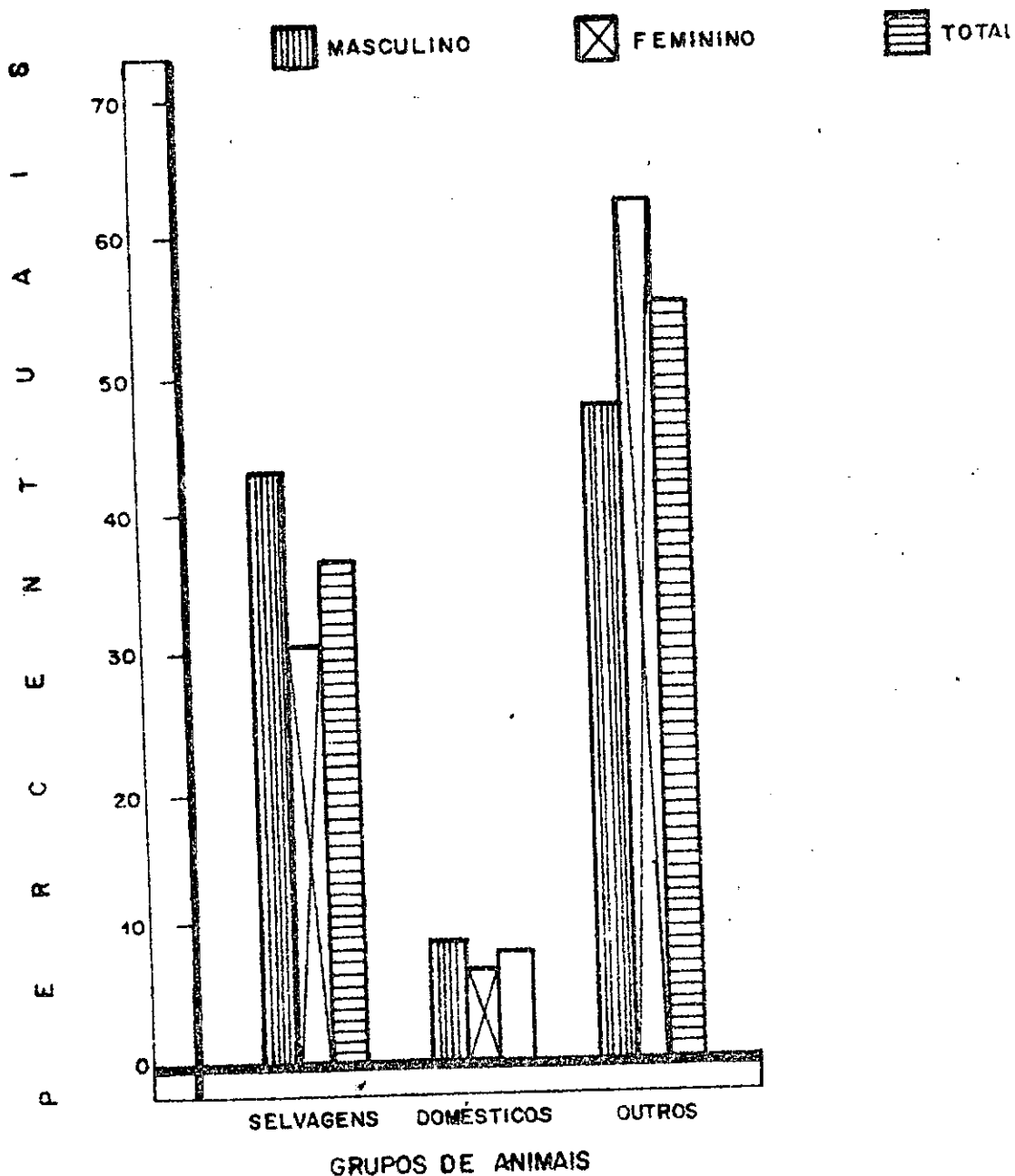
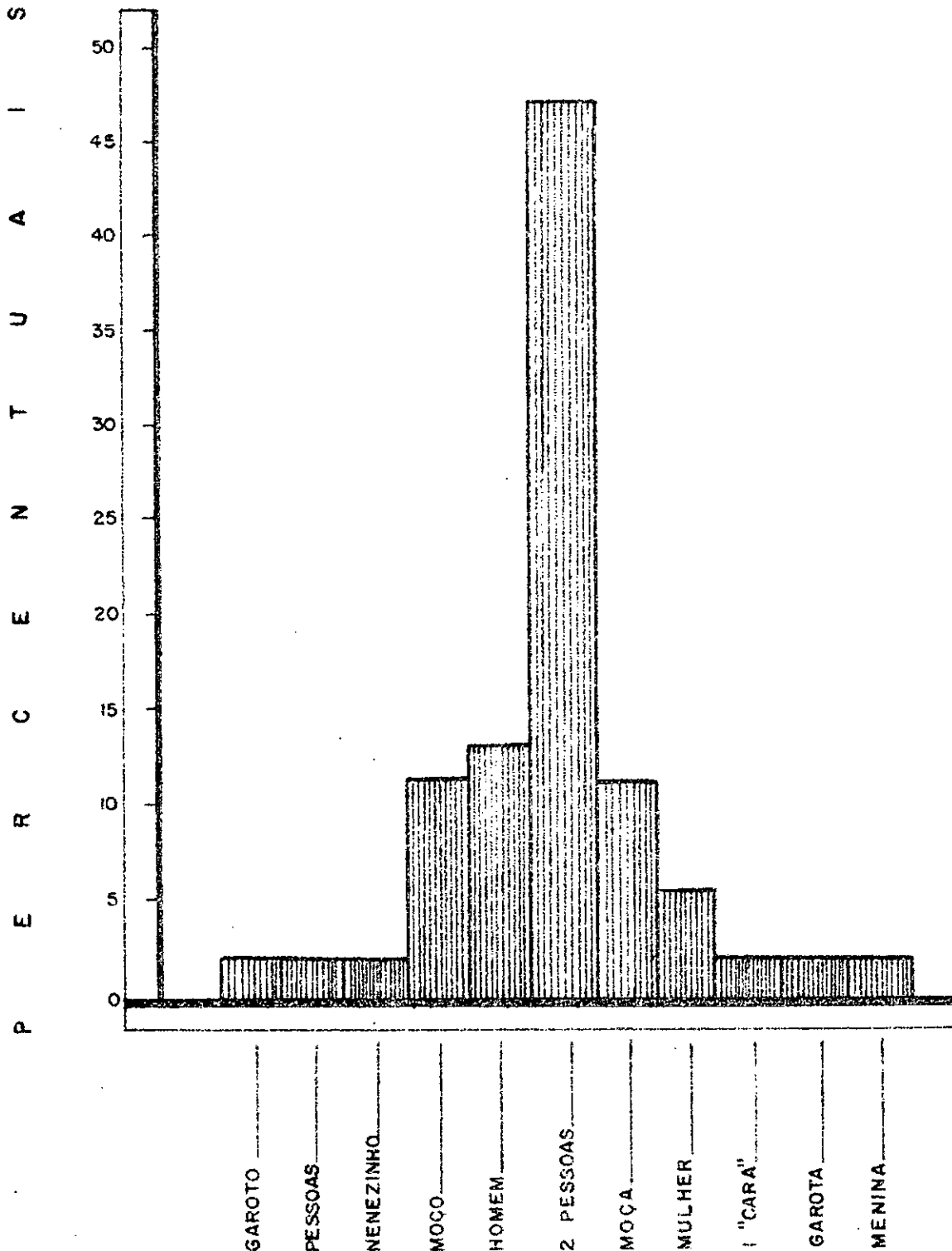


GRÁFICO - 4 5

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DE CONTEÚDO HUMANO,
DADAS PELAS 30 CRIANÇAS SUBMETIDAS AO TESTE DE RORSCHACH
RIO DE JANEIRO, RJ- III TRIMESTRE DE 1976



5 - COMENTÁRIOS

As considerações feitas nas seções 1 (Introdução) e 2.2 (Literatura, conteúdo em Rorschach infantil) ressaltam, inicialmente, uma divergência básica:-de um lado, situam-se os autores que se filiam à escola psicanalítica, na interpretação dos resultados do Rorschach. Essa tendência parece ter sido nitidamente influenciada por SCHAFER³⁶, PHILLIPS & SMITH²⁰, entre outros.

Ora, a orientação desses autores está em flagrante contradição com o testemunho do próprio RORSCHACH, segundo o qual, o teste não pode ser considerado como método de penetração no inconsciente³⁵.

Em oposição àqueles autores encontram-se os trabalhos de AMES et alii¹, BEIZMANN⁶, WINDHOLZ³⁸ e JACQUEMIN¹⁴, cuja maior preocupação foi estabelecer normas para o estudo do Rorschach infantil. Esses estudos revelam uma série de fatos que parecem ser típicos da infância e cuja tendência é modificar-se com o crescimento.

Tudo indica ser o processo de desenvolvimento atuante o principal responsável por essas modificações. Tal opinião encontra apoio nos estudos sobre o desenvolvimento intelectual, realizados por PIAGET, principalmente no que concerne às mudanças qualitativas que ocorrem no processo cognitivo, à medida que a cri-

ança evolui. Sua maneira de encarar a realidade é, em decorrência, a atuação sobre seu mundo, dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra. Essas mudanças qualitativas do intelecto interferirão, conseqüentemente, nas respostas ao teste de Rorschach, inclusive no particular dos conteúdos.

São vários os aspectos que possibilitam essa impressão de interferência sobre os conteúdos, especificamente. Um deles é o fato de ter-se observado um aumento constante do número de categorias de conteúdo nas faixas de 2-10 anos (AMES¹) e 3-10 anos (BEIZMANN⁶), as quais apresentam maior diversificação nos níveis de idade superiores. Na casuística apresentada, não obstante ter sido adotado, como critério de seleção, o nível de desenvolvimento intelectual e não estritamente o da idade cronológica, houve uma correspondência em relação à diversidade de categorias, em se considerando a lista apresentada por JACQUEMIN¹⁴.

A diversificação de conteúdos é interpretada como "respostas culturais e intelectuais que o desenvolvimento e a experiência enriquecem constantemente (AMES p. 114)¹, bem como "quanto maior a dispersão de conteúdos, melhor a adaptação. Na amplitude dos conteúdos encontra-se a comprovação do nível cultural e da qualidade do intelecto (PIOTROWSKI) (*).

De acordo com a teoria piagetiana, pode dizer-se que, à medida que a criança evolui, seus processos cognitivos sofrem

(*) apud AMES, (p. 114)¹

maior elaboração. A relação da criança com o meio modifica-se de acordo com essa evolução. A forma de lidar com a realidade depende dos esquemas que estão a seu alcance, isto é, das habilidades adquiridas em cada fase do desenvolvimento e essas novas aquisições possibilitarão melhor compreensão da realidade.

Parece à autora que estas afirmações podem explicar a crescente diversificação de conteúdos do teste, ou seja, o contato da criança com o mundo modifica-se a cada momento, possibilitando a ela novas percepções e conseqüente enriquecimento da sua noção da realidade.

Outro aspecto interessante sobre conteúdo, no período da infância, refere-se à resposta "animal" tida, pelos diversos autores, como a resposta mais freqüente em protocolos infantis. Os resultados obtidos nas crianças da Escola Municipal "Marília de Dirceu" confirmam plenamente esse fato.

É considerada resposta "animal" toda espécie de bicho. Rorschach explica a freqüência dessas respostas afirmando que "a figura animal, em sua multiplicidade de formas, é positivamente a interpretação mais cômoda, ou seja, a que se apresenta com facilidade relativamente maior. Isso cria uma atitude associativa dirigida para os engramas de figuras animais e que exerce uma influência estereotipada sobre as interpretações" (p. 63-4). Essas respostas são consideradas, em termos de protocolos de adultos, "como espécie de índice de estereotipia" (p. 46)³⁵.

Em protocolos infantis, a resposta "animal" possui o

mesmo significado, não faltando, no entanto, outras proposições, como a de GRIFFITS (*): "as lâminas são para o sujeito um meio cômodo de projetar suas angústias subjetivas e seus desejos. Isso explica, provavelmente, por que os sujeitos interpretam tanto a animais, pássaros e toda sorte de seres vivos, já que muitos desses animais são símbolos de perigo e de idéias angustiantes". Pelo visto, esse autor prefere interpretar essas respostas de um ponto de vista mais afetivo que intelectual, lançando mão do simbolismo na interpretação dos animais. Trata-se de caminho perigoso, considerando-se que as respostas animais têm maior importância do ponto de vista formal que simbólico (LOOSLI-USTERI)¹⁷.

Além do mais, os trabalhos sobre Rorschach infantil não chegam a mencionar a relação criança angustiada/percentagem elevada de respostas "animal". Mais importante ainda é considerar-se o que RORSCHACH diz a respeito do teste. O autor jamais fez alusão à possibilidade de o sujeito "projetar suas angústias", mas "a interpretação das imagens fortuitas situa-se sob o conceito da percepção das idéias" (p. 17). Diz, ainda, claramente, que o teste não serve para investigação de conteúdos inconscientes baseados em pressupostos psicanalíticos³⁵.

Outros autores enveredam pelos mesmos caminhos. BOCINER & HALPERN, considerando os tipos de animais, concluem: "... algumas respostas animais indicam menor grau de estereotipia que ou-

(*) apud LOOSLI-USTERI (p. 51)¹⁷.

tras... Um animal com expressão humana, tal como um urso que faz caretas, demonstra maior pensamento crítico e discernimento, menor aceitação do óbvio, que as respostas animais usuais. Além disso, o tipo de animal eleito pode ser significativo dos sentimentos e atitudes do indivíduo... As interpretações persistentes de animais agressivos que lutam, refletem fortes sentimentos de hostilidade e agressão, enquanto que animais suaves e tímidos prevalecem em indivíduos com atitude insegura e essencialmente passiva" (p. 61-2)⁸.

Ao se multiplicarem tais interpretações simbólicas corre-se o risco de cair nos erros de julgamento. Somente um interrogatório profundo pode descobrir o que a percepção de tal ou qual animal significa exatamente para o sujeito.

Mesmo assim, alguns autores caem no exagero de dar significados simbólicos a cada tipo de animal. PHILLIPS & SMITH consideram que "aranhas, búfalo, touro, sugerem relações não resolvidas com a figura forte do pai; gato, imaturidade mas não distorção da personalidade; pássaro reflete um desenvolvimento imaturo e inadequado da personalidade. Ocorre frequentemente em psicopatas e é característico de homens imaturos e inaptos sexualmente" etc. (p. 119-23)²⁰.

Da mesma forma PORTUONDO salienta: "aranha: imaturidade, dependência materna, figura materna fálica e destrutiva; búfalo: temor da agressividade paterna; barata: transtornos psicosexuais, personalidades psicopatas" etc. (p. 226-8)³².

Essas definições são tipicamente apriorísticas (se bem não seja essa a opinião desses autores) e, como tal, extremamente nocivas aos resultados do teste, mesmo porque são sempre consideradas independentemente do contexto do protocolo.

Em compensação, WINDHOLZ interpreta as respostas "animal" de acordo com a frequência obtida. Assim, frente à elevada percentagem dessas respostas em sua pesquisa, conclui: "as crianças maiores parecem demasiadamente controladas e estereotipadas em prejuízo de uma produção mais individual e criativa" (p. 86)³⁸.

É de considerar-se, contudo, que a criança possui um mundo de preocupações e forma de lidar com a realidade específicos da fase de desenvolvimento em que se encontra. PIAGET sustenta: "O pensamento da criança é egocêntrico, não no sentido de hipertrofia do eu, mas no de centralização do pensamento sob o ponto de vista próprio" (p. 75)²⁷. Em decorrência, a visão da criança a respeito do mundo que a cerca é mais restrita, com conseqüente limitação de interesse. Logo, as imagens interiorizadas, ou seja, os engramas, são também mais limitados, referentes apenas a sua experiência imediata. Em termos do teste de Rorschach, a criança dará respostas de acordo com suas capacidades atuantes.

É sempre útil voltar às observações que RORSCHACH faz a respeito do teste: "... o teste exige uma adaptação a determinados estímulos externos, uma atuação da função do real" (p.130)³⁵.

O teste pede, portanto, uma resposta a estímulos exter-

nos, estímulos ambíguos, exigindo assim, uma intervenção do real. Quando o indivíduo responde às pranchas do teste de Rorschach, ele lança mão de seus recursos adaptativos. O fato de a criança dar muitas respostas "animal", num teste que exige atuação da função do real, leva a supor que a experiência imediata do mundo infantil está muito ligada à figura animal.

As crianças ficam realmente presas às respostas de conteúdo animal, mas, ao se fazer uma análise mais minuciosa dos dados de AMES, percebe-se claramente que o processo é diferente em cada faixa de idade. Existe, de certa forma, uma modificação no sentido de que inicialmente, quanto mais jovens, as crianças percebem com maior frequência, animais domésticos, mudando a tendência para animais selvagens à medida que vão crescendo, apresentando, inclusive, aumento na variedade de A¹. A percentagem de animais selvagens na faixa de idade ora considerada mostrou-se igualmente mais elevada.

Antes, portanto, de se concluir sobre a estereotipia de uma criança em relação à percentagem de "animal", vale dizer, de dar-lhe conotação de automatismo ao nível do pensamento, talvez deva ser levado em consideração o tipo de animal indicado pela criança. Parece ser o inverso de conformismo e estereótipo o caso de um protocolo hipotético que apresente 50% de respostas "animal", mas de tipos diversos em sua maioria.

Em relação às respostas de conteúdo H, revela-se o mesmo processo já observado no conteúdo A:- as respostas humanas au

mentam com a idade.

Os resultados obtidos pela autora coincidem com os de AMES e JACQUEMIN, quando informam ser o conteúdo H o mais frequente. Atribui-se o fato à crescente capacidade de relacionamento com outras pessoas. Trata-se, pois, de um processo de socialização, que evolui até enquadrar-se nas normas do adulto.

As observações de PIAGET sobre o desenvolvimento social da criança trazem novos esclarecimentos a essa mudança. Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos 7 anos, torna-se capaz de cooperar porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros e, em relação ao comportamento coletivo, foi constatada uma notável mudança nas atitudes sociais²⁷. "Existe um processo de socialização, progressivo e não regressivo, de tal sorte que, a despeito das aparências, a individualidade que tende à autonomia, na criança de 7 anos para cima, é mais socializada do que o eu interdependente da primeira infância" (p. 99)²⁸.

O interessante é que PIAGET enfatiza estreita conexão entre o desenvolvimento social e o intelectual, considerando-os processos complementares, nos quais causa e efeito se confundem.²⁷

Pode dizer-se, pois, que o aspecto intelectual também influi no aumento de respostas H, dessa vez corroborado pelo desenvolvimento social.

Ainda com respeito às respostas de conteúdo humano, a pesquisa constatou uma diferença de produtividade entre os sexos,

com as meninas apresentando maior número de respostas H, fato já observado por AMES. Conquanto não significativa, a diferença pode sugerir um processo de socialização um pouco mais rápido nas meninas que nos meninos. Embora PIAGET não faça considerações a respeito, essa afirmação encontra fundamento na obra de GESELL, quando o autor afirma que "globalmente os meninos e as meninas enfrentam a maioria das etapas evolutivas de maneira altamente comparável. Porém, em geral, as meninas são ligeiramente mais precoces que os meninos, especialmente no crescimento físico e no desenvolvimento social" (p. 50). "A menina tem maior discernimento social" (p. 201)¹².

Em relação aos demais conteúdos, as diferenças encontradas, tanto na literatura quanto na casuística, são pequenas e variáveis. Seria, pois, temerário entrar em maiores considerações.

Finalmente, é lícito supor que as modificações que ocorrem dependem, se não totalmente, pelo menos em boa parte, da interrelação dos processos perceptivo e evolutivo da criança.

6 - CONCLUSÃO

Dos comentários transcritos na seção anterior, podem anotar-se entre outras, as seguintes premissas:

- a) uma série de fatos, envolvendo os aspectos de conteúdo das respostas ao teste, parece ser típico da infância e tem tendência a modificar-se com o crescimento;
- b) o processo de desenvolvimento é o principal responsável por essas modificações;
- c) a afirmação encontra respaldo na teoria do desenvolvimento intelectual de Piaget, principalmente no que concerne às mudanças qualitativas que ocorrem no processo cognitivo, à medida que a criança evolui;
- d) o número e a diversificação de conteúdos são interpretados como "respostas culturais e intelectuais que o desenvolvimento e a experiência enriquecem constantemente";
- e) a interpretação das "imagens fortuitas" situa-se sob o conceito de percepção de idéias e não serve para a investigação de conteúdos inconscientes baseados em pressupostos psicanalíticos;
- f) o teste de Rorschach pede respostas a estímulos externos, ambíguos, exigindo, assim, a atuação da "função do real", levando o sujeito a lançar mão de seus recursos adaptativos;

g) o desenvolvimento intelectual e o social são processos que se complementam, nos quais se confundem causa e efeito. Um e outro podem influir no tipo e na diversificação das respostas no teste de Rorschach.

Com base nessas premissas, parece lícito à autora concluir que a interpretação das respostas ao teste de Rorschach, principalmente em relação às crianças e nos aspectos de conteúdo, não deve basear-se em pressupostos psicanalíticos, mas no conceito segundo o qual a resposta implica na atuação da "função do real", que leva a criança a lançar mão de seus recursos adaptativos; e que esses recursos guardam estreita relação com o desenvolvimento intelectual e social da criança.

7 - ANEXOS - QUALIDADE DAS RESPOSTAS DE CONTEÚDO, LOCALIZAÇÃO
G, NAS DEZ PRANCHAS DO TESTE DE RORSCHACH

7.1 - Respostas A (conteúdo animal)

7.1.1 - MENINAS

Pr.	RESPOSTA	Pr.	RESPOSTA
I	(1) Uma ave-PA (2) Um bicho-PA (3) Parece um bicho-PA (4) Parece dois ursos segurando uma coisa e rodando-SC (5) Aqui no meio parece um animal e as duas águias em cima-SC (6) Um morcego (7) Um morcego bemesquitito-PA (8) Parece um morcego-PA (9) Uma borboleta-PA	V	(11) Borboleta, duas anteninhas, asas, os pés-PA (12) Uma borboleta-PA (13) Um morcego-PA (14) Uma borboleta-PA (15) Uma ave-PA (16) Parece uma borboleta-PA (17) Um morcego-PA (18) Ave voando-PA (19) Ave parada, com asas abertas-PA (20) Aquele bichinho que fica piscando a noite-PA (21) Borboleta-PA (22) Um grilo-PA (23) Outro morcego-PA
II			
III	(1) Parece um inseto-PA (2) Parece um sapo-PA		
IV	(1) Parece uma árvore no meio e dois cachorrinhos, um de cada lado-SC (2) Um pelo de cachorro que não vê os olhos. Parece um cachorro assim-PA (3) Uma pele, um urso assim-PA (4) Parece um morcego-PA (5) Parece um bicho-PA	VI	(1) Um bicho-PA (2) Um bicho andando-PA
		VII	(1) Dois cachorrinhos em cima de uma pedra-SC (2) Parece um coelho. É dois coelhos, um indo para um lado e outro para o outro-SB (3) Dois cachorros trepando numa coisa alta-SC
V	(1) Um morcego, pés, antenas-PA (2) Coelho, com asas grandes-PA (3) Uma borboleta-PA (4) Uma borboleta-PA (5) Parece um bicho-PA (6) Borboleta voando-PA (7) Passarinho-PA (8) Morcego-PA (9) Morcego de costa-PA (10) Borboleta com antenas, duas pernas-PA	VIII	(1) Duas hienas subindo num bicho morto-SC (2) A pedreira com um bico assim e os bichos estão subindo nela-SC (3) Dois ratos subindo numa árvore-SC (4) Dois ursos como se tivessem subindo numa árvore-SC (5) Dois ursos subindo numa montanha-SC

Pr.	RESPOSTA	Pr.	RESPOSTA
VIII	(6) Duas onças subindo <u>nu</u> ma montanha-SC (7) Dois leões subindo <u>nu</u> ma montanha-SC (8) Dois leões, o barqui <u>nh</u> o, aqui a terra. <u>E</u> les estão querendo en <u>tr</u> ar no barquinho. <u>O</u> barco está encostado na terra-SC	IV	(1) Uma borboleta-PA
XI	(1) Um coelho, os dentes, as bochechas, a ore <u>lh</u> inha, aqui os bur <u>ac</u> os do nariz-PA	V	(1) Borboleta ou morcego tem asas, antenas, a perna, o p <u>ê</u> -PA (2) Borboleta-PA (3) Passarinho-PA (4) Borboleta-PA (5) Inseto-PA (6) Pássaro com duas asas assim, bico-PA (7) Morcego-PA (8) Um morcego-PA (9) Um pássaro-PA (10) Um inseto que voa-PA (11) Morcego avoando, duas pernas para tras, pa <u>ta</u> s no ar-PA (12) Morcego-PA (13) Pássaro-PA (14) Outro morcego-PA (15) Outro morcego-PA
X			
	PA = 39 SB = 1 SC = 13		
	PA = 39 } SB = 1 } 40 SC = 13 }		
	7.1.2 - MENINOS	VI	
I	(1) Isso do lado parece pássaro. Esse e esse agarram o corpo e levantam o corpo-SC (2) Um passarinho-PA (3) Um morcego-PA (4) Uma borboleta-PA (5) Um morceguinho-PA (6) Parece um morcego com as mãos para atacar outras-PA (7) Um morcego-PA (8) Um morcego-PA (9) Um pássaro-PA (10) Forma de um pássaro-PA (11) Morcego-PA (12) Morcego com asas-PA (13) Rato e duas orelhas-PA (14) Morcego-PA	VII	(1) Um sapo-PA (2) Uma aranha-PA (3) Dois cachorrinho e o relha levantada em c <u>i</u> ma de uma pedra e ou <u>tr</u> o embaixo, um olhan <u>do</u> para o outro-SC
		VIII	(1) Tã parecendo uma árvore e dois bichinho subindo-SC (2) Duas onças trepadas em cima de uma pedra, segurando dois galhos de planta, de uma flor, um galho e o outro ou <u>tr</u> o-SC
		IX	
		X	
II	(1) Parece uma borboleta-PA.		
III	(1) Um sapo. Tem um laço em cima, a perna do sapo, os olhos-SC. (2) Aranha-PA (3) Um sapo-PA		PA = 36 SB = 1 SC = 5
			PA = 36 } SB = 1 } 37 SC = 5 }

7.2 - Respostas H (conteúdo humano)

7.2.1 - MENINAS

Pr.	RESPOSTA	Pr.	RESPOSTA	
I	(1) Duas mulê segurando um objeto-SC (2) Uma mulê e dois home se gurando-SC (3) Um vestido no meio e dois moços segurando-SC (4) Duas pessoas dançando com um manequim no meio-SC		SC = 8 ----- 69% SB = 5	
		VIII		
		IX		
		X		
			SC = 9 -----52,0% SB = 8	
7.2.2 - MENINOS				
I	(1) Duas pessoas se comunicando-SB (2) Duas pessoas sentadas batendo palmas-SB	I	(1) Dois moços e uma moça assim no meio-SC	
III	(1) Duas pessas andando-SB (2) Duas pessoas olhando o lago com algumas manchas vermelhas-SC (3) Duas pessoas segurando um saco, parece que tem arroz-SC (4) Dois homens segurando o caldeirão-SC (5) Duas moças com a panela no fogo saindo fumaça-SC (6) Duas pessoas com uma borboleta no meio e uma panela, tentando levantar a panela-SC	II	(1) Parece dois homens-SB	
		III	(1) Duas pessoas pegando um caldeirão-SC (2) Duas pessoas com uma bola na mão, com sapato-SC (3) Dois homens com uma cesta na mão-SC (4) Duas pessoas segurando um bule-SC (5) Duas pessoas segurando um negócio, pegando planta-SC (6) A forma de dois homens-SB (7) Dois garotos com uma bola-SC (8) Duas moças colocando espécie de água no caldeirão-SC	
			IV	
			V	
			VI	
		IV	(1) Duas pessoas deitadas-SB	IV
VII	(1) Duas moças dançando, uma olhando para a outra, de rabo de cavalo-SB (2) Duas moças dançando e olhando para a outra e parece que tem pena na cabeça-SB (3) Duas mulheres dançando rebolando com cabelo alto-SB (4) Duas meninas dançando-SB	V		
		VI		
		VII	(1) Duas moças levando uma cesta na cabeça-SB (2) Duas pessoas dando de cabeça, taaa-SB (3) Duas pessoas sentadas de perna cruzada, mãos assim, orelha grande-SB	
		VIII		
		IX		
		X		

7.3 - Respostas A (conteúdo animal) incomuns

7.3.1 - MENINAS

7.3.2 - MENINOS

Pr.	RESPOSTA	Pr.	RESPOSTA
I	(1) Um urubu-PA	I	(1) Uma barata: tem as pernas, a cabeça, o corpo, o pê-PA
II	(1) Dois carneirinhos dançando-SB	II	(1) Um bezouro-PA
III		III	(1) Um bezouro-PA (2) Parece um gato nê-PA
IV		IV	
V		V	(1) Aquelas bruxa que fica voando-PA
VI		VI	(1) Um gato-PA (2) Um gato-PA
VII	(1) Animais subindo em alguma coisa-SC	VII	
VIII	(1) Vários animais-PA	VIII	
IX		IX	
X	(1) Vários animais-PA	X	(1) É uma joaninha-PA (2) Louva-deus-PA
	$ \begin{array}{l} PA = 2 \\ \quad \searrow \quad \swarrow \\ \quad \quad 3 \\ \quad \nearrow \quad \nwarrow \\ SB = 1 \\ \\ SC = 1 \end{array} $		PA = 11

8 - BIBLIOGRAFIA

8.1 - Referências bibliográficas

- 1 - AMES, B. et alii - *El Rorschach infantil*. 2a. ed. Buenos Aires, Paidós, 1961.
- 2 - AUGRAS, M. - *Revisão crítica dos conceitos de projeção* (trabalho apresentado ao V Congresso de Psicologia, Ribeirão Preto), 1975.
- 3 - ANDRADE, L. D. - An existencial approach to Rorschach anatomy content responses. In: *Rorschach proceedings*. London, Hans Huber Publ., 1970.
- 4 - ANDRADE, L. D. - Posição fenomenológica em estudos de Rorschach. *A. bras. Psicol. aplic.* Rio, 22(3) 141-50, 1970.
- 5 - ANZIEU, D. - *Les méthodes projectives*. Paris, PUF, 1960.
- 6 - BEIZMANN, C. - *Le Rorschach chez l'enfant de 3 à 10 ans*. Neuchatel, Delachaux & Mistlé, 1961.
- 7 - BERNSTEIN, J. - Los metodos projectivos. In: *Test de percepción tematica (TAT)*. 3a. ed. Buenos Aires, Paidós, 1962.
- 8 - BOCHNER, R. & HALPERN, F. - *L'application clinique du test de Rorschach*. 2eme. ed. Paris, PUF, 1948.
- 9 - FLAVELL, J. & ELKIND, D. - *Studies in cognitive development*. New York, Oxford Univ. Press, 1969.
- 10 - FLAVELL, J. - *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, Pioneira, 1975.
- 11 - FRANK, L. K. - Projective methods for the study of personality. In: MURSTEIN, B. (ed.) - *Handbook of projective techniques*. New York, Basic Books Inc., 1965.
- 12 - GESSEEL, A. - *El niño de 5 a 10 años*. Buenos Aires, Paidós, 1960.
- 13 - GINSBURG, G. H. & OPPER, S. - *An introduction to Piaget's theory of intellectual development*. New Jersey, Prentice Hall Intern., 1969.
- 14 - JACQUEMIN, A. - *O teste de Rorschach em crianças brasileiras*. São Paulo, Vetor, 1977 (no prelo).
- 15 - JACQUEMIN, A. - *Atlas de Rorschach infantil*. São Paulo, Vetor, 1977 (no prelo).
- 16 - LIVITT, E. & TRUMAA, A. - *The Rorschach technique with children and adolescent*. New York, Grune & Stratton, 1972.
- 17 - LOOSLI-USTERI, M. - *Le diagnostique individuel chez l'enfant au moyen du test de Rorschach*. 2eme. ed. Paris, Hermann, 1948.

- 18 - LOOSLI-USTERI, M. - *Manual practico del test de Rorschach*. Madrid, 1965.
- 19 - MURPHY, G. *Introducción histórica a la psicología contemporánea*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- 20 - PHILLIPS, L. & SMITH, J.G. - *Rorschach interpretation advanced technique*. New York, Grune & Stratton, 1969.
- 21 - PIAGET, J. - *The child's conception of the world*. New York, Harcourt, Brace, 1929.
- 22 - PIAGET, J. - *The child's conception of physical causality*. London, Kegan, Paul, 1930.
- 23 - PIAGET, J. - *Psicologia da inteligência*. 2a. ed. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1967.
- 24 - PIAGET, J. - *A epistemologia genética*. 2a. ed. Petrópolis, Vozes, 1973.
- 25 - PIAGET, J. - *O nascimento da inteligência na criança*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, MEC, 1975.
- 26 - PIAGET, J. - *A formação do símbolo na criança*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, MEC, 1975.
- 27 - PIAGET, J. - *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1976.
- 28 - PIAGET, J. & INHELDER, B. - *A psicologia da criança*. 3a. ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1974.
- 29 - PIAGET, J. & INHELDER, B. - *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2a. ed. Rio de Janeiro. Zahar, MEC, 1975
- 30 - PIAGET, J. & INHELDER, B. - *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, MEC, 1975.
- 31 - PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. - *A gênese do número na criança*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, MEC, 1975.
- 32 - PORTUONDO, J. A. - *El psicodiagnostico de Rorschach en psicologia clínica*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1970.
- 33 - RAUSCH DE TRAUBENBERG, N. - *A prática do Rorschach*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- 34 - RODRIGUES, A. - *A pesquisa experimental em Psicologia e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- 35 - RORSCHACH, H. - *Psicodiagnóstico*. São Paulo, Mestre Jou, 1967.
- 36 - SCHAFER, R. - *Psychoanalytic interpretation in Rorschach testing*. New York, Grune & Stratton, 1954.
- 37 - SOMMER, R. - *Rorschach animal responses and intelligence*. *J. Consult. Psych.* Washington, v.21, 1964.
- 38 - WINDHOLZ, M. H. - *Rorschach em crianças*. São Paulo, Ve-

tor, v.1 e 2, 1969.

8.2 - Bibliografia consultada

- 39 - ABU-MERTHT, N. F. - Tese: sua elaboração. *R. Serv. Públ.* Rio de Janeiro, 12 (1): 45-59, out. 1959.
- 40 - ADRADOS, I. - *Teoria e prática do teste de Rorschach.* - Rio de Janeiro, Fund. Getúlio Vargas, 1967.
- 41 - ALIAGA, P.L. - Repercussion psicologica de los animales en el mundo de los niños. *A. Criminol., Neuropsiq. Y Discipl. conexas.* Quito, (19), 1967.
- 42 - ANDERSON & ANDERSON - *Técnicas projetivas do diagnóstico psicológico.* São Paulo, Mestre Jou, 1967.
- 43 - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - *Referências bibliográficas: normas brasileiras (PNB-66, 1970).* Rio de Janeiro, 1970.
- 44 - AUGRAS, M. - *A dimensão simbólica.* Rio de Janeiro, FGV, 1967.
- 45 - AUGRAS, M. - Temas de despersonalização nos conteúdos do teste de Rorschach, *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 22 (4), 1970.
- 46 - BARRETO, A. P. Psicodiagnóstico de Rorschach aplicado às crianças. *Neurobiol.*, 111 (28), 1955.
- 47 - BATTRO, A. M. - *O pensamento de Jean Piaget.* Ed. Forense Universitária, 1976.
- 48 - BEARD, R. - *Como a criança pensa,* São Paulo, Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A., 1972.
- 49 - BELL, J. E. - *Técnicas projetivas.* Buenos Aires, Paidós, 1951.
- 50 - BOHM, E. - *Manual del psicodiagnostico de Rorschach.* - 4a. ed. Madrid, Ed. Morata, 1971.
- 51 - BRASIL - Conselho Nacional de Estatística - *Normas de apresentação tabular.* IBGE, 1967.
- 52 - BUNGE, Mario - *La investigación científica: su estrategia y su filosofia* (trad. castel. de Manoel Sacristán). 3a. ed., Barcelona, Ariel, 1973.
- 53 - CAMPOS, M. A. P. - *A docência e a investigação científica.* São Paulo, 1962.
- 54 - CORRÊA, Ana M. - *Biblioteca e trabalho científico.* Viçosa. Univ. Fed. Bibl. Central, 1973.
- 55 - ELKIND, D. - Piaget's conservation problems. In: SIGEL, I. E. & HOOPER, F. H. (ed.) - *Logical thinking in children.* New York, Holt, Rinehart and Winston, - 1968.
- 56 - MONTENEGRO, A. - Subsídio para o estudo do comportamento

de crianças de idade pré-escolar na reação ao Psicodiagnóstico de Rorschach. *Psicol. Normal e Patol.* 9 (1-2), 1963.

- 57 - MUCCHIELLI, R. - *La dynamique du Rorschach*, Paris, PUF, 1968.
- 58 - NORMAS DA UNESCO sobre informações científicas. *R. bras. Med.* 24 (12): 1017-9, dez. 1967.
- 59 - NORMAS para apresentação de teses e dissertações - PUC. Coordenação Central de Pós-Graduação. Rio de Janeiro, 1976.
- 60 - PRIMEIRAS Jornadas Brasileiras sobre o Psicodiagnóstico de Rorschach (Trabalhos Inéditos). Rio de Janeiro, CEPA, 1967.
- 61 - PERRONE, D. - *Publicações científicas*. 3a. ed. Rio de Janeiro, 1975.
- 62 - RAPAPORT, D. - *Tests de diagnóstico psicológico*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1965.
- 63 - SIEGEL, S. - *Non-parametric statistics for the behavioral sciences*. New York, McGraw-Hill, 1956.
- 64 - TRELEASE, Sam F. - *The scientific paper*. 2nd. ed. Baltimore, Williams & Wilkins, 1951.
- 65 - VIANA GUERRA, C. - As respostas das crianças de 3-8 anos ao Psicodiagnóstico de Rorschach. Rio de Janeiro. *B. Inst. de Psicol.* 8, 1958.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da
PUC/RJ, fazendo parte da banca examinadora os seguintes
professores:

Monique Rose Aimée Augras
Monique Rose-Aimée Augras (Or.)

Maria Helena Novaes Mira
Maria Helena Novaes Mira

Jacquemin
André Albin Jacquemin

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 5/5/77

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

