

# PUC

ADGENOR DE LIMA FILHO

O DESEMPENHO NO CAT-H E O PENSAMENTO PRÉ-OPERATÓRIO -  
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E FORMA DE LIDAR COM A REALIDADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, maio de 1977

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rua Marquês de São Vicente 225 — ZC 19

Rio de Janeiro — Brasil

50 L732 TESE UC

empenho no CAT-H e o pensamento-pre-operatório



PUCE

0114320

3e  
~~GEN~~ - FIG. 2

ADGENOR DE LIMA FILHO

O DESEMPENHO NO CAT-H E O PENSAMENTO PRÉ-OPERATÓRIO -  
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E FORMA DE LIDAR COM A REALIDADE

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica

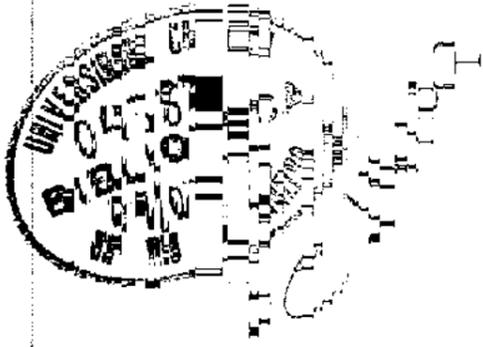
Orientadora: Monique R.A. Augras

Departamento de Psicologia  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, maio de 1977

B + 3553 5

78009



[Faint, mostly illegible text from a document or form, possibly containing a list or table of data.]

150  
L+32  
YES & VC

or 1

2/2

### Meus agradecimentos

- à Professora Monique Rose-Aimée Augras que foi incentivadora e a orientadora desta dissertação.
- aos alunos e direção das escolas 'Acalanto', 'Pueri Domus' e 'Edem' pela fundamental colaboração.
- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela ajuda financeira recebida durante o curso.
- à Universidade Federal de Goiás pela licença concedida para fazer o curso.
- ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ pelos novos conhecimentos adquiridos durante o curso.

A meus pais

## RESUMO

O trabalho procura uma aproximação maior entre a prática clínica e a 'teoria' de desenvolvimento. Com base na teoria de JEAN PIAGET foi proposta uma nova técnica de avaliação do CAT-H que possibilita considerar o comportamento 'contar estórias' como uma manifestação do momento evolutivo em que a criança encontra-se. A nova técnica foi testada na avaliação de 600 estórias feitas por 30 crianças do estágio de intuições simples e 30 crianças do estágio de intuições articuladas (alunos de 3 escolas da zona sul do Rio de Janeiro). Verificadas as relações existentes entre as características do desenvolvimento pré-operatório e os tipos de relatos no CAT-H, foi proposta uma nova forma de uso clínico para o CAT-H - avaliação do desenvolvimento cognitivo e forma de lidar com a realidade ('potencial de ajustamento', 'estratégias para lidar com a realidade', 'estilo de adaptação usado com mais frequência').

## ABSTRACT

This research is an attempt to establish a greater correspondence between clinical practice and developmental theory in child evaluation. Based on the theory of JEAN PIAGET, a new version of the CAT-H assessment technique is proposed in which 'telling stories' is seen as manifesting the developmental stage of the child at any particular moment. The new technique was tested by the analysis of 600 stories obtained from 30 children at the developmental stage of 'simple intuitive thought' and 30 children at the stage of 'articulated intuitive thought' (the children were students at 3 schools in the south of Rio de Janeiro). A relationship was found between pre-operative developmental characteristics and the type of story reported on the CAT-H and a new form of the CAT-H for clinical use is proposed on the basis of this relationship. That is, the assessment of cognitive development and the way in which the child deals with reality ('adjustment potential', 'strategies for dealing with reality' and 'the type of adaptation used most frequently').

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	v
LISTA DE ABREVIATURAS.....	vi
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. O TESTE UTILIZADO: CAT-H.....	5
2.1 - Características Gerais do CAT.....	5
2.2 - Critérios de interpretação.....	6
2.3 - O problema.....	8
2.4 - Escolha do instrumento CAT-H.....	10
3. A TEORIA DE DESENVOLVIMENTO DE PIAGET.....	12
3.1 - O desenvolvimento em etapas.....	12
3.2 - Principais períodos do desenvolvimento.....	14
3.3 - O sub-período das representações pré-operacionais.....	15
3.4 - Evolução das relações entre assimilação e acomodação.....	20
4. TEORIA E DESEMPENHO NO TESTE.....	24
4.1 - Análise do comportamento solicitado no CAT-H.....	24
4.2 - Os relatos como comportamentos.....	28
4.2.1 - As 'operações' do sub-período 'pré-operacional'.....	28
4.2.2 - Critérios para classificar os relatos.....	30
5. A PESQUISA REALIZADA - METODOLOGIA.....	42
5.1 - Hipóteses.....	42
5.2 - Provas usadas para separar os grupos.....	44
5.3 - O grupo estudado - Amostra.....	57
5.4 - Procedimentos.....	59
6. RESULTADOS.....	69
6.1 - Teste das Hipóteses.....	69
6.2 - Comportamentos apresentados em cada lâmina..	76
6.3 - Discussão.....	78

7. MODELO CLÍNICO PROPOSTO..... 86  
7.1 - O uso do CAT-H na clínica..... 86  
7.1.1 - Nova forma de utilização do CAT-H..... 89  
7.1.2 - Uso clínico do CAT-H: síntese..... 99  
8. CONCLUSÃO.....100  
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....104  
LEITURAS ADICIONAIS.....107

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 5.1 - Distribuição das crianças em relação à idade cronológica e estágio de desenvolvimento.....66
- Tabela 5.2 - Número de crianças de cada sexo em relação ao Grupo I e Grupo II.....66
- Tabela 5.3 - Número de crianças por faixa de idade...67
- Tabela 5.4 - Distribuição dos sujeitos da amostra por escola.....67
- Tabela 5.5 - Classificação de cada lâmina nas sequências 'A' e 'B'.....68
- 
- Tabela 6.1 - Número de estórias nas categorias (IMI + JS) e (IR + IC) de cada criança do Grupo I.....80
- Tabela 6.2 - Número de estórias nas categorias (IMI + JS) e (IR + IC) de cada criança do Grupo II.....81
- Tabela 6.3 - Número de estórias de cada criança nas categorias IMI e IR no estágio I (Grupo I) e no estágio II (Grupo II).....82
- Tabela 6.4 - Número de estórias de cada criança nas categorias JS e IC no estágio I (Grupo I) e no estágio II (Grupo II).....83
- Tabela 6.5 - Número de comportamentos de cada tipo em cada lâmina no estágio de intuições simples.....84
- Tabela 6.6 - Valor do  $\chi^2$  para cada lâmina (estágio de intuições simples).....84
- Tabela 6.7 - Número de comportamentos de cada tipo em cada lâmina no estágio de intuições articuladas.....85
- Tabela 6.8 - Valor de  $\chi^2$  para cada lâmina (estágio de intuições articuladas).....85

LISTA DE ABREVIATURAS

IMI - imitação representativa.....35

IR - imaginação reprodutora - imitação reprodutora.36

JS - jogo simbólico.....39

IC - imaginação criadora.....40

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho clínico em psicologia depende fundamentalmente de dois aspectos: (1) a habilidade pessoal do profissional (sua intuição, sua empatia, etc.) e (2) a sua capacidade técnica (sua objetividade, capacidade de análise e síntese, etc.). Dizer da medida em que deve participar um aspecto ou outro é assunto bastante polêmico. Mas existe acordo praticamente unânime quando se fala na necessidade de um grau crescente de precisão dos instrumentos utilizados; não necessariamente como fator de decisão, mas principalmente quanto à segurança da informação a ser utilizada.

Esta procura de uma maior objetividade vem trazendo progressos nítidos: já se atingiu hoje, embora muito longe ainda do 'plenamente satisfatório' uma consciência de que os diversos aspectos do desempenho do ser humano possuem um significado maior do ponto de vista de sua compreensão do que um 'rótulo' que ele possa receber; existe uma tendência crescente a não se acreditar que ao atribuímos um adjetivo à conduta do indivíduo, este passe por mágica a fazer-nos compreender e explicar todo o seu comportamento; o isolamento do homem em relação ao meio em que vive ou a consideração dele como totalmente dependente-moldado por este meio são posições extremistas que tendem a ser quando não abandonadas, pelo menos minimizadas; a hiper-valorização do QI cede lugar, paulatinamente, a uma visão mais crítica do homem, e portanto mais realística; etc..

No que tange à clínica infantil podemos notar que existe uma certa variedade de testes que visam dar informações a respeito da criança: habilidades verbais, motoras, perceptuais, escolares, etc.. Este aumento de possibilidades de conhecimento, entretanto, carece, a nosso ver, de uma relação maior com as 'teorias de desenvolvimento psicológico'; embora seja verdade que estejam bastante resguardadas de um ponto de vista estatístico-psicométrico.

Esta distância existente entre a teoria psicológica e a prática clínica talvez seja mais acentuada no que diz respeito aos chamados testes de personalidade. Se considerarmos que a realização de um teste de personalidade tem como finalidade apenas esclarecer alguma hipótese diagnóstica ou tornar mais explícito alguns aspectos que não estão muito claros, então, podemos dizer que o que está em jogo não é a possibilidade objetiva do teste dar esta ou aquela informação, mas a capacidade subjetiva do profissional em captar e selecionar as manifestações que sejam relevantes. Mas se se quiser ter uma visão do desenvolvimento psicológico da criança, então haverá certas dificuldades.

A utilização com crianças de um instrumento que mostra utilidade em relação a adultos é válida. O problema é que quase sempre não só se utiliza a técnica, mas também todos os conceitos-operacionais e referenciais teóricos. O fato da criança encontrar-se em evolução, em desenvolvimento, é considerado apenas no tanto que há um prolongamento e adaptação dos raciocínios e da lógica do teste para um ser

imaturo. Mas as variações e modificações de cada momento do desenvolvimento quase sempre não são consideradas. Acresce se a isto o fato do desenvolvimento não ser um processo harmônico e semelhante para todas as pessoas. Aspectos do desenvolvimento mais precoce podem perfeitamente coexistir com aspectos posteriores. Esta fluidez do desenvolvimento sugere que se tenha muita cautela ao avaliar uma criança.

No entanto, somos de opinião que um passo pode ser dado na direção de uma melhor compreensão da criança, no momento em que procurarmos analisar o seu comportamento de um ponto de vista evolutivo. Acreditamos que com isto se possa chegar a uma maior precisão no trabalho clínico. O propósito deste trabalho é exatamente este.

Os objetivos que nos propomos a atingir são:

(a) propor uma nova técnica de avaliação formal dos relatos no CAT-H de crianças no sub-período pré-operatório;

(b) verificar as relações existentes entre as características do desenvolvimento pré-operatório e os tipos de relatos no CAT-H;

(c) propor uma nova forma de uso clínico para o CAT-H: avaliação do desenvolvimento cognitivo e forma de lidar com a realidade.

O plano do presente trabalho será, pois, o que se segue: primeiramente procuraremos caracterizar o CAT, suas formas de interpretação e mostraremos o porquê da escolha da forma humana; em seguida falaremos da teoria de JEAN PIAGET

que nos servirá de base para abordarmos o CAT-H do ponto de vista do desenvolvimento psicológico; a seguir apresentaremos detalhadamente os planos, a pesquisa realizada e os resultados a que chegamos; finalmente apresentaremos uma nova forma de uso clínico para o CAT-H.

## 2. O TESTE UTILIZADO: CAT-H

### 2.1 Características Gerais do CAT

O CAT-A foi elaborado por LEOPOLD BELLAK em colaboração com S.S. BELLAK em 1952. "O CAT é um método projetivo, ou, segundo preferimos dizer, um método para explorar a personalidade estudando o sentido dinâmico das diferenças individuais na percepção de um estímulo padrão" (3,p.7). O autor criou a prova utilizando conhecimentos básicos da teoria de MURRAY e a técnica de aplicação e análise do TAT. O teste utiliza-se da elaboração de estórias com base em quadros-cenas, para crianças de 3 a 10 anos (principalmente para a fase pré-escolar). Sua finalidade principal é o diagnóstico. Os quadros (num total de dez) representam cenas de animais em situações humanas com o fim de possibilitar a projeção de desejos, fantasias, preocupações e conflitos resultantes da adaptação da criança à rotina diária, e da forma que ela estabelece contato com as pessoas; e tudo isto é analisado à luz da psicanálise.

"O CAT é um descendente direto do Test de Apercepção Temática (TAT) de Henry Murray" (3,p.7). Fundamenta-se na concepção de projeção e em princípios psicanalíticos, sendo mais considerado as etapas do desenvolvimento psico-sexual, do id e do super-ego e o valor integrativo do ego, com seus meios adaptativos e defensivos. O conceito de projeção de BELLAK tem como pressuposto que "a percepção é uma função da personalidade total, e de que os estudos das diferenças individuais nas respostas perceptuais aos estímulos

leva a compreender a personalidade do sujeito" (apud RABIN, p. 68).

Posteriormente, por razões diversas, foi desenvolvido o CAT de cenas com seres humanos. Estas poderiam ter um valor estimulante maior que os animais, uma vez que se encontram crianças que dão preferência ao conteúdo humano, talvez em virtude de variáveis de personalidade; embora estas não estejam ainda suficientemente estudadas. Outra razão, esta de ordem clínica, seria o fato de que crianças de 7 a 10 anos de idade rejeitam muitas vezes as situações animais, achando-as muito infantis. As pesquisas realizadas até o momento não foram capazes de chegar a uma conclusão sobre a adequação maior ou menor de cenas animais ou humanas.

## 2.2 Crítérios de Interpretação

ROBERT R. MOLT (apud ANDERSON e ANDERSON, p.193/236) falando a respeito do Teste de Apercepção Temática afirma que existem categorias de determinantes que dão forma à estória. Assim, tais categorias devem ser levadas em consideração para que se chegue a uma análise mais fidedigna. Cita o referido autor as seguintes categorias de determinantes, entre outras: (a) contexto situacional - em que contexto está sendo obtido o material; (b) assentamentos orientadores - prevenções que o sujeito tenha com o teste e com o examinador, interpretação subjetiva das instruções, concepções sobre o que significa ser testado, motivação para par-

ticipar, etc.; (c) efeitos da capacidade e de limitação das habilidades - inteligência, imaginação criadora, faculdade de observação, etc.; (d) impacto perceptivo; (e) estímulo das necessidades e dos afetos - projeção, realização de um desejo, identificação, etc.; (f) estilo pessoal - propriedade, prolixidade, rapidez ou não, etc.. Pode-se assim perceber que existe por parte do autor uma preocupação em tentar abranger a maior gama possível de variáveis que possam ter influência sobre a produção das estórias. Na verdade, pelo menos no momento supracitado, ele está apenas chamando atenção sobre a importância e a influência que as circunstâncias exercem sobre o 'conteúdo' e a 'forma' da estória-relato.

Em relação especificamente ao CAT, a Dra. AIDYL M.Q. PÉREZ-RAMOS (14,p.283/293) sugere que a sua análise não deve preocupar-se com o problema específico que possa ser colocado por cada lâmina, mas sim com o conjunto delas. Propõe que se considere dois grupos de problemas: os distúrbios do comportamento e os desajustamentos ambientais. Assim, a autora apresenta para cada lâmina do teste, o que e como deveria ser analisada tendo como referência sempre os dois grupos de problema. Com tal procedimento ela procura detectar e valorizar adequadamente distúrbios do comportamento relacionados com: alimentação, medos, ansiedade, agressividade, ciúme, sexo, etc.; e desajustamentos ambientais: autoridade opressora, insegurança, conflitos, superproteção, rejeição, etc.. A sugestão da autora é feita a partir de pesquisa e observações por ela realizadas com base em 111 casos, com crianças variando de 2 a 6 anos. A faixa etária utilizada

na amostra, sem dúvida facilitou que se chegasse a tais resultados, principalmente levando-se em consideração que todas as crianças encontram-se na mesma faixa de desenvolvimento cognitivo. A forma proposta considera o ambiente, mas está presa primordialmente ao conteúdo da estória elaborada e à sugestão que a própria lâmina faz, segundo a nossa perspectiva de adultos.

O esquema proposto por BELLAK, fundamentado no esquema utilizado para interpretação do TAT, constitui-se em linhas gerais nos seguintes tópicos: (a) tema principal, (b) herói principal, (c) principais necessidades do herói, (d) concepção do meio ambiente, (e) modo de ver e reagir às figuras do meio ambiente, (f) conflitos significativos, (g) natureza das ansiedades, (h) principais defesas, (i) severidade do super-ego, (j) integração do eu. Fica claro pelo exposto que a proposição de BELLAK toma como base o conteúdo das estórias tendo sempre como referenciais a situação - sugestão da lâmina-estímulo, a estória clínica do paciente (admite-se a aplicação de lâminas separadas quando se suspeita da problemática da criança) e a teoria de desenvolvimento psico-sexual.

### 2.3 O problema

As sugestões feitas por PÉREZ-RAMOS, BELLAK e MOLT (que são exemplos de muitos autores) negligenciam aspectos que achamos ser de fundamental importância para o entendimento da criança:

(a) o aspecto perceptual - sabe-se que "os efeitos de campo (centrações) são relativamente os mesmos em qualquer idade, mas a atividade perceptiva desenvolve-se com a idade em qualidade e número" (25, p.38/58). Sendo assim, seria necessário um estudo dos efeitos de campo de cada lâmina e de como a atividade perceptiva pode ser revelada pelas características de cada etapa do desenvolvimento;

(b) desenvolvimento cognitivo - a forma de lidar com a realidade é algo que evolui com a idade. A fase de desenvolvimento pré-operatório caracteriza-se, entre outras coisas, pelo 'egocentrismo' que significa exatamente uma dificuldade que a criança tem em distinguir seu ponto de vista do de outras pessoas, assim como distinguir a realidade da imaginação - o jogo é a realidade dela só e a realidade é o jogo que ela faz coletivamente. Não existe, assim, razões para que se acredite mais no jogo ou na realidade, ao considerar-se que a atividade no teste consiste na elaboração de estórias a partir de situações-cenas bem definidas para cada lâmina, o que significa dizer que é uma atividade representativa e não sensório-motora. É necessário, pois, saber as características evolutivas desta atividade representativa para então se ter idéia de como interpretar o dado.

Devido às circunstâncias que envolvem o presente trabalho, ater-nos-emos apenas no aspecto 'desenvolvimento cognitivo'.

#### 2.4 A escolha do instrumento CAT-H

BELLAK e HURVICH (apud RABIN, p. 91/101) citam diversos trabalhos que procuraram estudar a maior ou menor adequação das cenas com animais. E os resultados, como pode ser verificado a seguir, não chegam a um consenso, havendo achados que falam da sua adequação e outros que são desabonadores. Citemos alguns: BILLS (1950) diz que a investigação por ele realizada, comparando as lâminas do TAT e as de animais, permitiu-lhe concluir que as cenas animais provocam estórias maiores, menos recusa e maior facilidade para elaboração; BENDER e RAPAPORT (1944) encontraram que os desenhos de animais são mais produtivos quer se esteja trabalhando com crianças normais ou perturbadas; GOLDFARD, estudando fantasias infantis, aceita a idéia sobre a existência de conexão entre a psicodinâmica da criança e o tipo de animal predominante em suas fantasias; BIERSDORF e MARCUSE (1953) comparando lâminas com animais e figuras humanas, concluíram pela não existência de diferença significativa entre as duas séries; MARCUSE e MAINORD (1954) trabalhando com a mesma série anterior, assinalaram que as lâminas com figuras humanas davam mais informação clínica que as de animais.

Entre os argumentos dos que dão preferência às lâminas animais estão: (a) as figuras animais facilitam a 'identificação' da criança; (b) é grande a frequência com que se apresentam respostas animais em testes como o Rorschach; (c) as fantasias infantis com animais fazem com que tal tipo de lâmina desperte maior interesse; (d) a criança encontra nos

animais objetos animados os quais ela pode submeter à sua vontade e isto facilitaria as manipulações afetivas.

A escolha que fizemos, entretanto, foi do CAT-H (com figuras humanas), pelas seguintes razões: (a) sendo a maioria dos animais que aparecem nas lâminas do CAT-A conhecida pelas crianças em situação de cativo ou através de estórias (na escola, revistas, TV), o que dá a elas caracterização antropomórfica, não vemos como isto facilitaria a manipulação afetiva; (b) a apresentação de situação animal facilitaria a repetição de estórias já conhecidas e não de uma invenção-criação a partir do estímulo; (c) a situação com figuras humanas está mais próxima da realidade da criança que lida com adultos e outras crianças e que manipula esta realidade fantasiosamente para melhor equilibrar-se ou não.

### 3. A TEORIA DE DESENVOLVIMENTO DE JEAN PIAGET

#### 3.1 O desenvolvimento em etapas

A idade cronológica é algo por demais presente em nossa cultura e linguagem, o que a torna algo necessariamente presente em estudos que considerem fenômenos em concomitância ou sucessão. Sabe-se que os fenômenos que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano, no entanto, não dependem da idade cronológica tão marcadamente como pode parecer à primeira vista. Na verdade as correlações com a idade são pequenas, e muitas são as variáveis que contribuem para isto: inteligência, fatores sócio-econômicos, experiência anterior, possibilidades do meio, etc.. Fala-se, então, em etapas, períodos, estágios, etc., quando tratamos do desenvolvimento. Mas a análise deste desenvolvimento através de etapas traz necessariamente dificuldades, algumas insuperáveis mesmo. Por mais que se fale da etapa em função de uma determinada característica qualquer, no momento que quisermos estabelecer uma relação entre tais características, teremos quase obrigatoriamente que ter como referência a idade cronológica ou um período dela. E mais, o desenvolvimento não é homogêneo em relação a todas as variáveis que possamos isolar para estudá-lo.

Um passo na direção de tentar aclarar o problema é indicado por FLAVELL (6, p.465) ao distinguir dois significados para a palavra etapa: "(1) designação de um 'nível' ou 'passo' numa sucessão de níveis ou passos relativos a um

'processo' psicológico particular de aquisição ou mudança; e (2) referência a um 'estado' geral dentro de uma sucessão de estados gerais que caracterizam a uma pessoa que passa pelas mudanças ontogenéticas". Mas o próprio autor deixa claro que "o processo deve ter lugar em uma pessoa e que o estudo geral de uma pessoa é forçosamente uma secção transversal de uma série de processos que se apresentam de modo simultâneo...".

PIAGET (13, p.41/44) falando a respeito das operações intelectuais, chama de 'estágio' (etapa) aos cortes que obedecem às seguintes características:

(1) ordem de sucessão - pode-se falar de estágio quando a ordem de sucessão das aquisições for constante. Por ordem de sucessão não se quer dizer cronologia. Os estágios fundamentados numa cronologia, para determinada população, é algo extremamente variável. Eles dependem da maturação, mas também da experiência anterior, do meio social, o que pode acelerar ou retardar a aparição de um estágio ou inclusive impedir sua manifestação.

(2) caráter integrativo - as estruturas construídas numa idade tornam-se parte integrante das estruturas da idade seguinte.

(3) estrutura de conjunto - ao alcançar determinada estrutura, a criança é capaz de uma multiplicidade de operações distintas, e, às vezes sem nenhum parentesco entre si, à primeira vista.

(4) um estágio implica em 'preparação' e 'completamento'.

(5) a preparação de aquisições posteriores pode estar presente em mais de um estágio e como os completamentos (níveis de equilíbrio) existem em diversos graus, é necessário que se distinga, em qualquer sucessão de estágios, os 'processos de formação' (gênese) e as formas de 'equilíbrio' (estruturas de conjunto).

Em outras palavras: "cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial destas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como sub-estruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Segue-se que no adulto cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa" (16, p.13/14).

### 3.2 Principais períodos do desenvolvimento

PIAGET divide o desenvolvimento em 'períodos' - para designar as principais épocas do desenvolvimento ou as grandes unidades, e em 'etapas' ou 'estágios' - para as sub

divisões destes períodos (quando necessário usa também as palavras sub-período e sub-etapa):

- período da inteligência sensório-motora (0/2 anos)
- período da preparação e organização das operações concretas (2/11 anos)
  - sub-período das representações pré-operacionais (2/7 anos)
  - sub-período das operações concretas (7/11 anos)
  - período das operações formais (11/15 anos).

Como o sub-período das representações pré-operacionais é o que nos interessa mais de perto, somente a respeito dele entraremos em maiores detalhes.

### 3.3 O sub-período das representações pré-operacionais

Este sub-período é dividido em três estágios:

(1) começos do pensamento representacional (aparição da função simbólica e começo da interiorização dos esquemas de ação em representação) - 2 a 4 anos.

(2) representações ou intuições simples (organizações representativas baseadas em configurações estáticas) - 4 a 5 1/2 anos.

(3) representações ou intuições articuladas (regulações representativas articuladas) - 5 1/2 a 7 anos.

### 3.3.1 Começos do pensamento representacional

"Este é o estágio do qual temos o menor número de indicações sobre o processo de pensamento, pois não é possível interrogar a criança antes dos quatro anos numa conversação..." (13, p.47).

O relativo equilíbrio entre assimilação e acomodação no período sensório-motor passa a não existir no pensamento pré-operacional. Não é possível à acomodação e à assimilação lograrem um equilíbrio logo de início. Ultrapassando a ação prática e próxima, a criança se vê frente a uma realidade social e a uma realidade física desdobrada em termos de espaço e tempo. Os esquemas de objeto, espaço, tempo e causalidade já utilizados em termos de ação no período anterior, apresentam agora dificuldade de aplicação imediata no espaço não imediato ou no tempo presente. Este estágio marca a aparição da função simbólica sob a forma de linguagem, imitação diferida, jogo simbólico e começos da imagem mental.

A 'função simbólica' constitui-se na possibilidade de fazer conexão e distinção entre os 'significantes' e os 'significados', e portanto permite a evocação de objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos objetos presentes (21, p.351). No período sensório-motor existe uma espécie de conduta de referência, quando um elemento perceptual funciona como um sinal em relação a um fato que se produz. Mas a distinção entre significante e significado não

está presente ainda. A criança não é capaz de uma evocação interior de um significante (imagem, etc.) que represente um fato perceptualmente ausente - o significado - do qual o significante está diferenciado. Os 'sinais' e 'índices' são aspectos do esquema de ação ou do objeto presentes nesta eta pa anterior, mas indicam ainda uma indissociabilidade entre significante e significado (21, p.352).

As consequências do aparecimento da função simbólica são diversas. Entre elas temos a capacidade para supe rar o presente imediato e a socialização da inteligência. A linguagem vai tornar possível a reconstituição das ações pas sadas e a antecipação das ações futuras (16, p.23). "A imitação diferida - reprodução do modelo na ausência do mesmo e após um intervalo mais ou menos longo de tempo" (21, p.81), o "jogo simbólico - reprodução de um esquema sensório-motor fora de seu contexto e na ausência do seu objeto habitual" (21, p.156), e a "imagem mental - imitação interiorizada" (25, p.61), fazem possível o aparecimento do pensamento que vai desenvolver-se e organizar-se com a estruturação própria da inteligência.

Os dois estágios seguintes são os que nos interess am mais de perto. Procuraremos focalizá-los dando maior relevância às formas de pensamento representativo - imita- ção, jogo simbólico e representação cognitiva.

### 3.3.2 Representações ou intuições simples

Este estágio também é denominado de estágio do 'pensamento pré-conceitual' (21, p.351).

Tanto a assimilação como a acomodação estão presentes em todos os atos intelectuais, e embora esta co-ocorrência seja invariável, o mesmo não acontece a respeito das relações entre elas. Enquanto que nos atos sensório-motores a assimilação e a acomodação se acham em relativo equilíbrio, em relação às manipulações simbólicas ou representativas isto não ocorre (18, p.354/360). O que existe é uma relativa ausência de um equilíbrio entre elas. As assimilações e acomodações no pensamento representativo se relacionam de acordo com a primazia dos processos acomodadores, dos processos assimiladores ou com uma tendência dos dois ao equilíbrio (21, p.353). No caso de primazia da acomodação ocorre a 'imitação representativa' e no caso da assimilação a preceder a acomodação ocorre o 'jogo simbólico'. A busca de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação resultará na 'representação cognitiva' que neste caso constitui-se no 'pré-conceito' (21, p.357). O pré-conceito, no entanto, "é um quadro nocional que não atinge nem a generalização (inclusões hierarquizadas) e nem a individualidade verdadeiras. Seu mecanismo próprio consiste em assimilar o objeto dado ou percebido a objetos evocados pela representação, mas não reunidos em classes ou relações gerais, e simplesmente significados pela imagem e por designações verbais semi-individuais. ... a assimilação é centrada, como no jogo, em vez de ser

generalizada, e a acomodação ao objeto-tipo continua a ser por imagens, como na imitação, em vez de se estender a todos, e perder por isto mesmo, seu caráter imitativo" (21, p. 358). O tipo de raciocínio que vincula os diversos pré-conceitos é a 'transdução'. A transdução não é indução e nem dedução; é um raciocínio em que se passa do particular ao particular. Centrando-se em um aspecto saliente de um fato, a criança conclui outro fato que se impõe à percepção. Este mecanismo 'intuitivo' se dá pela interiorização das percepções e movimentos sob a forma de imagens representativas e experiências mentais sem que haja coordenação propriamente racional (16, p.35).

"... não podendo compreender desde o início ( por acomodação e assimilação reunidas), ora ela assimila o real ao seu eu, sem a ele acomodar-se (jogo simbólico), ora acomoda sua atividade ou sua representação a modelos, sem assimilá-los de saída (imitação, desenho, etc.); e o esforço de adaptação a reunir as duas funções não ocupa mais que uma posição intermediária, restrita nos seus primórdios, mas destinada a se ampliar cada vez mais e a englobar progressivamente essas duas alas" (21, p.359), (17, p.220/230).

### 3.3.3 Representações ou intuições articuladas

A tendência a centrar a atenção em um só aspecto do objeto, e com isto assimilar a realidade à ação propriamente (pensamento egocêntrico) e conseqüentemente deformá-la segundo o marco desta ação, é o que ocasiona o desequilí

brío entre a assimilação e a acomodação. A tendência, numa perspectiva de desenvolvimento, é que se caminhe no sentido da descentração. O pensamento neste estágio é intermediário entre o pré-conceitual e o operatório.

"Enquanto que a intuição primária é apenas uma ação global, a intuição articulada a ultrapassa na dupla direção de uma antecipação das consequências desta ação e de uma reconstituição dos estados anteriores" (16, p.37). Mas a princípio o processo de descentração é fragmentário e semi-reversível apenas. Estas compensações parciais e momentâneas são chamadas de 'regulações', e se manifestam apenas quando as condições do objeto percebido são especialmente favoráveis à sua aparição. Elas são o ponto intermediário entre as centrações irreversíveis e as operações reversíveis, que são características do estágio seguinte de desenvolvimento do pensamento.

"A diferença entre essa imagem intuitiva e a imagem da fase precedente é que ela constitui uma estrutura figural complexa, ou seja, uma 'configuração' e não uma simples imagem individual" (21, p.364).

#### 3.4 Evolução das relações entre assimilação e acomodação

As relações entre as invariantes funcionais - assimilação e acomodação - passam por uma evolução que é consonante com a evolução das possibilidades de conhecer e manipular o mundo, próprias da criança em desenvolvimento.

A inteligência pré-verbal ou pré-representativa apóia-se na percepção e movimentos, enquanto a inteligência

reflexiva apóia-se em significantes tais como palavras e imagens. No princípio, a adaptação no estágio das representações implica numa permanência à superfície das coisas e do eu. Existe um 'eu egocêntrico', que só vê o mundo a partir do seu ponto de vista, sem considerar o ponto de vista dos outros, e mesmo sem ter consciência desta indiferenciação entre o 'eu' e o 'outro'. Este 'eu egocêntrico' satisfaz as suas necessidades pelo jogo, num mundo que em vez de ser assimilado é imitado. Isto ocorre em virtude de um desequilíbrio entre a acomodação (que acentua o 'significante' como na imitação) e a assimilação (que acentua o 'significado' como no jogo simbólico) (18, p.354/360) (22, p.110/126) (15, p.157/180).

Por volta do fim do sub-período pré-operatório, um equilíbrio permanente é atingido entre assimilação e acomodação no plano das operações concretas. "Somente um sistema de operações acha-se em equilíbrio permanente, porque uma operação é, ao mesmo tempo, uma modificação possível do real, a qual a acomodação imitativa poderá seguir passo a passo, e uma ação assimiladora da qual a reversibilidade atesta o poder próprio. Mas, para constituir um sistema de operações, é preciso, portanto, que a assimilação e a acomodação ajam, as duas, de maneira contínua e não momentânea ou alternativa" (21, p.360). Esse equilíbrio permanente implica na reintegração da imitação e do jogo na inteligência.

"A imitação se torna refletida, isto é, ela se subordina aos objetivos perseguidos pela inteligência..." (21, p.364). A imitação inicial, no nível sensório-motor, é pra

ticamente uma manifestação da inteligência sensório-motora. Com a capacidade de representação, mas ainda egocêntrica, a criança mostra-se sugestionável às influências externas, reproduzindo sem reflexão os modelos que registra, com a escolha principalmente em função de razões afetivas. Com o fim do período egocêntrico ela aprende a resistir às sugestões de outras pessoas, ou seja, a reflexão passa a englobar a imitação, reintegrada deste modo na inteligência. "A imitação interior ou 'reprodutora' se desdobra por si só, tanto que fornece imagens, a título de significantes, ao jogo simbólico e ao pensamento; depois esses significantes se reintegram pouco a pouco na inteligência como tal" (21, p.365). Esta reintegração na inteligência não implica, entretanto, em regressão da imitação ou em estreitamento da acomodação. Implica, isto sim, que esta 'imitação reprodutora' tenderá a um reequilíbrio em relação à assimilação, numa ação inteligente.

A evolução do jogo se dá de maneira semelhante: o jogo sensório-motor é praticamente um 'prolongamento' das aquisições inteligentes desta época; o jogo simbólico evolui autonomamente, diferenciando-se; e com o advento das operações concretas ele se transforma adequando progressivamente os símbolos à realidade simbolizada, ou reduzindo o símbolo à imagem simples. "Mas a reintegração do jogo simbólico à inteligência, se chega a restringir a extensão do símbolo enquanto deformante, não diminui em nada a atividade formadora (não mais que a diminuição da imitação exterior restringe a atividade acomodadora ou a imitação interior

e por imagens): a 'imaginação criadora', que é a atividade assimiladora em estado de espontaneidade, não se debilita de modo algum com a idade, mas graças aos progressos correlativos da acomodação, reintegra-se gradualmente na inteligência, a qual se amplia na mesma proporção" (21, p.366).

Resumindo: a acomodação reintegrada na inteligência - imitação refletida ou reflexiva - convive com a imitação ou imaginação reprodutora que tende ao reequilíbrio com a assimilação; assim como ocorre a coexistência entre a assimilação reintegrada na inteligência - jogo de construção - e a imaginação criadora que tende, por sua vez, a um reequilíbrio com a acomodação.

#### 4. TEORIA E DESEMPENHO NO TESTE

##### 4.1 Análise do comportamento solicitado no CAT-H

Como foi frisado em 2.2, o tipo de análise-interpretção que comumente é proposta para 'testes de relato' baseia-se no 'conteúdo' destes relatos, o que é feito em relação a um referencial teórico que nem sempre considera como importante as possibilidades de comportamento do momento evolutivo em que a criança se encontra. Os objetivos a que nos propomos prendem-se a uma perspectiva diferente desta, no tanto que estamos preocupados em olhar o 'relato' como um comportamento resultante das possibilidades que a criança tem de manipular a realidade num determinado momento de seu desenvolvimento cognitivo.

O comportamento que é solicitado à criança no CAT-H é uma atividade tipicamente de 'representação' e 'invenção'. Ela deve partir de uma cena-estímulo e inventar uma estória. Em outras palavras, em vez de uma aplicação direta de esquemas a um dado concretamente percebido, ela deverá representar interiormente fatos que não estão presentes no campo perceptual - através de 'imagens simbólicas' - e combinar estes esquemas entre si por meio de 'assimilação recíproca' (reorganizá-los), antes de sua aplicação externa. Ela se vê assim diante de uma situação em que deve tentar: equilibrar assimilações e acomodações relacionadas com o presente, equilibrar entre si assimilações e acomodações relacionadas com os esquemas evocados, e por fim, tentar relacionar esses dois conjuntos.

O estímulo externo funcionaria, pois, apenas como um elemento desencadeador, motivacional, ou mesmo integrador das diversas combinações possíveis. Obviamente que isto nem sempre ocorre e muitas vezes a criança simplesmente nomeia ou descreve o que vê. E nestes casos o aplicador de ve estimulá-la ao comportamento que se deseja: inventar uma estória e não simplesmente descrever a cena.

Esta atividade representativa na fase pré-operatória deverá resultar numa elaboração que será produto de uma tentativa de equilíbrio entre assimilação e acomodação, na qual haverá sempre predomínio de uma destas invariantes antes que a outra ocorra.

Sabemos que em termos de representação as acomodações e assimilações são bifaciais; ou seja, as acomodações são presentes (acomodações simples) e passadas (imitações e imagens representativas); e as assimilações são presentes (incorporação de dados em esquemas adequados) e passadas (conexões estabelecidas entre estes esquemas e outros, cujos significados são meramente evocados e não provocados pela percepção presente) (21, p.307/308). Ora, sendo a acomodação "o resultado das pressões exercidas pelo meio" (19, p.17) - ou seja, o sujeito necessita ajustar-se às demandas do meio - e a assimilação a incorporação "das coisas e pessoas à atividade própria do sujeito" (16, p.15), podemos  dizer que há acomodação à medida que a criança age de acordo com as características da situação estimuladora; e que há assimilação à medida que o estímulo-cena é modificado. Isto

considerando as assimilações e acomodações atuais, uma vez que as passadas poderiam ser apenas inferidas a partir de suposições que implicariam em outros dados que não o comportamento propriamente.

Estas modificações podem ser detectadas através:

(1) do uso de um 'agrupamento' não esperado - do ponto de vista perceptual podemos falar de modificação quando a estória for estruturada levando em conta 'agrupamentos' que não se impõem ao sujeito por efeito de campo. Isto terá sido ocasionado pela atividade perceptiva, o que denuncia uma atividade de 'assimilação' (11, p.30/32) (7, p.219/140-173).

(Este aspecto para ser devidamente considerado exigiria um estudo detalhado dos componentes gestáltico-perceptivos das lâminas. Esta abordagem, acreditamos, enriqueceria ainda mais o tipo de trabalho a que nos propusemos. Entretanto não será focalizado, pois demandaria um tempo que não dispomos no momento).

(2) modificação do tema da figura - se, "do ponto de vista do sujeito não é possível dissociar os estímulos das respostas, pois as respostas são atualização dos esquemas que atribuem significações aos estímulos" (5, p.62), (23, p.18/19), achamos que seria temerário tentar uma análise em separado do que é o tema proposto pela cena e a resposta (estória) que a criança dá. Mesmo porque a figura-cena terá um 'tema', provavelmente, se a considerarmos como uma representação de uma cena frequente do ponto de vista cultural para

nós adultos. Ter certeza de que a criança terá a mesma perspectiva não é possível. Assim, se a criança usar um 'tema' que coincide ou não com o da perspectiva adulta, não haverá evidência de que tenha alterado ou não os elementos componentes do estímulo. Resumindo, a modificação do 'tema' não nos dá condições de falar de assimilação ou não e a concordância com ele nos diz apenas de uma 'possível' acomodação e de uma 'verdadeira' coincidência com a perspectiva adulta.

(3) omissão de elementos - como é característico deste sub-período pré-operacional a criança prender-se à superfície dos fenômenos, assimilando apenas os aspectos superficiais que mais lhe chamam atenção, a omissão de elementos contidos na lâmina-cena não tem significado em relação a uma possível 'modificação' do estímulo. Como já foi salientado antes, a 'descentração' é algo que apenas se inicia nesta etapa.

(4) introdução de novos elementos - a introdução de novos elementos é indicadora de uma tentativa de alteração dos elementos componentes do estímulo, ou ainda, uma tentativa de adaptar a realidade ao eu. Se para assimilar a situação a criança necessita modificá-la, é porque os esquemas que possui assim o exigem. Isto pode ser sugerido pelo 'tema', mas esta explicação parte do pressuposto de que tal tema é algo 'visto' na lâmina pela maioria das crianças (se não todas), assim como implicaria no conhecimento de outros dados anteriores a respeito do examinando. Neste caso, achamos, a explicação já estaria pressuposta também e não seria

resultado da análise daquele comportamento enquanto tal.

Somos de opinião, portanto, que o critério a ser adotado com maior segurança para se falar de uma atitude de assimilação ou de acomodação é a presença ou não de um elemento novo.

Esta é a premissa a partir da qual trabalharemos e que, caso seja referendada com a comprovação das nossas hipóteses, nos possibilitará atingir os nossos objetivos.

#### 4.2 Os relatos como comportamentos

##### 4.2.1 As 'operações' do sub-período 'pré-operacional'

A construção progressiva do comportamento - intercâmbio funcional entre sujeito e objeto - tem no pensamento pré-operacional como característica talvez mais importante, a sua irreversibilidade.

"O esquema simbólico integra-se nos sistemas senso-motores, com diferença de funções: a acomodação imitativa se prolonga em significantes imaginados e a assimilação de termina os significados. O esquema intuitivo constitui ao mesmo tempo uma coordenação e uma diferenciação dos esquemas imaginados" (15, p.195). A crescente possibilidade de 'descentrações' do sub-período pré-operatório, e consequentemente maiores mudanças de 'configurações', não significa um maior domínio da criança sobre elas. Ao contrário, "a criança é incapaz de acomodar-se ao novo assimilando-o ao velho de uma forma coerente, racional, uma forma que permite conservar intactos os aspectos fundamentais da organiza-

ção assimilativa prévia" (6, p.176). Esta relativa ausência de um equilíbrio estável entre assimilação e acomodação resulta na irreversibilidade, uma vez que, a reversibilidade se explica exatamente como um produto de equilíbrio entre assimilação e a acomodação: "a acomodação sozinha é necessariamente irreversível, pois se acha submetida às modificações em sentido único da realidade exterior e, por uma acomodação sem assimilação, o caminho de volta é um novo caminho. A assimilação sozinha é igualmente irreversível, por que sem a acomodação correlativa, ela deforma seu objeto em função da atividade propriamente dita, que é, ela mesma, também em sentido único e sempre orientada para um objetivo", (21, p.367). Assim, a estrutura do pensamento pré-operacional (pré-lógica) é ligada aos pontos de vista da criança (de forma egocêntrica) e aos esquemas de atividade.

"O esquema operatório, de ordem concreta, é um agrupamento de esquemas intuitivos, promovidos, pelo fato de ser agrupamento, à classe das operações reversíveis" (19, p.195). O início do sub-período operatório marca, pois, o aparecimento da possibilidade da criança operar a realidade. "... as ações interiorizadas ou conceptualizadas com as quais o sujeito tinha até aqui que se contentar adquirem o lugar de operações enquanto transformações reversíveis que modificam certas variáveis e conservam as outras a título de invariantes" (20, p.32). A reversibilidade vem, pois, aperfeiçoar os mecanismos de regulação da fase pré-operatória. Este aperfeiçoamento vai implicar numa coordenação completa entre centrações e descentrações. Isto "envolve a fusão em

um único ato das antecipações e retroações, o que constitui a reversibilidade operatória" (20, p.33).

O que falta, então, ao sub-período pré-operatório é a "noção de conservação de um todo, independentemente do arranjo de suas partes" (5, p.20) o que indica a existência de operação.

A coordenação entre centrações e descentrações possui caráter evolutivo, o que certamente pode manifestar-se em comportamentos que tentam acomodar-se à realidade, e em comportamentos que tentam modificá-la.

Procuraremos a seguir demonstrar como poderia ser detectada essa coordenação crescente em termos dos comportamentos em que há predomínio da acomodação ou da assimilação.

#### 4.2.2 Critério para classificar os relatos

##### 4.2.2.1 O comportamento manifesto

O comportamento manifesto no CAT-H - estórias - resultará, como referido em 4.1, numa elaboração que será produto de uma tentativa de adaptação em que necessariamente haverá predomínio de assimilação ou de acomodação antes que a outra invariante ocorra, devido à irreversibilidade do pensamento pré-operacional. Essa relação não equilibrada entre assimilação e acomodação, como já foi evidenciado anteriormente, possui caráter evolutivo e, acreditamos, que também possua uma 'alternância de ocorrência' que será função não só do desenvolvimento, mas das próprias circunstâncias que envolvem o comportamento adaptativo: motivação, for

ma predominante de lidar com a realidade, nível de ansiedade, nível de ansiedade, experiência passada, etc..

Como foi visto em 4.2.1, outro ponto a considerar é a relação entre concentrações e descentrações que evolui durante o sub-período pré-operatório, atingindo um maior aperfeiçoamento no sub-período operatório. Este aspecto diz respeito, primeiro ao maior ou menor número de concentrações e descentrações (detalhe principalmente perceptual) e, segundo, à sua maior coordenação em direção à 'fusão em um ato único de antecipações e retroações'.

O comportamento da criança, se focalizado nestas perspectivas, possibilitará que se fale tanto do 'estilo' de adaptação que ela usou com maior frequência durante a realização de todas as estórias que lhe foram solicitadas, como da maior ou menor 'estruturação' da realidade que lhe é apresentada.

Quando da apresentação do modelo clínico proposto tais detalhes serão analisados com mais vagar.

#### 4.2.2.2 Introdução do novo elemento

As lâminas do CAT-H apresentam cenas diversas em que aparecem mais de uma pessoa (com exceção da lâmina 9 em que aparece apenas uma), sendo que pelo menos uma dessas pessoas é uma figura que pelas circunstâncias do desenho e da cena quase sempre é vista como criança. As outras figuras podem ser percebidas como adultos, jovens, velhos e até mesmo crianças. O sexo das crianças que aparecem pode ser

interpretado como sendo masculino ou feminino, assim como o desenho também não dá indicações objetivas de idades. Em algumas lâminas os adultos podem ser identificados como sendo do sexo feminino ou masculino (1, 6, 7, 10). Em todas as lâminas a cena sugerida tem como 'elementos' mais salientes, mais evidentes, seres humanos. Os objetos que aparecem para compor as diversas situações são aspectos que ajudam a engendrar e sugerir uma determinada ação. Em síntese, a característica comum a todas as lâminas-estímulo é a existência de uma (lâmina 9) ou mais pessoas (as outras lâminas) disposta(s) de tal forma a sugerir uma interação dos elementos-pessoas (personagens), uma ação comum, ou ainda, uma ação individual.

A introdução ou não de um elemento novo é a premissa-base que adotamos para afirmar a existência de um comportamento assimilativo predominante ou de um comportamento acomodativo com primazia.

Por elemento novo introduzido entendemos o aparecimento em qualquer ponto ou momento da estória de um ser vivo (pessoa, animal), animado (objeto que seja visto como vivo) ou de algo que possibilite ação (que potencialmente possa induzir novos acontecimentos, por exemplo, loteria, chuva, trovão, etc.), desde que esta ação efetivamente aconteça na estória. Este elemento novo sendo uma tentativa de modificação da realidade, é fundamental que se ele não influenciar diretamente por ações a realidade narrada, ele pelo menos possua potencial de ação para tal. Daí só considerarmos como tentativa evidente de modificação o aparecimen-

to de elementos com as características citadas.

#### 4.2.2.3 A Classificação dos relatos

Como foi dito em 4.1, pode-se falar de predomínio de acomodação quando a criança age de acordo com as características da situação estimuladora, e de predomínio de assimilação quando da modificação do estímulo-cena. Foi dito também que a maneira mais segura de se detectar o predomínio de assimilação ou de acomodação é a introdução ou não de um novo elemento-personagem.

A atividade solicitada à criança é 'contar uma estória em relação à lâmina-cena'. Por estória entendemos "uma narração de acontecimentos, de ações, em geral cronologicamente dispostos, e relativa a um ou mais assuntos" (9, p.587 e 734). Portanto, em resposta a esta solicitação, a criança deverá fazer uma narração em termos de ações e acontecimentos que envolvem pessoas e animais em geral; acontecimentos e ações estes que aparecerão numa determinada sequência ou sucessão.

A análise-classificação da estória, então, deverá ser feita em função da introdução ou não de um novo elemento-personagem e das ações contidas na narrativa. Quando há predomínio de acomodação (não há introdução de um novo elemento-personagem) é importante que se considere as sequências e os tipos de ações narradas. Quando há predomínio de assimilação é importante que se considere a introdução do novo elemento-personagem e a eventual consequência disto so

bre os elementos componentes da figura-estímulo, ou da estória até então contada.

#### 4.2.2.3.1 Acomodação a preceder a assimilação

Há primazia da acomodação sobre a assimilação quando na estória contada não existe introdução de ~~elemento~~ elemento-personagem novo.

A imitação (primazia da acomodação sobre a assimilação) pode estar mais ligada à percepção, sem que haja possibilidade de se detectar no comportamento manifesto de forma segura possíveis evocações diferidas (evocação de um modelo ausente). No entanto não podemos falar da existência apenas de imitação simples (imagem-cópia) sem o uso de qualquer imagem mental (imitações interiorizadas), pois a sua atividade - contar uma estória - é uma função simbólica, que se apóia, entre outras coisas, num 'sistema' de pré-conceitos. Podemos dizer que este tipo de imitação será intermediário entre a imitação simples e a imitação interior ou reprodutora. Usaremos para designá-la, então, a expressão imitação representativa. Este tipo de imitação aparece mais precocemente no sub-período pré-operacional, pois está mais ligada a uma situação de 'reconhecimento' (memória de reconhecimento) que é muito precoce (25, p.85).

Ao dissociar-se da atividade perceptiva no período representativo a imitação passa a receber o nome de imitação interior ou reprodutora. Em relação à imitação representativa, tal como descrita acima, esta forma é de aparecimento mais tardio, pois ela implica em 'evocação', o que sig

nifica que ela não pode aparecer antes da imagem mental, da linguagem, etc.. A imitação reprodutora desdobra-se por si mesma ao longo do sub-período pré-operatório, atividade esta que recebe o nome de 'imaginação reprodutora'. Ao fim do estágio das representações há uma reintegração da imitação na inteligência, sem que isto signifique sua debilitação.

A primazia da acomodação pode, então, manifestar-se sob duas formas:

(1) imitação representativa (IMI) - quando não aparece elemento novo, e as ações que servem de ligação entre os elementos são sugeridas pela própria figura-estímulo ou pela sequência de ações anteriores. Consideramos, neste caso, que as ações que ligam os elementos-personagens fazem parte do 'reconhecimento' da cena ou são levadas a aparecer pela sequência anterior de ações.

Exemplos:

lâmina 2 - 'Era uma vez dois menininhos puxando a corda. Um puxava mais. Aí o pequeno foi ajudar também puxar; e o outro sozinho. Ele (o que está só) tinha mais força que os outros. Ele tinha mais corda e tinha mais força'.

lâmina 4 - 'Um menino andando de velocípede. A bola do menino voou (aponta a criança que a mulher carrega). Depois o menino ficou no colo da mãe. A mãe quase botou ele no cesto (mostra o lugar). Com a cesta ela tava levando a mamadeira. O outro menino tava seguindo, pedalando e vendo se não atropela o pé da mãe'.

Nestes exemplos nota-se que todas as ações podem ter sido sugeridas ou pela própria figura ou pela sequência de ações.

Supondo-se que a criança esteja realmente empenhada na realização da estória, podemos dizer que o estímulo, o meio, exigiu dela apenas acomodação, e que não houve, portanto, tentativa manifesta de fugir a esta 'pressão exercida pelo meio'.

(2) imaginação reprodutora-imitação reprodutora

(IR) - quando não aparece elemento-personagem novo, mas aparece ação que não é sugerida pela sequência de ações anteriores e nem pelos elementos que compõem a figura-cena. O aparecimento desta 'ação não sugerida' necessariamente terá que se dar após uma sequência de ações anteriores; pois só assim já terá havido 'reconhecimento' anterior e portanto a nova ação denuncia uma situação típica de 'evocação diferida' (evocação de um modelo ausente). Pode-se dizer que os personagens-imagens são 'acrescentados' à tal ação.

Exemplos:

lâmina 1 - 'Era uma vez três meninos. Eles tinham uma mãe boazinha (figura de adulto à esquerda, menos nítida). Um dia a mãe fez sopa e eles comeram. Quando acabou, eles choraram porque não tinha mais'.

lâmina 3 - 'O pai tá sentado na cadeira com a bengala do lado. O filho tá na sala com ele. Aí o filho foi pro quarto. E trancou a porta do quarto do pai e dele. Se

escondeu. Quando o pai foi abrir, a porta tava trancada'.

Os verbos grifados evidenciam ações que não estão sugeridas nas lâminas e nem necessariamente são sugestões das sequências anteriores.

Nota-se que apesar da 'exigência' de acomodação que o estímulo fez à criança, ela conseguiu fugir a esta influência com uma acomodação mais elaborada. A acomodação adaptativa, se se prendeu às figuras-imagens da cena, impôs lhes novas ações. Esse tipo de 'acomodação interior' é por tanto mais livre, menos preso aos limites impostos pela realidade externa. Percebe-se também uma maior descentração revelada por ação ou ações além da(s) imposta(s) pelo estímulo o que, em última análise, denuncia compensações parciais ou regulações. Outro aspecto que se salienta é que já existe uma articulação entre as imagens. Elas não são mais simples imagens individuais. Ao contrário já constituem uma estrutura figural complexa.

#### 4.2.2.3.2 - Assimilação a preceder a acomodação

Há primazia da assimilação sobre a acomodação quando na estória contada aparece pelo menos um elemento novo que seja vivo, animado ou possibilite ação.

Após o relativo equilíbrio entre acomodação e assimilação no período sensório-motor, segue-se uma dissociação entre estas invariantes, e o jogo sensório-motor passa no sub-período pré-operacional à qualidade de 'jogo simbóli

co'. É verdade que o comportamento solicitado à criança pode, em princípio ser caracterizado como uma manifestação tipo 'jogo de exercício intelectual' ou 'jogo simbólico'. Isto porque quando a criança "inventa uma narrativa que ela sabe ser falsa pelo prazer de contar, ... a imaginação constitui os conteúdos do jogo e o exercício a sua forma; pode-se dizer então que... a imaginação é exercida pelo jogo. Quando, pelo contrário, a criança metamorfoseia um objeto em outro, ... a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo; este é, então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo..." (21, p.155/156). Mas tal critério distintivo é praticamente impossível de ser adotado em relação ao comportamento analisado. No entanto, mesmo que a criança tenha consciência da falsidade da estória e sinta prazer em contá-la, a introdução do novo elemento mostra uma 'modificação da realidade' ou uma metamorfose desta, o que permite supor que a 'imaginação simbólica' é o instrumento do jogo, a sua forma, e não seu conteúdo. Daí adotarmos a expressão jogo simbólico. "... este jogo simbólico dos primórdios do período representativo desabrocha de maneira autônoma e se diferencia largamente, durante toda a primeira infância..." (21, p.366).

Ao fim do período pré-operacional o jogo reintegra-se na inteligência, sem que isto implique, como no caso da imitação, a diminuição da atividade assimiladora espontânea - imaginação criadora. "... a imaginação não é uma faculdade: é um dos polos de todo pensamento, o da combinação livre e o da assimilação recíproca dos esquemas. Neste sen

tido, a assimilação simbólica é fonte de imaginação criadora, isto é, de atividade construtora espontânea, por oposição à acomodação do real e à verificação..." (21, p.199).

A primazia da assimilação pode manifestar-se, então, sob duas formas:

(1) jogo simbólico (JS) - o elemento novo (embora possa aparecer mais de um) surge em virtude de ações anteriores, ou sofre a ação dos elementos existentes na lâmina, ou age sobre tais elementos, sem provocar ações por parte deles.

Exemplos:

lâmina 7 - 'O ladrão queria pegar o menino pra comer. É muito safado o ladrão. O menino tem que fugir. Fugiu e contou pra mãe. Aí, eles nunca mais abriram a porta por causa do ladrão. O ladrão era chato. Queria pegar o menino pra comer.'

lâmina 9 - 'O menino queria sair do berço. Não gostava do berço. Queria ir pra cama do pai. Ele não dormiu, mas não foi (pra cama do pai). Ficou acordado. Aí, de manhã, quando todo mundo tomava café, ele dormiu.'

Nos dois exemplos, os elementos 'mãe' e 'pai' são figuras que não existem nas lâminas. Eles surgiram como uma tentativa de modificar a realidade da figura. Esta modificação, porém, ainda é pouco elaborada, pois o elemento novo não foi capaz de provocar uma reestruturação maior do estímulo em termos de permitir que os elementos já existentes na

estória pudessem praticar novas ações, o que seria um passo a mais como reformulação da realidade-estímulo.

(2) imaginação criadora (IC) - o elemento novo(ou elementos) provoca ação ou ações por parte dos elementos componentes da figura ou da estória até então contada, estejam estas ações relacionadas ou não com ações anteriores, caso elas tenham existido. Ocorre comumente da ação provocada nos elementos contidos na lâmina-cena pela introdução do novo elemento ser uma 'nova' ação, pois geralmente ela aparece depois de uma atividade de 'reconhecimento'.

Exemplos:

lâmina 6 - 'Os meninos tavam dormindo na caverna. Tinham fugido de casa. Como não tinha onde dormir, foram pra caverna. Não sabiam que tinha urso. O urso jogou areia movediça neles. Acordaram. Pegou um pau e bateu no urso. Apareceu um lobo. Correram do lobo. Chegou em casa e nunca mais saíram'.

lâmina 10 - 'A mãe tá enxugando o filho. Depois ele foi almoçar e foi pro colégio. Quando chegou, a tia (professora) mandou ele voltar pra casa. Tava com a orelha suja. A mãe limpou a orelha e ele voltou pro colégio'.

Os grifos nos exemplos mostram o elemento novo que é introduzido na estória e as ações novas que tais elementos provocaram naqueles já participantes dela.

A modificação do estímulo provocada pela introdução de elemento não contido no estímulo é bem maior aqui do

que no caso do jogo simbólico. Isto evidencia a menor dependência da atividade assimiladora e portanto a sua maior espontaneidade. O elemento novo, em certa medida, já antecipa as consequências que a sua presença terá em relação aos elementos anteriores. Embora não se podendo ainda falar de reversibilidade, pode-se perceber que as centrações já não são completamente irreversíveis, uma vez que as imagens anteriores já não estão apenas em função da atividade inicial.

## 5. A PESQUISA REALIZADA - METODOLOGIA

A caracterização do desenvolvimento no sub-período pré-operatório foi apresentada no capítulo 3; a técnica de avaliação para os tipos de relatos possíveis no CAT-H foi colocada no capítulo 4 (isto atendeu ao nosso primeiro objetivo). A pesquisa realizada teve, pois, como fim 'verificar as relações existentes entre as características do desenvolvimento pré-operatório e os tipos de relatos no CAT-H', que é outro de nossos objetivos.

### 5.1 Hipóteses

O comportamento apresentado pela criança nos relatos do CAT-H está em relação direta com as suas possibilidades de manipulação da realidade, próprias do momento evolutivo em que se encontra, considerando-se o tipo de atividade que a ela é solicitada. Como já foi frisado anteriormente, numa atividade representativa, a criança deste sub-período apresentará basicamente dois tipos de comportamentos: um em que a acomodação tem primazia sobre a assimilação e outro em que a assimilação é que predomina sobre a acomodação. Essa relação assimilação-acomodação passa por uma evolução. A acomodação em primazia adquire a forma de imitação representativa (IMI) inicialmente, evoluindo para imaginação reprodutora-imitação reprodutora (IR), reintegrando-se posteriormente na inteligência. Do mesmo modo a assimilação predominante passa de sua forma mais precoce - jogo simbólico (JS) - à sua forma mais tardia - atividade assimiladora espontânea ou imaginação criadora (IC) - reinte-

grando-se também na inteligência. Esta evolução, no entanto, não significa o total desaparecimento da forma anterior desta relação quando do aparecimento da forma seguinte. Ao contrário, em qualquer momento do desenvolvimento existirão condutas que corresponderão a níveis mais ou menos elementares ou elevados desta hierarquia que está sendo construída.

A medida que o desenvolvimento ocorre, a evolução mental caminha, por construções sucessivas de estruturas que constituem formas particulares de equilíbrio a cada estágio, em direção a uma equilibração mais estável, mais completa (16, p.13/15).

É, então, possível que tenhamos expectativas quanto ao aparecimento de determinados tipos de comportamentos em proporções diferentes, considerando-se momentos evolutivos diferentes. Daí as nossas hipóteses:

(1) as crianças do estágio de intuições simples (I) apresentam mais elaborações do tipo jogo simbólico - imitação representativa (JS + IMI) do que do tipo imaginação criadora - imaginação reprodutora (IC + IR);

(2) as crianças do estágio de intuições articuladas (II) apresentam mais elaborações do tipo imaginação reprodutora - imaginação criadora (IR + IC) do que do tipo jogo simbólico - imitação representativa (JS + IMI);

(3) a incidência de comportamentos tipo jogo simbólico - imitação representativa (JS + IMI) é maior no estágio de intuições simples (I) que no de intuições articuladas (II), assim como a incidência de imaginação criadora -

imaginação reprodutora (IC + IR) é maior no estágio de intuições articuladas (II) do que no de intuições simples (I);

(4) no estágio de intuições simples (I), a incidência de comportamentos tipo imitação representativa (IMI) é maior do que do tipo imaginação reprodutora (IR), assim como no estágio de intuições articuladas (II) a incidência de imaginação reprodutora (IR) é maior do que de imitação representativa (IMI);

(5) no estágio de intuições simples (I) a incidência de comportamentos tipo jogo simbólico (JS) é maior do que do tipo imaginação criadora (IC), assim como no estágio de intuições articuladas (II) a incidência de imaginação criadora (IC) é maior do que de jogo simbólico (JS).

A comprovação das hipóteses dirá da pertinência da nossa premissa de que a 'introdução ou não de novos elementos' é uma indicação da existência de primazia de assimilação sobre acomodação ou de acomodação sobre assimilação; e da procedência dos critérios adotados para distinguir as formas precoces - imitação representativa e jogo simbólico - das formas mais tardias - imaginação reprodutora e imaginação criadora.

## 5.2 Provas usadas para separar os grupos

Dois grupos compuseram a amostra utilizada:

Grupo I, composto de sujeitos que se encontram no estágio de intuições simples ou representações simples (vide 3.3.2). Neste estágio, como já salientado anterior -

mente, as 'configurações estáticas' e as 'assimilações à própria ação' formam as bases das organizações representativas. Os 'estados' dos objetos de manipulação são pensados em termos das qualidades das configurações estáticas (coleções figurais que mostram a não conservação dos conjuntos); e as 'transformações' são assimiladas às ações. O raciocínio, na medida que é centrado, é mais do particular ao particular (transdutivo). O equilíbrio entre assimilação e acomodação é instável: assimilação centrada sobre o exemplar-tipo em detrimento de todos os elementos do conjunto e acomodação limitada à evocação por imagens daquele indivíduo tipo, em vez de estender-se a todos.

Grupo II, composto de sujeitos que se encontram no estágio de intuições articuladas ou representações articuladas (vide 3.3.3). Este estágio marca a fase intermediária entre a conservação e a não conservação. Há um "começo de união entre 'estados' e 'transformações', graças às regulações representativas que permitem pensá-los como formas semi-reversíveis" (13, p. 47). A descentração fragmentária e semi-reversível - regulação - realiza compensações parciais e momentâneas. As intuições são, pois, articuláveis, mas sem generalização ou reversibilidade totais. A assimilação não é ainda suficientemente descentrada e a acomodação está ainda presa a configurações (não a um objeto individual) referentes a conjuntos de imagens unidos de forma simples, não havendo, portanto, acomodação às transformações possíveis en quanto tais.

As provas que serão explicadas a seguir foram realizadas, então, com o propósito de situar cada criança num momento diferente do desenvolvimento:

- crianças do estágio de intuições simples (sub-período das representações pré-operacionais) que compuserem o Grupo I supracitado<sup>(\*)</sup>;

- crianças do estágio de intuições articuladas (sub-período das representações pré-operacionais) que compuseram o Grupo II supracitado<sup>(\*)</sup>;

- crianças do sub-período das operações concretas, que não serviram para sujeitos da pesquisa por já terem atingido este momento do desenvolvimento<sup>(\*)</sup>.

Foram utilizadas duas provas para esta caracterização: Classificação de Objetos e Conservação do Número; aplicadas nesta ordem de sucessão. A escolha dessas duas provas se deveu ao fato delas atenderem ao nosso objetivo e por sua realização rápida, sem exigir material ou expedientes complicados.

#### 5.2.1 Classificação de Objetos

5.2.1.1 - material - foram utilizados 3 (três) triângulos equiláteros azuis (3 cm de lado), 4 (quatro) qua

---

(\*) uma caracterização detalhada dos 'momentos' evolutivos diferentes é apresentada em 'A gênese do número na criança' - 27.

drados azuis (3 cm de lado), 2 (dois) quadrados amarelos (3 cm de lado) e 5 (cinco) círculos amarelos (3 cm de diâmetro); confeccionados em papel-cartaz.

5.2.1.2 - instruções - depois de constatar que a criança conhecia as cores, pedia-se: 'Separe as figuras que mais se parecem ou são iguais'. Se a criança usasse o critério da COR, ou seja, se ela separasse as figuras em 'amarelo' (quadrados e círculos) e em 'azul' (quadrados e triângulos), era perguntado: 'Todas as figuras amarelas são círculos?', mostrando que nos referíamos às figuras amarelas. Quando ela respondia NÃO, perguntava-se: 'Todos os círculos são figuras amarelas?'. E logo a seguir, qualquer que fosse a resposta: 'Por quê? Quando o critério usado era a FORMA, ou seja, se ela separasse as figuras em 'quadrados' (amarelos e azuis), em triângulos e em círculos, era perguntado: 'Todos os quadrados são figuras azuis?', mostrando que nos referíamos aos quadrados. Quando a criança respondia NÃO, perguntava-se: 'Todas as figuras azuis são quadrados? E logo a seguir, qualquer que fosse a resposta: 'Por quê?'

5.2.1.3 - finalidade da prova - esta tarefa implica que a criança tenha capacidade para manejar conceitos de quantificação de classe como 'alguns' e 'todos', sendo eles aplicados a classes e sub-classes de uma hierarquia. O conjunto de figuras apresentadas continha as seguintes classes e sub-classes: (1) classe das figuras amarelas, com as sub-classes dos quadrados e círculos amarelos; (2) classe das figuras azuis, com as sub-classes dos quadrados e triângulos

gulos azuis; (3) classe dos quadrados, com as sub-classes dos quadrados azuis e amarelos. Quando o critério usado para a separação das figuras era a COR, a pergunta 'todas as figuras amarelas são círculos?' procurava verificar se a criança reconhecia a existência de duas sub-classes - círculos e quadrados - na classe das figuras amarelas. A resposta NÃO, mostrava um possível reconhecimento da classe 'amarelo' como composta das sub-classes quadrados e círculos. A pergunta 'todos os círculos são figuras amarelas?' respondida com uma afirmação ou uma negação, era seguida da pergunta 'por quê?', para que não ficasse dúvida quanto ao reconhecimento de que a classe das figuras amarelas era composta de quadrados e círculos. Dentro do raciocínio seguido, uma resposta NÃO à pergunta 'todos os círculos são figuras amarelas?' já seria suficiente para evidenciar a dificuldade da criança. Mas a pergunta 'por quê?' era feita para que não pairasse dúvida quanto ao entendimento do que lhe era perguntado.

Quando o critério usado para a separação das figuras era a FORMA, a pergunta 'todos os quadrados são figuras azuis?' procurava verificar se a criança reconhecia a existência de duas sub-classes - figuras azuis e amarelas - na classe dos quadrados. A resposta NÃO mostrava um possível reconhecimento da classe 'quadrados' como composta das sub-classes azuis e amarelos. A pergunta 'todas as figuras azuis são quadrados?' era seguida da pergunta 'por quê?', qualquer que fosse a resposta, pelos mesmos motivos já citados no parágrafo anterior.

O uso de quatro quadrados azuis, cinco círculos amarelos e apenas dois quadrados amarelos, teve por finalidade evitar que o número de figuras, qualquer que fosse o critério adotado - FORMA ou COR - servisse como uma pista a mais; o que poderia ocorrer caso a quantidade de figuras fosse idêntica.

#### 5.2.1.4 - Respostas esperadas

5.2.1.4.1 - estágio de intuições simples (Grupo I):

- separa as figuras sem critério aparente de cor e de forma
- realiza a tarefa sem plano, passo a passo
- usa as diversas figuras para 'construir' um objeto significativo
- usa os dois critérios - cor e forma - ao mesmo tempo
- separa as figuras em classes usando o critério de FORMA ou de COR (aparentemente), mas responde SIM a uma das perguntas: 'todas as figuras amarelas são círculos?', 'todos os quadrados são figuras azuis?'

5.2.1.4.2 - estágio de intuições articuladas (Grupo II):

- separa as figuras em classes usando o critério de forma ou de cor
- responde NÃO à pergunta 'todas as figuras amarelas são círculos?' ou 'todos os quadrados são figuras azuis?'
- responde NÃO à pergunta 'todos os círculos são figuras amarelas?' ou 'todas as figuras azuis são quadrados?'; ou responde SIM a essas perguntas, mas

- responde à pergunta 'por quê?' evidenciando que não reconhece a sub-classe dos círculos amarelos dentro da 'classe de todas as figuras amarelas'; ou que não reconhece a sub-classe das figuras azuis dentro da 'classe de todos os quadrados'.

#### 5.2.1.4.3 - sub-período das operações

concretas:

- separa os objetos em classes
- responde NÃO à pergunta 'todas as figuras amarelas são círculos?' ou 'todos os quadrados são figuras azuis?'
- responde SIM à pergunta 'todos os círculos são figuras amarelas?' ou 'todas as figuras azuis são quadrados?'
- responde à pergunta 'por quê?' evidenciando que reconhece a sub-classe dos círculos dentro da 'classe de todas as figuras amarelas' ou que reconhece a sub-classe das figuras azuis dentro da 'classe de todos os quadrados'

5.2.1.5 - Critérios para situar a criança no momento evolutivo

5.2.1.5.1 - estágio de intuições simples (Grupo I) - a criança deste estágio tende a organizar os objetos em 'coleções figurais', sem classificá-los segundo uma hierarquia de classes e sub-classes que se baseie em diferenças e semelhanças. É uma ação carente de plano, realizada com critério de distribuição variável a cada novo objeto que se agrega ao conjunto. Nesta realização passo a passo, a criança evidencia a sua dificuldade para diferenciar a formação de uma 'classe lógica' e a construção de um 'todo infra-lógico', assim como dificuldade para diferenciar e coordenar a 'compreensão' de classe (soma de qualidades

que define a pertinência a uma classe lógica) e a 'extensão' de classe (soma de objetos que possuem essas qualidades que servem de critério) (6, p.324/325) (26, p.19). Assim, os critérios para situar a criança neste momento, são ações que estão de acordo com as possibilidades citadas em 5.2.1.4.1..

5.2.1.5.2 - estágio de intuições articuladas (Grupo II) - neste estágio a criança forma grupos de objetos com base na semelhança de atributos. Falta ainda para ela a capacidade de apreensão e conservação de modo constante da relação de 'inclusão' entre classe e sub-classe; para reconhecer que o fato de uma sub-classe estar incluída numa classe, isto não a esgota; assim como falta capacidade também para conservar na mente esta relação classe/sub-classe quando de mudanças na distribuição em termos espaciais de classes e sub-classes. Há inclusive dificuldade de ao distribuir atenção entre elas. Assim, por exemplo, é capaz de perceber que existem figuras azuis e amarelas, mas não é capaz de reconhecer que a classe dos quadrados é subdividida em quadrados azuis e amarelos. A criança é, pois, classificada como estando neste estágio quando ela age de acordo com as possibilidades citadas em 5.2.1.4.2..

5.2.1.5.3 - sub-período de operações concretas - a criança é vista como estando neste momento quando age de acordo com as possibilidades citadas em 5.2.1.4.3, evidenciando a presença de "reversibilidade" (10, p.231).

### 5.2.2 - Conservação do Número

5.2.2.1 - material - foram utilizadas fichas de plástico liso de 2 (dois) cm de diâmetro: 6 (seis) fichas amarelas e 25 (vinte e cinco) fichas brancas.

5.2.2.2 - instruções - as fichas amarelas eram colocadas em linha horizontal em relação à criança, distanciando uma da outra cerca de 3 cm. Em seguida pedia-se: 'com as fichas brancas, faça uma fila igual a esta (apontando a fila de amarelas), com o mesmo número de fichas' (a ordem exata das palavras na sentença às vezes foi modificada, mas sempre com o mesmo sentido). Caso a criança fizesse com as fichas brancas uma fila equivalente à fila das amarelas, com o mesmo número de fichas em correspondência 1 a 1, a prova prosseguia. Depois de aumentar a distância entre as fichas amarelas para cerca de 5 cm entre cada duas, à vista da criança, perguntava-se: 'e agora, há o mesmo tanto de fichas nas duas filas?'. Caso a criança respondesse SIM, seguia-se a pergunta 'Por quê?'.  
  
5.2.2.3 - finalidade da prova - o conceito de número cardinal não é assegurado pela capacidade de repetição oral de números em relação a objetos. A equivalência cardinal de conjuntos é algo que deve existir mesmo que se destrua a correspondência ótica dos elementos dos conjuntos. A isto se chega quando das operações concretas. A finalidade desta prova era então verificar a existência ou não de 'equivalência cardinal', e o seu desenvolvimento (24, p.43/49). Daí os diversos passos, à medida que a prova era rea-

lizada.

5.2.2.4 - respostas esperadas e critérios para si tuar a criança no momento evolutivo.

5.2.2.4.1 - estágio de intuições simples (Grupo I):

- não faz qualquer correspondência
- faz uma aproximação figural, como por exemplo, uma fila com mais ou menos o mesmo comprimento, mas sem deixar claros entre as fichas. Não há correspondência objeto a objeto.

A densidade diferente das duas filas (valor cardinal diferente) evidencia que a organização dos dois conjuntos de fichas está assimilada à própria ação.

5.2.2.4.2 - estágio de intuições articuladas (Grupo II):

- faz correspondência ficha a ficha, reproduzindo o valor cardinal da fila de fichas amarelas com as fichas brancas, sem necessidade de contar
- quando destruída a correspondência perceptual entre as duas filas, a criança não acredita mais na equivalência cardinal dos dois conjuntos e responde NÃO à pergunta 'há o mesmo tanto de fichas nas duas filas?'

Tais comportamentos deixam claro a semi-reversibilidade própria deste estágio: é possível articular as duas classes, mas a transformação de uma delas leva ao abandono da crença de equivalência.

5.2.2.4.3 - sub-período de operações concretas:

- faz a correspondência 1/1 com as fichas brancas

- responde SIM à pergunta 'e agora, há o mesmo tanto de fichas nas duas filas?'
- responde à pergunta 'por quê?' deixando evidente que existe o mesmo número de fichas nas duas filas porque nada foi retirado ou acrescentado a qualquer delas.

Além dessas duas provas - Classificação de Objetos e Conservação do Número - havia sido preparada uma outra sobre 'Conservação de Espaço-Superfície' que seria utilizada caso ficasse dúvida quando da realização das provas anteriores, o que, no entanto não ocorreu.

Como teste da adequação e entendimento das instruções das três provas previstas foi realizada uma aplicação-piloto em 15 crianças.

O critério adotado para considerar cada criança como situada no Grupo I ou no Grupo II consistiu no seguinte:

Grupo I:

- Classificação de Objetos I e Conservação do Número I
- Classificação de Objetos I e Conservação do Número II
- Classificação de Objetos II e Conservação do Número I

Grupo II:

- Classificação de Objetos II e Conservação do Número II

- Classificação de Objetos II e Conservação do Número III\*
- Classificação de Objetos III\* e Conservação do Número II

Tal critério se deveu principalmente aos motivos que seguem:

(1) por mais cuidado e precaução que se tome com a realização de tal tipo de provas é sempre possível que alguma 'pista adicional' não detectável possa influenciar na realização da prova;

(2) como ao enfrentar um determinado problema a criança usa atividades cognitivas que refletem as estruturas intelectuais do momento de desenvolvimento em que se encontra, a sua classificação em níveis diferentes nas duas tarefas traria uma discrepância que evidenciaria uma heterogeneidade incongruente com a finalidade homogeneizadora das provas. Isto nos remete à noção de "desnível" (13, p. 44). O 'desnível vertical' diz respeito a uma certa uniformidade, não explícita, nas diferenças entre um estágio e outro, no tanto em que os desempenhos têm lugar em planos diferentes (sensório-motor, das representações simples, das representações articuladas, das operações, etc.), embora as estruturas cognitivas possam ter alguma semelhança formal (por exemplo: coordenação de perspectivas, deslocamento, etc.) e serem aplicadas sobre o mesmo conteúdo. O 'desnível horizontal' significa que uma determinada estrutura cognitiva pode

---

\* Classificação de Objetos III e Conservação de Número III são expressões usadas para designar resultados de crianças que estariam no sub-período das operações concretas.

ser aplicável a uma determinada tarefa e não a outra, dependendo dos conteúdos diferentes destas tarefas, numa mesma idade cronológica e dentro de um mesmo estágio de desenvolvimento. Na verdade, conteúdos diferentes em diferentes tarefas podem dificultar ou facilitar a aplicação de diferentes estruturas cognitivas. Ora, as duas provas aplicadas com uma mesma finalidade apresentam semelhanças, embora também apresentem diferenças entre si. Tal situação poderia facilitar ou dificultar, para uma mesma criança ou para crianças diferentes, o uso de estruturas mais anteriores ou mais posteriores na sua atividade cognitiva. Considerando a experiência anterior de cada uma como semelhante (o que em certa medida tentou-se controlar na seleção da amostra), eis algumas diferenças que podem ser detectadas objetivamente:

<u>Classificação de Objetos</u>	<u>Conservação do Número</u>
1) as figuras foram confeccionadas em papel-cartaz	1) as fichas utilizadas eram de plástico
2) as figuras eram em forma de triângulos, círculos e quadrados	2) todas as fichas tinham a forma de círculo
3) o número de figuras era 14	3) o número de fichas era 31
4) a criança manipulava as figuras desde o início	4) o aplicador é que manipulava as fichas inicialmente
5) as figuras eram azuis e amarelas	5) as fichas eram brancas e amarelas

Por isso foi adotado o critério de só considerar a criança para o Grupo II quando ela era capaz de usar estruturas mais 'tardias' em ambas provas.

As 30 crianças que passaram a constituir cada grupo foram classificadas como segue:

Grupo I:

- Classificação de Objetos I e Conservação do Número I - 11 crianças
- Classificação de Objetos I e Conservação do Número II - 7 crianças
- Classificação de Objetos II e Conservação do Número I - 12 crianças

Grupo II:

- Classificação de Objetos II e Conservação do Número II - 20 crianças
- Classificação de Objetos II e Conservação do Número III - 10 crianças
- Classificação de Objetos III e Conservação do Número II - 0 crianças.

A tabela 5.1 (página 66) mostra a distribuição das 60 crianças considerando-se a idade cronológica e sua classificação nas provas de 'Classificação de Objetos' e 'Conservação do Número'.

### 5.3 - O Grupo Estudado - Amostra

Como foi salientado em 3.1, uma das condições para se falar em estágio é que "a ordem de sucessão das aquisições seja constante" (13, p.42). Mesmo esta ordem de sucessão não significando cronologia, é possível a caracterização de uma determinada população nestes termos, embora se saiba que isto limita as possibilidades de generalização, pois a experiência prévia, e o meio social podem facilitar ou dificultar (até mesmo impedir) a aparição de um estágio. Re-

solvemos, pois, trabalhar com um grupo de crianças no qual fosse minimizada a influência de possíveis desníveis nestas variáveis. Isto foi feito procurando ater-nos a sujeitos de um mesmo nível sócio-econômico.

Devido a impossibilidade de conseguir uma "amostra intencional" (31, p.73) em que o número de casos selecionados fosse proporcional à população, procurou-se evitar ao máximo tendenciosidades, através dos expedientes que enumeramos a seguir: (1) fizeram parte do grupo estudado alunos de três escolas particulares da zona sul do Rio de Janeiro - tais escolas atendem a crianças provenientes de famílias com nível sócio-econômico semelhante, o que é suposto pelo custo-aluno, também semelhante, em cada uma das escolas; (2) usou-se de sorteio para a seleção dos alunos de cada escola, sem levar-se em consideração o fator sexo (no entanto, como mostra a tabela 5.2, pg.66, o número de meninos e meninas no Grupo I e no Grupo II foi praticamente o mesmo, o que ilustra o tipo de sorteio realizado, uma vez que as turmas possuíam número praticamente idêntico de alunos dos dois sexos); (3) procurou-se, na medida do possível, fazer com que alunos de todas as turmas, que supostamente atenderiam às condições, participassem dos Grupos; (4) tentou-se ter mais ou menos o mesmo número de crianças nas faixas de 4 a 5 1/2 anos (que corresponderiam ao estágio de intuição simples) e de 5 1/2 a 7 - 7 1/2 anos (que corresponderiam ao estágio de intuição articulada) (vide tabela 5.3 p. 67).

Como não era possível coletar os dados de todas as crianças no mesmo local e horário, utilizamos de uma mesma sala em cada escola para tal. A disponibilidade de tais salas em todos os horários também não era possível; assim como os alunos não podiam ser afastados de suas classes a qualquer momento, em virtude das atividades em andamento. Isto impediu que conseguíssemos a mesma proporção de sujeitos em cada escola, como pode ser visto na tabela 5.4, (p. 67).

Foi utilizado tanto o período da manhã quanto o da tarde para a coleta, de acordo com a existência de turmas por turno.

#### 5.4 - Procedimentos

##### 5.4.1 Motivação

Nas três escolas os alunos estão acostumados a ter contato com pessoas estranhas ao estabelecimento (estagiários, visitas, professores diversos, etc.). A situação 'submeter-se a teste' também não lhes é estranha. Mas como era fundamental que a criança se dispusesse voluntariamente a participar do estudo, foi-lhes dito que seria feito com elas uma espécie de 'jogo', o que realmente mostrou ser um expediente eficaz. Em duas escolas (Acalanto e Pueri Domus) fomos apresentados a professoras e crianças, em salas de aula, pela psicóloga de cada escola. Quando da realização das provas, nós nos dirigíamos às classes e convidávamos a criança para o 'jogo'. Ocorreu de apenas quatro crianças se recusaram a acompanhar-nos à sala de aplicação. Na outra

escola - Edem - quem nos trazia as crianças era uma pessoa da escola, mantidas as outras condições.

Para manter o interesse em cooperar com o aplicador, era oferecido a toda criança um incentivo (chicletes, bala) quando ela atingia mais ou menos a metade do que teria que fazer (depois de ter feito as provas de Classificação de Objetos e Conservação do Número e ter contado cinco estórias do CAT-H). Era dito a elas que podiam chupar a bala naquele momento ou que podiam guardar para depois. A maioria preferiu deixar para depois.

Outro expediente que tem relação com a motivação era o próprio 'rapport' que se procurava manter. Conversava-se com a criança, fazia-se e respondia-se a perguntas de parte a parte, etc.. Apenas três crianças, iniciados os trabalhos, recusaram-se a completá-lo, no que foram atendidas.

O tempo médio dispendido com cada criança do início do primeiro teste ao término da última estória foi de quarenta e cinco minutos.

#### 5.4.2 Sequência

Aplicou-se primeiramente a prova de Classificação de Objetos, depois a de Conservação do Número, e em seguida o CAT-H. Após a realização das duas primeiras, já se sabia se a criança continuaria ou não. Ela era dispensada em dois casos: (1) quando seus resultados indicavam que já estava no sub-período das operações concretas (6 crianças) e (2) quando ela estava no estágio - intuições simples ou in-

tuições articuladas - para o qual já tínhamos completado o número de 30 crianças (5 crianças).

Foram usadas duas sequências para a aplicação do CAT-H. Com as primeiras 15 crianças de cada Grupo foi usada a sequência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 - sequência 'A' - que é a comumente utilizada na aplicação desta prova. Com as 15 outras a sequência 1, 3, 5, 7, 9, 2, 4, 6, 8, 10, - sequência 'B' - . Isto foi feito porque supúnhamos que, apesar dos expedientes já citados para manter o mesmo 'nível' de motivação durante a aplicação de todas as lâminas, poderia haver influência da sequência em relação ao tipo de elaboração realizada, assim como no próprio nível de interesse da criança.

Ao examinar a tabela 5.5 p. 68 , notamos que as diferenças de mais de 4 elaborações (") entre as duas sequências de apresentação 'A' e 'B' para os diversos tipos elaboração - forma mais precoce (IMI + JS), forma mais tardia (IR + IC), predomínio de acomodação (IMI + IR), predomínio de assimilação (JS + IC) - aparecem apenas nas lâminas 6, 7, 8, 9; a saber:

- lâminas 6 e 9 - apresentam diferenças de 10 e 7 elaborações respectivamente em relação ao predomínio de acomodação e assimilação; entretanto o mesmo não ocorre quanto às formas 'mais tardia' e 'mais precoce'.

- lâmina 7 - apresenta diferença de 6 elaborações em relação a formas 'mais tardia' e 'mais precoce'; entretanto o mesmo não ocorre quanto ao predomínio de assimi-

lação e acomodação.

- lâmina 8 - apresenta diferença de 6 elaborações em relação às formas 'mais precoce' e 'mais tardia' e de 5 elaborações em relação a predomínio de assimilação e acomodação.

Considerando tais dados, tendemos à conclusão de que as duas sequências usadas 'A' e 'B' não tiveram influência decisiva quanto às diferenças no tipo de elaboração apresentado para cada lâmina. Eis mais alguns dados que também nos levam a tal afirmação:

- as diferenças encontradas para as lâminas 1, 2, 3, 4, 5 e 10 são pequenas ou não existem;

- as lâminas 2 e 9 que tiveram as colocações mais modificadas da sequência 'A' para a sequência 'B' (lâmina 2 - 2º na A e 6º na B; lâmina 9 - 9º na A e 5º na B) teriam sofrido influências diferentes, pelo menos no que toca ao predomínio de assimilação e acomodação;

- a lâmina 8 que passou do 8º posto na sequência 'A' para o posto 9º na 'B' (portanto apenas um posto de diferença) foi a única que apresentou maiores diferenças quanto a predomínio de assimilação-acomodação e quanto às elaborações 'mais tardias' e 'mais precoces';

- a lâmina 6 apresentou a maior diferença de elaboração - 10 - (no caso de predomínio de assimilação - acomodação), o que não ultrapassa 1/6 do total de possibilidades de elaborações para cada lâmina;

- o incentivo dado após a quinta estória teria tido influência diferente em relação à estória da sexta lâmina de cada sequência (sequência A - lâmina 6, e sequência B - lâmina 2).

#### 5.4.3 Instruções e Aplicação do CAT-H

As instruções quanto à aplicação das provas de Classificação de Objetos e Conservação do Número já foram citadas em 5.2.

O texto de BELLAK e HURVICH (4) que acompanha as lâminas do CAT-H não cita instruções explicitamente, embora faça referências a elas. No 'Test de Apercepcion Infantil (Con figuras animales)', BELLAK & BELLAK (3, p.9) sugerem as seguintes instruções: "Brincaremos de contar estórias. Você as contará olhando umas lâminas, e me dirã o que acontece; o que estão fazendo os animais". E a seguir acrescentam, "No momento oportuno se lhe perguntará: Que sucedeu antes?, Que sucedeu depois?". Comentam ainda os autores citados que se pode incentivar a criança à tarefa (sem fazer sugestões); fazer perguntas suplementares a respeito de alguns pontos como 'por que se deu tal nome a tal personagem?', 'que idade tem?', 'como chama este lugar?'; e mesmo fazer perguntas acerca de um desenlace particular dado à estória.

Partindo dos dois textos citados, e levando em conta a finalidade das nossas aplicações, agimos da seguinte forma:

- instruções: 'Vou lhe mostrar umas figuras. Gostaria que você inventasse uma estória sobre cada uma delas.

Você vai contar a estória do jeito que você quiser'. Algumas variações aconteceram, mas sempre no sentido de fazer a criança entender o que se lhe pedia.

- término: quando a criança não dizia que a estória havia acabado, ou não dava indicação clara disto, era lhe perguntado se ia continuar ou se havia terminado.

- perguntas relacionadas com o conteúdo da estória só aconteciam quando eram necessárias para o entendimento das mesmas: (1) quando ficava dúvida em relação a que componente da figura a criança se referia; (2) não estando claro se o personagem da estória estava na figura ou não; (3) quando a criança usava pronomes e não se sabia a quem ela se referia com 'ele', 'ela', etc.. Perguntas que poderiam induzir à modificação da estória ou a um acréscimo ao relato já feito (ex.: o que aconteceu antes?, o que aconteceu depois?) foram evitadas.

- toda pergunta que a criança fazia do tipo 'o que é isto?', 'o que estão fazendo?', 'por que estão desse jeito?' não era respondida diretamente para evitar qualquer tipo de indução. Respondia-se de forma tal a deixar claro que a estória era dela, e que ela poderia inventar do jeito que quisesse.

- só uma lâmina era mostrada de cada vez. Ao término da estória correspondente, era retirada a lâmina da frente da criança, antes de se colocar a seguinte. A criança podia manipular a lâmina como quisesse. Só era pedido a ela que a colocasse sobre a mesa, para que o aplicador tam-

bém a visse, quando havia dúvida quanto a relacionar-se um elemento da lâmina com algum elemento da estória.

- o aplicador sempre procurava elogiar a estória feita, qualquer que fosse, com o fim de incentivar a atividade da criança. Quando a criança descrevia ou apenas enumerava os elementos da lâmina (ex.: lâmina 1 - 'tem 3 meninos, mesa, cadeira, pratos e guardanapos') era deixado claro que não se queria que ela apenas descrevesse, mas que contasse uma estória. Este tipo de observação, no entanto, não ocorreu mais do que duas vezes por criança.

- não foi computado o tempo de reação e nem o tempo de latência, pois estes detalhes não eram importantes para o estudo em tela. O intervalo de tempo entre uma estória e outra variou de criança para criança. Terminada uma estória, a seguinte sõ era iniciada quando a criança se dispunha a fazê-lo.

Tabela 5.1

Distribuição das crianças em relação à idade cronológica e estágio de desenvolvimento

Idade	Estágio I	Estágio II	Total
4a - 4a2m	1		1
4a3m - 4a5m	8		8
4a6m - 4a8m	5		5
4a9m - 4a11m	6	3	9
5a - 5a2m	1	1	2
5a3m - 5a5m	3	5	8
5a6m - 5a8m	1	2	3
5a9m - 5a11m	2	1	3
6a - 6a2m		8	8
6a3m - 6a5m	1	2	3
6a6m - 6a8m		4	4
6a9m - 6a11m	1	2	3
7a - 7a2m	1	1	2
7a3m - 7a5m			0
7a6m - 7a8m		1	1

Tabela 5.2

Número de crianças de cada sexo em relação ao Grupo I e Grupo II

Sexo	Número de crianças	
	Grupo I	Grupo II
Masculino	15	16
Feminino	15	14

Tabela 5.3

Número de crianças por faixa de idade

Idade	Número de Crianças
4a - 5a5m	33
5a6m - 7a5m	26
7a6m - 8a	1

Tabela 5.4

Distribuição dos sujeitos da amostra por escola

Nome da Escola	Bairro	Número de Crianças
Acalanto	Botafogo	28
Edem	Laranjeiras	13
Pueri Domus	Santa Tereza	19

Tabela 5.5

Classificação de cada lâmina nas sequências 'A' e 'B'

Lâmina	IMI+JS		IR+IC		IMI+IR		JS+IC	
	A	B	A	B	A	B	A	B
1	13	13	17	17	23	22	7	8
2	16	16	14	14	23	20	7	10
3	14	14	16	16	23	19	7	11
4	17	15	13	15	26	25	4	5
5	14	13	16	17	14	11	16	19
6	15	13	15	17	25	15''	5	15''
7	19	13''	11	17''	20	21	10	9
8	15	9''	15	21''	23	28''	7	2''
9	15	17	15	13	13	6''	17	24''
10	15	15	15	15	28	26	2	4

(") - diferença maior que 4

A - sequência 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

B - sequência 1-3-5-7-9-2-4-6-8-10

## 6. RESULTADOS

Como as variáveis com as quais trabalhamos são nominais utilizamos o  $\chi^2$  (qui-quadrado) como teste estatístico para as nossas hipóteses e para analisar os resultados relativos a cada lâmina, tendo sido estabelecido o nível de significância de 0,05.

### 6.1 Teste das Hipóteses

6.1.1 Hipótese (1) - 'as crianças do estágio de intuições simples (I) apresentam mais elaborações do tipo jogo simbólico - imitação representativa (JS + IMI) do que do tipo imaginação criadora - imaginação reprodutora (IC + IR)'.

Segundo RODRIGUES (30, p.196) e SIEGEL (32,p.48) não é válido fazer várias observações sobre o mesmo indivíduo tomando-as como independentes, pois isto aumentaria indevidamente o total de observações ou significaria "inflacionar N" (como diz literalmente SIEGEL).

Considerando que cada criança contou 10 (dez) histórias, classificamo-as em duas categorias: aquelas para as quais (JS + IMI)  $\geq$  6 histórias ou (elaborações); e aquelas para as quais (JS + IMI)  $\leq$  5 histórias.

De acordo com a tabela 6.1 (pg. 80) temos que:

(JS + IMI) $\geq$ 6 histórias.....	22 crianças
(JS + IMI) $\leq$ 5 histórias.....	8 crianças

Assim temos o seguinte quadro:

	(JS + IMI) = 6 estórias	(JS + IMI) = 5 estórias
fo	22	8
fe	15	15

N = 30 crianças

Com o  $X^2 = 6.53$ , e o valor crítico de  $X^2$  ao nível de 0,02 de 5,41 para 1 grau de liberdade, rejeitamos a hipótese nula e concluimos que: as crianças do estágio de intuições simples (I) apresentam, significativamente, mais elaborações do tipo (JS + IMI) do que do tipo (IR + IC).

6.1.2 - Hipótese (2) - 'as crianças do estágio de intuições articuladas (II) apresentam mais elaborações do tipo imaginação reprodutora - imaginação criadora (IR + IC) do que do tipo jogo simbólico - imitação representativa (JS + IMI)'.

Classificamos as crianças em duas categorias: aquelas para as quais (IR + IC) = 6 estórias, e aquelas para as quais (IR + IC) = 5 estórias.

De acordo com a tabela 6.2 (pg.81) temos que:

(IR + IC) = 6 estórias.....24 crianças  
 (IR + IC) = 5 estórias..... 6 crianças

Resulta disto o seguinte quadro:

	(IR + IC) = 6 estórias	(IR + IC) = 5 estórias
fo	24	6
fe	15	15

N = 30 crianças

Com o  $X^2 = 10,80$ , e o valor crítico de  $X^2$  ao nível de 0,01 de 6,64 para 1 grau de liberdade, rejeitamos a hipótese nula e concluimos que: as crianças do estágio de intuições articuladas (II) apresentam, significativamente, mais elaborações do tipo (IR + IC) do que do tipo (JS + IMI).

6.1.3 Hipótese (3) - 'a incidência de comportamentos tipo jogo simbólico - imitação representativa (JS + IMI) é maior no estágio de intuições simples (I) que no de intuições articuladas (II); assim como a incidência de imaginação criadora - imaginação reprodutora (IC + IR) é maior no estágio de intuições articuladas (II) do que no de intuições simples (I).

Considerando o Grupo I e o Grupo II (vide 5.2), procuramos verificar a existência ou não de associação significativa entre os estágios de desenvolvimento I e II e a incidência de comportamentos precoces (JS + IMI) e tardios (IC + IR).

De acordo com as tabelas 6.1 e 6.2 (pgs. 80 e 81) as crianças ficaram distribuídas como segue:

Grupo I (estágio I)

- (JS + IMI)  $\Rightarrow$  6 estórias.....22 crianças
- (IC + IR)  $\Rightarrow$  5 estórias..... 8 crianças

Grupo II (estágio II)

- (JS + IMI)  $\Rightarrow$  5 estórias..... 6 crianças
- (IC + IR)  $\Rightarrow$  6 estórias.....24 crianças

Assim, temos a seguinte interação:

	(JS + IMI)	(IC + IR)	
Grupo I	22	8	30
Grupo II	6	24	30
	28	32	60

Com o  $X^2 = 17,14$ , e o valor crítico de  $X^2$  ao nível de 0,001 de 10,83 para 1 grau de liberdade, rejeitamos a hipótese nula e concluimos que a incidência de comportamentos tipo (JS + IMI) - de aparecimento mais precoce - é significativamente maior no estágio de intuições simples (I) do que no estágio de intuições articuladas (II); assim como a incidência de comportamentos tipo (IC + IR) - de aparecimento mais tardio - é significativamente maior no estágio de intuições articuladas (II) do que no estágio de intuições simples (I).

6.1.4 - Hipótese (4) - 'no estágio de intuições simples (I) a incidência de comportamentos tipo imitação representativa (IMI) é maior do que do tipo imaginação reprodutora (IR); assim como no estágio de intuições articuladas (II) a incidência de imaginação reprodutora (IR) é maior do que de imitação representativa (IMI)'.

Como foi mostrado em 4.2.2.3.1 a primazia de acomodação sobre assimilação pode manifestar-se de duas formas: imitação representativa (IMI) - de aparecimento mais precoce, e imaginação reprodutora (IR) - de aparecimento mais tardio. Então, levando em conta os Grupos I e II, procuramos

verificar a existência ou não de associação significativa entre os estágios de desenvolvimento (I e II) e a incidência de comportamentos de aparecimento mais precoce 'IMI' e comportamentos de aparecimento mais tardio 'IR';

De acordo com a tabela 6.3 (pg.82) e usando o critério que segue, as crianças ficaram assim distribuídas:

Grupo I

- IMI > IR.....19 crianças
- IMI  $\leq$  IR.....11 crianças

Grupo II

- IR > IMI.....24 crianças
- IR  $\leq$  IMI..... 6 crianças

Assim temos a seguinte interação:

	A	B	
Grupo I	19	11	30
Grupo II	6	24	30
	25	35	60

onde,

- |   |                            |   |                           |
|---|----------------------------|---|---------------------------|
| A | Grupo I.....IMI > IR       | B | Grupo I.....IMI $\leq$ IR |
|   | Grupo II.....IMI $\geq$ IR |   | Grupo II.....IMI < IR     |

Com o  $\chi^2 = 11,58$ , e o valor crítico de  $\chi^2$  ao nível de 0,001 de 10,83 para um grau de liberdade, rejeitamos a hipótese nula e concluimos que: no estágio de intuições simples (I) a incidência de comportamentos de aparecimento mais precoce - imitação representativa (IMI) - é significamente maior do que a de comportamentos de aparecimento mais tardio - imaginação reprodutora (IR) - assim como no estágio de intuições articuladas (II) a incidência de comportamentos mais tardios (IR) é significamente maior do que a incidência de comportamentos mais precoces (IMI).

6.1.5 - Hipótese (5) - 'no estágio de intuições simples (I), a incidência de comportamentos tipo jogo simbólico (JS) é maior do que do tipo imaginação criadora (IC); assim como no estágio de intuições articuladas (II) a incidência de imaginação criadora (IC) é maior do que a de jogo simbólico (JS).

Como foi mostrado em 4.2.2.3.2 a primazia de assimilação sobre a acomodação pode manifestar-se de duas formas: jogo simbólico (JS) - de aparecimento mais precoce - , e imaginação criadora (IC) - de aparecimento mais tardio - Então, tomando os Grupos I e II, procuramos verificar a existência ou não de associação significativa entre os estágios de desenvolvimento (I e II) e a incidência de comportamentos 'JS' e comportamentos 'IC'.

De acordo com a tabela 6.4 (pg.83), e usando o critério a seguir, as crianças ficaram assim distribuídas:

## Grupo I

- JS > IC.....19 crianças
- JS = IC.....11 crianças

## Grupo II

- IC > JS.....19 crianças
- IC = JS.....11 crianças

Assim temos a seguinte interação:

	A	B	
Grupo I	19	11	30
Grupo II	11	19	30
	30	30	60

onde,

<p style="margin-left: 40px;">Grupo I.....JS &gt; IC</p> <p style="margin-left: 20px;">A</p> <p style="margin-left: 40px;">Grupo II.....JS = IC</p>	<p style="margin-left: 40px;">Grupo I.....JS = IC</p> <p style="margin-left: 20px;">B</p> <p style="margin-left: 40px;">Grupo II.....JS &lt; IC</p>
---	---

Com o  $X^2 = 4.27$ , e valor crítico de  $X^2$  ao nível de 0,05 de 3,84 para um grau de liberdade, rejeitamos a hipótese nula e concluímos que: no estágio de intuições simples (I) a incidência de comportamentos de aparecimento mais precoce (JS) é significativamente maior do que a de comportamentos de aparecimento mais tardio (IC); assim como no estágio de intuições articuladas (II) a incidência de comportamentos de aparecimento mais tardio (IC) é significativamente maior do que a incidência de comportamentos mais precoces (JS).

## 6.2 Comportamentos apresentados em cada lâmina

Os números das tabelas 6.5 e 6.6 (pg. 84) estágio das intuições simples - mostram, entre outras coisas, o seguinte:

(1) nas lâminas 1,2,3,4,6,7,8,10 o comportamento significativamente predominante foi IMI.

(2) na lâmina 5 a ocorrência de IMI, embora seja maior, não é significante. Nota-se, entretanto, que o comportamento JS (que é também de aparecimento precoce) é o que vem em segundo lugar.

(3) na lâmina 9 predominam os comportamentos JS de modo significante.

As tabelas 6.7 e 6.8 (pg.85) - estágio das intuições articuladas - evidenciam:

(4) a ocorrência significativamente maior de IR nas lâminas 1, 3, 4, 8 e 10.

(5) a ocorrência significativamente maior de (IR+ IC) na lâmina 6.

(6) que nas lâminas 2 e 7 aconteceram mais comportamentos (IR + IC) do que comportamentos (JS + IMI), embora a diferença não seja significante estatisticamente.

(7) que nas lâminas 5 e 9 predominam os comportamentos IC de forma significante.

Com estas evidências fica claro que:

(a) os comportamentos mais precoces predominam em todas as lâminas no estágio de intuições simples (sob a for

ma de JS, IMI ou JS + IMI);

(b) no estágio de intuições articuladas os comportamentos mais tardios (sob a forma de IR, IC ou IR + IC) predominam em oito lâminas. Nas lâminas 2 e 7, embora tais comportamentos sejam em maior número, a diferença não é significante estatisticamente;

(c) a acomodação em sua expressão mais precoce - IMI - predominou significativamente nas lâminas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 10 no estágio de intuições simples; e em sua forma mais tardia - IR - nas lâminas 1, 3, 4, 8 e 10 no estágio de intuições articuladas. Note-se, no entanto, que nas lâminas 2, 6 e 7 o número de comportamentos IR foi maior do que o de IMI no estágio de intuições articuladas. Isto evidencia também que em ambos estágios as lâminas 1, 3, 4, 8 e 10 foram capazes de suscitar comportamentos de acomodação, significativamente, em coerência com o momento evolutivo das crianças de cada Grupo.

(d) a assimilação em sua forma mais precoce - JS - predominou significativamente na lâmina 9 no estágio de intuições simples; e em sua forma mais tardia - IC - nas lâminas 5 e 9 no estágio de intuições articuladas. Note-se, no entanto, que na lâmina 5 o número de comportamentos JS foi maior do que o de IC no estágio de intuições simples. Isto evidencia também que em ambos estágios a lâmina 9 foi capaz de suscitar comportamentos de assimilação, significativamente, em coerência com o momento evolutivo das crianças de ca da Grupo.

### 6.3 Discussão

Os resultados apresentados até aqui mostram que existem relações detectáveis entre os tipos de relatos apresentados no CAT-H e o momento evolutivo - sub-período de desenvolvimento pré-operatório - em que a criança está. Eles nos permitem também afirmar que a nossa premissa-base ('a introdução ou não de novos elementos é uma indicação segura da existência de primazia de assimilação sobre acomodação ou de primazia de acomodação sobre assimilação') mostra-se útil como critério de análise de relatos, numa perspectiva evolutiva; assim como mostram que são procedentes os critérios adotados para a distinção entre formas precoces - imitação representativa e jogo simbólico - e formas tardias - imaginação reprodutora e imaginação criadora - de comportamentos.

Gostaríamos ainda de salientar os seguintes fatos:

6.3.1 - Em relação à hipótese (1) - 6.1.1 - pode-se notar pela tabela 6.1 que dos oito casos em que (IR + IC) era igual ou maior do que cinco estórias, quatro eram casos em que havia cinco estórias do tipo (IR + IC) e cinco do tipo (IMI+JS). Em relação à hipótese (2) - 6.1.2 - percebe-se na tabela 6.2 que dos seis casos em que (IMI + JS) era igual ou maior do que cinco estórias, dois eram casos em que havia cinco estórias do tipo (IMI + JS) e cinco do tipo (IR + IC). Assim, caso tivéssemos usado uma estatística que considera o número total de observações e não o número de sujeitos de

uma e outra classe, possivelmente informações como estas se riam levadas em conta.

6.3.2 - nas tabelas 6.5 e 6.7 (e em 6.1.4 e 6.1.5) notase que o comportamento mais apresentado pelas crianças do estágio de intuições simples foi IMI e pelas crianças do es tágio de intuições articuladas foi IR, comportamentos em que o predomínio de acomodação ocorre. Pode-se dizer, então, que ã atividade solicitada de 'contar estória', pelo menos no sub-período pré-operatório, a criança responde acomodando - se mais frequentemente do que com assimilação. Em outras pa lavras, as estórias são mais resultado de 'pressão exercida pelo meio'.

6.3.3 - existem lâminas - 1, 3, 4, 8, 10 - em que a aco modação é o comportamento predominante nos dois estágios. Na lâmina 9 a assimilação é a invariante que predomina nos dois estágios. Nas lâminas restantes estes fatos não ocorrem de forma significativa para os dois estágios. Uma especulação cabível a título de hipótese explicativa seria quanto ao con teúdo: as lâminas 1, 3, 4, 8 e 10 apresentam elementos componentes que na maioria das vezes são vistos como adultos, além de sugerirem 'temas' de situações mais ou menos quoti- dianas e esperadas para crianças do grupo sócio-econômico u tilizado como amostra. Quanto à lâmina 9, é a única em que aparece apenas uma pessoa (criança), o que talvez signifi - que algo ameaçador ou angustiante para a criança.

Tabela 6.1

Número de estórias nas categorias  
(IMI + JS) e (IR + IC) de cada criança do Grupo I

Sujeito	(IMI + JS)	(IR + IC)
1	6	4
2	6	4
3	6	4
4	7	3
5	10	0
6	5	5
7	8	2
8	3	7
9	10	0
10	9	1
11	8	2
12	9	1
13	7	3
14	8	2
15	8	2
16	7	3
17	7	3
18	2	8
19	5	5
20	4	6
21	9	1
22	8	2
23	6	4
24	7	3
25	5	5
26	5	5
27	7	3
28	10	0
29	3	7
30	9	1

Tabela 6.2

Número de estórias nas categorias  
(IMI + JS) e (IR + IC) de cada criança do Grupo II

Sujeito	(IMI + JS)	(IR + IC)
1	3	7
2	3	7
3	1	9
4	2	8
5	4	6
6	1	9
7	0	10
8	3	7
9	3	7
10	0	10
11	0	10
12	1	9
13	0	10
14	8	2
15	4	6
16	5	5
17	1	9
18	1	9
19	2	8
20	6	4
21	1	9
22	3	7
23	4	6
24	4	6
25	2	8
26	2	8
27	4	6
28	5	5
29	8	2
30	6	4

Tabela 6.3

Número de estórias de cada criança nas categorias IMI e IR no estágio I (Grupo I) e no estágio II (Grupo II)

Sujeitos	Estágio I		Estágio II	
	IMI	IR	IMI	IR
1	2	3	0	2
2	2	2	0	3
3	5	4	1	7
4	4	2	1	4
5	9	0	3	3
6	1	4	0	5
7	6	2	0	5
8	2	3	3	4
9	10	0	2	6
10	9	1	0	7
11	8	2	0	3
12	8	1	0	5
13	4	3	0	6
14	5	2	8	2
15	7	2	3	6
16	6	0	1	4
17	6	1	1	5
18	0	3	0	8
19	3	5	0	6
20	0	4	6	4
21	8	1	1	6
22	8	2	1	6
23	0	2	4	5
24	7	3	0	5
25	3	5	1	4
26	3	5	0	3
27	6	3	3	3
28	10	0	1	3
29	2	6	6	2
30	8	1	6	3

Tabela 6.4

Número de estórias de cada criança nas categorias JS e IC no estágio I (Grupo I) e no estágio II (Grupo II)

Sujeitos	Estágio I		Estágio II	
	JS	IC	JS	IC
1	4	1	3	5
2	4	2	3	4
3	1	0	0	2
4	3	1	1	4
5	1	0	1	3
6	4	1	1	4
7	2	0	0	5
8	1	4	0	3
9	0	0	1	1
10	0	0	0	3
11	0	0	0	7
12	1	0	1	4
13	3	0	0	4
14	3	0	0	0
15	1	0	1	0
16	1	3	4	1
17	1	2	0	4
18	2	5	1	1
19	2	0	2	2
20	4	2	0	0
21	1	0	0	3
22	0	0	2	1
23	6	2	0	1
24	0	0	4	1
25	2	0	1	4
26	2	0	2	5
27	1	0	1	3
28	0	0	4	2
29	1	1	2	0
30	1	0	0	1

Tabela 6.5

Número de comportamentos de cada tipo em cada lâmina  
no estágio de intuições simples

Lâmina	IMI	IR	JS	IC
1	16	8	4	2
2	14	9	5	2
3	17	7	4	2
4	20	7	3	0
5	11	5	9	5
6	14	10	5	1
7	15	5	6	4
8	15	12	2	1
9	9	2	15	4
10	21	6	1	2

Tabela 6.6

Valor do  $X^2$  para cada lâmina (estágio de intuições simples)

Lâmina	$X^2$
1	15,32 "
2	10,79 "
3	17,72 "
4	31,06 "
5	3,59
6	12,92 "
7	10,26 "
8	19,86 "
9	13,46 "
10	34,26 "

(") significativo a 0,02

Tabela 6.7

Número de comportamentos de cada tipo em cada lâmina  
no estágio de intuições articuladas

Lâmina	IMI	IR	JS	IC
1	5	16	1	8
2	8	12	5	5
3	4	14	3	9
4	6	18	3	3
5	1	8	6	15
6	5	11	4	10
7	8	12	4	6
8	3	21	3	3
9	3	5	6	16
10	7	20	0	3

Tabela 6.8

Valor de  $\chi^2$  para cada lâmina (estágio de intuições articuladas)

Lâmina	$\chi^2$
1	16,12 "
2	4,39
3	10,26 "
4	20,40 "
5	13,46 "
6	4,92
7	4,66
8	32,40 "
9	13,46 "
10	31,06 "

(") significativo a 0,02

## 7. MODELO CLÍNICO PROPOSTO

O propósito maior do nosso trabalho, como foi colocado na introdução, era dar 'um passo na direção de uma melhor compreensão da criança' a partir de uma análise do seu comportamento de um ponto de vista evolutivo. Os dois primeiros objetivos estabelecidos com esta intenção já foram cumpridos com os seis capítulos até aqui expostos. Com este capítulo 7 pretendemos atingir o terceiro de nossos objetivos: 'propor uma nova forma de uso clínico para o CAT-H - avaliação do desenvolvimento cognitivo e forma de lidar com a realidade'.

Queremos deixar bem claro que cumprir este último objetivo não significa para nós oferecer uma nova fórmula, chegar a uma perspectiva que esgote as possibilidades de uso do instrumento CAT-H, ou mesmo atingir um ponto que englobe e substitua os usos já consagrados para instrumentos deste tipo. A nossa pretensão é apenas contribuir com uma nova 'proposta' que considera o momento evolutivo como relevante e fundamental para a compreensão da criança em desenvolvimento.

### 7.1 O uso do CAT-H na clínica

Entendemos que a utilização do CAT-H na prática clínica faz-se acompanhar de outros expedientes que visam a obtenção de um conjunto maior de dados a respeito da criança: outros testes, história evolutiva, sessões livres, informações médicas, informações escolares, etc.. Assim, as

informações oriundas do CAT-H poderão ter por finalidade apenas ajudar no esclarecimento de alguma hipótese diagnóstica. E em muitos casos apenas algumas lâminas são aplicadas.

A nossa proposta de uso do CAT-H não prescinde destas atitudes. Mas é fundamental para ela que o CAT-H seja aplicado guardando-se como sempre presentes os seguintes pontos:

(1) todas as lâminas devem ser aplicadas - o teste tem por finalidade não 'apenas' mas 'também' ajudar esclarecer possíveis hipóteses diagnósticas. Na verdade, ele possui informações em si mesmo que poderão ser comparadas com outras já obtidas ou mesmo serem inteiramente novas;

(2) a forma de aplicação (instruções, etc.), conforme frisado em 5.4.3., deve ser um pouco diferente da recomendada pelos autores do teste (vide p. 63 ).

- instruções: 'Vou lhe mostrar umas figuras. Gostaria que você inventasse uma estória sobre cada uma delas. Você vai contar do jeito que você quiser';

- término: quando a criança não diz que a estória acabou, nem dá indicação clara disto, pergunta-se a ela se vai continuar ou não;

- perguntas relacionadas com o conteúdo da estória só devem ser feitas quando são necessárias para o entendimento da mesma: (a) quando fica dúvida em relação a que componente da figura a criança se refere, (b) quando não fica claro se o personagem da estória está ou não na figura,

(c) quando a criança usa pronomes e não se sabe a quem ela se refere com 'ele', 'ela', etc.. Perguntas que possam induzir à modificação da estória ou a um acréscimo ao relato já feito (ex.: que aconteceu?, que aconteceu depois?) poderão ser feitas somente depois que se notar que a criança já deu por terminada a estória. O que ela falar a partir destas perguntas, esteja ou não relacionado com o que ela já contou, não deverá ser utilizado para o que estamos propondo;

- toda pergunta do tipo 'o que é isto?', 'o que estão fazendo?', 'por que estão desse jeito?', não deve ser respondida diretamente para evitar qualquer tipo de indução. Deve-se dar respostas que indiquem a ela que a estória é de la, que ela pode inventar do jeito que quiser;

- só uma lâmina deve ser mostrada de cada vez. Ao término da estória a lâmina deve ser retirada antes de se colocar a seguinte. A criança pode manipular a lâmina. Só é pedido a ela que a coloque sobre a mesa para que o aplicador também possa ver, quando há dúvidas quanto a relacionar um elemento da lâmina com algum elemento da estória;

- o aplicador deve sempre procurar elogiar a estória feita, qualquer que ela seja, para incentivar a criança. Quando ela apenas descreve ou enumera os elementos da lâmina (ex.: lâmina 1 - 'tem 3 meninos, mesa, cadeiras, pratos e guardanapos'), deve-se procurar deixar bem claro à criança que não se quer apenas que ela descreva, mas que conte uma estória. Este tipo de observação não deve ocorrer mais de duas vezes;

- os tempos de reação e de latência podem ser computados, embora isto não seja importante para a nossa pro-  
posta;

- só passar à estória seguinte quando a criança se dispuser a tal;

- usar como sequência de aplicação das lâminas, uma das seguintes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ou 1, 3, 5, 7, 9, 2, 4, 6, 8, 10;

- pode-se usar um incentivo (balas, por exemplo) na metade da aplicação, caso isto seja necessário para a manutenção do interesse da criança, e principalmente para que se consiga que ela faça as 10 estórias em uma só sessão.

Acreditamos que estes procedimentos recomendados, além de possibilitar o uso que propomos para o CAT-H, não irão impedir ou impossibilitar que outros tipos de análise, como as propostas por BELLAK e BELLAK (3) e por PÉREZ-RAMOS (14), sejam realizadas.

Deverão ainda ser efetuadas pelo menos duas provas (como Conservação do Número e Classificação de Objetos apresentadas em 5.2) que sirvam como indicadores do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Sugerimos que sejam usados também os mesmos critérios citados em 5.2 para a decisão de classificá-la num estágio ou em outro.

#### 7.1.1 Nova forma de utilização do CAT-H

Essencialmente a nova forma de utilização no CAT-H na clínica resume-se a três abordagens: 'avaliação do de-

desenvolvimento cognitivo', 'forma de lidar com a realidade' e 'tipo de comportamento apresentado por lâmina'.

#### 7.1.1.1. Avaliação do desenvolvimento cognitivo

Sabendo que IR e IC são formas de contato com a realidade de aparecimento mais tardio e que JS e IMI são formas de aparecimento mais precoce poderíamos, tendo sido estabelecido o valor da Média e do desvio padrão correspondentes a cada estágio, comparar os resultados obtidos pela criança em estudo em IR, IC, JS, IMI, (IR + IC) e (JS + IMI) com os resultados correspondentes ao do seu estágio de desenvolvimento cognitivo.

Utilizando os dados obtidos pelo Grupo I (como se fosse um grupo representativo da população em geral), apresentamos a seguir um exemplo. De acordo com a tabela 6.1 (p. 80), temos que:

(IMI + JS) = 204	(IR + IC) = 96
Média (IMI + JS) = 6,8	Média (IR + IC) = 3,2
Desvio padrão = 1,99	Desvio padrão = 1,3

O sujeito nº 1 desta tabela está com os seguintes resultados: (IMI + JS) = 6 e (IR + IC) = 4, o que indicaria um desenvolvimento cognitivo praticamente médio<sup>1</sup>. 0

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO					
IMI + JS			IR + IC		
+1DP	Média	-1DP	-1DP	Média	+1DP
8,79	6,8	4,81	1,9	3,2	4,5

sujeito nº 4 com  $(IMI + JS) = 7$  e  $(IR + IC) = 3$  também teria desenvolvimento praticamente do mesmo tipo. O sujeito nº.7 com  $(IMI + JS) = 8$  e  $(IR + IC) = 2$ , embora ainda na zona de normalidade, já mostraria um desenvolvimento cognitivo bem mais lentificado. O nº 8 com  $(IMI + JS) = 3$  e  $(IR + IC) = 7$  apresentar-se-ia com um desenvolvimento mais acelerado.

O mesmo raciocínio aplica-se ao estágio de intuições articuladas.

Quadros semelhantes ao apresentado poderiam ser feitos para os diversos tipos de comportamento em separado (IMI, JS, IR e IC). Poder-se-ia ainda relacionar tais resultados com a variável idade cronológica, e até com os resultados obtidos nas provas que venham a ser utilizadas para a classificação final da criança como estando no estágio de intuições simples ou articuladas.

Muitas são as inferências que poderiam ser feitas em relação com os diversos tipos de resultados e comparações possíveis de serem realizadas.

Citaremos a seguir alguns tipos de inferências possíveis, a título de exemplo:

Exemplo 1: criança com 7 anos de idade, classificada no estágio de intuições simples de acordo com as provas de Classificação de Objetos e Conservação do Número e que apresenta um resultado alto para  $(IR + IC)$ .

Inferência possível: apesar das provas de Números e Classificação de Objetos a terem situado num

estágio mais precoce em relação à maioria das crianças de sua idade (7 anos), o resultado alto em (IR + IC) indica que isto pode ter sido ocasionado por uma dificuldade específica com os tipos de conteúdos das provas classificatórias; por outro lado, mesmo que não haja esta dificuldade específica com tais conteúdos apenas, seu resultado alto em (IR + IC) indica que a possibilidade de um desenvolvimento lentificado é remota.

**Exemplo 2:** criança com 7 anos de idade, classificada no estágio de intuições articuladas de acordo com as provas de Classificação de Objetos e Números e que apresenta um resultado alto para (IR + IC). Inferência possível: os resultados das provas de classificação são reforçados por um alto (IR+IC), o que praticamente dá certeza de um desenvolvimento cognitivo excelente.

**Exemplo 3:** criança com 7 anos de idade, classificada no estágio de intuições simples de acordo com as provas de Classificação de Objetos e Números e que apresenta um resultado baixo em (IR + IC). Inferência possível: a lentificação do desenvolvimento cognitivo denunciada inicialmente pela relação idade/estágio de intuições simples, é reforçada de forma acentuada por um (IR + IC) baixo.

#### 7.1.1.2 - Forma de lidar com a realidade

Este modo de considerar os dados obtidos poderia conduzir a inferências a respeito do 'potencial de ajustamento', das 'estratêgias para lidar com a realidade', assim como do 'estilo (modelo) de adaptação que a criança usa com mais frequência'; uma vez que temos condições de falar do predomínio de assimilação ou de acomodação (precoces e tardias) para o comportamento apresentado pela criança na realização do CAT-H.

Como já citado anteriormente, a assimilação refere-se à incorporação "das coisas e pessoas à atividade própria do sujeito" (16, p.15). "... o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu" (16, p. 29). O jogo tende, pois, mais à satisfação do eu, uma vez que ele permite ao sujeito o reviver de suas experiências, e em termos de significante, o "simbolismo oferece à criança a linguagem pessoal viva e dinâmica, indispensável para exprimir sua subjetividade intraduzível somente na linguagem coletiva" (21, p.214). Caso entrássemos em maiores detalhes a respeito dos diversos estudos que PIAGET tem feito sobre 'como estudar o jogo', o nosso trabalho se alongaria em excesso. Para sintetizar, concluimos com o próprio PIAGET (21, p.197): "... a maior parte dos jogos ... tende, ..., a reproduzir o que impressionou, a evocar o que aprendeu, ou a participar de mais perto no ambiente, ou seja, em resumo, a construir uma vasta rede de dispositivos que permitam ao

eu assimilar a realidade integral, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la". Lembremos também que a 'imaginação criadora' é a 'forma final do jogo simbólico'.

A acomodação tem uma significação complementar à do jogo, na medida que ela é "o resultado das pressões exercidas pelo meio" (19, p.17). Os comportamentos de 'imitação representativa' e 'imaginação reprodutora', nos quais a acomodação é a invariante que tem primazia, estariam, pois, relacionados a este tipo de esforço adaptativo.

A partir de tudo isto, acreditamos que seria possível falar de um 'estilo de adaptação à realidade próprio de cada criança', de seu 'potencial de ajustamento', e das 'estratégias que pode armar para lidar com a realidade'.

Os resultados relativos à incidência de comportamentos JS, IC e (JS + IC) por um lado, e de comportamentos IMI, IR e (IMI + IR) por outro, se oferecem a nós como possibilidades de diferentes interpretações:

- JS, IC ou (JS + IC) evidenciam a modificação do estímulo para uma maior satisfação pessoal, ou para entendê-lo melhor, ou para conseguir algo que não se consegue na realidade, ou para modificar algo que aconteceu, etc.. Isto significaria, quando do seu aparecimento em grau mais elevado: maiores possibilidades de 'compensar e reestruturar' uma realidade vivencial adversa ou de 'reequilibrá-la melhor'; uma forma de 'maior integração do eu'; um índice de 'não conformismo' e de 'alívio de ansiedade'; um maior poder de 'ma

nipulação'; etc.. Em resumo - maior autonomia.

- IMI, IR ou (IMI + IR) evidenciam uma submissão ao real; um menor poder de desprender-se da realidade; possibilidades menores de reorganização da realidade vivencial; possibilidade menor de alívio de tensão e ansiedade; maior grau de conformismo; etc.. Em resumo - menor autonomia.

Quando nos referimos a 'estilo de adaptação' estamos querendo dizer também que acreditamos ser estas formas de tentativa de adaptação - predomínio de assimilação ou de acomodação - de ocorrência alternada para cada criança, embora possa existir uma constância maior no aparecimento de uma delas.

Utilizando os dados obtidos com o Grupo II (estágio de intuições articuladas) apresentamos a seguir um exemplo. Segundo as tabelas 6.3 e 6.4, temos:

(JS + IC) = 113	IC = 78
Média (JS + IC) = 3,76	Média IC = 2,6
Desvio padrão = 2,09	Desvio padrão = 1,8
(IR + IMI) = 187	IR = 135
Média (IR + IMI) = 6,23	Média IR = 4,5
Desvio padrão = 1,97	Desvio padrão = 1,58

Exemplo: criança com 5 1/2 anos de idade que passou por uma intensa situação traumática. A partir daí começou a apresentar somatizações, insônia e dificuldades escolares crescentes. Segundo os resultados nas

provas de Classificação de Objetos e Números, ela encontra-se no estágio de intuições articuladas. Apresentou os seguintes resultados no CAT-H (sujeito nº 1 das tabelas 6.3 e 6.4):

$$\begin{array}{ll} JS = 3 & IMI = 0 \\ IC = 5 & IR = 2 \\ (JS + IC) = 8 & (IMI + IR) = 2 \end{array}$$

Comparando estes resultados entre si e com o quadro abaixo<sup>1</sup> poderíamos inferir que:

(a) a sua forma de lidar com a realidade é mais do tipo (JS + IC), ou seja, com mais frequência age 'apesar' da realidade - maior autonomia.

(b) nesse comportamento mais autônomo, usa com mais frequência de formas mais tardias, o que significa, entre outras coisas, uma maior possibilidade de reestruturação da realidade.

<sup>1</sup>

(JS + IC)		
-1DP	M	+1DP
1,67	3,76	5,85

IC		
-1DP	M	+1DP
0,8	2,6	4,4

(IR + IMI)		
-1DP	M	+1DP
4,26	6,23	8,2

IR		
-1DP	M	+1DP
2,92	4,5	6,08

(c) quando age com a alternativa menos frequente demonstra que faz acomodação do tipo mais tardio, o que mostra que mesmo quando é incapaz de fugir ao 'estímulo' por completo ela consegue em alguma medida modificá-lo com uma acomodação mais elaborada.

Assim poderíamos chegar a algumas conclusões. Sendo o seu desenvolvimento cognitivo normal em relação à idade, as dificuldades escolares provavelmente tem como causa direta ou indireta a sua situação emocional. O fato de apresentar somatização e insônia mostra o problema ansioso-emocional. A sua forma de adaptação à realidade evidencia um potencial de ajustamento excelente, indicado por estratégias de lidar com a realidade bem adequadas para o alívio de ansiedade. É provável que atividades que favoreçam a expressão de seu simbolismo e uma psicoterapia possam ajudá-la (tais conclusões podem ser ajuntadas a outros dados, caso se queira).

#### 7.1.1.3 - Comportamento apresentado por lâmina

Ainda uma outra alternativa de análise do estado psicológico em que uma criança encontra-se é o comportamento apresentado em relação a algumas lâminas. Como foi frisado em 6.3.3, as lâminas 1, 3, 4, 8 e 10 apresentam comportamentos de acomodação predominante de forma significativa nos dois estágios de desenvolvimento. Já na lâmina 9 a assimilação predomina significativamente nos dois estágios. Isto pode conduzir a outras comparações que viriam reforçar ou não as conclusões tiradas quando da análise da 'forma de li

dar com a realidade' (vide 7.1.1.2).

Utilizando o exemplo colocado em 7.1.1.2, notamos que nas lâminas 1, 3, 4, 8, 9 e 10 a criança em tela apresentou os seguintes comportamentos:

lâmina 1.....IR

lâmina 3.....JS

lâmina 4.....IC

lâmina 8.....IR

lâmina 9.....IC

lâmina 10.....IC

Tais resultados viriam reforçar a idéia da existência de 'estratégias bem adequadas para lidar com a realidade', pois em 3 lâminas (3, 4 e 10) apresentou comportamentos de assimilação onde o mais comum é a acomodação. IC na lâmina 9 também reforça esta impressão, pois sendo uma lâmina ansiogênica (este aspecto precisa ser mais estudado) a criança conseguiu uma reestruturação do estímulo de forma adequada.

Caso se faça um estudo mais minucioso dos comportamentos apresentados por lâmina, outras relações e comparações certamente poderão ser feitas.

#### 7.1.2 Uso clínico do CAT-H: síntese

Obviamente que estudos mais detalhados precisam ser feitos a partir de dados passíveis de possibilitar generalizações com menor margem de erro.

Mas mesmo sendo esta proposta uma primeira abordagem com pretensões apenas de ilustração, acreditamos ter ficado suficientemente claro que o CAT-H pode ser um instrumento útil na clínica no sentido de fornecer dados para uma avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança do sub-período pré-operatório, ao mesmo tempo que possibilita também julgamentos sobre a sua 'forma de lidar com a realidade' com suas consequências para uma orientação mais segura.

## 8. CONCLUSÃO

A aproximação entre a prática clínica e a teoria de desenvolvimento foi demonstrada ser viável. Para tal demonstração, utilizamos de um instrumento de ampla aplicação na clínica - CAT-H - e da teoria de desenvolvimento de PIAGET. O CAT-H tem por objeto de estudo comportamentos que a nosso ver se prestam a ser analisados de forma simples e objetiva, a partir dos ângulos afetivo-emocional e cognitivo, sem que isto tenha que ser feito forçando uma dicotomização falsa. Tendo, comumente, como conteúdo aspectos de 'relações interpessoais', as estórias contadas pela criança a partir das lâminas nos oferecem exatamente a dimensão na qual acreditamos mais facilmente se pode vislumbrar os aspectos emocionais e racionais. Tomando o sub-período pré-operatório (em que há ausência de equilíbrio contínua entre acomodação e assimilação) mostramos ser possível detectar no comportamento apresentado - estória - a primazia de acomodação ou de assimilação, através de manifestações tipo 'imitação representativa', 'jogo simbólico', 'imaginação reprodutora' e 'imaginação criadora'. Assim um instrumento que tradicionalmente vem prestando-se mais a análises de fundamento psicanalítico, mostrou-se como passível de uma análise em termos de desenvolvimento cognitivo.

Em relação especificamente ao CAT-H, evidenciou-se que as lâminas 1, 3, 4, 8 e 10 são capazes de suscitar comportamentos de 'acomodação', significativamente, em coerência com o momento evolutivo da criança. Por outro lado,

a lâmina 9 mostrou-se capaz também de suscitar comportamentos de 'assimilação' em coerência com o momento evolutivo das crianças de cada grupo, de forma significativa.

Sugerimos como o CAT-H poderia ser usado na avaliação do 'desenvolvimento cognitivo' e da 'forma de lidar com a realidade'; além de possibilitar outras conclusões quando reunido a outras informações a respeito da criança. A sugestão de usá-lo como fonte que conduziria a inferências referentes ao 'potencial de ajustamento', às 'estratégias para lidar com a realidade' e 'ao estilo de adaptação que a criança usa com mais frequência', parece-nos a contribuição mais significativa de todo o trabalho. Após estudos mais minuciosos, caso seja confirmada como de valor, ela abrirá uma perspectiva de prognósticos mais seguros, o que em termos de desenvolvimento cremos mais importante, na maioria dos casos, do que um diagnóstico apenas.

Reconhecemos que qualquer separação entre cognição e afetividade é algo falso; mas o que comumente ocorre é uma maior valorização de um dos aspectos. Procuramos demonstrar que é possível num comportamento provocado inicialmente com a finalidade de sondagem afetivo-emocional-relacional reconhecer o desenvolvimento cognitivo. Se procurarmos a nível teórico-formal um substrato para este 'reconhecimento prático' acreditamos que teremos alguma dificuldade. Ocorre, com mais frequência, de as teorias em psicologia serem construídas a partir de concentrações que focalizam muitos aspectos do ser humano (de forma especial o afetivo-emocio-

nal) sem que muita atenção seja dada às 'operações intelectuais'. Assim, se por um lado PIAGET focaliza mais o desenvolvimento cognitivo, por outro, ele em momento algum diz que a dimensão afetivo-emocional não é importante (2, p.335). E mais, existem muitas teorias que falam da personalidade sem menosprezar o aspecto cognitivo e no entanto dão muita ênfase a outros - exemplo: HALL e LINDZEY (8, p.584/606) ao apresentar 17 teorias, utilizam de 18 aspectos à luz dos quais elas podem ser comparadas entre si, e, não incluem entre elas as 'operações intelectuais' ou o 'desenvolvimento cognitivo'.

Olhando os resultados a que chegamos numa perspectiva educacional, das relações humanas, cremos que o CAT-H proporciona a nós comportamentos que fazem parte de modo formal e informal do processo educacional. 'Contar histórias' é algo presente em muitos momentos da vida da criança, sendo atividade que pode ter uma finalidade em si mesma ou apenas servir de meio para outros objetivos. Assim, uma 'estória contada' pode dar alguma indicação da aprendizagem, do acúmulo de conhecimentos, mas também do desenvolvimento na sua indissolubilidade afetivo-cognitiva e, principalmente, das condições que a criança possui para re-construir e re-produzir o seu mundo vivencial. Em outras palavras, pode dar-nos uma indicação do desenvolvimento e da atualização de seu potencial suposto.

Quanto à cientificidade e precisão de tudo que aqui está contido, dizemos com KARL POPPER (28, p.38): "... inclino-me a pensar que a descoberta científica é impossível se não se tem fé em idéias puramente especulativas (e muitas vezes destituídas de toda precisão)...". Em realidade de "o aumento de conhecimento se deve aos problemas e às tentativas de resolvê-los" (12, p.32).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDERSON, H.H. e ANDERSON, G.L. Técnicas Projetivas do Diagnóstico Psicológico. São Paulo, Mestre Jou, 1967.
2. BATTRO, A.M. O Pensamento de Jean Piaget: Psicologia e Epistemologia, 2a. ed., Rio de Janeiro, Forense-Universitário, 1976.
3. BELLAK, L. e BELLAK, S. Test de Apercepcion Infantil; con figuras animales. Buenos Aires, Paidós, 1969.
4. BELLAK, L. e HURVICH, M.S. CAT-H - Teste de Apercepção Infantil com Figuras Humanas. 1a. ed., São Paulo, Mestre Jou, 1967.
5. CHIAROTTINO, Z.R. Piaget: Modelo e Estrutura. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1972.
6. FLAVELL, J.H. La Psicologia Evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Paidós, 1968.
7. FORGUS, R.H. Percepção - O Processo Básico do Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo, Herder, 1971.
8. HALL, C.S. e LINDZEY, G. Teorias da Personalidade. São Paulo, Herder, 1966.
9. HOLANDA FERREIRA, S.B. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1a. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
10. INHELDER, B. y PIAGET, J. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires, Paidós, 1972.
11. KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.S. e BALLACHEY, E. Individual in Society. New York, McGraw-Hill C. Ind., 1962.
12. MAGEE, B. As idéias de Popper. São Paulo, Cultrix - Univ. de São Paulo, 1974.
13. OSTERRIETH, P., PIAGET, J. et alli. Los estadios en la psicologia del niño. Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1976.

14. PEREZ-RAMOS, A.M.Q. Psicologia Clínica - Técnicas de Diagnóstico. Caracas-Madrid, Editorial Mediterráneo, 1966.
15. PIAGET, J. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.
16. \_\_\_\_\_. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1967.
17. \_\_\_\_\_. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro, Dist. Record, 1969.
18. \_\_\_\_\_. A construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
19. \_\_\_\_\_. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
20. \_\_\_\_\_. A Epistemologia Genética. Petrópolis, Vozes, 1971.
21. \_\_\_\_\_. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
22. \_\_\_\_\_. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973.
23. \_\_\_\_\_. Biologia e Conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1973.
24. \_\_\_\_\_. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
25. PIAGET, J. e INHELDER, B. Psicologia del niño. Madrid, Ediciones Morata, 1969.
26. \_\_\_\_\_. Gênese das Estruturas Lógicas Elementares. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
27. PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. A gênese do número na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
28. POPPER, K. La lógica de la investigación científica. Madrid, Editorial Tecnos, 1967.

29. RABIN, A.I. e HAWORTH, M.R. Técnicas Proyectivas para niños. Buenos Aires, Paidós, 1966.
30. RODRIGUES, A. A Pesquisa Experimental em Psicologia e Educação. Petrópolis, Vozes, 1975.
31. RUMMEL, J.F. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Porto Alegre, Globo, 1974.
32. SIEGEL, S. Estatística não-paramétrica (para ciências do comportamento). São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1975.

LEITURAS ADICIONAIS

- ANASTASI, A. Testes Psicológicos: Teoria e Aplicação. São Paulo, Herder, 1967.
- BALDWIN, A.L. Teorias de Desenvolvimento da Criança. São Paulo, Liv. Pioneira Editora, 1973.
- BATTRO, A.M. Diccionario de Epistemología Genética. Buenos Aires, Proteo, 1971.
- BELL, S.E. Tecnicas Proyectivas. Buenos Aires, Paidós, 1951.
- BOYD, R.D. Analysis of the ego-stage development of school-age children. The Journal of Experimental Education, 1964, vol. 32, n.º. 3, 249-257.
- CASTRO, A.D. Piaget e a Didática: ensaios. São Paulo, Saraiva, 1974.
- ELKIND, D. Studies in cognitive development: essay in honor of Jean Piaget. New York: Oxford Univ. Press, 1969.
- \_\_\_\_\_. Children and adolescents: interpretative essays on Jean Piaget. New York: Oxford Univ. Press, 1970.
- FURTH, H.G. Piaget e o Conhecimento. Rio de Janeiro, Forense, 1974.
- \_\_\_\_\_. Piaget na Sala de Aula. Rio de Janeiro, Forense, 1974.
- GORMAN, R.M. Descobrimo Piaget. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1976.
- LIMA, B.B. Linguagem e Pensamento em Piaget. Petrópolis, Vozes, 1976.
- LIMA, L.O. A escola secundária moderna. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.
- LOPEZ, R.E. Introdução à Psicologia Evolutiva de Jean Piaget. São Paulo, Cultrix, 1974.
- PHILLIPS, J.L. Origens do intelecto: a teoria de Jean Piaget. São Paulo, C.E. Nacional, 1971.

- PIAGET, J. Sabedoria e ilusões da filosofia. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969.
- \_\_\_\_\_. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro, Forense, 1970.
- \_\_\_\_\_. A Psicologia. Lisboa, Bertrand, 1973.
- \_\_\_\_\_. A situação das ciências do homem no sistema das ciências. Lisboa, Bertrand, 1973.
- \_\_\_\_\_. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- \_\_\_\_\_. O Estruturalismo. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.
- \_\_\_\_\_. Para onde vai a educação. José Olympio Editora, 1973.
- \_\_\_\_\_. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- \_\_\_\_\_. Epistemologia e pesquisa psicológica. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.
- \_\_\_\_\_. A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. Ensaio de lógica operatória. Porto Alegre, Ed. Globo, 1976.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- PIAGET, J. e GRÊCO, P. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, J. et alii. Epistemologia y psicologia de la identidad. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- PIAGET, J. et alii. Problemas de Psicolinguística. São Paulo, Mestre Jou, 1975.

SZÉKELY, B. Los Tests. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.

VERSIANI CUNHA, M.A. Didática fundamentada na teoria de Piaget. Rio de Janeiro, Forense, 1972.

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

*Monique Rose Aimee Augras*

---

Profa. Monique Rose-Aimee Augras  
(Orientadora)  
PUC/RJ

*Maria Helena Novaes Mira*

---

Profa. Maria Helena Novaes Mira  
PUC/RJ

*Tereza P. de Lemos Mettel*

---

Profa. Tereza Pontual de Lemos Mettel  
UnB

Visto e permitida a impressão  
Rio de Janeiro, 16/06/77

*Vera Ferrao Candau*

---

Profa. Vera Ferrao Candau  
Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação  
do Centro de Teologia e Ciências Humanas