**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

VANESSA DUARTE CORREDATO

**Experiências Anômalas na Infância -
relações entre vínculo, expectativa e percepção
extrassensorial**

**São Paulo
2014**

VANESSA DUARTE CORREDATO

**Experiências Anômalas na Infância -
relações entre vínculo, expectativa e percepção
extrassensorial**

(Versão Corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Área de Concentração:
Psicologia Social

Orientador:
Prof. Dr. Wellington Zangari

**São Paulo
2014**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação da publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Corredato, Vanessa Duarte.

Experiências anômalas na infância e adolescência - relações entre vínculo, expectativa e percepção extrassensorial / Vanessa Duarte Corredato; orientador Wellington Zangari. -- São Paulo, 2014.

251 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Experiências anômalas 2. Experiências de percepção extrassensorial - ESP 3. Infância 4. Adolescência 5. Vínculo 6. Expectativa I. Título.

BF1321

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanessa Duarte Corredato

Experiências Anômalas na Infância - relações entre vínculo, expectativa e percepção extrassensorial

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

Aprovado em: 09/05/2014

Orientador

Prof. Dr. Wellington Zangari

Instituição: IP – USP

Assinatura: _____

Banca examinadora

Prof. Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos

Instituição: IP – USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Fátima Regina Machado

Instituição: PUC - SP (Externo)

Assinatura: _____

*Ao Rodrigo,
por seu espírito investigativo e questionador.*

*Aos colegas do Inter Psi,
pelos anos de apoio e companheirismo.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que fizeram parte desta jornada. A todas elas meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Dr. Wellington Zangari, pela preciosa orientação ao longo da construção deste trabalho, e pelos anos de incentivo constante para que ideias se tornassem ações, e projetos se tornassem pesquisas. Espero que nossos caminhos acadêmicos continuem por se cruzar.

À professora Dra. Fátima Regina Machado, por seu incentivo, companheirismo, compreensão, e por todos os comentários e sugestões que colaboraram para o amadurecimento da minha escrita. Esteja certa de contar com meu afeto e admiração.

Ao professor Dr. Alessandro de Oliveira dos Santos, por acreditar em minha pesquisa desde o início, pelas preciosas sugestões que enriqueceram ainda mais este trabalho, e pelo rigor acadêmico que fez de mim uma pesquisadora mais completa.

Aos queridos colegas do Inter Psi, Everton, Alessandro, Livea, Leonardo, Lorena, Fábio, Mônica, Guilherme, Jeverson, Gabriel, M^a de Fátima, Camila e Fernanda, que ao longo destes muitos anos têm demonstrado apoio, incentivo, colaboração e carinho. Tenho aprendido muito com vocês. Um agradecimento especial à Lorena, por me acompanhar tão solicitamente durante as sessões, e também ao Everton e ao Guilherme, pela ajuda inestimável com a análise estatística.

À Irmã Solange, por abrir-me as portas de sua escola e oferecer-me valiosas oportunidades de aprendizado.

A todos os coordenadores, professores e alunos do colégio Emilie de Villeneuve que participaram da pesquisa, em especial à coordenadora Sandra Fovitzky e à professora Tania Knittel, por cederem-me seu tempo, atenção, e por colaborarem tão prontamente com meu trabalho.

A todos os pais do colégio Emilie de Villeneuve, que colaboraram para a realização deste trabalho ao permitir que seus filhos participassem de minha pesquisa. Este trabalho não seria possível sem sua ajuda.

Às pesquisadoras Athena Drewes e Sally Drucker, por partilharem sua experiência e seu precioso acervo.

À minha família, meus pais e irmã a quem tanto amo, por me apoiarem e aceitarem pacientemente minhas ausências nos últimos meses, mesmo sem compreender completamente minhas escolhas.

Por fim, gostaria de agradecer àquele que mais colaborou neste longo processo, meu amado marido Rodrigo. Sou grata por você ter descoberto o Inter Psi tantos anos atrás e por incentivar que eu prosseguisse com meus estudos. Sou grata por sua compreensão nos dias de cansaço, insônia ou irritação, por sua ajuda técnica e acadêmica, por ter se dedicado de corpo e alma à construção de nosso *software*, mas principalmente por você trazer razão e objetividade às mais subjetivas discussões.

*"The day science begins to study non-physical phenomena,
it will make more progress in one decade
than in all the previous centuries of its existence."*

Nikola Tesla

RESUMO

Corredato, V. D. (2014). *Experiências Anômalas na Infância - relações entre vínculo, expectativa e percepção extrassensorial*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta pesquisa trata das experiências anômalas relatadas ou observadas durante o período da infância e adolescência. Experiências anômalas são todas aquelas que fogem do consenso de normalidade, ou que não são explicadas pela psicologia tradicional e o *mainstream* científico. O texto apresenta as principais experiências anômalas infantis, com especial enfoque para as experiências de percepção extrassensorial (ESP). Três periódicos específicos da área foram selecionados e as publicações relacionadas ao tema são apresentadas e discutidas. Um teste experimental computadorizado foi desenvolvido especificamente para esta pesquisa com o objetivo de modernizar e replicar um experimento realizado em escolas holandesas na década de 1950. Com a aplicação do teste avaliou-se a ocorrência de percepção extrassensorial entre um grupo de professores e alunos das séries iniciais do ensino fundamental. O teste foi aplicado em uma escola particular da cidade de São Paulo. Os resultados gerais foram positivos, sem atingir, contudo, significância estatística. Avaliou-se também a correlação entre os resultados obtidos e algumas variáveis psicológicas. As variáveis escolhidas foram o vínculo afetivo estabelecido na relação professor/aluno e o efeito da expectativa. As correlações para ambas as variáveis foram positivas e estatisticamente significantes. Os resultados são discutidos e comparados àqueles encontrados na literatura específica.

Palavras-chave: Experiências Anômalas. ESP. Infância. Vínculo. Expectativa.

ABSTRACT

Corredato, V. D. (2014). *Anomalous Experiences in Childhood - correlations between bond, expectation and extra-sensory perception*. Theses (Master), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This research addresses the anomalous experiences reported or spontaneously observed in childhood and adolescence. An anomalous experience is every one that deviates from our sense of normality, or that cannot be explained by traditional psychology or the scientific mainstream. The main anomalous experiences in childhood are presented and discussed, with special attention dedicated to the experiences of the extra-sensory perception (ESP) type. Three journals of the field were chosen and carefully examined in search for articles addressing the subject. These articles are also presented and discussed. An experimental computerized test was specifically developed with the purpose of updating and replicating a study conducted in Dutch schools in the 1950's. The experiment evaluated the occurrence of extra-sensory perception among teachers and pupils of first and second grade groups. The study was conducted at a private school in São Paulo. Overall results were positive, but not significant. The scores were correlated to two psychological variables: teacher/pupil bond and expectation. Both variables correlated positively and significantly with the scores. The results are discussed and compared to those available in the literature.

Key-words: Anomalous Experiences. ESP. Childhood. Bond. Expectation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartas Zener.....	54
Figura 2: Crianças participando de teste de associação de cartas.....	90
Figura 3: Alvos.....	130
Figura 4: Laboratório de Informática.....	137
Figura 5: História Motivadora 1.....	140
Figura 6: História Motivadora 2.....	140
Figura 7: História Motivadora 3.....	141
Figura 8: História Motivadora 4.....	141
Figura 9: História Motivadora 5.....	141
Figura 10: Representação do primeiro ensaio.....	142
Figura 11: Representação da tela entre ensaios.....	143
Figura 12: Representação dos ensaios posteriores.....	143
Figura 13: Representação da tela final.....	143
Figura 14: Distribuição dos alvos.....	149
Figura 15: História e instruções.....	152
Figura 16: Atribuição de lugares 1.....	152
Figura 17: Atribuição de lugares 2.....	152
Figura 18: Instruções ao professor.....	152
Figura 19: Alunos e professor durante sessão.....	153
Figura 20: Alunos e professor durante sessão 1.....	153
Figura 21: Alunos e professor durante sessão 2.....	153
Figura 22: Alunos e professor durante sessão 3.....	153
Figura 23: Alunos e professor durante sessão 4.....	153
Figura 24: Alunos e professor durante sessão 5.....	153
Figura 25: Supervisores acompanham sessão 1.....	154
Figura 26: Supervisores acompanham sessão 2.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência dos tipos de Experiência.....	82
Tabela 2: Relação entre experienciador e pessoa alvo (sonhos precognitivos, intuições precognitivas e telepatia).....	83
Tabela 3: Distribuição do tipo de evento.....	84
Tabela 4: Resultados dos testes de Louwerens – professor como agente.....	116
Tabela 5: Resultados dos testes de Louwerens – estranho como agente.....	117
Tabela 6: Resultados gerais.....	156
Tabela 7: Teste X Controle – teste binomial.....	157
Tabela 8: Teste X Controle – comparação entre grupos.....	157
Tabela 9: Meninos X Meninas – comparação entre grupos.....	158
Tabela 10: Meninos X Meninas – teste binomial.....	158
Tabela 11: 1º ano X 2º ano – comparação entre grupos.....	159
Tabela 12: Crença em ESP X acertos – correlação de Pearson.....	160
Tabela 13: Expectativa da sessão X acertos – correlação de Pearson....	161
Tabela 14: Vínculo X acertos – correlação de Pearson.....	162
Tabela 15: Vínculo X acertos – regressão linear.....	164
Tabela 16: 1º ano A X 1º ano C – comparação entre grupos.....	164
Tabela 17: Teste X Controle – comparação entre estudos.....	165
Tabela 18: Expectativa geral X acertos – situação controle – correlação de Pearson.....	166
Tabela 19: Tipo de sessão X gênero – comparação entre estudos.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos estudos de clarividência por década e periódico.....	93
Gráfico 2: Distribuição dos estudos de telepatia por década e periódico.....	94
Gráfico 3: Distribuição dos estudos de precognição por década e periódico.....	95
Gráfico 4: Distribuição dos estudos de GESP por década e periódico.....	96
Gráfico 5: Distribuição dos estudos de PK por década e periódico.....	97
Gráfico 6: Distribuição de outros estudos infantis por década e periódico	98
Gráfico 7: Distribuição de todos os estudos infantis.....	99
Gráfico 8: Distribuição dos resultados gerais.....	102
Gráfico 9: Crença em ESP.....	133
Gráfico 10: Expectativa quanto a resultados positivos na sessão.....	133
Gráfico 11: Vínculo 1º ano	162
Gráfico 12: Vínculo 2º ano	162
Gráfico 13: Dispersão dos Resultados.....	163

SUMÁRIO

Introdução.....	16
 PARTE I – Referenciais teóricos e revisão bibliográfica	
Capítulo 1: Experiências Anômalas.....	26
1.1.Experiências em abundância.....	29
Capítulo 2: Da Pesquisa Psíquica à Psicologia Anomalística- Um breve relato histórico do estudo das Experiências Anômalas no Brasil e no Mundo.....	37
2.1.Origens	38
2.2.Mesmerismo e Espiritualismo.....	40
2.3.A SPR.....	46
2.4.A Pesquisa Psíquica pelo mundo e o casal Rhine.....	49
2.5.Desde então.....	60
2.6.A pesquisa psíquica/ parapsicologia/ psicologia anomalística no Brasil.....	64
2.7.A Psicologia Anomalística e a Universidade de São Paulo.....	68
Capítulo 3: Experiências Anômalas na Infância e Adolescência	73
3.1.Casos espontâneos.....	74
3.2.Estudos de Campo, Experimentais, e demais publicações.....	87
3.3.Adequações metodológicas.....	103
3.4.Estudo matriz.....	111

PARTE II – Método, resultados e discussões

Capítulo 4: Percepção Extrassensorial nas séries iniciais do ensino fundamental, e suas relações com expectativa e vínculo.....	123
4.1.Descrição do experimento e sua aplicação.....	124
4.2.Procedimentos.....	136
4.2.Observações feitas durante as sessões.....	150
4.3.Resultados.....	156
4.4.Discussão dos Resultados.....	165
 Considerações Finais.....	 173
Referências.....	176
Apêndices e Anexos.....	185

INTRODUÇÃO

Registros históricos de experiências extraordinárias são abundantes na literatura. Encontramos relatos desta natureza na Bíblia, quando por exemplo o livro de Gênesis narra os sonhos proféticos de Jacob (Ex: Gn 28, 12-15 e Gn 31, 10-13), na literatura clássica grega, quando Sócrates alega ouvir vozes (Smith, 2008 *apud* Holt *et al*, 2012), nas tradições orais xamânicas de diversas culturas (Winkelman, 2010), e em diversos outros contextos. A variedade das experiências narradas é de grande amplitude e complexidade, e inclui alucinações, sonhos proféticos, experiências místicas, a sensação de estar sendo observado, comunicação telepática, abdução por seres alienígenas, dentre outras. Por não serem ainda amplamente compreendidas ou explicadas pelo *mainstream* científico, elas são consideradas como fugidias ou desviantes de nossa concepção normal da realidade, e chamadas de experiências anômalas. Ainda que a ciência não as inclua no rol das experiências reconhecidamente naturais, as experiências anômalas estão presentes na vida cotidiana dos mais diversos povos, seja no contexto religioso, místico, literário ou cultural.

Em estudo realizado em 2009 na cidade de São Paulo, Fátima Machado indagou centenas de pessoas acerca da ocorrência destas experiências em suas vidas cotidianas. 82,7% delas responderam ter passado por ao menos uma experiência ao longo de sua vida (Machado, 2009). Seu estudo revelou ainda que as experiências eram narradas por pessoas de diferentes idades, poder aquisitivo, graus de instrução, e com ou sem afiliação religiosa.

Resultados como estes nos levam a indagar qual o papel da Psicologia frente a esses relatos. Se nos referimos a experiências essencialmente humanas, que ultrapassam barreiras geográficas e culturais, caberia também à área que se ocupa do comportamento e das experiências humanas buscar compreendê-las em sua natureza, mecanismos de ação, e relevância para o indivíduo e a sociedade.

O que nos propomos a fazer ao longo desta dissertação não é uma tarefa fácil. Propomo-nos compreender experiências que causam grande fascinação e significância àqueles que as experienciam, mas que têm sido negligenciadas e até ridicularizadas pela psicologia tradicional (Cardeña *et al*, 2000).

A causa desta negligência poderia ser atribuída à falta de conhecimento profundo de sua natureza e mecanismos de ação, ou mesmo às controvérsias observadas no estudo de tais experiências. Não obstante, Cardeña e colaboradores, na obra *Varieties of Anomalous Experience*, de 2000, numeram algumas razões pelas quais a Psicologia deveria considerar como relevante o estudo das experiências anômalas. Apresentamos resumidamente suas colocações:

- 1- A Psicologia não pode se dizer amplamente abrangente se não considerar a variedade de experiências que fogem daquilo considerado normal;
- 2- Uma variedade de experiências, assim como de comportamento, era de ser esperada entre as pessoas. Não somos tão parecidos como nos julgamos ser;
- 3- O clínico (médico ou psicólogo) precisa ser capaz de distinguir o mero anômalo do patológico ou anormal;

- 4- É possível que algumas experiências anômalas precedam, no desenvolvimento humano, experiências mais usuais;
- 5- Fenômenos anômalos podem elucidar a importância e os limites de variáveis socioculturais na experiência humana;
- 6- Algumas experiências anômalas sugerem que aquelas comuns não possuem aspectos que possam melhorar nossa apreciação pela vida, ou ter outros efeitos de longa duração;
- 7- Em alguns casos, como nas experiências relacionadas a psi (trataremos deste termo no primeiro capítulo), os resultados de experimentos controlados têm desafiado fortemente os dogmas sobre a relação entre consciência e os limites do espaço-tempo.

Neste trabalho questionamo-nos especificamente sobre as experiências anômalas vividas na infância. Estudos históricos apontam que crianças, assim como adultos, vivenciam e relatam uma grande diversidade de experiências anômalas (Rhine, 1961; Prasad e Stevenson, 1968; Drewes e Drucker, 1991; Palmer, 1991; Drewes, 1997). Procuraremos compreender a natureza destas experiências e, na medida do possível, compará-las em sua forma e conteúdo às experiências adultas.

Antes de iniciar o trabalho, contudo, peço licença para abordar o tema em primeira pessoa do singular, relatando a motivação que me levou a pesquisá-lo. Meu envolvimento com o tema não começou com a escrita deste trabalho, mas data de muitos anos antes do ingresso no curso mestrado. Minha formação em

Pedagogia, e minha atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, propiciam-me a oportunidade de trabalhar diretamente com crianças de diferentes idades, acompanhando as fases do desenvolvimento infantil e as especificidades de cada uma delas. Da mesma forma observo diferenças de atitude e comportamento facilmente associadas ao entorno da criança, sua família, amigos, contexto social. Para a criança pequena, nada é necessariamente anômalo. Ela explica o mundo que vê conforme lhe permite seu desenvolvimento cognitivo e segundo aprende com os adultos à sua volta. Uma mesma observação ou experiência pode ser compreendida e assimilada por ela de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que está inserida.

Neste universo infantil as experiências anômalas podem ser vividas e aceitas com naturalidade (Drewes e Drucker, 1991) e, dependendo da idade em que são observadas, são normalmente atribuídas às fantasias próprias da infância. No contexto religioso, podem ser atribuídas a entidades pertencentes à crença da família. Somente causam estranhamento se passam a interferir no desenvolvimento escolar ou social da criança quando esta, muitas vezes por orientação da própria escola, é encaminhada a avaliação médica e psicológica.

Comecei a estudar as experiências anômalas, primeiramente as adultas, ainda na época em que me preparava para o magistério. Minha motivação inicial decorria de experiências pessoais, de um grande interesse por compreender determinados aspectos do comportamento humano, e da vontade de observar através de novas perspectivas algumas experiências que até então em minha vida somente a religião dava conta de explicar. Esta busca por uma perspectiva mais questionadora me levou aos estudos parapsicológicos e à psicologia anomalística. Conforme avançava em meus estudos e ganhava experiência

profissional, procurei associar o que lia à minha prática em sala de aula e me informar também acerca da ocorrência de experiências anômalas na infância.

Quinze anos se passaram desde minhas primeiras leituras. Devido ao extenso período de tempo, esperava encontrar uma vasta bibliografia que pudesse não apenas abordar as experiências anômalas infantis, como explicá-las compreensivamente. Não obstante, a literatura específica é escassa em língua estrangeira, e praticamente inexistente em língua portuguesa.

Da inquietação gerada pela esparsa literatura surgiu este projeto de pesquisa. Ele se justifica por diversas razões. Algumas resgatamos das já citadas por Cardeña e colaboradores ao se referirem às experiências anômalas em geral, mas complementamo-nas com outras pelas quais o estudo das experiências infantis teria especial relevância.

Primeiramente, acreditamos ser imperioso que a Psicologia se ocupe de todas as experiências humanas por sua significância individual e social, especialmente daquelas que possam causar angústia ou desconforto a quem as vivencia.

Que um referencial teórico seja construído e compartilhado ainda durante a formação do profissional da saúde, seja ele médico, enfermeiro ou psicólogo, é de primordial importância para melhor prepará-lo à sua prática. Esse referencial apenas poderá ser construído através do desenvolvimento de novas pesquisas e de colaboração interdisciplinar. Acreditamos que a Universidade de São Paulo seja pioneira neste esforço conjunto, e que por esta razão nossa pesquisa possa

colaborar para os propósitos do programa de pesquisa do departamento de Psicologia Social.

O estudo das experiências anômalas infantis pode elucidar como, e se, elas se articulam com as etapas do desenvolvimento já conhecidas. Além de observações psicofisiológicas, uma especial atenção ao entorno sociocultural dos indivíduos poderá fornecer elementos essenciais à compreensão das experiências narradas.

Carecemos de publicações, especialmente em língua portuguesa, que abordem esta temática de pesquisa com crianças. A maior parte da produção bibliográfica disponível contempla apenas pesquisas com adultos. Apesar de existirem algumas pesquisas feitas com crianças, elas representam apenas uma pequena porcentagem de toda a pesquisa realizada na área (Palmer, 1991).

Temos ciência de que um estudo experimental realizado com crianças pode oferecer desafios éticos e metodológicos ao pesquisador. Ainda assim, partilhamos da crença de que crianças podem representar excelentes sujeitos de pesquisa, especialmente em estudos sobre as experiências anômalas, pois ainda não têm desenvolvidos processos mentais complexos (que se desenvolvem gradativamente com a idade e a escolaridade), ainda não têm a aceitação dos conceitos culturais do que é possível ou impossível, não são condicionadas negativamente sobre os supostos fenômenos psíquicos, e têm o conceito de tempo-espço menos estruturado e limitado, especialmente quando mais novas (Drewes e Drucker, 1991).

Considerando as justificativas e motivação citadas, passemos à apresentação de alguns aspectos especialmente relevantes de nossa pesquisa.

Visamos com este trabalho responder a algumas perguntas, dentre elas: Que disciplinas têm se ocupado do estudo das experiências anômalas? Quais as experiências anômalas mais relatadas na infância? Com que idade elas começam a ser relatadas? Elas se assemelham em forma e conteúdo às experiências adultas?

O projeto originalmente entregue quando no processo de ingresso neste curso contemplava apenas um levantamento bibliográfico acerca do tema proposto e dos estudos já realizados. O professor Alessandro de Oliveira dos Santos, que viria posteriormente compor a banca examinadora, sugeriu, contudo, que o projeto fosse ampliado de forma a contemplar também um teste experimental, preferencialmente uma replicação de experimento. A sugestão vinha ao encontro de nosso interesse particular, e optamos então pela alteração e ampliação do projeto.

Dada a alteração metodológica, nosso objetivo de pesquisa foi também alterado. Objetivamos verificar a ocorrência, em ambiente de teste controlado, de comunicação sem o uso dos sentidos entre um grupo de crianças e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que possa indicar a experiência anômala do tipo percepção extrassensorial.

Além deste, temos também por objetivos avaliar se esta ocorrência poderá ser correlacionada a algumas variáveis psicossociais como a qualidade do vínculo

afetivo estabelecido entre os sujeitos participantes e sua expectativa quanto aos resultados do teste.

Nossas hipóteses norteadoras estão fundamentadas em estudos anteriores disponíveis na literatura. São elas:

- a) O controle das variáveis escolhidas interferirá nos resultados do teste experimental;
- b) O controle da variável vínculo interferirá nos resultados, de forma que no pareamento professor/aluno os resultados serão mais positivos que no pareamento desconhecido/aluno;
- c) O controle da variável expectativa interferirá nos resultados do teste experimental, de forma que quanto mais positiva a expectativa dos sujeitos participantes, melhores serão os resultados obtidos.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta os conceitos centrais para a compreensão das experiências anômalas e as disciplinas que se ocupam de seu estudo.

O segundo capítulo dedica-se especificamente à historicidade de nosso objeto de estudo. Começaremos por uma apresentação histórica de como o estudo das experiências anômalas se estruturou ao longo dos anos e conquistou espaço na academia como objeto genuíno de pesquisa pelo mérito do método aplicado, ainda que as disciplinas envolvidas não recebam igual reconhecimento do *mainstream* científico.

No terceiro capítulo trataremos das experiências anômalas relatadas especificamente por crianças e adolescentes. Apresentaremos alguns dos

principais pesquisadores do campo, exploraremos características específicas destas experiências, compararemos-nas às experiências adultas e apresentaremos um levantamento histórico de todas as publicações realizadas em três periódicos selecionado por sua relevância ao campo. Concluiremos o terceiro capítulo com a apresentação e análise crítica do estudo escolhido para replicação.

O quarto e último capítulo versará sobre nosso teste experimental, desde sua estruturação metodológica à análise e discussão dos resultados obtidos.

PARTE I -

**REFERENCIAIS TEÓRICOS
E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

CAPÍTULO 1

EXPERIÊNCIAS ANÔMALAS

O termo anômalo vem do grego *anomalos*, que significa irregular ou desigual. Assim como Cardeña *et al*, chamaremos de experiências anômalas aquelas irregulares e desiguais por diferirem das experiências comuns ou ordinárias. É uma experiência anômala “uma experiência incomum (como a sinestesia) ou uma que, apesar de ser experienciada por uma parcela substancial da população (como as experiências interpretadas como telepáticas), acredita-se desviar da experiência ordinária ou das explicações da realidade comumente aceitas” (Cardeña *et al*, 2000, p.4).¹ Elas incluem, mas não se limitam a, alucinações, percepções sensoriais sem a presença do estímulo externo, experiências místicas, experiências fora-do-corpo, experiências de abdução por alienígenas, e experiências subjetivamente paranormais, como sonhos proféticos ou telepatia (Holt *et al*, 2012).

Para determinar se uma experiência é incomum ou anômala, é necessário considerar o contexto cultural com a qual é avaliada. O conceito de experiência anômala foi se alterando bastante nos últimos séculos, especialmente com o progresso da ciência e o avanço da compreensão sobre a natureza do homem e suas capacidades inatas.

¹ “An uncommon experience (e.g., synesthesia) or one that, although it may be experienced by a substantial amount of the population (e.g., experiences interpreted as telepathic), is believed to deviate from ordinary experience or from the usually accepted explanations of reality.”

As primeiras tentativas do homem para esclarecer a si mesmo sua posição no universo deu origem às várias religiões primitivas. Depois, com o desenvolvimento da cultura, vieram as muitas especulações filosóficas, teorias inventadas pela razão e advindas das tramas da lógica não testada. Nos tempos históricos recentes avançamos para formas mais certeiras de encontrar a verdade, para aqueles dispositivos de responder questionamentos conhecidos como os métodos da ciência (Rhine, 1937, p.3).²

Novas descobertas não são facilmente aceitas pelo *mainstream* científico por contrariar velhos hábitos e teorias (Rhine, 1961). Aponta-nos Dean Radin na obra *The Conscious Universe* (1997) como, na ciência, a aceitação de novas ideias segue uma sequência previsível de quatro estágios.

No primeiro estágio, os céticos proclamam confiantes que a ideia é impossível porque viola as Leis da Ciência. Este estágio pode durar anos ou séculos, dependendo do quanto a ideia desafia o conhecimento convencional. No segundo estágio, os céticos relutantemente concedem que a ideia é possível, mas que não é muito interessante e que os efeitos alegados são extremamente fracos. O terceiro estágio tem início quando o *mainstream* percebe que a ideia não somente é importante, como seus efeitos são muito mais fortes e penetrantes que se imaginava anteriormente. O quarto estágio é alcançado quando os mesmos críticos que antes repudiavam qualquer interesse na ideia começam a proclamar que tiveram-na primeiro. Eventualmente, ninguém se lembra que a ideia já foi considerada uma perigosa heresia (Radin, 1997, p.1).³

² "Man's first attempts to make clear to himself his own position in the universe gave rise to the various primitive religions. Later, with the development of culture, came many speculative philosophies, theories concocted by the reason out of the tissues of untested logic. Within times historically recent we have advanced to surer ways of finding out the truth, to those devices for answering questions known as the methods of science."

³ "In Stage 1, skeptics confidently proclaim that the idea is impossible because it violates the Laws of Science. This stage can last for years or for centuries, depending on how much the idea challenges conventional wisdom. In Stage 2, skeptics reluctantly concede that the idea is possible but that it is not very interesting and the claimed effects are extremely weak. Stage 3 begins when the mainstream realizes not only that the idea is important but that its effects are much stronger and more pervasive than previously imagined. Stage 4 is achieved when the same critics who previously disavowed any interest in the idea begin to proclaim that they thought of it first. Eventually, no one remembers that the idea was once considered a dangerous heresy."

As experiências anômalas parecem revolucionárias, pois ilustram que o ser humano não é tão simples como se acreditava, e vão contra as teorias científicas atuais sobre o homem; teorias que interpretam o homem em termos de processos puramente físicos ou químicos (Rhine, 1961).

Se compete à Psicologia aceitar ou refutar a veracidade das alegações feitas acerca das experiências anômalas não nos cabe julgar, mas é imperioso estudá-las, por tratarem-se de experiências genuinamente humanas, relatadas por uma grande parcela da população, e por causarem grande impacto pessoal e cultural sobre os indivíduos que as experienciam (Cardeña *et al*, 2000).

Chama-se Psicologia Anomalística a disciplina que aplica os métodos psicológicos ao estudo das experiências anômalas e crenças associadas (Holt *et al*, 2012). Outras disciplinas já fizeram uso dos termos 'anômalo', 'anomalia' ou 'anomalístico', mas para se referirem a eventos ou fenômenos aparentemente sem explicação, e não às experiências em si. A principal delas é a Parapsicologia.

Enquanto a Psicologia Anomalística se ocupa das experiências anômalas e crenças associadas, assim como sua importância individual e cultural, sem necessariamente assumir como verdadeiros os fenômenos relatados, a Parapsicologia questiona essa suposição. Ela se propõe à investigação experimental voltada à comprovação ontológica dos fenômenos ditos paranormais em ambiente e condições controlados. A Parapsicologia pode ser definida como “o estudo científico do paranormal ou fenômenos ostensivamente paranormais, ou seja, de psi” (Thalbourne, 2003 *apud* Holt *et al*, 2012, p. 7.). Psi, representado pela vigésima terceira letra do alfabeto grego, é para a Parapsicologia o que o X

representa para a Álgebra, é um termo genérico para explicar um elemento desconhecido, mas que estaria na base dos fenômenos ditos parapsicológicos ou paranormais. Os estudos parapsicológicos focam nas chamadas experiências relacionadas a psi, que definiremos mais adiante, ainda que alguns se preocupem com questões acerca da sobrevivência da mente após a morte física.

1.1.Experiências em abundância

Há uma grande variedade de relatos de experiências anômalas, e não nos é possível fazer uma classificação simples. Há diversas formas de defini-las, agrupá-las e classificá-las, dependendo da perspectiva adotada.

Assumindo a veracidade das experiências e associando-as aos supostos fenômenos a que estariam relacionadas, afirmou Sudre:

Os fenômenos [...] apresentam uma considerável diversidade. W. Mackenzie contou 45 tipos. Morselli distingue 9 classes e 42 ordens [...]. Mas essas são descrições baseadas nas características exteriores. Para captar as analogias mais profundas dos fenômenos, Flournoy mostrou que se pode encará-los de muitos pontos de vista: autenticidade supranormal, conteúdo intelectual ou significação, natureza psicológica, estado da personalidade na qual se produzem, sua utilidade para o paciente, sua dependência da vontade (Sudre, 1976, p. 59).

Historicamente, os chamados fenômenos psíquicos ou paranormais já foram classificados de diferentes formas. Por Boirac, em 1893, como hipnóides, magnetóides, eletróides e espiritóides. Por Maxwell, em 1903, como fenômenos físicos (ex.: pancadas, ruídos, materializações) e intelectuais (ex.: escrita automática, telepatia); por Richet, em 1922, como objetivos (ex.: assombrações, sonoridades) e subjetivos (ex.: clarividência); por Mackenzie, em 1923, como

espontâneos ou provocados, considerando o raio de ação do experienciador (Sudre, 1976).

Tratando especificamente das experiências, sem assumir a veracidade ontológica dos fenômenos, Berenbaum e colaboradores propuseram em 2000 uma classificação bastante complexa e abrangente, sugerindo que as experiências anômalas fossem consideradas segundo três dimensões iniciais/processuais e três dimensões fenomenológicas. As dimensões iniciais/processuais seriam 1) o nível de consciência- vigília, sono, estados alterados de consciência; 2) a vontade do indivíduo- experiências voluntárias ou involuntárias; e 3) o controle do indivíduo sobre a experiência. As dimensões fenomenológicas seriam 1) valência hedônica subjetiva- experiências prazerosas ou incômodas; 2) Qualidades físicas e metafísicas- experiências com foco sensorial ou que cruzam as barreiras do corpo, da mente e do espaço; e 3) Outros centrais- relatos de contato ou envolvimento com outros indivíduos ou entidades.

Consideramos que no espectro apresentado por Berenbaum e seus colaboradores sejamos capazes de classificar as principais experiências anômalas de que se tem conhecimento. Passaremos, a seguir, a uma breve definição destas experiências, considerando especialmente os aspectos relacionados à primeira das dimensões iniciais/processuais, e às duas últimas dimensões fenomenológicas.

Estas definições nos são apresentadas no já mencionado *Varieties of Anomalous Experiences* (Cardeña *et al*, 2000). Escolhemos utilizar as definições apresentadas por estes autores por se tratar de uma das publicações mais atuais

e completas sobre a temática das experiências anômalas, e também por ser uma publicação da *American Psychological Association*, instituição de reconhecida importância no meio acadêmico. São elas:

- OBE (Experiência fora-do-corpo, do inglês *out-of-body experience*):

Na experiência fora do corpo, as pessoas sentem que seu “self”, ou centro de consciência, está localizado fora de seu corpo físico. As percepções reportadas pelo experienciador são organizadas de forma consistente com esta perspectiva e incluem características como a sensação de estar flutuando, viajando para locais distantes, e observando o corpo físico à distância (Alvarado, 2000).

- NDE (Experiência de quase-morte, do inglês *near-death experience*):

Experiências de quase-morte são eventos psicológicos profundos com elementos místicos e transcendentais, ocorrendo tipicamente a indivíduos próximos da morte ou em situações de intenso perigo físico ou emocional. Estes elementos incluem inefabilidade, a sensação de que a experiência transcende o ego pessoal, e a experiência de união com um princípio maior ou divino (Greyson, 2000).

- Experiência alucinatória:

O DSM-IV define alucinação como uma percepção sensorial com o mesmo senso de realidade de uma percepção verdadeira, mas que ocorre sem

estimulação externa do órgão sensorial relevante. Slade e Bentall (1988, *apud* CARDEÑA *et al*, 2000), por sua vez, sugerem que alucinação trata-se de qualquer experiência do tipo perceptiva que ocorre na ausência do estímulo apropriado, que tem a mesma força ou impacto da percepção verdadeira correspondente, e que não é submissa ao controle direto e voluntário do experienciador.

- Sonhos lúcidos:

De forma breve, poderíamos definir a experiência dos sonhos lúcidos como ter consciência de que se está sonhando quando se está, de fato, dormindo e sonhando. Experienciadores reportam diferentes níveis de lucidez, sendo o melhor dos casos aquele em que o experienciador alega ser capaz de pensar com clareza, se lembrar de condições de sua vida enquanto acordado e agir voluntariamente ou de acordo com planos feitos antes do sono, enquanto permanece dormindo e vivenciando um sonho que parece vividamente real (LaBerge e Gackenbach, 2000).

- Sinestesia:

Sinestesia se refere ao fenômeno perceptivo em que imagens sensoriais ou qualidades de uma modalidade, por exemplo a visão, são transferidas para outra modalidade, como o paladar ou o olfato. Para o perceptor sinestésico, determinados sabores podem ser percebidos como tendo cores distintas, ou determinados sons assumirem formas e tamanhos específicos (Marks, 2000).

- Abdução por alienígenas

Não há um consenso sobre o que definiria uma experiência de abdução por alienígenas. Os relatos encontrados na literatura incluem alegações de captura (ser sequestrado e levado a bordo de um OVNI), exames (ser sujeito de exames físicos, mentais ou espirituais pelos captores do OVNI), conferência (comunicação com os abdutores), *tour* (visita guiada dentro do OVNI), jornada para outros mundos (transporte para local distante na Terra ou longe dela), teofania (recebimento de mensagens espirituais ou religiosas), retorno (saída do OVNI ou retorno à Terra), e consequências (efeitos após a experiência de abdução) (Appelle *et al*, 2000).

- Experiência de vidas passadas

Experiências de vidas passadas podem ser definidas como relatos de experiências ou impressões que alguém tem de si como sendo determinada pessoa, que não si mesmo, num tempo ou vida passada. Relatos espontâneos de sobreposição de identidade podem ser bastante frequentes entre crianças de 24 a 60 meses, sem que haja negação da identidade atual (Mills e Lynn, 2000).

- Curas anômalas

Curas anômalas referem-se à recuperação inesperada de doenças sérias, havendo pouca ou nenhuma base para sua ocorrência no contexto da biomedicina. Relatos de curas anômalas devem, contudo, ser analisados com cuidado, lembrando que o conceito de sistemas de cuidados com a saúde é

construído socialmente e estudado em seus contextos históricos e culturais (Krippner e Achterberg, 2000).

- Experiência mística

Não há uma definição única do que seriam experiências místicas, nem mesmo um consenso sobre sua diversidade. Contudo, a maioria dos experienciadores concordam que qualquer experiência qualificada como mística diverge de forma fundamental daquela promovida pela consciência comum e deixa uma forte impressão de se haver encontrado uma realidade diferente e crucialmente mais elevada que a realidade das experiências diárias. Apesar de raras e fugidias, tais experiências são normalmente narradas como momentos determinantes nas vidas daqueles que as experienciam (Wulff, 2000).

- Experiências relacionadas a Psi

Experiências relacionadas a psi incluem relatos de supostas telepatia (comunicação direta entre mentes), clarividência (conhecimento anômalo de eventos distantes), precognição (conhecimento do futuro) e psicocinesia (influência direta da mente sobre a matéria). Elas são definidas sob uma perspectiva fenomenológica, ou seja, segundo a percepção daquele que as reporta. (Targ *et al*, 2000).

Por mais de um século estas experiências têm sido alvo de cuidadosa investigação de pesquisadores de diferentes áreas e, quando estudadas em condições laboratoriais controladas, o suposto processo paranormal que estaria

na base destas experiências, seja ele de natureza extrassensorial ou psicocinético, é chamado de *psi*. Psi é, portanto, uma construção hipotética relacionada à presumida transferência anômala de informação ou energia para qual as evidências objetivas são ainda discutíveis (Bem e Honorton, 1994 *apud* Targ *et al*, 2000).

Por razões metodológicas, telepatia, clarividência e precognição são comumente agrupadas no termo ESP- Percepção Extrassensorial (do inglês, *Extra-sensory Perception*), ou ainda GESP (do inglês, *General Extra-sensory Perception*).

Relatos de experiências relacionadas a psi são comuns no mundo todo. Uma pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos em 1987 com 1500 adultos, e publicada pela Universidade de Chicago, apontou que 67% deles relatavam já ter vivido alguma experiência relacionada a psi, com especial destaque para as experiências envolvendo telepatia e clarividência. Outras pesquisas realizadas em diferentes países apontam resultados semelhantes, com cerca de metade da população relatando experiências do tipo (Targ *et al*, 2000). Citamos na introdução deste trabalho como a pesquisa realizada em São Paulo indicou números ainda maiores, com 82,7% dos respondentes narrando ao menos uma experiência anômala semelhante (Machado, 2009).

As experiências anômalas representam um grande desafio para muitos pesquisadores devido à sua heterodoxia enquanto objeto de estudo científico. Por essa razão, Almeida e Lofuto (2003) sugerem diretrizes metodológicas para sua investigação, entre elas:

Ousar, estudar os fenômenos sem compartilhar as crenças envolvidas, levar a sério as implicações dessas experiências e não subestimar as razões pelas quais tantas pessoas as professam, evitar o preconceito dogmático e a patologização automática do diferente, e distinguir experiências e suas interpretações. Assim, torna-se possível conduzir investigações rigorosas sem (ou com) intersubjetiva das experiências e buscar métodos condizentes com as (por vezes radicais) especificidades do objeto de estudo (Almeida e Lotufo, 2003 *apud* Martins, 2011, pp.44-45).

Neste trabalho daremos especial atenção às experiências relacionadas a psi, e mais especificamente à ESP. Não obstante, julgamos necessário esclarecer antecipadamente não partilharmos das mesmas suposições da Parapsicologia quanto à existência inquestionável dos fenômenos paranormais ou mesmo da percepção extrassensorial. Nossa perspectiva, apesar de ontológica, é cética, no sentido de que questiona, observa, e procura esgotar as teorias convencionais antes de considerar explicações menos ortodoxas aos fatos observados. Neste sentido, nossa perspectiva é própria da Psicologia Anomalística.

Passemos agora ao levantamento histórico que fornecerá elementos para fortalecer nossa compreensão acerca das experiências anômalas e das disciplinas que a elas se dedicaram.

CAPÍTULO 2

DA PESQUISA PSÍQUICA À PSICOLOGIA ANOMALÍSTICA- UM BREVE RELATO HISTÓRICO DO ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS ANÔMALAS NO BRASIL E NO MUNDO

Em agosto de 2011, Nancy Zingrone, então professora na *Atlantic University* e atual instrutora no *Rhine Research Center*⁴, foi convidada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para lecionar uma disciplina especial na pós-graduação intitulada 'O Estudo Psicológico das Experiências Anômalas'. No encerramento do curso, dirigindo-se aos alunos com pesquisa em desenvolvimento na área da Psicologia Anomalística, ela declarou que o que observava ocorrendo naquela universidade era muito semelhante a um movimento ocorrido no Reino Unido alguns anos antes que ficou conhecido como "Efeito Morris". Afirmou que os alunos tinham sobre os ombros a responsabilidade pela continuidade de sua área, e que cabia a eles produzir no Brasil um novo "Efeito Morris".

Para compreendermos a complexidade de sua declaração, assim como sua motivação ao fazê-la, é necessário que nos desviemos um pouco dos objetivos centrais deste trabalho e exploremos o passado da Psicologia Anomalística (e das outras disciplinas que a precederam), como ela se configurou como legítimo campo de pesquisa das experiências anômalas, e como chegou à Universidade de São Paulo.

⁴ Falaremos desta instituição mais adiante no capítulo.

Neste capítulo apresentamos uma breve recordação dos fatos que marcaram a história deste campo, desde suas origens até acontecimentos mais recentes. Reconhecemos a brevidade do texto, mas julgamo-na necessária e adequada para o momento, dados nossos objetivos de pesquisa. Alguns dos temas abordados serão mais profundamente explorados no capítulo 3.

2.1.Origens

Dos oráculos dirigidos a Heródoto em Delfos e os sonhos proféticos da Bíblia, à observação de pedras polidas na Idade Média com a esperança de se obter visões do futuro (Fraser, 1957) são abundantes os registros históricos que nos apresentam relatos de visões, curas, sonhos proféticos, previsões do futuro.

Já em 1937, em seu livro *New Frontiers of the Mind*, Joseph Rhine afirmava que:

Em todas as épocas de registro histórico o homem tem acreditado na validade de intuições, palpites, leitura da mente, avisos ou admonições de diversos tipos, e manifestações aparentemente similares do poder da mente para penetrar os limites do mundo mecânico e sensorial. Obviamente estas crenças não têm lugar nos catálogos do conhecimento científico, e acredita-se largamente serem mera superstição, erro, ou diferentes formas de auto-ilusão. (Rhine, 1937, p.9)⁵

Ainda que por muitos séculos essas crenças fossem naturalmente aceitas como parte da cultura e da vida cotidiana, e não pertencessem aos catálogos do

⁵ "Through all ages of recorded history men have believed in the validity of intuitions, 'hunches', mind reading, monitions or warnings of various sorts, and similar apparent manifestations of the mind's power to penetrate beyond the bounds of the mechanical and sensory world. Of course these beliefs have no place in the catalogues of scientific knowledge, and they are today quite widely supposed to be sheer superstition, error, or various forms of self-delusion."

conhecimento científico como afirmou Rhine, o interesse pelo tema era recorrente. Registros de debates sobre faculdades humanas extraordinárias e meios de acesso ao chamado sobrenatural podem ser encontrados em diversos momentos históricos. Tomemos por exemplo a Grécia Antiga onde, em oposição às práticas mágicas e mitológicas de consulta a oráculos e crença no poder dos deuses, encontramos a afirmação de Aristóteles de que nada está no intelecto senão por meio dos sentidos.

Também durante a Renascença observou-se um interesse pela prática da magia, mas uma magia de elite, estudada, com textos em latim (Machado, 1996). A magia renascentista se dividia em magia natural e magia sobrenatural. “Enquanto a magia natural tinha fontes helênicas, sendo sua base filosófica o neoplatonismo, a magia sobrenatural ou supercelestial, por sua vez, era derivada de fontes judaicas” (Machado, 1996, pp. 19-20). Acreditava-se que manipulando as letras do alfabeto hebreu de várias formas, poder-se-ia dizer os segredos e atributos de Deus e/ou de seus anjos, ou conjurar espíritos (Beloff, 1993).

Ainda que não haja um momento na história da humanidade em que não houvesse preocupação com os fenômenos hoje denominados paranormais ou anômalos, em *Parapsychology: a concise history*, John Beloff nos recorda que antes da Revolução Científica do século XVII, a distinção entre o normal e o paranormal era muito tênue para justificar a existência de uma disciplina que estivesse unicamente voltada ao estudo do paranormal (Beloff, 1993).

A investigação sistemática destes fenômenos só começou com a fundação na Inglaterra, em 1882, da *Society for Psychical Research* (SPR).

A motivação para a fundação da SPR e para a investigação dos fenômenos psíquicos derivou principalmente de dois movimentos que se alastravam rapidamente pelos Estados Unidos e pela Europa na metade do século XIX: o mesmerismo e o espiritualismo.⁶

Tem-se sentido fortemente que o presente momento é muito oportuno para se tentar uma investigação sistemática e organizada desta grande massa de fenômenos questionáveis designados pelos termos de mesméricos, psíquicos e espiritualistas. Pelo relato registrado de muitas testemunhas competentes, do passado e presente, que inclui observações recentemente feitas por eminentes cientistas em diversos países, parece haver, dentre muita ilusão e decepção, uma importante massa de fenômenos notáveis, que são *prima facie* inexplicáveis por qualquer hipótese conhecida, e que, se incontestavelmente estabelecidos, seriam de inestimável valor (*Proceeding of the Society for Psychical Research*, 1882, p. 3)⁷.

2.2.Mesmerismo e Espiritualismo

O mesmerismo teve suas origens no final do século XVIII. Seu criador, Franz Anton Mesmer (1734 - 1815), médico alemão que vivia em Viena, acreditava que as doenças eram causadas pelo desequilíbrio de uma força, ou fluido magnético universal invisível, físico e tangível em seus efeitos, como a

⁶ Atentemo-nos à distinção entre os termos Espiritualismo e Espiritismo. Enquanto ambos representam doutrinas que pregam a crença na sobrevivência da mente/alma após a morte, o Espiritismo se caracteriza pela crença na reencarnação e pela crença na possibilidade de comunicação com os espíritos, que não é a norma para os Espiritualistas em geral (Hess, 1991, p. 16).

⁷ "It has been widely felt that the present is an opportune time for making an organised and systematic attempt to investigate that large group of debatable phenomena designated by such terms as mesmeric, psychical, and Spiritualistic. From the recorded testimony of many competent witnesses, past and present, including observations recently made by scientific men of eminence in various countries, there appears to be, amidst much illusion and deception, an important body of remarkable phenomena, which are *prima facie* inexplicable on any generally recognised hypothesis, and which, if incontestably established, would be of the highest possible value."

eletricidade e o magnetismo, inerente a todos os seres vivos e não vivos. (Pintar, 2010). Afirmava ele que era possível alcançar o reequilíbrio e assim reestabeler a saúde através de procedimentos em que uma pessoa saudável pudesse canalizar e transferir seu fluido magnético a outras, influenciando-as física e mentalmente. A esta influência ele deu o nome de magnetismo animal, sendo mais tarde chamada por seus seguidores de mesmerismo (Rhine, 1937).

Os procedimentos para a cura poderiam ser aprendidos e treinados, e incluíam passes de mãos, ímãs, e outros objetos magnetizados pelo corpo do paciente (Pintar, 2010).

Por volta de 1780, Mesmer chegava a tratar cerca de 200 pacientes por dia. Ele encontrou então uma forma para tratar um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

Ele enchia uma grande tina com água magnetizada. Enquanto os pacientes ficavam ao redor desta *baquet*, encostando seus corpos em barras de ferro e segurando uma corda, Mesmer, usando uma capa de veludo, tocava sua harmônica de vidro, um instrumento inventado por Benjamin Franklin que produzia sons etéreos (Pintar, 2010, p.23)⁸.

Durante as sessões de cura, os pacientes eram induzidos a uma espécie de transe e, no momento crítico da cura, esperava-se que experimentassem uma recaída dramática e até violenta dos sintomas. O aparecimento da crise indicava que a doença estava sendo eliminada (Pintar, 2010).

Mesmer relatou ao menos um caso de experiência anômala que teria ocorrido durante suas sessões: um de seus pacientes teria sido capaz de dizer

⁸ *"He filled a large tub with magnetized water. While people were standing around this baquet, placing their bodies directly against iron rods and holding on to a rope, Mesmer, wearing a velvet cape, played to them on his glass harmonica, an instrument invented by Benjamin Franklin that produced ethereal tones."*

com exatidão onde se encontrava um cachorro desaparecido, alegando tê-lo “visto” durante o transe (Rhine, 1937). Joseph Rhine continua:

Dentre os seguidores de Mesmer, tornou-se prática comum confiar nesta suposta habilidade para o diagnóstico de doenças e suas conseqüentes prescrições, e para a localização de objetos perdidos. O sujeito mesmerizado acreditava ver o órgão doente ou o objeto oculto, ainda que os sentidos não lhe fossem de grande valia no momento (Rhine, 1937, pp. 26-27).⁹

A despeito do sucesso com o grande público, Mesmer buscava o reconhecimento da comunidade acadêmica e, quando seus métodos foram vistos com reservas pelos médicos vienenses, ele decidiu levar sua prática para outros países, como Alemanha e França, onde alcançou também grande aceitação popular.

Uma investigação aprofundada sobre o magnetismo animal e seus resultados foi conduzida por uma comissão eleita pela Faculdade de Medicina de Paris e a Academia Francesa de Ciência, em 1784. A comissão rejeitou a existência do magnetismo animal, mas atestou que os procedimentos poderiam de fato surtir resultados sobre a saúde dos pacientes. Concluiu que a melhora, contudo, não se devia ao fluido magnético, mas às expectativas e à imaginação dos pacientes (Bailly, 1784 *apud* Crabtree, 1993).

Apesar das investigações da comissão, o mesmerismo continuou a ser praticado mesmo após a morte de Mesmer em 1815. Um de seus alunos,

⁹ “Among some of Mesmer’s followers it became a common practice to rely upon this supposed ability for the diagnosis of and prescription for disease and the location of lost objects. The mesmerized subject believed he saw the invisible organ or distant and concealed object although the senses themselves could not have been of help.”

Armand-Marie-Jacques de Chastenet, o Masquês de Puységur (1751-1825), deu continuidade a seus trabalhos, transformando-os radicalmente.

Enquanto tratava seus pacientes, Puységur observou que, ao contrário do que se era esperado, eles não apresentavam a violenta crise crucial nas sessões de Mesmer, mas pareciam adormecer ou entrar num estado alterado de consciência semelhante ao sono, ainda que conservassem a capacidade da fala. Puységur chamou a isso de sono magnético, ou sonambulismo magnético. A prática de Puységur também diferia da de Mesmer num aspecto essencial: ele era ambivalente quanto à tangibilidade do fluido magnético, e acreditava que o *rapport* estabelecido entre ele e seus pacientes poderia ser o responsável pela cura destes últimos (Pintar, 2010).

Vitor Race, um dos pacientes de Puységur, apresentava diversos sintomas e fenômenos após as sessões, entre eles amnésia pós-transe e dissociação de identidade. Durante as sessões era também capaz de falar com vocabulário e sotaque diferentes de seu próprio, como se pertencesse a outra classe social (Gauld, 1992). Ele também parecia ter desenvolvido habilidades psíquicas para diagnosticar sua própria doença, assim como a de outras pessoas ausentes e por ele desconhecidas (Pintar, 2010).

Sudre relata-nos ainda outras experiências observadas:

O Senhor de Puységur havia descoberto o sonambulismo experimental. Além dessa transformação de doentes em médicos, os pacientes liam o pensamento do magnetizador, descobriam objetos escondidos e prediziam, mesmo, o futuro (Sudre, 1976, p.27).

Após a morte de Puységur em 1825, seu trabalho logo foi ofuscado pelas inovações técnicas e teóricas dos mesmeristas que vieram depois dele, apesar de sua influência ser claramente percebida em trabalhos posteriores.

Quanto ao espiritualismo, poderíamos dizer que este se caracterizava pela crença na sobrevivência da alma após a morte e na possibilidade de contato e troca de informações entre os vivos e os mortos, em oposição ao materialismo científico e intelectual que imperava entre as ciências naturais na Europa na segunda metade do século XIX (Walach et al., 2009).

Nos Estados Unidos o espiritualismo iria alterar de forma significativa o cenário cultural e religioso do país quando, em 1848, as irmãs Leah, Margaret e Katherine Fox, de Hydesville, NY, tornaram-se famosas ao alegar serem capazes de se comunicar com um espírito de uma pessoa que, supostamente, teria sido assassinada na casa onde moravam.

Numa noite de fevereiro de 1848, quando as crianças já tinham se deitado, voltou-se a ouvir aquele ruído peculiar. Katie, caçoando, gritou: 'Senhor perna de pau, faça como eu' e começou a bater palmas, e o ruído imitou o mesmo ritmo. A criança, então, exclamou: 'Conta um, dois, três, quatro' e antes de cada número batia com as duas mãos. O ser desconhecido batia da mesma maneira. A Sra. Fox pediu que contasse até dez e se ouviram outros tantos golpes. Em seguida, perguntou que idade tinham as crianças, e para cada uma delas, soou o número correto de golpes. Então a mulher perguntou: 'É um ser vivo quem responde tão corretamente a minhas perguntas? Em caso afirmativo, dê dois golpes'. A isso não teve nenhuma resposta. Em vista disso, tornou a perguntar: 'Homem ou mulher?' Tampouco obteve resposta. Finalmente, disse: 'É uma alma?', e se escutaram dois golpes. 'É uma alma do inferno?'. Novamente, dois golpes (Fantoni, 1981, p. 221).

As irmãs Fox, como ficaram conhecidas, logo passaram a viajar pelo país fazendo demonstrações de suas habilidades, e as sonoras batidas ou *raps* se tornariam um dos códigos mais reconhecidos no espiritismo.

No período que se seguiu houve uma rápida ascensão destes indivíduos que alegavam ter a habilidade de se comunicarem com os espíritos dos mortos, que seriam então chamados de médiuns. Durante frequentes demonstrações públicas, manifestavam supostas habilidades que iam além da comunicação com espíritos, dentre elas a personificação dos mortos, sensação ou visão de eventos futuros, distantes ou passados, e a escrita automática (Goulart, 2011).

Na Inglaterra, na França e na Alemanha, os médiuns eram descobertos aos milhares e suas sessões organizadas em todos os salões. Fazia-se girar mesas, cadeiras, chapéus. A língua dos espíritos estava em progresso. Não se contentavam mais em responder sim ou não, ou em compor frases batendo um número de golpes correspondentes à posição de cada letra do alfabeto. [...] O médium segurava o lápis e eles dirigiam sua mão. Transmitem, assim, as mais diversas comunicações (Sudre, 1976, pp. 39-40).

O espiritismo chegou à Inglaterra em 1852 com a Sra Hayden. Ela, assim como outros médiuns de seu período, passaram a exigir dinheiro pela realização de sessões mediúnicas, de certa forma profissionalizando a função de médium (Palfreman, 1979).

Se já no século XIX houve a profissionalização do espiritismo, da mesma forma esse século testemunhou o crescimento e a profissionalização da ciência, especialmente nas suas últimas décadas. Esse crescimento, contudo,

conflituava com os conhecimentos tradicionais de então, e mais especificamente com os ensinamentos religiosos. Conforme a ciência se desenvolvia, colocava em dúvida suposições teológicas e partes dos textos bíblicos (Turner, 1978).

A historiadora Janet Oppenheim afirma que “na segunda metade do século XIX, nutrido por ricos depósitos de conhecimento popular espiritual de épocas passadas, o espiritualismo na Grã-Bretanha floresceu em condições específicas criadas pelas relações tumultuadas entre ciência e religião” (Oppenheim, 1985, p. 27).¹⁰

Uma evidência da tentativa do espiritualismo de amenizar este conflito, seus seguidores defendiam que os fenômenos espiritualistas poderiam ser cientificamente comprovados, usando mesmo uma linguagem própria da ciência. “Era um motivo de grande orgulho e satisfação para seus entusiastas que o espiritualismo parecesse resolver o mais agonizante dos problemas vitorianos: como sintetizar o conhecimento científico moderno e antigas tradições religiosas que dizem respeito ao homem, a Deus e ao universo” (Oppenheim, 1985, p.59).¹¹

2.3.A SPR

Entre os anos de 1870 e 1876, o químico William Crookes, reconhecido pela descoberta do tálio, por seus métodos de análise, seu tratamento preventivo da peste bovina, seus trabalhos sobre fotografia, metalurgia, espectroscopia e astronomia, propôs-se a estudar o espiritualismo e célebres médiuns como Kate

¹⁰ “In the second half of the nineteenth century, nourished on rich deposits of spiritual lore from previous ages, spiritualism in Britain flourished in the specific conditions created by the troubled relations of science and religion.”

¹¹ “It was a matter of great pride and satisfaction to its enthusiasts that spiritualism appeared to solve that most agonizing of Victorian problems: how to synthesize modern scientific knowledge and time-honored religious traditions concerning man, God, and the universe.”

Fox, D.D. Home e Florence Cook (Sudre, 1976). Sudre afirma que Crookes construiu aparelhos engenhosos para suas experiências e que “pela primeira vez, os fenômenos psíquicos era submetidos aos métodos precisos do laboratório” (Sudre, 1976, p.47).

As experiências de Crookes excitaram a curiosidade dos círculos científicos, e é neste contexto que, em 20 de fevereiro de 1882, em Londres, Frederic Myers e Henry Sidgwick, ambos professores da Universidade de Cambridge, fundaram a SPR. Nela, além de seus fundadores, reconhecidos cientistas e filósofos se reuniram com o intuito de investigar uma grande massa de fenômenos que se lhes eram apresentados “sem preconceito ou preposições de nenhum tipo, e no mesmo espírito de investigação exata e desprovida de emoção que permitiu à Ciência resolver tantos problemas” (*Proceedings of the Society for Psychical Research*, 1882-1883, p.2).¹² Dentre seus membros mais ilustres, daquela época e épocas posteriores, destacam-se o filósofo Henry Sidgwick, Frederic W.H. Myers, Edmund Gurney, Walter Leaf, Lord Raleigh, Eleanor Sidwick, o químico William Crookes, o escritor Sir Arthur Conan Doyle, o físico Oliver Lodge, assim como os psicólogos William James, Sigmund Freud, e Carl Gustav Jung (Walach *et al*, 2009), além do escritor brasileiro Monteiro Lobato (Machado, 2009). Entre seus membros encontravam-se tanto investigadores mais céticos que defendiam uma visão crítica dos supostos fenômenos observados, como o próprio Henry Sidgwick, quanto defensores abertos e ativos do espiritualismo, como Alfred Russel Wallace (Goulart, 2011). Porém, para a maior parte dos espiritualistas, a SPR era estrita demais em sua abordagem agnóstica,

¹² “without prejudice or prepossession of any kind, and in the same spirit of exact and unimpassioned inquiry which has enabled Science to solve so many problems.”

o que ocasionou uma saída em massa dos espiritualistas mais radicais em 1887 (McClenon, 1984).

Apesar dos objetivos da SPR estarem centrados na investigação de supostos fenômenos paranormais como telepatia e clarividência, ela também se interessava pelo estudo da personalidade, do fenômeno dissociativo, da hipnose, e tópicos relacionados (Gurney, Myers e Podmore, 1886).

Nos anos que se seguiram à sua fundação, houve a prevalência dos estudos dos fenômenos mentais ligados à mediunidade (discurso automático, comunicação telepática, e relação entre hipnose e telepatia) em comparação com os fenômenos físicos (ruídos e movimentação de objetos sem uso motor), mais frequentemente atribuídos à fraude.

A SPR estabeleceu métodos de pesquisa padronizados para a investigação dos temas citados, e promoveu a divulgação dos avanços nesse novo campo de estudo, que naquele momento passava a ser conhecido como Pesquisa Psíquica (Broughton, 1991). Em 1882 a sociedade começou a publicar o *Proceedings of the Society for Psychical Research*, que assumiu o papel de meio de comunicação entre a direção da sociedade e os demais membros. Sua publicação foi posteriormente substituída pela da revista *Paranormal Review*, que contém artigos, revisões, cartas e anúncios. Em 1984 ela começou também a publicar o *Journal of the Society for Psychical Research* (JSPR), um periódico especializado na publicação de pesquisas.

A SPR continua em atividade, assim como a publicação de ambos os periódicos.

2.4.A Pesquisa Psíquica pelo mundo e o casal Rhine

Três anos após a fundação da SPR na Inglaterra, foi fundada em Boston, nos Estados Unidos, a *American Society for Psychical Research* (ASPR). De forma semelhante a sua predecessora inglesa, a ASPR contava com a colaboração de pioneiros da psicologia, psiquiatria, física e astronomia, dentre eles Chester Carlson, David Bohm, Gardner Murphy, Montague Ullman e o renomado psicólogo e professor de filosofia em Harvard, Willian James. Desde de sua fundação, a ASPR tem investigado “a prevalência e o significado de experiências extraordinárias humanas como criatividade, hipnose, sonhos e estados alterados de consciência, telepatia, clarividência, precognição, psicocinesia, curas e a questão da sobrevivência após a morte” (ASPR-website)¹³. Em 1905 a ASPR mudou-se para Nova York, onde permanece em atividade até hoje.

Além desta, outras organizações que usam o nome *Society for Psychical Research* foram fundadas em diversos países do mundo, ainda que sem ligação direta com a SPR inglesa¹⁴. Seus objetivos nem sempre se mantiveram fiéis aos

¹³ “From its inception, the Society has investigated the prevalence and meaning of extraordinary human experience from creativity, hypnosis, dreams and states of consciousness to telepathy, clairvoyance, precognition, psychokineses, healing, and the question of survival after death.”

¹⁴ Alguns exemplos:

- Dinamarca - *Selskabet for Psykisk Forskning* (dinamarquês para *Society for Psychical Research*), fundada em 1905.
- Canadá - *Canadian Society for Psychical Research*, em atividade de 1908 a 1916.
- Holanda - *Studievereniging voor Psychical Research* (holandês para *Society for Psychical Research*), fundada em 1917.
- Polônia - *Polish Society for Psychical Research*, em atividade antes da Segunda Guerra Mundial.
- Escócia - *Scottish Society for Psychical Research*, ainda em atividade.
- EUA - *Bostoian Society for Psychical Research*, uma subdivisão que se tornou independente da ASPR, em atividade de 1925 a 1941.
- Áustria - *Austrian Society for Psychical Research*, fundada em 1927, hoje chamada *Austrian Society for Parapsychology*.
- Austrália - *Australian Society for Psychical Research*, fundada em 1979.

propósitos científicos e algumas delas abandonaram suas atividades poucos anos após a fundação (Machado, 2009).

Em 1885, foi fundada na França a *Société de Psychologie Physiologique*. Seus fundadores foram Charles Richet, Théodule-Armand Ribot e Léon Marillier. Ela funcionou até 1890, quando foi abandonada por falta de interesse (Richet, 1994).

Em 1919, Charles Richet, um dos fundadores da *Société* e então professor de Fisiologia na Escola Médica da Universidade de Paris e futuro ganhador do Prêmio Nobel de Fisiologia, fundou em Paris o *Institut Métapsychique International* (IMI). O IMI mantinha, e ainda mantém, os mesmos princípios que motivaram a fundação da SPR, organizando colóquios para discussão de tópicos de pesquisa e editando um periódico especializado, o *Révue Métapsychique*. Após a fundação do IMI a Pesquisa Psíquica passou a ser conhecida na França, e também na Itália, pelo título de Metapsíquica.

Charles Richet manifestava grande interesse pela técnica da hipnose, prática que derivou do mesmerismo. Ele realizou experimentos para verificar a ocorrência de fenômenos extraordinários como havia acontecido previamente com Mesmer e Puységur. Suas pesquisas, entretanto, o levaram a perceber que os fenômenos não dependiam da utilização da hipnose, mas que poderiam acontecer indiferentemente dela, fazendo com que eles se tornassem objetos de estudos independentes (Machado, 1996, p.20).

Os estudos experimentais dos fenômenos ditos psíquicos ou paranormais prosperaram nos Estados Unidos e se tornaram objeto de estudo de uma disciplina autônoma, a Parapsicologia, quando universidades começaram a ceder

bolsas para pesquisa. Entre elas encontravam-se as universidades de Stanford, Harvard e Duke (Machado, 1996 e Rhine, 1937). Universidades europeias também ofereceram bolsas semelhantes, como a Universidade de Groeningen, na Holanda, mas os estudos aí não foram tão expressivos como os americanos.

O primeiro destes estudos ocorreu na Universidade de Stanford, em 1912, sob a supervisão do Professor John E. Coover. Ele buscava verificar a ocorrência de transmissão de pensamento entre os sujeitos testados, o que mais tarde receberia o nome de telepatia. Cinco anos depois um relatório foi publicado, atestando não ter encontrado evidências que levassem a crer na existência da telepatia. Outro estudo semelhante foi realizado pelo Dr Edward B. Titchener na Universidade de Cornell, também com resultados negativos. Ambos os estudos, no entanto, sofreram duras críticas metodológicas, especialmente no que se referia à análise estatística aplicada (Rhine, 1937, pp. 33-34).

Em 1920, o Professor Willian McDougall foi aos Estados Unidos e descobriu fundos para a pesquisa psíquica em Harvard. Ele defendia que a universidade era o local para se fazer pesquisa psíquica. Juntamente com o Dr Gardner Murphy e o Dr George Hoben Estabrooks, McDougall começou um trabalho experimental ali. O estudo foi extenso e seus resultados levemente significantes. Não foram encontradas falhas metodológicas em seu trabalho, ainda assim ele é quase desconhecido no meio acadêmico.

Em 1927, Joseph Banks Rhines (1895-1980), que seria mais tarde reconhecido como pai da Parapsicologia moderna, começou a trabalhar na Universidade de Duke, sob o comando de McDougall. Rhine era formado em botânica e tinha experiência experimental nesta área. Primeiramente ele começou a auxiliar uma pesquisa de McDougall com experimentos lamarckianos. Depois foi

incentivado por este a desenvolver seus próprios experimentos em pesquisa psíquica.

Rhine iniciou seus trabalhos nesta área em 1930, no Departamento de Psicologia da universidade, acompanhado de sua esposa, a pesquisadora e também bióloga Louisa Ella Rhine (1891-1983). Seu livro *Extra-sensory perception*, de 1934, relata os primeiros anos de trabalho nesta universidade e é tido como uma obra paradigmática da nascente área da Parapsicologia, termo que ele passou a adotar para se referir às novas pesquisas, que ele via como um desenvolvimento da Pesquisa Psíquica. Em *New Frontiers of the Mind*, publicado sete anos após o início dos trabalhos, ele nos relata como os 50 anos da Pesquisa Psíquica na Europa haviam produzido uma enorme quantidade de material disponível para análise, material este muito valioso por fornecer métodos operacionais e pontos de ataque, como também por alertar as falhas cometidas por pesquisadores anteriores. Contudo, mesmo depois de meio século de pesquisa, o reconhecimento obtido junto ao meio acadêmico e científico era demasiado pequeno. Ele classifica o período como altamente mecanicista e especialmente inóspito a alegações que não se encaixassem nos padrões intelectuais de então. Relata ainda que os periódicos de psicologia não estavam dispostos a publicar artigos sobre telepatia ou clarividência, e que qualquer evidência nesta direção era apresentada por meios facilmente ignorados (Rhine, 1937). Ele atribui a causa deste desinteresse à forma e aos propósitos dos estudos realizados, que procuravam unicamente comprovar a existência dos fenômenos, sem buscar compreender sua natureza, mecanismos de ação, ou condições em que poderiam ser demonstrados.

Rhine propunha uma pesquisa exclusivamente experimental, contrariando o que era costume na Pesquisa Psíquica de sua época. Apesar de alguns estudos experimentais existirem, uma abordagem baseada na coleta de testemunhos e observações em campo era a prática dominante. Esta nova metodologia experimental proposta por Rhine viria revolucionar a Pesquisa Psíquica.¹⁵

A chamada 'Revolução Rhine' teve três objetivos principais: (a) tentar introduzir um programa progressivo de pesquisa experimental no estudo do paranormal de acordo com uma metodologia que propiciasse uma esfera de conhecimento sempre em expansão; (b) tentar conseguir o *status* acadêmico e o reconhecimento científico para o campo; (c) demonstrar que a habilidade parapsicológica estivesse talvez presente em todos, não apenas em alguns dotados (Beloff, 1993, p.127 *apud* Machado, 1996, p.39).

Rhine introduziu o termo Parapsicologia como uma tradução do alemão, a partir da obra de Max Dessoir. Dessoir havia proposto o termo em 1889, com o intuito de unificar os já existentes "Pesquisa Psíquica", utilizado nos países de língua inglesa, e "Metapsíquica", nos de origem latina.

Nos primeiros testes por eles desenvolvidos, crianças eram convidadas a adivinhar numerais ocultos em envelopes lacrados. As crianças foram posteriormente substituídas por adultos¹⁶. Estes primeiros resultados, porém, não foram muito animadores.

¹⁵ Note-se que Rhine e seu grupo de colaboradores não foram os primeiros a realizar pesquisas experimentais, conforme já apresentado acima. Richet, conforme os registros históricos, parece ter sido o primeiro a realizar estudos experimentais de fenômenos anômalos com o uso do cálculo das probabilidades. O que se quer evidenciar é o início do estudo sistemático empreendido por Rhine e seu grupo do Laboratório de Parapsicologia da *Duke University*.

¹⁶ Voltaremos a esta questão no capítulo 3.

Como era comum que se usassem cartas de baralho para a realização de experimentos, Rhine pediu a Karl Zener, psicólogo com reconhecido trabalho sobre percepção que também lecionava na universidade, que desenvolvesse um baralho com símbolos de fácil identificação e suficientemente distintos entre si. Zener criou um baralho com círculos, cruzes, ondas, quadrados e estrelas.¹⁷ O baralho possuía 25 cartas, cinco de cada figura.

Figura 1: Cartas Zener

Utilizando-se deste baralho Rhine desenvolveu um teste em que o sujeito deveria nomear a sequência das cartas observada pelo experimentador e anotá-la em uma folha de respostas. Segundo a lei das probabilidades, um acerto em torno de 20% poderia ser atribuído ao acaso. Os resultados destes testes, porém, apresentavam uma média de 26% de acertos (Beloff, 1993), uma diferença altamente significativa do ponto de vista estatístico.

Rhine aplicou seus testes a grandes números de sujeitos, e os resultados se mantinham contantes. Em 1932 ele estava convencido da existência de uma habilidade que ele chamou de Percepção Extrassensorial (ESP, do inglês *Extra-Sensory Perception*) e que ela era inerente a todos os indivíduos em maior ou

¹⁷ A razão para a escolha destes símbolos vai além da fácil identificação dos mesmos. Baseado em sua experiência e conhecimento sobre a percepção, durante a elaboração das cartas Zener aumentou progressivamente o número de traços para a composição das figuras. Assim temos: círculo – 1 traço, cruz – 2 traços, ondas – 3 traços, quadrado – 4 traços, estrela – 5 traços.

menor grau, assim como os demais fenômenos psicológicos. Ele diferenciou os fenômenos do tipo ESP entre telepatia e clarividência. O primeiro referia-se à suposta capacidade de obtenção de informação proveniente da mente de um outro indivíduo, enquanto no segundo a informação seria proveniente do meio em que o indivíduo estava inserido. Diferenciou também aqueles fenômenos de um outro chamado psicocinesia ou PK (do inglês *psychokinesis*). PK se caracterizaria pela influência da mente sobre a matéria, produzindo resultados físicos observáveis, sem o uso de qualquer ação motora. Exemplos de PK seriam os supostos casos de *Poltergeist*. PK apresentaria ainda duas variações: Micro-PK, em que os resultados não seriam observáveis a olho nu, e Bio-PK, que se caracterizaria pela influência da mente sobre outros organismos vivos. Enquanto os testes de ESP eram realizados essencialmente com as cartas Zener, os testes de PK se restringiam basicamente a testes de lançamento de dados em que o sujeito tentaria influenciar os números obtidos.

Além de definir a terminologia que seria adotada a partir de então, Rhine também avaliou estatisticamente a probabilidade de os resultados serem atribuídos ao acaso e introduziu procedimentos-padrão para as operações seguintes. Sua preocupação era “estabelecer um paradigma científico para o estudo do processo envolvido na ocorrência de ESP. Testava, assim, as diferenças entre telepatia e clarividência, os efeitos de distância entre o agente e o sujeito, e tentava aperfeiçoar os controles experimentais para evitar vazamentos sensoriais” (Machado, 1996, p. 44).

Para Paul D. Allison (1979, p. 275):

O que Rhine havia apresentado era um projeto para um programa de investigação de longa duração e altamente diversificado, o tipo de

programa que poderia ocupar toda uma carreira, ou mesmo muitas carreiras. Ele havia, assim, preparado o solo para uma comunidade de pesquisadores dedicados somente à investigação prolongada e cumulativa de fenômenos paranormais.¹⁸

Além da abordagem experimental, o que diferenciava a Parapsicologia proposta por Rhine da Pesquisa Psíquica que o precedeu era sua aproximação íntima com a Psicologia, fosse pelos termos adotados, ou pelos procedimentos que buscavam identificar padrões psico e fisiológicos que pudessem indicar maior ou menor incidência de ESP nas pessoas.

Os experimentos de Rhine, assim como de todos os demais pesquisadores que o sucederam, foram e continuam sendo alvo de ferrenhas críticas metodológicas, o que de fato apenas contribuiu para que estes experimentos fossem cada vez mais rigorosos quanto ao controle de fraude, ao desenho experimental e ao tratamento estatístico.

Enquanto Joseph Rhine se ocupava em desenvolver testes quantitativos que lhe permitissem compreender a prevalência e natureza de ESP, Louisa Rhine, por sua vez, dedicou-se a coletar relatos de supostas manifestações espontâneas de ESP e outros fenômenos, e analisar as narrativas de forma a classificar as experiências e assim fornecer elementos para novos desenhos experimentais. Estes relatos chegavam a ela através de cartas enviadas ao laboratório de Duke por pessoas de todo o mundo que julgavam passar por

¹⁸ “What Rhine had presented, in essence, was a blueprint for a long-term and highly diversified programme of investigation, the sort of programme that could occupy an entire career, or indeed many careers. He had thus laid the groundwork for a community of researchers dedicated solely to sustained, cumulative investigation of paranormal phenomena.”

experiências de conteúdo semelhante àquele pesquisado na universidade. Destes relatos nasceu a obra *Hidden Channels of the Mind*, publicada em 1961.

Louisa Rhine acreditava na importância desta coleção de relatos de experiências, e justificava sua crença:

Pode-se proceder aqui com o pressuposto de que se ESP ocorre na natureza, ocorre mais de uma vez. Se é uma habilidade humana, mesmo que incomum, pela observação cuidadosa das vezes em que esteja provavelmente em ação, seus verdadeiros aspectos devem somar-se, e os erros de memória individual, observação, etc. devem, por efeito, se anular. Por este modo de tratamento, a validade do material estaria baseada em sua robustez (Rhine, 1961, p.21).¹⁹

Também seu marido, no prefácio da obra, escreveu:

No próprio campo de pesquisa a necessidade de *insights* e nova inspiração é perene. Um novo olhar sobre estas ocorrências naturais pode sugerir novas linhas de pesquisa e melhores formas de conduzi-las. Apesar de bem familiarizados com o campo, a mente questionadora pode encontrar novos relances ao examinar o funcionamento espontâneo das habilidades que produziram estes casos (Rhine, 1961, p.10).²⁰

Após receber milhares de cartas, Louisa Rhine separou 996 que continham experiências aparentemente relacionadas a ESP, e que narravam as circunstâncias de forma clara e com riqueza de detalhes (Machado e Zangari,

¹⁹ "One could proceed here on the assumption that if ESP occurs in nature, it does so more than once. If it is a human ability, even an uncommon one, then by observing carefully the times when with some likelihood it is operating, the true aspects should add up, and the mistakes of individual memory, observation, etc. should, in effect, cancel out. By this method of treatment, a validity based on numbers could be given the material."

²⁰ "In the research field itself the need for new insights and inspiration is perennial. A fresh look at these natural occurrences may suggest new lines of research activity and better ways of working at them. Though already well acquainted with the research field, the inquiring mind may find fresh glimpses of it in examining the spontaneous workings of the abilities that produced these cases."

artigo *online*). Ela categorizou as cartas tomando por base seu conteúdo, e classificou as experiências de ESP como sendo de 4 tipos: alucinações, intuições, sonhos realistas e sonhos não realistas.

As alucinações se assemelhavam a experiências sensoriais reais, chegando a confundir o sujeito que as vivenciavam. Os principais tipos de alucinações narradas eram visuais, seguidas de alucinações auditivas (Drewes, 2002). As intuições seriam impressões desprovidas de imagem que apareceriam repentinamente. Enquanto as duas primeiras experiências se manifestavam durante a vigília, as demais aconteciam durante o sono. Os sonhos não realistas continham simbolismos ou elementos fantasiosos, já os sonhos realistas se pareciam com a vida cotidiana e eram mais frequentemente reportados, parecendo sempre trazer informações sobre o futuro ao invés do presente.

Estas diferentes manifestações ficaram conhecidas como as “4 faces de ESP” e forneceram base para o desenvolvimento de novas formas de pesquisa. Trataremos mais desta obra no capítulo seguinte.

Como mencionado anteriormente, era um objetivo de Rhine tentar conseguir o *status* acadêmico e o reconhecimento científico para o campo. Esse objetivo era também partilhado por outros pesquisadores de sua época que, juntamente com Rhine, fundaram em 1957 a *Parapsychological Association, Inc.*, mais conhecida pela sigla PA. Ao contrário do que ocorria com outras instituições como a SPR ou a ASPR, que eram e ainda são abertas ao público leigo interessado, a PA configurou-se desde sua fundação como uma organização profissional internacional, uma associação de pesquisadores e estudantes engajados no campo, “comprometida com a busca de explicações científicas para

os eventos e as experiências anômalas” (Cardeña *et al*, 2000, p.6)²¹. Seu foco estava e ainda está no progresso da Parapsicologia como ciência, na disseminação do conhecimento do campo, e na integração dos achados parapsicológicos com aqueles das outras áreas científicas.

Em 1969 a PA foi afiliada à *American Association for the Advancement of Science* (AAAS), um grande passo para o reconhecimento da Parapsicologia pelo mundo acadêmico e científico (Machado, 1996). Porém, essa afiliação não ocorreu de forma tranquila, sofrendo com a resistência de muitos que eram contra sua aceitação e com a pressão de certos membros que insistem em seu desligamento.²²

Apesar dos percalços, a PA continua em atividade, sendo hoje uma instituição com grande representatividade no meio acadêmico e científico, contando com a maior afiliação de parapsicólogos no mundo, se somados os membros plenos e estudantes afiliados (Goulart, 2011).²³ Desde 1958, ela realiza anualmente uma convenção na qual são apresentadas pesquisas inéditas, e discutidos assuntos pertinentes à área. Os artigos completos e resumos das apresentações feitas nas convenções, mais o discurso presidencial, foram publicados no *Journal of Parapsychology* (mais informações adiante) até 1964, e

²¹ “committed to looking for scientific explanations of anomalous events and experiences.”

²² A afiliação da PA à AAAS havia sido negada em quatro outras ocasiões anteriores, em 1961, 1963, 1967 e 1968. McClenon afirma que a aprovação em 1969 não se deveu à aceitação das anomalias estudadas pela Parapsicologia, mas por esforços políticos e cuidados retóricos de seus membros, pelo fato dela estar aberta à filiação de céticos e agnósticos, e por fazer uso do método científico, ainda que seu objeto de estudo seja controverso ou inexistente (McClenon, 1984, *apud* Zangari, 1996).

²³ A PA conta hoje com cerca de 300 membros plenos, mais os membros estudantes. Este reduzido número pode ser atribuído em parte à decisão da PA de associar apenas pesquisadores profissionais e estudantes engajados no campo. Alguns autores atribuem o número de membros à dificuldade de legitimação acadêmica da área. Dos membros ativos, a maioria é residente nos EUA ou na Europa. O Brasil é o país com maior representatividade de membros fora deste eixo.

depois nos *Proceedings of the Parapsychological Association* até 2009, quando voltaram a figurar no *Journal of Parapsychology*. De 1971 a 1993, resumos de artigos, apresentados ou não em convenções, compuseram a *Research in Parapsychology*, uma série de livros publicados pela editora Scarecrow Press. A PA mantém também desde 2009 a publicação do *Mindfield*, um boletim com artigos históricos, teóricos e de pesquisa, além de colunas de seu presidente, notícias relevantes, bibliografias e artigos sobre laboratórios e pesquisadores de todo o mundo.

Em 1965, após sua aposentadoria, Joseph Rhine se afastou da Universidade de Duke e fundou a *Foundation for Research on the Nature of Man* (FRNM), renomeada em 1995 *Rhine Research Center*. Ao longo de sua história, o *Institute of Parapsychology* do *Rhine Research Center* pode contar com a colaboração de alguns dos pesquisadores mais notáveis no campo, como Rex Stanford, Charles Honorton, Helmut Schmidt, John Palmer e Richard Broughton, entre outros (Machado, 1996). O *Rhine Research Center* continua em atividade promovendo eventos, cursos, reuniões mensais, divulgando informações e estudos via *blog*, mantendo uma biblioteca especializada, e a publicação do *Journal of Parapsychology*, cuja primeira edição foi publicada ainda em 1937, e que continua sendo o principal periódico com revisão por pares do campo.

2.5.Desde então

No final da década de 1960 houve uma saída em massa de pesquisadores do laboratório de Duke, que alguns parapsicólogos chamaram de “*great leaving*” (Goulart, 2011). Motivados pelo declínio do behaviorismo e pela insatisfação com o enrijecimento metodológico de Rhine, eles partiram em busca de outras

possibilidades de pesquisa para os fenômenos observados, como processos mais qualitativos e estudos em campo. Dentre esses pesquisadores encontravam-se Charles Honorton e Robert Morris.

Novas técnicas de pesquisa foram desenvolvidas. Os testes de resposta forçada, como ocorriam com as cartas Zener, foram substituídos por testes de respostas livres, nos quais o sujeito descreve com suas próprias palavras suas imagens mentais ou sensações durante o experimento, e um terceiro sujeito, no papel de juiz cego, compara a descrição a um grupo de possíveis alvos. Havendo correspondência entre o alvo indicado pelo juiz cego e aquele inicialmente selecionado para o teste, considera-se que houve um acerto. Alvos estáticos (figuras) foram posteriormente substituídos por alvos animados (videoclipes).

Após essa mudança metodológica, os resultados obtidos nos testes foram muito superiores àqueles encontrados anteriormente, o que levou a uma nova revolução na Parapsicologia, ainda que a análise estatística continuasse quantitativa e feita nos mesmos moldes propostos por Rhine (Machado, 1996). Os principais testes de respostas livres são os testes de visão remota, testes com sonhos, e Ganzfeld. Alguns destes testes são realizados até hoje.

Nos testes de visão remota uma pessoa é levada a um local aleatoriamente selecionado e solicitada que passe um tempo neste lugar observando o ambiente a sua volta. O sujeito do teste, dentro do laboratório, tenta então descrever o ambiente em que se encontra a primeira pessoa.

Os testes com sonhos começaram em 1964 no Laboratório de Sonhos do *Maimonides Medical Center*, Nova York, sob o comando de Montague Ullman, Stanley Krippner e, a partir de 1967, Charles Honorton. Enquanto o sujeito dorme, uma segunda pessoa, no papel de emissor, deve tentar transmitir telepaticamente

um alvo previamente selecionado. Após dez minutos de sono REM, o sujeito é acordado e questionado quanto ao conteúdo de seus sonhos.

Charles Honorton defendeu amplamente os testes de respostas livres e foi o responsável por importar da psicologia a técnica de ganzfeld. Nela o sujeito é confortavelmente deitado numa poltrona reclinável, e passa por uma experiência de homogeneidade de entrada sensorial, tendo os olhos cobertos por semiesferas parcialmente opacas e sob uma forte luz avermelhada, enquanto recebe através de fones de ouvido sinais de ruído branco. A ideia é que a privação sensorial promova um estado alterado de consciência, de forma semelhante ao que ocorre durante o sono. Honorton percebeu que os estados alterados de consciência pareciam favorecer a ocorrência de ESP. Desde que começou a ser utilizada em 1974, a técnica vem sendo aprimorada. Os resultados obtidos são, de forma geral, muito acima do esperado pelo acaso em termos estatísticos (Honorton et al., 1990). Esta “situação experimental alcançou e ainda alcança resultados surpreendentes tanto em termos qualitativos quanto quantitativos” (Machado, 1996, p. 52).

Enquanto os testes de ESP avançavam no sentido de tornarem-se mais qualitativos, os testes de PK continuaram essencialmente quantitativos. Sofreram, contudo, uma drástica mudança de desenho experimental quando, em 1960, Helmut Schmidt desenvolveu aparelhos que detectavam a possível influência da mente sobre equipamentos eletrônicos. Com o uso de geradores de eventos aleatórios do tipo RNG (do inglês *random number generators*), ele buscava avaliar se o indivíduo poderia interferir na produção de resultados que seriam eletrônica e aleatoriamente gerados pelos aparelhos, favorecendo a maior produção de um resultado ou outro. De forma semelhante, estudos de Bio-PK procuraram avaliar a

influência da mente sobre índices fisiológicos, como os batimentos cardíacos e a resposta galvânica da pele. Há diversos testes do tipo ainda em andamento.

Como mencionado anteriormente, pesquisadores como Charles Honorton e Robert Morris se afastaram do *Rhine Research Center* em 1967. Enquanto Charles Honorton seguia com os estudos Ganzfeld nos EUA, Robert Morris foi convidado a lecionar na Universidade de Edimburgo, Escócia. Lá, em 1985, Morris assumiu a primeira cátedra de Parapsicologia no Reino Unido, chamada Cátedra Koestler.

Enquanto à frente da Cátedra Koestler, Morris orientou dezenas de alunos de pós-graduação que, dirigindo-se posteriormente a outras universidades do Reino Unido, montaram lá novos programas em Parapsicologia, por sua vez orientando outros alunos ainda. Essa disseminação dos estudos de Parapsicologia pelo Reino Unido a partir da década de 1980 ficou conhecida entre os pesquisadores da área por “Efeito Morris”. Pode-se dizer que o Reino Unido seja hoje o maior polo de pesquisa em Parapsicologia no mundo.

Desde o início, a abordagem de Morris e sua equipe foi declaradamente cética, não no sentido de incrédula, mas de questionadora (Morris, 1997). Desta forma o trabalho avaliava tanto hipóteses favoráveis a psi²⁴, quanto aquelas que chamaram de pseudo-psi, ou seja, de resultados que poderiam ser atribuídos a “operações imperfeitas de nossos próprios processos psicológicos de percepção,

²⁴ A hipótese psi argumenta que “temos acesso a aparentemente novas formas de comunicação, que podem ser investigadas usando os instrumentos da ciência, a observação detalhada e a descrição de causas naturais, para o estudo de experimentos controlados” (Morris, 1997, p. 148). Como ocorre com o X na álgebra, o termo psi, associado à 23ª letra do alfabeto grego, foi adotado na parapsicologia como uma incógnita para identificar a incerteza do que estaria na base da ocorrência dos fenômenos estudados, quando aceitos como reais.

cognição, e memória” (Morris, 1997, p. 148)²⁵. Assumiam a Parapsicologia como uma área interdisciplinar e defendiam um enfoque humanístico, reconhecendo o valor das experiências para as pessoas que as narravam. As pesquisas tanto envolviam experimentos controlados, como resgatavam a prática da investigação em campo e do estudo de relatos espontâneos. Calcada nos modelos de pesquisa da medicina e da psiquiatria, adotando abertamente um ceticismo questionador, e aproximando-se mais das teorias psicológicas tradicionais do que havia feito a Parapsicologia, essa abordagem de estudos afastava-se cada vez mais daquela aplicada nos EUA que seguia os moldes de Rhine. Não havia, portanto, razões para utilizar a mesma denominação. A abordagem britânica ganha então o nome de Psicologia Anomalística, e começa aos poucos a integrar os programas de pós-graduação e graduação em Psicologia nestes países.²⁶

2.6.A pesquisa psíquica/parapsicologia/psicologia anomalística no Brasil

O Brasil é considerado por muitos pesquisadores um rico berço de experiências anômalas. A diversidade advinda de suas raízes históricas e culturais, para a qual contribuíram povos oriundos de diversos países do mundo, fomenta no Brasil uma miscelânea de crenças e religiões onde muitas das experiências consideradas anômalas em outros países encontram aceitação, chegando mesmo a integrar suas práticas e sua doutrina.

²⁵ “operaciones ‘imperfectas’ de nuestros propios procesos psicológicos de percepción, cognición, y recolección.”

²⁶ O site da PA mantém uma lista atualizada de cursos oferecidos por universidades. Alguns exemplos são: *Universidad Abierta Interamericana* na Argentina, *Freiburg University* na Alemanha, *Roland Eotvos University* na Hungria, *University of Amsterdam* na Holanda, *University of Gothenburg* e *Lund University* na Suécia, *University of the West England*, *Coventry University*, *University of Derby*, *University of Edinburgh*, *Queen Margaret University*, *University of Greenwich*, *University of Hertfordshire*, *Lancaster University*, *University of Liverpool*, *University of London*, *University of Northampton* e *University of York* no Reino Unido, *Sofia University*, *Saybrook University* e *University of West Georgia* nos Estados Unidos.

Em um artigo de 2005, Fátima Machado nos conta como a Parapsicologia no Brasil está associada a ideias errôneas e equivocadas, difundidas por grupos com interesses particulares, que se afastaram dos princípios acadêmicos praticados no eixo EUA-Europa.

Ela relata como neste país a Parapsicologia sempre esteve envolvida com grupos de tendências religiosas, especialmente católicos e espíritas kardecistas, que procuravam explicar as experiências psi pela ótica de sua respectiva fé, e como o próprio termo 'parapsicologia', no conhecimento popular, remete a crendices, superstições, ocultismo, e qualquer coisa que seja bizarra ou fora do comum.

A motivação espírita para a defesa da então Pesquisa Psíquica vinha da perseguição religiosa sofrida no país desde o final do século XIX, quando a prática do Espiritismo e de qualquer outra religião mediúnica era considerada ilegal pela Velha República. O que primeiramente era um interesse puramente doutrinal tornou-se interesse acadêmico como forma de justificar sua prática e dar um caráter científico ao movimento. Quando, por volta de 1895, a perseguição ao Espiritismo diminuiu, o interesse voltou a ser doutrinal (Hess, 1997).

Já a Igreja Católica tinha motivações diferentes:

A disputa entre católicos e espíritas [...] começou na primeira metade do século XX. Nesse período, a Igreja Católica viu ameaçada sua hegemonia em terras brasileiras pelo crescente aumento de adeptos ao Espiritismo e de pessoas que, mesmo continuando oficialmente católicas, participavam de sessões mediúnicas, desde fins do século XIX. (Machado, 2005, p. 3)

Durante o período de ditadura de Getúlio Vargas (de 1930 a 1945), a Igreja Católica fez uma pesada campanha contra o Espiritismo tentando desmascarar as

“mentiras espíritas” com discursos e publicações que utilizavam-se dos conhecimentos oriundos da Pesquisa Psíquica. Esse movimento continuou nas décadas posteriores com o apoio da CNBB, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, que passou a pregar o Espiritismo como um desvio doutrinal perigoso.

A década de 1960 testemunhou o que Hess chamou de “guerra de palavras” (Hess, 1987a, p. 473) quando dois fortes defensores de suas respectivas doutrinas iniciaram um embate que viria a se prolongar até os dias atuais. Do lado espírita encontrava-se Hernani Guimarães Andrade (1913-2003), engenheiro e intelectual espírita, fundador do Instituto Brasileiro de Psicobiofísica (IBPP). Do lado católico estava Oscar Gonzáles Quevedo (nascido em 1930 e ainda vivo), então seminarista jesuíta espanhol e mais tarde fundador do Centro Latino Americano de Parapsicologia (CLAP), enviado ao Brasil especificamente com o objetivo de “livrar” o país da superstição espírita.

Observemos alguns exemplos dessa guerra de palavras. Enquanto Quevedo afirmava que:

A Parapsicologia opõe-se à posição espírita por tê-la como ‘apriorística’ e supérflua; porque não explica o que trata de explicar e porque tem sido demonstrado que seus fundamentos não resistem ao rigor da experimentação científica. Por outra parte, quero deixar claramente estabelecido que isto não quer dizer que a Parapsicologia negue alguma intervenção produzida de vez em quando ‘de lá para cá’, espontaneamente, por poder divino. Existem fenômenos que a Parapsicologia não tem podido explicar: aquilo que nós chamamos de milagres. Mais ainda, fenômenos que superam claramente as possibilidades humanas. Tais fenômenos só aconteceram em contexto religioso divino. À exceção destes poucos fenômenos, insisto em que todos os demais os explicou e os explica hoje a Parapsicologia como fatos naturais. São fenômenos da alma humana não atribuíveis aos espíritos nem a nenhuma outra entidade (Quevedo, 1973, p. 21 *apud* Machado, 2005).

Andrade, sob o pseudônimo de Lawrence Blacksmith, o qual
recorrentemente usava, contrapunha:

Nos países onde predomina o materialismo além da influência de outras crenças religiosas reacionárias, os fenômenos espiritóides são ou desacreditados ou descartados. As faculdades mediúnicas são logo abafadas, catalogadas e tratadas como casos vulgares de psicopatia ou neurose, assim que se manifestam.

A precariedade de informação atrás referida teve outras consequências negativas, no tocante à Parapsicologia em nosso país. Propiciou a proliferação de pseudo-parapsicólogos com objetivos escusos e não-científicos. Entre esses aventureiros, alguns religiosos fanáticos e intolerantes procuram disseminar a confusão no seio da massa leiga, usando indevidamente o nome da Parapsicologia como suporte de seus absurdos ataques ao Espiritismo. Aproveitando-se da ingenuidade da maioria mal informada, lançaram mão de vulgares argumentações não científicas a favor de suas teses esdrúxulas (Blacksmith, 1979, p. 13 *apud* Machado, 2005).

Enquanto ambos, assim como outros membros pertencentes e estes grupos, utilizavam-se dos estudos parapsicológicos para justificar crenças e experiências vividas em sua fé, os não-religiosos afastavam-se cada vez mais destes estudos, motivados pela falta de neutralidade científica observada, que desacreditava ainda mais seu *status* acadêmico. Outro resultado dessa guerra de palavras foi a conotação negativa que o termo parapsicologia viria a receber definitivamente em terras brasileiras.

Ainda encontramos no Brasil grupos de pesquisa parapsicológica declaradamente ligados à doutrina espírita, sendo esta a de maior representatividade numérica dentre os pesquisadores brasileiros. Já a parapsicologia católica caiu em declínio nas últimas décadas. O CLAP passou

alguns anos fechado na década de 1980, mas foi reaberto ao final desta, continuando em atividade até hoje.

2.7.A Psicologia Anomalística e a Universidade de São Paulo

Como mencionamos anteriormente, grupos de pesquisa em Parapsicologia no Brasil estavam normalmente associados a uma ou outra doutrina religiosa. Em meio a este contexto conflituoso um grupo de pesquisadores se destacava por acreditar na autonomia da Parapsicologia enquanto campo de investigação científica. Entre eles encontrava-se Wellington Zangari.

Zangari era estudioso da hipnose e, por indicação do pároco responsável pela paróquia que frequentava, chegou ao Padre Quevedo e ao CLAP, onde começou seus estudos em Parapsicologia (Machado, 1993). Zangari frequentou assiduamente o CLAP por alguns anos, afastando-se em 1983 por divergências ideológicas. Ele e alguns outros pesquisadores acreditavam que a Parapsicologia poderia ser algo autônomo, separado do objetivo religioso. Em 1984 fundam o ECLIPSY, então denominado Grupo Científico de Pesquisas em Parapsicologia.

Em um artigo de 1993 da Revista Brasileira de Parapsicologia, revista publicada pelo ECLIPSY, Fátima Machado nos relata um pouco das atividades desenvolvidas pelo grupo durante seus primeiros anos. Conta-nos que o ECLIPSY organizou reuniões sistemáticas de estudo e cursos de divulgação. Que por alguns anos realizou estudos Ganzfeld e outros testes de ESP e PK, e que manteve uma crescente biblioteca. Em 1990 o ECLIPSY deixou de ser um grupo de pesquisa para tornar-se Instituto de Investigações Científicas em

Parapsicologia, legalização alcançada essencialmente por seu trabalho já ser muito semelhante àquele desenvolvido fora do país.

Em 1991 o ECLIPSY teve dois de seus membros aceitos como *Associate Members* da PA, sendo o primeiro grupo brasileiro a ter em seu quadro pesquisadores aceitos como membros da associação. Essa aproximação com os pesquisadores da PA fortaleceu o vínculo entre as instituições, propiciando suporte e orientação aos trabalhos realizados no Brasil.

Em 1993 foi estabelecido um convênio com uma instituição de ensino superior, a Faculdade Anhembí Morumbi, instituição paulistana privada. O convênio se manteria até 1999. Durante sua estada nesta instituição, o ECLIPSY passou a se chamar Inter Psi- Instituto de Pesquisas Interdisciplinares das Áreas Fronteiriças da Psicologia²⁷.

Naquele ano o Inter Psi deixou a Faculdade Anhembí Morumbi e tornou-se um grupo do Centro de Estudos Peirceanos (hoje Centro Internacional de Estudos Peirceanos) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição também privada e de grande renome na cidade de São Paulo. Essa filiação deveu-se ao fato de Fatima Regina Machado ser Diretora Executiva do Centro, doutoranda do programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica com tese sobre *Poltergeists*, e tornar-se posteriormente professora naquela universidade. Ao integrar o Centro de Estudos Peirceanos o Inter Psi passou a ser denominado Grupo de Estudos de Semiótica, Interconectividade e Consciência. Ali permaneceria por mais nove anos.

²⁷ Atualmente, este não é o único grupo a desenvolver trabalhos acadêmicos no país. Há outros grupos que vêm trabalhando há alguns anos, especialmente nas cidades Juiz de Fora (MG) e Curitiba (PR), e que ganharam certa representatividade, ainda que o último apresente uma clara motivação espírita. Destes, o de maior destaque pela seriedade dos estudos desenvolvidos e pela imparcialidade de suas publicações é o da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação do Prof. Dr. Alexander Moreira Almeida.

Em 2008, Wellington Zangari é aprovado como professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, assumindo a cadeira de Psicologia Social da Religião no departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Dois anos depois, após a aprovação de todos os comitês e instâncias competentes, foi estabelecido no instituto um laboratório que passou a se chamar Inter Psi-Laboratório de Psicologia Anomalística e Processos Psicossociais. Além do laboratório, disciplinas optativas em Psicologia Anomalística passaram a ser oferecidas no instituto, primeiramente aos alunos de pós-graduação, e depois de graduação.

A escolha pela mudança de nome e a troca do termo parapsicologia por psicologia anomalística é justificada em apresentação feita por Zangari durante a convenção anual da PA de 2011 realizada na cidade de Curitiba, Paraná.²⁸ Zangari nos relata que a escolha teve quatro razões principais: 1) pelos motivos históricos já apresentados, que nos levam a compreender a conotação negativa e normalmente associada a grupos religiosos que o termo parapsicologia assumiu no Brasil; 2) por acreditar que o campo se ocupa de estudar e compreender experiências essencialmente humanas e, portanto, objeto de estudo da própria Psicologia, e não de algo à margem desta, como a etimologia do termo 'parapsicologia' propõe; 3) por desejar que esta se torne uma área acadêmica mais integrada, englobando todas aquelas que hoje se ocupam das experiências anômalas, como a Parapsicologia, a Psicologia da Religião, e a própria Psicologia

²⁸ Esta convenção foi de extrema importância para a Parapsicologia no Brasil, por ser a primeira a acontecer fora do eixo EUA-Europa, como fazia anualmente a associação desde sua fundação em 1957. Longe de ser aleatória, a escolha da localidade foi motivada pelo Brasil representar "o maior contingente de membros fora dos Estados Unidos e Europa", segundo informação presente no *website* da PA.

Anomalística; e 4) por julgar o termo tão “estranho” que nenhum charlatão se interessaria por adotá-lo como justificativa a suas práticas (Zangari, 2011).

Refletindo sobre os acontecimentos mais recentes no campo, Zangari afirma que:

Apesar das dificuldades mencionadas e da complexidade cultural em que vivemos, posso dizer que a Pesquisa Psi tem avançado no Brasil. Na convenção da PA de 1995, em Durham, Carolina do Norte, Machado e eu discutimos a situação da Parapsicologia em nosso país e argumentamos que aqui a Parapsicologia vivia sua adolescência. Em Nova York, em 2001, dissemos que a Parapsicologia em nosso país apresentava os primeiros sinais de maturidade. Hoje, 10 anos depois, eu diria que a Pesquisa Psi no Brasil começou sua fase de consolidação acadêmica e maturidade (Zangari, 2011, p. 3)²⁹.

Assim como havia ocorrido no Reino Unido, alunos universitários concluíram seus programas de mestrado e doutorado e se dirigiram a outras universidades do país, onde também têm montado grupos de estudos e recebido novos alunos pesquisadores interessados no campo.

Atualmente, a Universidade de São Paulo conta com 10 pesquisas em andamento. Zangari salientou a importância desta universidade e destas pesquisas para o contexto acadêmico brasileiro, afirmando que “tudo o que acontece na USP em termos acadêmicos tem consequências diretas na produção científica brasileira e no treinamento de novos profissionais. E, de certa forma,

²⁹ “Despite the difficulties we mentioned and the cultural complexity in which we live, I can say that Psi Research is improving in Brazil. At the PA Convention in 1995, in Durham, North Carolina, Machado and I discussed the situation of Parapsychology in our country and we argued that, here Parapsychology was in its adolescent stage. In New York, 2001, we said that Parapsychology in our country presented its first signs of maturity. Today, 10 years later, I would say that Psi Research in Brasil began its academic consolidation and maturity.”

também determina o que é considerado pertencente ou não do cenário acadêmico em nosso país” (Zangari, 2011, p.3)³⁰.

Compreendemos agora as razões que levaram Nancy Zingrone a fazer a declaração presente na introdução deste capítulo, assim como suas implicações. Se o Brasil será testemunha de um novo “Efeito Morris” não nos é possível saber, mas reconhecemos que, assim como esta, há diversas outras pesquisas acadêmicas em andamento, e o interesse pela área tem crescido. Encerramos este capítulo no mesmo espírito com que Zingrone finalizou a disciplica oferecida em 2011, expresso por sua colocação: “*No pressure, of course* (Sem pressão alguma, é claro)”.

³⁰ “Everything that happens at USP in academic terms has direct consequences on the Brazilian scientific production and training of professionals. And it also, in a certain way, determines what is considered “in” or “out” in the scientific scenario in the country.”

CAPÍTULO 3

AS EXPERIÊNCIAS ANÔMALAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Como comentado no capítulo anterior, relatos de experiências anômalas não eram incomuns mesmo antes que seu estudo ocorresse de forma sistematizada. Dentre eles encontrávamos casos envolvendo tanto adultos como crianças. Destacamos o caso das irmãs Fox³¹, pelo impacto cultural e religioso que teve nos Estados Unidos, tornando-se marco decisivo no que viria a ser a doutrina espiritualista. Observamos também como a investigação sistemática desses relatos começou apenas com a fundação da *Society for Psychical Research* em 1882. Não é de se estranhar, portanto, que os primeiros artigos e registros de estudos que pudemos encontrar venham justamente deste período.

Neste capítulo daremos especial atenção aos relatos e estudos de casos infantis, tanto aqueles considerados espontâneos como os derivados de pesquisa experimental. Procuraremos explorá-los em sua forma e conteúdo, e avaliar objetivamente os resultados apresentados. Trataremos das recomendações metodológicas para a realização de testes com crianças e adolescentes, e como avanços no conhecimento sobre desenvolvimento infantil e cognição contribuíram para melhorias no desenho experimental dos mesmos. Ao final do capítulo, apresentaremos e discutiremos um estudo selecionado para replicação.

³¹ Quando se tornaram conhecidas em 1848, Leah, a irmã mais velha, tinha 34 anos de idade. Contudo, suas irmãs mais novas, Margaret e Katherine, eram ainda crianças, tendo 15 e 11 anos, respectivamente.

3.1.Casos espontâneos

Poderíamos iniciar este capítulo explorando os primeiros estudos experimentais, já que a publicação destes estudos data de antes da publicação dos estudos de casos espontâneos. Optamos, no entanto, por fazer uma pequena inversão cronológica por julgarmos que, ao explorarmos os relatos de casos espontâneos, teremos uma base mais sólida para a compreensão dos estudos que virão a seguir. Seleccionamos duas obras, um livro e um artigo, por sua importância histórica e por fazerem uma análise bastante abrangente da maior coleção de casos espontâneos que se conhece.

Em *New Frontiers of the Mind*, de 1937, Joseph Rhine nos conta que:

Quando o primeiro relatório técnico sobre os experimentos da Duke apresentado na forma de livro – *Extra-Sensory Perception* – apareceu em 1934, um revisor, após discutir o livro em si, concluiu seu artigo dizendo, “Prevejo que o Professor Rhine receberá muito mais correspondências.” Ele estava certo. Recebemos cartas, milhares delas, de toda espécie de pessoa e lugar, a partir do momento que algo do que fazíamos tornou-se público. Uma amostra representativa de nossa correspondência revela que significado foi atribuído pelo público em geral a nossas pesquisas e que tipo de sugestões e questionamentos o trabalho havia suscitado. (Rhine, 1937, p.229)³²

À medida que estas cartas chegaram, uma rede de colaboradores foi estabelecida nos Estados Unidos e a capacidade de pesquisa do laboratório reforçada. Além disso, este legado de mais de 30 mil cartas tornou-se a primeira

³² “When the first technical report on the Duke experiments to be presented in book form – *Extra-Sensory Perception* – appeared in 1934, one reviewer, after discussing the book itself, ended his article by saying, ‘I foresee for Professor Rhine a large increase in his mail.’ He was right. There have been letters, thousands of them, from every sort of place and person from the moment when something of what we were doing became publicly known. A representative sample of our mailbag reveals what meaning has been given to our researches by the general public and what kind of suggestions and questions the work has brought forth.”

grande coleção de relatos de casos espontâneos conhecida, e permanece sendo a maior de que se tem registro (Schouten, 1982, e Rao, 1986 *apud* Drewes, 2002). De sua análise cuidadosa surgiu a obra *Hidden Channels of the Mind*, publicada em 1961 por Louisa Ella Rhine. Como descrito no capítulo 2, esta obra tem grande importância histórica por fornecer as bases para a compreensão das chamadas 4 faces de ESP e assim sugerir novas linhas de pesquisa e como melhor trabalhá-las.

Louisa Rhine acreditava que, ainda que as cartas recebidas não contassem como prova da existência de ESP, pois os casos não poderiam ser individualmente verificados e validados, ela aceitava que as mesmas haviam sido escritas “de boa fé e por indivíduos aparentemente sãos” (Rhine, 1961, p. 166)³³ respondendo a cada uma individualmente.

Ela separava as cartas com experiências que poderiam ser supostamente atribuídas a ESP, e que narravam as circunstâncias de forma clara e com riqueza de detalhes. Ao analisar o conteúdo delas afirmou que:

Muitas semelhanças aparecem entre estas experiências, apesar de virem de pessoas tão diferentes e não relacionadas. Mais do que isso, pelos padrões de semelhanças pode-se notar ao fundo uma base lógica que dificilmente seria resultado apenas de uma série de erros de testemunho, exagero de interpretação, imaginação, coincidência e afins. Poderia ser, pelo contrário, sinal visível de uma realidade ainda quase desconhecida pela ciência (Rhine, 1961, p. 22)³⁴.

³³ “*in good faith and by apparently sane individuals.*”

³⁴ “*Many similarities show up among these experiences, even though they come from people so widely different and unconnected. More than that, through the patterns of similarities one can glimpse in the background a rationale that could hardly be the result of only a series of mistakes of testimony, over-interpretation, imagination, coincidence and all that. Instead it could be the visible sign of a reality still almost unrecognized by the eye of science.*”

A obra apresenta um curto capítulo exclusivamente dedicado às experiências infantis e de pessoas em idade avançada. Exploraremos seu conteúdo, de forma a melhor compreender estas experiências, comparando-as, na medida do possível, às experiências adultas.

Comentamos anteriormente como, ao longo da obra em questão, Louisa Rhine classificou as experiências de ESP como sendo de quatro tipos, a dizer, alucinações, intuições, sonhos realistas e sonhos não realistas, que chamou de 4 faces de ESP. Louisa Rhine fez ainda uma divisão considerando a variável tempo. Desta maneira as experiências poderiam trazer informações sobre acontecimentos passados, denominadas retrocognitivas, sobre acontecimentos futuros, denominadas precognitivas, ou sobre acontecimentos presentes, denominadas simulcognitivas. Compreendemos que estas divisões são apenas didáticas pois, como ela e outros autores propuseram em diversas ocasiões, muitas vezes não é possível distinguir telepatia de clarividência (Rhine, 1961, p.139), ou verificar a ocorrência dos supostos eventos passados e futuros descritos pelos indivíduos.

Se, contudo, mantivermos essa classificação para fins didáticos, poderíamos afirmar que, entre as crianças mais novas, a experiência predominante seria a de telepatia simulcognitiva entre elas e os pais.

Louisa Rhine nos conta que mesmo quando muito novas, algumas crianças surpreendem os pais com informações a que não tinham acesso, e que seus comentários demonstram haver algum tipo de comunicação telepática com eles, especialmente com a mãe. Que este tipo de relato costuma ser o mais confiável pois, surpresos com os acontecimentos, é comum que os pais os compartilhem enquanto ainda frescos na memória (Rhine, 1961, p.136). Julga que se a telepatia

parece ser a experiência predominante entre as crianças mais jovens, isso ocorre unicamente porque apenas nela o adulto desempenharia um papel, vendo seu próprio pensamento refletido, notando assim algo de extraordinário que de outra forma não seria percebido. Observemos um exemplo presente no livro:

Meu marido estava no porão preparando-se para uma pintura que iria fazer. Ele tinha acabado de checar seu equipamento e se arrependido de não me pedir que lhe comprasse um pincel enquanto estava no *shopping center*. Neste exato momento nossa filha entra com tudo pela porta dos fundos, voltando das compras comigo, “Oh, mamãe deveria ter-lhe comprado um pincel”. Conversamos a respeito e não encontramos uma explicação usual. Pintura não é uma atividade comum por aqui e meu marido tampouco segurava ou olhava para um pincel quando ela entrou. Ela tem mais familiaridade com rolos de pintura, e olhe lá. Meu marido havia pensado a respeito segundos antes de sua entrada. Ele não sabia que havíamos retornado (Rhine, 1961, p. 137)³⁵.

Louisa Rhine comenta como as crianças envolvidas nos episódios dificilmente notam algo de extraordinário em seus comentários, e tão logo o fazem, voltam à atividade anterior como se nada houvesse passado. Nota, porém, que esta é uma característica presente também nas experiências adultas, já que o sujeito costuma atribuir seus comentários e pensamentos a construções mentais próprias, sem preceber tratar-se da replicação de um pensamento alheio.

³⁵ “My husband was in the basement preparing for some painting he is going to do. He had just surveyed his equipment and regretted not having asked me to buy a new brush while doing errands in our shopping center. Just then our daughter burst in the back door, returning with me from our shopping trip, ‘Oh, Mommy should have bought you a brush’. We talked it over and are left with no ordinary explanations. Painting is not a common occurrence here, and neither was my husband handling or looking at a brush when she entered. She is more familiar with a roller, if anything. My husband had thought it just seconds before she entered. He did not know we had returned.”

O capítulo apresenta uma experiência aparentemente telepática entre duas crianças, dois irmãos muito novos, mas classifica experiências deste tipo como menos frequentes, ou menos frequentemente percebidas pelos adultos.

A necessidade da percepção do adulto viria não apenas do fato da criança nada notar de anormal em seus comentários, como também pela idade em que elas se apresentariam. Pelos relatos avaliados, assim como por sua experiência pessoal com os próprios filhos, Louisa Rhine observa haver uma significativa diminuição na frequência de experiências quando da entrada da criança na escola, por volta dos 5 anos de idade. Atribui isso ao fato da criança tornar-se menos dependente dos pais nesta idade (Rhine, 1961, p.138).

Louisa Rhine elenca algumas características que tangem tanto as experiências adultas como as infantis. O primeiro ponto observado seria justamente o favorecimento que a proximidade (e até dependência) psicológica entre emissor e receptor parece exercer. O segundo seria a não intencionalidade, marcada pelo rápido oblívio por parte do receptor já exemplificado anteriormente.

Um tipo de experiência especialmente desafiadora quando se observando crianças seria a dos sonhos. Algumas crianças poderiam, assim como os adultos, ter seus sonhos afetados por eventos futuros, especialmente por acidentes ou outros eventos indesejados. Contudo, não é fácil aos pais julgar se o conteúdo do sonho teria alguma relação com eventos futuros reais ou se tratar-se-ia apenas de um simples pesadelo, evento recorrente a muitas crianças pequenas (Rhine, 1961, p.139).

Outro tipo de experiência igualmente desafiadora é a das alucinações. Alguns pais relatam terem a impressão de que seus filhos estão “vendo coisas”. Contudo, “considerando a fácil imaginação e a distinção incerta entre o real e o

irreal tão frequentemente observadas em crianças pequenas, é difícil dizer como suas experiências deste tipo de fato seriam” (Rhine, 1961, p. 140).³⁶

A cada novo tipo de experiência, Louisa Rhine ilustra suas percepções e colocações com exemplos advindos das cartas enviadas ao laboratório. Vejamos um exemplo de aparente alucinação:

Uma família de Wisconsin estava voltando para casa de uma viagem quando a criança de 4 anos de idade no banco de trás se levantou inesperadamente e perguntou, “A Tia Myrtle e o Tio Charles tiveram um acidente de trem?”. O pai perguntou em tom aborrecido, “Do que você está falando?”. A resposta, “Eu vi que eles tiveram”. No dia seguinte chegaram notícias de que o carro do tio e da tia havia parado num cruzamento com uma ferrovia. Eles haviam saído do carro antes de um trem chocar-se com ele e destruí-lo. Pelo que se pode estimar, o horário era o mesmo em que a criança havia feito seu comentário (Rhine, 1961, p.140).³⁷

Louisa Rhine cita ainda relatos de alucinações com pessoas mortas, o que impressionaria os pais mais que outros tipos de alucinações.

A experiência menos relatada é a de sonhos não realísticos. A autora justifica este fato alegando que, caso essas experiências venham a ocorrer entre crianças pequenas, elas seriam dificilmente reconhecidas pelos adultos.

A partir deste ponto, o capítulo passa a tratar das experiências vividas na infância, mas que seriam narradas pelo próprio sujeito, anos depois de sua ocorrência. Como seria de se esperar, segundo a autora, elas não remontam a

³⁶ “Considering the ease of imagination and the uncertain distinction between the real and the unreal so often observed in little children, it is difficult to tell just what their experiences of this kind may actually be.”

³⁷ “A Wisconsin family was returning home from a trip when the four-year-old in the back seat stood up unexpectedly and asked, ‘Did Aunt Myrtle and Uncle Charles have a wreck with a train?’. The father in a disgusted tone, he says, asked, ‘What are you talking about?’ The answer, ‘I see’d they did.’ The next day word was received that the aunt and uncle had stalled their car on a railroad crossing. They had gotten out of it before a train hit and demolished the car. As far as could be estimated, it was at the time of the child’s remark.”

fatos vividos em idade tão jovem quanto aquelas experiências narradas pelos pais, e não há relatos de telepatia entre pais e filhos (Rhine, 1961, p. 141).

Quando um pouco mais velhas, a experiência infantil mais frequentemente recordada é a precognição, talvez pelo evento previsto ser um tanto incomum, mas principalmente porque descobrir que uma impressão tornou-se real é algo marcante, mesmo a uma criança (Rhine, 1961, p.142). Memórias da infância não são muito confiáveis, mas quando confirmadas por adultos elas ganham considerável suporte. Louisa Rhine afirma também que o número de relatos de memórias infantis que parecem ser de experiências alucinatórias é proporcionalmente maior que de outras formas de ESP, se comparadas às experiências relatadas por adultos. Observa ainda que, numa família de vários irmãos, é incomum que mais de uma criança manifeste experiências de ESP.

Antes de tratar das experiências na velhice, Louisa Rhine conclui esta parte do capítulo afirmando que “o fato geral interessante que emerge ao se estudar ESP em crianças é que suas experiências, apesar de mais simples, ainda são de forma e tipo semelhantes àsquelas dos adultos. Parece que ESP pode estar ‘lá’ mesmo na infância” (Rhine, 1961, p. 145).³⁸

A pesquisadora Athena Drewes analisou outras cartas recebidas por Louisa Rhine nos 16 anos que se seguiram à publicação do *Hidden Channels*, o que resultou na publicação de um artigo no *Journal of Parapsychology*, em 2002.

Entre 1961 e 1977, o laboratório de Parapsicologia da *Duke University* recebeu mais 216 cartas escritas por crianças com idade entre 10 e 18 anos. Elas

³⁸ “The interesting general fact that emerges from studying ESP in children is that their experiences, though simpler, still are similar in form and type to those of adults. It seems that ESP may be ‘there’ even in childhood.”

eram provenientes de todos os Estados Unidos, incluindo Alaska e Hawaii, algumas do Canadá e uma da Austrália. Elas eram manuscritas ou datilografadas e, como também concluía Louisa Rhine, pareciam ter sido escritas por crianças e adolescentes aparentemente sãos, de boa fé, e sinceros em sua intenção (Drewes, 2002, p.346).

Nem toda essa correspondência narrava experiências possivelmente atribuídas a ESP. Algumas manifestavam interesse em se obter informações a respeito da Parapsicologia, outras buscavam ideias para projetos escolares. Uma grande quantidade, porém, manifestava o desejo de seus autores de partilhar experiências pessoais, que eles acreditavam ser de natureza psíquica. Alguns esperavam receber validação e suporte para suas experiências, enquanto outros desejavam apenas colaborar com as pesquisas do laboratório. Do total de cartas, 65% haviam sido escritas por meninas, e os outros 35% por meninos. Das 216 cartas, 68 tratavam de assuntos gerais, e 148 continham informação sobre 157 experiências vividas. Destas últimas, 57% haviam sido escritas por meninas (sendo que 61% delas tinham idade entre 14 e 16 anos), e 43% por meninos (sendo que 48% deles tinham idade entre 14 e 16 anos).

Drewes categorizou as 157 experiências entre sonhos precognitivos realísticos e não realísticos, intuições precognitivas, clarividência e telepatia. Após categorização, os dados foram analisados e comparados aos de um artigo publicado por Schouten em 1982, em que haviam sido analisadas as experiências contidas em uma amostra representativa de 15% das mais de 10 mil cartas enviadas a Rhine somente por adultos. A amostra de Schouten havia sido criada recolhendo-se aleatoriamente 15% das cartas de cada categoria, com um total de 1620 experiências relatadas.

Reproduzimos abaixo o quadro geral comparativo presente no artigo de Drewes:

TABELA 1
FREQUÊNCIA DOS TIPOS DE EXPERIÊNCIA

Tipo de Experiência	Drewes (n= 157)		Schouten (n= 1620)	
	n	%	n*	%
Sonhos Precognitivos	82	52,2	676	41,7
Intuições Precognitivas	37	25,1	593	33,6
Clarividência	22	14,0	NA	NA
Telepatia	16	10,1	339	20,9
Indeterminada		0,0	62	3,8

n* valores obtidos pela multiplicação da % pelo n total

NA- não aplicável

Apesar das porcentagens diferirem significativamente em todas as categorias, ambas as amostras apontam para a prevalência da ocorrência de sonhos precognitivos, seguidos por intuições e telepatia/clarividência. Note-se que na análise de Schouten, as experiências adultas categorizadas como telepatia incluem também aquelas de clarividência, por tratar-se de uma distinção apenas didática já discutida anteriormente³⁹. A ocorrência de sonhos precognitivos em maior frequência, e de experiências telepáticas e de clarividência em menor frequência nos relatos espontâneos é confirmada por estudos de outros autores (Sannwald, 1959; Prasad e Stevenson, 1968 *apud* Drewes, 2002).

Drewes comparou sua amostra à de Schouten também no que tangia a relação entre o experienciador e a pessoa alvo. Reproduzimos esta tabela para efeitos comparativos.

³⁹ Pela dificuldade de se distinguir e categorizar as experiências de clarividência e telepatia, alguns autores optam por adotar apenas o termo GESP (do inglês, *General Extra-Sensory Perception*).

TABELA 2
 RELAÇÃO ENTRE EXPERIENCIADOR E PESSOA ALVO
 (SONHOS PRECOGNITIVOS, INTUIÇÕES PRECOGNITIVAS E TELEPATIA)

Relação	Drewes (n= 135)		Schouten (n= 1225)	
	n	%	n*	%
Familiar próximo	18	13,3	801	65,4
Outro parente	12	8,9	154	12,6
Conhecido	35	25,9	250	20,4
Namorado(a)	29	21,5	NA	
Vizinho/professor	7	5,2	NA	
Estranho	2	1,5	20	1,6
Evento sem pessoas	1	0,1	NA	
Animais de estimação	12	8,9	NA	
Própria pessoa	20	14,8	NA	

n* valores obtidos pela multiplicação da % pelo n total

NA- não apresentado

Note-se que na análise de Drewes a prevalência ocorre na conexão com conhecidos e namorados, enquanto na de Schouten ela aparece com familiares próximos. Isso poderia ser explicado pelo distanciamento dos pais e aproximação com os pares que acontece na adolescência. Lembramos que a idade média dos escritores era de 14 anos, idade em que o adolescente procura tornar-se mais independente de sua família e que os amigos ganham papel central nas relações.

Observamos, da mesma forma, grande quantidade de relatos envolvendo o próprio experienciador. Drewes justifica: “Pelo fato de adolescentes, em especial, serem muito egocêntricos nesta fase do desenvolvimento, assim como muito preocupados com notas, aparência, e como são vistos pelos demais, aconteceria

que uma proporção do conteúdo dos sonhos precognitivos focaria no indivíduo que sonha” (Drewes, 2001, p. 356).⁴⁰

Uma outra comparação ocorre entre os tipos de eventos relatados pelos indivíduos. Analisemos a tabela a seguir:

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DO TIPO DE EVENTO

Tipo de Evento	Drewes (n= 135)		Schouten (n= 1225)	
	n	%	n	%
Morte	25	18,5	NA	37,7
Doença ou ferimento grave	26	19,3	NA	27,5
Doença amena	4	3,0	NA	18,5
Dano material	1	0,7	NA	0,9
Eventos triviais	73	54,1	NA	10,8
Eventos positivos	6	4,4	NA	4,5

NA- não aplicável

O dado mais impressionante desta tabela refere-se às experiências infantis tratarem-se largamente de eventos triviais, que incluem vestimentas, notas de provas, relacionamentos, músicas, lugares a serem visitados, etc. Comentamos anteriormente como adolescentes vivem uma fase altamente egocêntrica e na qual eventos triviais ganham prioridade. Apesar de parecerem triviais a um adulto, os problemas próprios da adolescência como pertencer a um grupo, relacionar-se com o sexo oposto, ter bom desempenho escolar, ou decidir sobre uma carreira futura são de grande importância para o desenvolvimento. Some-se a isso o fato

⁴⁰ “Because teens, especially, are very egocentric at this stage of development, as well as preoccupied about grades, looks, and how others view them, it would follow that a proportion of the precognitive dream content would focus on the individual dreamer.”

de não terem a mesma 'experiência de vida' de um adulto, e a disparidade torna-se mais facilmente compreensível. Lembremos ainda que, em concordância com os dados da tabela anterior, eventos triviais costumam dizer respeito ao próprio indivíduo. Preocupações com a morte e o bem estar daqueles mais próximos são próprias da maturidade, especialmente daqueles que já constituíram família.

Em análise mais detalhada das experiências infantis, Drewes faz alguns apontamentos de especial interesse para este trabalho.

Os sonhos precognitivos infantis pareciam ter grande apelo emocional, o que favoreceria sua lembrança em vigília e sua fixação na memória de longo prazo. As narrativas eram ricas em detalhes, o que nem sempre é observado nas narrativas de adultos. Infelizmente as cartas não forneciam informações sobre o espaço de tempo existente entre a ocorrência do sonho e do evento previsto (Drewes, 2002, pp. 350-351).

Em 17% das cartas, as crianças mencionavam a ocorrência de outras experiências quando ainda mais novas, sendo as lembranças mais antigas datadas dos 5 anos de idade (Drewes, 2002, p. 352).

A prevalência de narrativas por meninas se mantiveram quando as categorias foram analisadas individualmente. 62% dos sonhos precognitivos e das intuições precognitivas foram narradas por meninas, enquanto apenas 38% por meninos. Contudo, quando analisados os relatos de telepatia, a disparidade pareceu ser ainda maior, com a ocorrência de 75% entre as meninas, para apenas 25% entre os meninos. Drewes nota que na amostra de Schouten a prevalência de relatos de mulheres era ainda maior (83,3%), o que poderia indicar uma maior abertura nos rapazes mais jovens para relatar experiências psíquicas

quando comparados a homens adultos (Drewes, 2002, p.352). Isso poderia também ser atribuído ao fato de muitos meninos e meninas terem relatado não poderem compartilhar suas experiências com amigos e parentes por elas serem vistas com descrédito e escárnio (Drewes, 2002, p.353).

Adolescentes narraram um maior número de experiências envolvendo amigos do mesmo sexo, enquanto as experiências adultas envolvem mais pessoas do sexo oposto. Meninas relatam laços mais fortes com suas amigas, e é entre elas que aparentemente acontece maior comunicação telepática na adolescência (91% dos relatos de meninas reportaram telepatia somente entre meninas, enquanto 9% de seus relatos reportaram telepatia entre meninas e meninos). Nos relatos masculinos não pareceu haver diferença de gênero.

Outro dado interessante seria o de crianças e adolescentes reportarem experiências envolvendo seus animais de estimação, o que poderia ser compreendido pela proximidade emocional desenvolvida entre eles, e por geralmente representarem a primeira perda próxima destes indivíduos.

É interessante notar como experiências de clarividência figuraram entre as menos relatadas, talvez por terem fraco apelo emocional, o que resultaria em seu esquecimento ou na não-urgência em reportá-las.

Drewes conclui que, contrariamente ao que havia hipotetizado Louisa Rhine em *Hidden Channels of the Mind*, experiências psíquicas, especialmente as telepáticas, não parecem diminuir em frequência com a idade ou a entrada da criança na escola. Parece haver somente uma mudança no perfil da parceria emissor/receptor.

Passemos agora para os estudos de campo e experimentais encontrados na literatura.

3.2. Estudos de Campo, Experimentais, e demais Publicações

A primeira edição do *Proceedings of the Society for Psychical Research* de 1882, dedicou 81 páginas ao estudo de casos infantis. Foram 5 breves artigos de 4 autores: W. F. Barrett, A. M. Creery, E. Gurney e B. Stewart.

Quatro destes artigos se referiam ao mesmo caso, o das irmãs Creery, cinco irmãs com idade entre 10 e 17 anos que alegavam ter a habilidade de se comunicarem telepaticamente. Uma série de testes foi feita, na qual se pedia a uma das irmãs que adivinhasse a localização de uma carta ou objeto escondido em sua ausência. Uma menina que trabalhava na casa também alegava ter a habilidade e participou dos testes juntamente com as irmãs. Os primeiros testes ocorreram na casa das meninas e usaram um dos pais ou um convidado como agente emissor. O primeiro artigo, de Barrett, relata a realização de 382 rodadas, das quais 127 estavam corretas em uma primeira tentativa, e 56 em uma segunda (Barret, 1882a). O segundo artigo, de Stewart, relata novos testes realizados que viriam corroborar os resultados positivos encontrados por Barrett (Stewart, 1882). O terceiro artigo, de Creery, possivelmente a segunda irmã mais velha, adiciona informações sobre como a comunicação telepática aconteceria entre elas (Creery, 1882). O último, de Gurney, relata uma nova série de testes, desta vez apenas com as três irmãs mais velhas, da qual os resultados ainda

ficaram acima do esperado pelo acaso, mas não muito significativamente⁴¹ (Gurney, 1882). O quinto artigo, também de Barrett, relata casos espontâneos variados envolvendo crianças e adultos com supostas habilidades telepáticas (Barrett, 1882b).

É interessante notar, porém, que 6 anos mais tarde, um dos autores, E. Gurney, publica novo artigo na 5ª edição do *Proceedings* relatando uma nova série de testes com duas das irmãs Creery, durante a qual foi detectado o uso de um código entre elas. Uma terceira irmã confessou o uso de códigos também em testes anteriores. Gurney concluiu que, devido àquela descoberta, os resultados de testes que usaram uma ou mais irmãs como agente emissor deveriam ser desacreditados (Gurney, 1888).

Encontramos ainda três outros artigos com estudos de casos infantis na 4ª edição do *Proceedings*, de 1886, e na 11ª, de 1895. O primeiro deles foi escrito por Barrett e relatava um caso espontâneo de fenômenos espiritualistas (*raps*, pregos sendo martelados e mobília se movendo) que ocorriam na presença de uma criança de 10 anos, mas que cessaram espontaneamente três meses após a investigação (Barrett, 1886). O segundo foi escrito por A. Lang e relembra os fenômenos apresentados por Joana D'Arc aos 13 anos de idade (Lang, 1895). O terceiro, escrito por G. B. Ermacora, relata três meses de testes em que o autor tentou induzir telepaticamente os sonhos de um primo de 4 anos de idade. O artigo relata que a criança era capaz de ver o 'espírito de controle' do autor

⁴¹ Ao longo deste trabalho, usaremos os termos 'significativo' e 'significante' de forma distinta. O termo *significante* será usado para se referir à significância estatística, enquanto o termo *significativo* será usado para se referir à significância psicológica, cultural ou social. Enquanto alguns autores defendem não haver diferença entre os termos, podendo ser usados de forma intercambiável, outros optam pela distinção, como é o nosso caso, para facilitar a compreensão do leitor.

(Ermacora, 1895), mas é confuso quanto à forma como o experimento se dava e os resultados obtidos.

Estes primeiros artigos nos permitem constatar que, como mencionado anteriormente, naquele período os estudos alternavam-se entre relatos de casos espontâneos e estudos experimentais, que sofriam grande influência das crenças espiritualistas, e que o controle metodológico contra fraude não era de fato tão rigoroso. Foram eles os únicos estudos que pudemos encontrar publicados ainda no século XIX.

As primeiras décadas do século XX foram testemunha de algumas esparsas publicações a respeito de estudos envolvendo crianças. Por parte da SPR foram sete, duas no *Proceedings of the SPR* (1904 e 1911) e cinco no *Journal of the SPR* (1901, 1909 e 3 em 1913). Pelo que pudemos apurar, houve ainda quatro publicações em outros periódicos, uma no *British Journal for Psychological Research* (1928), uma no *Psychoanalytic Quarterly* (1935), e duas no *Quarterly Transactions of the British College of Psychic Science* (1930 e 1935). Todas essas publicações tratavam de casos espontâneos de crianças que apresentavam supostas habilidades extraordinárias, fossem elas creditadas à habilidades psíquicas, à ação de espíritos, ou prodígios musicais e matemáticos sem explicação aparente.

Uma mudança no perfil das publicações ocorreu somente com o lançamento do *Journal of Parapsychology*, em 1937. Comentamos anteriormente como Joseph B. Rhine acreditava na pesquisa experimental e no seu papel para o reconhecimento da Parapsicologia no meio acadêmico. A primeira edição do *Journal of Parapsychology*, de 1937, dedicou 54 páginas aos estudos infantis.

Foram 5 artigos de 7 autores, todos eles apresentando estudos experimentais. Pedia-se às crianças que adivinhassem e nomeassem figuras impressas em cartas. Os experimentos buscavam investigar a ocorrência de comunicação telepática quando controlada uma variável. As variáveis poderiam advir do desenho experimental, como o tamanho da figura impressa nas cartas e a relação estabelecida entre sujeito e experimentador, ou de características pessoais dos sujeitos, como comprometimento cognitivo, cegueira e existência de irmãos gêmeos. Com exceção do estudo com gêmeos, cujo resultado era esperado pelo acaso, os demais estudos apresentaram resultados positivos, três deles com significância estatística.

Figura 2: Crianças participando de teste de associação de cartas⁴²

Destacamos os primeiros estudos publicados com a intenção de ilustrar como o perfil destes e das publicações foi se alterando de acordo com o período histórico e as instituições ou pesquisadores a que estavam ligados. Infelizmente, não nos seria possível descrever com esta riqueza de detalhes todos os estudos a que tivemos acesso. Por essa razão, optamos por, a partir daqui, agrupar e

⁴² Fonte: RHINE, Joseph B. (1934). *Extra-Sensory Perception*. Boston: Bruce Humphries, p.218.

classificar os estudos, apresentando-os coletivamente. Organizamos os estudos por fenômeno estudado (telepatia, clarividência, precognição, psicocinesia, e outros) e por década de publicação. Optamos por agrupá-los por década dado o pequeno número de publicações anuais e por tratar-se de um longo período de tempo a ser coberto, cerca de 130 anos. Procuraremos descrever os procedimentos e resultados de forma abrangente, destacando apenas aqueles de maior significância para esta pesquisa.

Selecionamos três periódicos como amostra representativa dos estudos realizados. Foram eles o *Journal of Parapsychology* (JP), o *Journal of the Society for Psychical Research* (JSPR), e o *Research in Parapsychology* (RIP), já apresentados anteriormente. A escolha por estes periódicos deu-se por sua relevância histórica e por figurarem entre os periódicos com maior publicação de estudos infantis⁴³.

Nossos procedimentos de busca envolveram contatar pesquisadores e instituições que possuíssem e pudessem disponibilizar-nos o maior número possível de edições dos periódicos selecionados, e buscar nelas por artigos ou resumos de estudos que usassem crianças como sujeitos.

Antes de explorarmos os estudos encontrados, julgamos de grande importância esclarecer que não nos foi possível ter acesso a todas as edições já publicadas de dois dos periódicos selecionados.

A SPR disponibiliza versões digitalizadas do JSPR somente através da biblioteca virtual Lexscien.⁴⁴ Neste acervo é possível encontrar desde a primeira

⁴³ Maiores esclarecimentos adiante.

⁴⁴ www.lexscien.com

edição do periódico, de 1884, até a edição de 2003, a última disponibilizada em versão digital pela instituição. Mesmo em contato com a instituição e outros pesquisadores, não conseguimos acesso às edições mais recentes.

A PA também disponibiliza versões digitalizadas do JP aos assinantes do Lexscien. O acervo oferece as edições de 1937 a 2002. Membros da associação têm ainda acesso às edições mais recentes (2009 a 2013) em versão digital através do *website* da própria associação. As edições publicadas entre os anos de 2002 e 2009 não estão disponíveis, pois ainda aguardam digitalização. Infelizmente não tivemos acesso à versão impressa destas edições.

Ainda pela Lexscien pudemos consultar versões digitalizadas de todas as edições do RIP, de 1971 a 1993, quando deixou de ser publicado.

Por razão do hiato que haveria entre as edições anteriores e as mais recentes do JP, assim como pela ausência do JSPR na última década, e do RIP nas duas últimas décadas, optamos por considerar em nossa pesquisa apenas as publicações realizadas até 2003.⁴⁵

Apresentaremos agora um panorama do material encontrado.

a.) Clarividência

Entre as décadas de 1880 (década de fundação da SPR) e 2000, 100 estudos de clarividência (Ex.: Anderson, 1957; Murray, 1983; Randall, 1974)

⁴⁵ Ofereceremos, por hora, alguns exemplos de estudos como referência. Para análise da listagem completa dos artigos consultados, sugerimos a leitura do Anexo III.

foram publicados nos três periódicos selecionados⁴⁶. Observemos a distribuição por década e periódico no gráfico a seguir.

Notemos como o JP foi o periódico com maior número de publicações, somando 75 delas. O RIP aparece em segundo lugar com 20 publicações, e o JSPR em terceiro com apenas 5 publicações. Lembremos que estas publicações englobam tanto os estudos experimentais, como aqueles de casos espontâneos.

⁴⁶ Durante nossa pesquisa para coleta de dados, deparamo-nos com uma coleção particular de estudos organizada pelas pesquisadoras Athena Drewes e Sally A. Drucker quando da escrita da obra *Parapsychological Research with Children*, de 1991. Com acesso a este acervo, pudemos comparar as publicações feitas nos periódicos por nós selecionados às de outros 22 periódicos que elas consultaram. Se somarmos, por exemplo, os estudos de clarividência e telepatia, notaremos um total de 138 publicações entre as décadas de 1880 e 1980 em nossos três periódicos, enquanto os outros 22 apresentaram conjuntamente apenas 64 publicações. Acreditamos que estes números sirvam para ilustrar a representatividade dos periódicos que escolhemos. Mais uma vez agradecemos às pesquisadoras pela inestimável colaboração.

b.) Telepatia

Entre as décadas de 1880 e 2000, 47 estudos de telepatia foram publicados nos três periódicos selecionados (Ex.: Banerjee, 1962; Shields, 1976; Lodge, 1913-14). Observemos sua distribuição no gráfico a seguir.

Notemos mais uma vez como o JP foi o periódico com maior número de publicações, somando 24 delas. Desta vez, porém, o JSPR aparece em segundo lugar com 18 publicações, e o RIP em terceiro com 5 publicações.

É interessante observar como os estudos de telepatia figuram em número bastante reduzido, se comparados aos estudos de clarividência. Esse fato poderia ser explicado pelo desenho experimental destes ser mais complexo, exigindo sempre a presença de uma terceira pessoa participante que seja pareada com o sujeito no papel de emissor, ou por, como já comentado anteriormente, tratar-se apenas de uma divisão didática.

c.) Precognição

Entre as décadas de 1880 e 2000, foram 32 os estudos de precognição publicados nos três periódicos selecionados (Ex.: Freeman, 1984; Drewes e Drucker, 1976; Wood-Trost, 1981). Observemos o gráfico.

Foram 28 as publicações do JP, 2 as do JSPR, e também 2 as do RIP.

GESP

Ao longo de nossa pesquisa notamos que alguns autores eram muito claros quanto ao fenômeno explorado (telepatia, clarividência ou precognição), enquanto outros preferiam usar o termo GESP (do inglês *General Extra-Sensory Perception*) por compreender tratar-se de uma classificação apenas didática, ou por seu desenho experimental possibilitar que tanto o fenômeno da telepatia quanto o da clarividência fossem considerados. A variável tempo era considerada

isoladamente em alguns estudos, ao passo que outros chamavam também aos experimentos precognitivos de estudos de GESP.

Quando somados, os 175 estudos de clarividência, telepatia e procognição apresentam-se como no gráfico a seguir, sendo 123 as publicações do JP, 27 as do RIP, e 25 as do JSPR. É interessante notar como, apesar do número reduzido de edições, os estudos apresentados pelo RIP ultrapassam aqueles do JPSR.

Gráfico 4:

d.) Psicocinesia

Entre as décadas de 1880 e 2000, 45 estudos de psicocinesia (PK) foram publicados nos três periódicos selecionados (Ex.: McMahan, 1945; Bugaj, 1996; Braud, 1981). Note-se que estes estudos englobavam tanto aqueles experimentais, quando investigações de relatos espontâneos. Sob esta mesma classificação reunimos estudos de micro-PK (influência sobre o funcionamento de máquinas, substâncias, e organismos) e de macro-PK (*Poltergeists*).

Observemos a distribuição por década e periódico no gráfico abaixo.

Gráfico 5:

Foram 24 as publicações do RIP, 14 as do JSPR, e apenas 7 as do JP.

Observemos que enquanto os estudos de GESP somaram 175, os de PK apresentaram-se em número muito inferior. Esse fato poderia ser explicado pelas dificuldades metodológicas para realização de experimentos do gênero, mas também pela menor frequência com que casos espontâneos são relatados. Notemos também como nesta categoria as publicações do JP foram bastante inferiores às dos demais periódicos, fato indicativo de sua preferência por artigos de estudos experimentais sobre aqueles de relatos de casos espontâneos.

e.) Outros

Além das chamadas experiências relacionadas a psi, artigos que tratavam de outras experiências anômalas foram também considerados em nossas pesquisa. Entre eles figuraram estudos sobre experiência-fora-do-corpo (OBE), experiência de memórias de vidas passadas, de habilidades extraordinárias, aparições, automatismos, e ainda artigos essencialmente teóricos relacionados a experiências anômalas infantis. Foram 61 os artigos publicados nos três periódicos (Ex.: Haraldsson, 1991; Gower, 1913-14; Eisler, 1975).

Observemos o gráfico:

Notemos que entre estes estudos encontram-se os mais antigos publicados nos periódicos selecionados, o primeiro deles, do JSPR, datando de 1901.

f.) Soma de todas as publicações

Conjuntamente, os estudos publicados no JP somaram 162, os publicados no RIP somaram 63, e os publicados no JSPR somaram 53. Um total de 278 artigos consultados⁴⁷.

Segue a distribuição por década e periódico:

Observemos como houve um grande crescimento de interesse nos estudos infantis a partir de 1950, com um pico duas décadas depois (soma dos três periódicos) e um declínio a partir de 1990.

Análise dos resultados

Dentre as variáveis observadas, os estudos analisaram correlação do número de acertos com traços de personalidade (introversão, extroversão,

⁴⁷ 248 se excluirmos os artigos que foram publicados em mais de um dos periódicos ou que foram considerados em mais de uma categoria por seu desenho experimental mais abrangente.

dominância, submissão, criticismo, reserva, ansiedade, sociabilidade, estabilidade emocional, neuroticismo, necessidade de ou aversão a atenção, simpatia, comportamento defensivo, hiperatividade, competitividade, imaginação), assim como questões sociodemográficas (gênero, idade, anos de escolaridade), condições biológicas, cognitivas e de saúde (cegueira, epilepsia, função da glândula pineal, capacidade intelectual com ou sem a presença de síndromes genéticas, quociente de inteligência, estágio de desenvolvimento cognitivo, alergias, existência de irmãos gêmeos, memória), questões sociais e escolares (desempenho escolar, época do ano letivo, interesse pelo experimento, relacionamento com o experimentador, crença na possibilidade de ESP por parte dos sujeitos e agentes, existência de experiências anômalas anteriores, experiência com testes anteriores, expectativa dos sujeitos e experimentadores), e questões metodológicas (tamanho dos alvos, tipo e quantidade de alvos, condições ambientais como claridade e escuridão, situação de competição ou cooperação, oferta de recompensa).

As variáveis que apresentaram correlação positiva e resultados estatisticamente significantes acima do esperado pelo acaso foram aquelas relacionadas aos seguintes traços de personalidade: boa sociabilidade, dominância, extroversão, baixo neuroticismo, expansividade, necessidade de atenção, baixa ansiedade, alto grau de imaginação. Sujeitos motivados, que acreditavam na possibilidade de ESP, em situação de competição com pares do gênero oposto ou cooperação com pares do mesmo gênero, ou que apresentavam experiências anômalas anteriores também apresentavam resultados acima do esperado pelo acaso. A correlação entre acertos e memória ou nível de QI foi positiva em alguns experimentos, mas não replicada em outros.

Alguns experimentos apontaram que sujeitos adoentados (rinite alérgica) também pontuavam acima do esperado pelo acaso.

Nos experimentos realizados em escolas, encontrou-se correlação positiva significativa entre acertos e a qualidade do vínculo entre professor e aluno (quanto melhor o vínculo ou a atitude entre eles, mais acertos), alto desempenho escolar (notas A e B), expectativa do professor frente ao experimento, expectativa ou atitude do experimentador, pareamento com aluno popular, presença do professor como agente emissor, situações coletivas de cooperação ou competição. Experimentos realizados próximos ao fim do ano letivo apresentaram resultados muito melhores que aqueles realizados no começo do ano letivo. Quando os alunos tinham uma atitude negativa com relação a seu professor, ou o professor com relação aos alunos, estes últimos pontuavam significativamente abaixo do esperado pelo acaso. Quando a atitude era positiva, os resultados eram significativamente acima do esperado pelo acaso.

As variáveis que apresentaram correlação negativa e resultados estatisticamente significantes abaixo do esperado pelo acaso foram aquelas relacionadas aos seguintes traços de personalidade: reserva, aversão a atenção, alto grau de ansiedade, submissão, criticismo, introversão, alto grau de neuroticismo, descrença em ESP. Houve também correlação negativa entre acertos e idade (acertos diminuem com a idade), grau de escolaridade (acertos diminuem com maior escolaridade). Sujeitos sem experiências anômalas anteriores ou com baixo desempenho escolar (notas D e E) pontuaram significativamente abaixo do esperado pelo acaso.

Não foi encontrada correlação entre número de acertos e o tamanho, tipo ou quantidade de alvos, efeito de posição, diferentes técnicas experimentais, ou hiperatividade.

Diversos experimentos tentaram sem sucesso replicar a correlação negativa entre acertos e idade ou memória apresentada por estudos anteriores. Essa correlação foi fortemente criticada.

Curiosamente, pares de gêmeos fraternos obtiveram melhores resultados em testes de telepatia que pares de gêmeos univitelinos. Estes resultados foram comprovados em estudos posteriores.

De forma bastante simplificada, os resultados gerais obtidos nos estudos unicamente experimentais distribuem-se entre positivos com significância estatística $p < 0.05$ (40%), positivos com alta significância estatística $p < 0.001$ (21%), negativos com significância estatística $p < 0.05$ (7%) e sem significância estatística $p > 0.05$ (32%).

Gráfico 8:

Encerramos aqui a análise dos estudos encontrados na literatura. Discutiremos a seguir algumas questões metodológicas que devem ser observadas na realização de experimentos com crianças. Julgamos esta discussão, ainda que breve, de primordial importância, pois tomamo-na por base quando da seleção do estudo que serviria de matriz para nossa replicação.

3.3.Adequações metodológicas

Como pudemos observar, os primeiros testes aplicados a crianças eram os mesmos desenvolvidos para os sujeitos adultos, e envolviam a adivinhação de números e cartas de baralho contidas em envelopes fechados, ou o ditado de uma sequência destas mesmas cartas e números observados por um agente emissor. Entretanto, ao realizar estudos com crianças, observavam-se algumas implicações da escolha de se manter o mesmo desenho experimental dos adultos. Já em 1937, Joseph Rhine comentou:

As pessoas mais velhas são, no geral, mais consistentes, enquanto o interesse das crianças na habilidade de fazer pontos tem curta duração. [...] É mais fácil assegurar a cooperação dos mais jovens porque seu tempo é mais livre e eles demandam explicações menos racionais para justificar sua entrada nos testes. Este ponto é mais fácil, obviamente, com crianças; mas a dificuldade em seu caso é manter o interesse (Rhine, 1937, pp. 217-218).⁴⁸

⁴⁸ *"The older people are on the whole more steady, while the interest in scoring ability on the part of the children is relatively short-lived. [...] It is easier to secure the co-operation of young people because their time is freer and they demand less rational explanation to justify their entering into the tests. This point is easiest of all, of course, with children; but the problem of maintaining interest is the difficulty in their case."*

As pesquisas feitas com crianças representam apenas uma pequena porcentagem de toda a pesquisa realizada na área (Palmer, 1991). Isso pode ser explicado por diversos fatores, entre eles a necessidade de adequações metodológicas, que viriam a garantir, dentre outras coisas, o interesse já mencionado por Rhine. Além desta questão, a realização de experimentos envolvendo menores deve sempre considerar que a criança é um indivíduo em desenvolvimento e, por isso, apresenta características distintas dependendo da idade em que se encontra. Pelos artigos e resumos a que tivemos acesso, concluímos que os estudos que contemplam adequações metodológicas completas são poucos, especialmente dentre os mais antigos. Ainda assim, reafirmamos que experimentos com crianças são viáveis e promissores, sendo necessário apenas que determinados critérios, também aplicados em experimentação com crianças em outras áreas da psicologia e da educação, sejam observados.

Preocupados com a realização de uma pesquisa que fosse o mais apropriada possível a nossos sujeitos, procuramos nos informar sobre as adequações metodológicas necessárias para a realização de testes com crianças, o que resultou em um artigo apresentado em congresso em 2011, e publicado nos anais deste⁴⁹. Procuraremos aqui apresentar de forma resumida o conteúdo do artigo mencionado, que trata das características a serem consideradas quando da elaboração do desenho experimental.

⁴⁹ O artigo foi intitulado Adequações Metodológicas para Experimentos Psi com Crianças e foi apresentado durante o VII Encontro Psi: Pesquisa Psi e Psicologia Anomalística, realizado em Curitiba, PR, nos dias 17 e 18 de agosto de 2011. O artigo completo encontra-se anexado a este trabalho.

a.) Desenvolvimento Cognitivo

Enquanto cresce, a criança passa por diferentes e gradativos estágios de desenvolvimento cognitivo. Tomamos por referência a epistemologia genética de Jean Piaget por sua importância e reconhecimento.

Piaget sintetizou quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, a saber: Estágio Sensório-Motor (do nascimento aos 2 anos, aproximadamente); Estágio Pré-Operacional (dos 2 aos 6 anos, aproximadamente); Estágio das Operações Concretas (dos 6 aos 12 anos, aproximadamente); e Estágio das Operações Formais (a partir dos 12 anos).

A cada estágio a criança apresenta características específicas referentes a linguagem, atenção, compreensão, abstração e reação. A adequação de uma tarefa proposta ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra favorece sua compreensão e participação. Uma proposta de atividade que esteja abaixo de seu nível de desenvolvimento cognitivo poderá ser percebida como desmotivante ou não merecedora de sua atenção. Ao passo que uma tarefa que esteja muito acima de sua capacidade de compreensão tampouco será realizada com sucesso (Corredato, 2011).

b.) *Attention Span*

Quanto mais nova a criança, menor será o tempo de atenção (*attention span*) que conseguirá dedicar a uma atividade. Não há como determinar com exatidão o *attention span* de uma criança, mas de uma forma geral recomenda-se que para crianças de até 6 anos de idade, a realização de uma atividade não

ultrapasse 30 minutos, podendo este tempo ser gradualmente aumentado até no máximo uma hora para adolescentes (Corredato, 2011). Após este período recomenda-se um breve descanso antes que a atividade seja retomada, ou uma nova atividade iniciada. Drewes e Drucker (1991) sugerem ainda que várias sessões curtas podem ser mais produtivas que uma única sessão mais longa.

c.) Linguagem

Ao trabalharmos com crianças, devemos também ter em mente que, muito mais que outras convenções sociais, a fala é extremamente significativa. Pela fala estabelecemos vínculos, fazemo-nos compreender, estipulamos acordos. Para que se estabeleça uma relação de confiança entre a criança e o adulto, depois de estipulado um acordo ele deve ser seriamente cumprido. Instruções orais ou escritas devem ser apresentadas de forma clara, específica, e diretamente relacionadas à tarefa iminente (Drewes & Drucker, 1991).

Deve-se observar não somente a linguagem do experimentador, como também a da criança, pois sua fala complementa suas atitudes e é muitas vezes mais significativa que sua resposta escrita ou outra forma de registro. Recomenda-se filmar ou gravar experimentos para que se possa ter um registro completo de sua fala e reações (Corredato, 2011).

d.) *Rapport*

O termo *rapport* define uma relação em que haja confiança, afinidade, e estabilidade emocional para ambas as partes. Estabelecer *rapport* é o primeiro passo para a boa condução de um experimento com crianças. Durante este

processo, as necessidades tanto do experimentador quanto da criança devem ser consideradas e atendidas. Ambos devem estar confortáveis com a situação que se apresenta e, se algum impedimento surgir, pequenas alterações no ambiente ou na configuração da situação podem ser suficientes para resolver a questão. Drewes apresenta algumas sugestões de como estabelecer *rapport* com crianças:

Tanto crianças mais descontráidas como as tímidas podem encarar situações novas com apreensão e cuidado. O experimentador deve estar atento a seus sentimentos e necessidades individuais, e deve procurar tranquilizar a criança. Conversas casuais sobre programas de TV favoritos, animais de estimação, *hobbies* e outras atividades podem tornar a situação de teste mais fácil e tranquila. Fazer uso de brinquedos que estejam à mão como carrinhos ou blocos de montar, ou pedir que a criança desenhe seus animais e lugares preferidos ajudam a minimizar o desconforto. Esta técnica pode também maximizar o desempenho por permitir à criança certo controle inicial sobre a situação (Drewes, 1997, p.212).⁵⁰

e.) *Feedback*

Crianças, em grau ainda maior que adultos, sentem-se mais motivadas a colaborar e continuar com o teste se recebem uma devolutiva imediata de seu desempenho. Palavras de incentivo surtem grande efeito, mas recomenda-se incentivar o esforço e o empenho da criança, e não seu resultado. Pequenas recompensas pela participação, como doces ou adesivos, são muito apreciadas e podem inclusive ser incorporadas ao desenho do experimento (Drewes, 1997). O

⁵⁰ “Both shy and outgoing children may enter new situations with caution and wariness. The experimenter must be attuned to their feelings and needs as individuals. The experimenter should try to put the child at ease. Casual conversations about favorite TV shows, pets, hobbies, or activities can help ease into a testing situation. Using some readily accessible toys like cars and blocks, or having the child draw pictures of favorite animals, or scenes, can help ease discomfort. This technique can also maximize performance by allowing the child some initial control over the situation.”

experimentador deve, contudo, cuidar para que sua intervenção não seja excessiva, de forma a não contaminar do teste.

f.) Motivação

Além do *rapport*, da adequação ao nível de desenvolvimento cognitivo, do *attention span*, da linguagem empregada, do *feedback*, e da recompensa, o desenho experimental é de grande importância para garantir a motivação das crianças, pois é natural que sintam-se mais motivadas quando os estímulos apresentados são condizentes com sua faixa etária e sua cultura. Escolher estímulos adequados, envolver a criança no processo, e tornar o experimento lúdico são as melhores técnicas para manter a criança motivada ao longo do processo (Corredato, 2011).

Deve-se considerar também que em nossa cultura, cada vez mais as crianças fazem uso de equipamentos e jogos eletrônicos. Incorporá-los ao experimento ou planejar o desenho em forma de jogo podem representar uma diferença significativa no nível de motivação e envolvimento destes sujeitos (Prensky, 2005).

g.) Ambiente

Adultos apresentam grande capacidade de adaptação a ambientes estranhos, já crianças podem considerar laboratórios como espaços austeros e intimidadores. Experimentos podem ser realizados com maior facilidade em espaços já conhecidos da criança como sua casa ou escola.

Testes realizados em ambiente escolar favorecem aqueles estudos em que um grande número de indivíduos são necessários, e têm a seu favor a participação do professor e o vínculo já estabelecido entre ele e os alunos (Drewes, 1997). Quando realizados em ambiente doméstico, devemos nos assegurar que o ambiente seja acolhedor, propriamente iluminado, que os assentos sejam confortáveis, o registro adequado, e que a presença de outras pessoas seja controlada da melhor forma possível.

h.) Registro

Quando estudando crianças, a utilização conjunta de diferentes formas de registros pode ser a melhor estratégia para a aquisição de informações a respeito do sujeito e dos resultados do teste. Algumas das técnicas de que se pode utilizar são observação direta, observação com interferência, testes práticos, testes escritos, questionários/entrevistas, gravações e filmagens, adequando-os sempre à idade dos sujeitos.

i.) Fraude

Personalidade, pressão do meio, expectativa dos pais, necessidade de atenção, baixa autoestima, e desejo de receber aprovação do adulto são fatores que podem levar crianças a fraudar testes, seja de forma consciente ou inconsciente, intencional ou não intencional.

Segundo Krippner:

É muito possível que crianças possam tentar melhorar seus resultados artificialmente, de forma a não desapontar outras pessoas ou perder a atenção que passaram a receber e apreciar. Portanto, pesquisadores devem considerar a possibilidade de fraude quando planejando experimentos com crianças de forma a garantir que os controles sejam adequados e as devidas precauções sejam tomadas. (Krippner, 1990 *apud* Drewes, 2007, p.214).⁵¹

j.) Ética

Crianças e adolescentes até 18 anos não podem responder legalmente por suas ações segundo a legislação brasileira. Neste caso os pais ou responsáveis legais devem ser consultados antes da realização de testes e assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. Eles devem ser informados e esclarecidos sobre o procedimento ao qual a criança será submetida e sobre a existência de benefícios, riscos e consequências. Devem também autorizar a divulgação e publicação dos resultados, seja este o caso. Apesar da responsabilidade final caber aos pais ou responsáveis, aconselha-se que a criança seja também consultada quanto a seu interesse na participação no experimento e tenha sua vontade respeitada.

⁵¹ *"It seems very likely that some child subjects may try to enhance their scores artificially, so as not to disappoint others or lose the attention they have begun to enjoy. Therefore, researchers should consider the possibility of fraud when designing studies with children, so that adequate controls and safeguards are imposed."*

3.4. Estudo matriz

Depois de analisarmos os estudos publicados considerando os temas abordados e a metodologia aplicada, selecionamos alguns deles para análise mais cuidadosa quanto à possibilidade de replicação. De 10 estudos inicialmente selecionados, descartamos aqueles que não descreviam detalhadamente os procedimentos aplicados ou os resultados obtidos, assim como aqueles cuja publicação incluía apenas o resumo do artigo original. Descartamos também estudos não realizados em escolas, por nosso intuito de que a replicação acontecesse em ambiente escolar, e os que não fossem direcionados a uma única faixa etária. Por fim, descartamos aqueles cujo tratamento estatístico não fosse descrito em detalhes. Chegamos a um estudo final, que apresentaremos a seguir.

O estudo que escolhemos para replicação foi inicialmente realizado na Holanda no ano de 1959 pela pesquisadora Nicolauda Geertruida Louwerens (nascida em 1919, em Dordrecht, Holanda) e publicado integralmente no periódico *Journal of Parapsychology*, número 2, volume 24, de 1960, sob o título *ESP Experiments with Nursery School Children in the Netherlands*.⁵²

Apesar da distância temporal que separa nossa replicação do estudo matriz, sua escolha é justificada por apresentar todas as características que julgamos essenciais de forma a possibilitar uma replicação adequada. Mais uma vez:

- Pertinência do tema à nossa proposta de pesquisa;

⁵² O artigo completo encontra-se anexado a este trabalho.

- Preocupação da autora com a adequação experimental, como sugerido anteriormente;
- Descrição detalhada de todo o processo experimental, desde a elaboração da proposta à análise estatística dos resultados;
- Acesso da pesquisadora a crianças da mesma idade proposta no estudo.

Passemos à apresentação detalhada do artigo e sua análise crítica.

Louwerens começa o artigo justificando seu estudo pelas numerosas experiências de ESP infantis encontradas em relatos espontâneos e na literatura acadêmica. Ela acredita tratar-se de uma habilidade humana normal, mais evidente entre indivíduos com fortes laços pessoais; fato atestado pelo que alguns psicanalistas chamaram de “comunidade de consciência”. Afirma que a coleta de casos espontâneos é importante, mas deve ser complementada por estudos experimentais, e que as experiências infantis podem ajudar-nos a melhor compreender o que ela chama de comportamento parapsicológico. Louwerens relembra alguns estudos anteriores, inclusive um extenso estudo realizado nas escolas holandesas com crianças mais velhas (10 a 12 anos), e o fato de estudos infantis coletivos apresentarem melhores resultados que aqueles individuais. Conta-nos como a intenção de ampliar o estudo anterior, envolvendo crianças mais novas, começou a concretizar-se em 1955 com uma reunião entre professores do *Parapsychological Institute of the State University of Utrecht* e diversas diretoras de escolas infantis. Ela passa então a descrever os procedimentos experimentais do novo estudo.

Pelo estudo ser direcionado a crianças mais novas, com idade entre 4 e 6 anos e meio, os pesquisadores sentiram a necessidade de elaborar uma variação do clássico teste de escolha de cartas que utilizava o Baralho Zener, e escolheram novas figuras/alvos com a ajuda das diretoras. Selecionaram e produziram figuras impressas de 5 brinquedos: uma boneca com vestido vermelho, um veadinho laranja com manchas marrons, uma bola verde, blocos de montar amarelos, e um caminhãozinho azul. A escolha foi validada pelas professoras das crianças que participariam dos testes.

Antes da aplicação em massa, um teste piloto foi realizado, no qual pediu-se às crianças que selecionassem suas respostas escolhendo a cada rodada uma dentre as 5 figuras, e que as colassem numa folha de respostas. Perceberam que um ajuste deveria ser feito, por três razões: 1) algumas crianças levavam muito tempo para colar suas figuras; 2) algumas crianças começaram a brincar com as figuras ao invés de colá-las, e 3) algumas crianças escolhiam a mesma figura em todas as rodadas. Decidiram por pedir que as crianças escolhessem suas respostas e entregassem as figuras aos experimentadores, que as colariam na folha de resposta quando de volta ao laboratório. Cada grupo teria exatamente 12 crianças, número que favoreceria o controle do mesmo, agrupadas segundo as listas de classes. Devido à exigência do número exato de participantes por sessão, algumas crianças foram convidadas a participar do experimento mais de uma vez, de forma a completar o grupo de 12.

Foi construída uma estrutura em madeira em formato de cabine eleitoral para ocultar a professora, o livro de respostas, e o sistema de sinalização. Em frente a essa estrutura eram dispostos modelos reais dos cinco brinquedos, que depois eram recolhidos antes do início da sessão.

As instruções foram dadas na forma de conto-de-fadas. As crianças participantes ficavam ocultas por cabines de papelão e recebiam um envelope numerado contendo 150 figuras (30 de cada tipo). O número do envelope também estava presente no verso das figuras e correspondia a um número único atribuído a cada sujeito participante no dia.

O livro de respostas continha 25 figuras coloridas, e suas páginas eram encadernadas por um espiral, podendo ser reorganizadas segundo a ordem aleatória sugerida por um princípio matemático baseado na tabela de números aleatórios. As páginas eram previamente ordenadas por uma pessoa alheia ao experimento.

As professoras participantes foram convidadas antecipadamente à universidade, onde foram orientadas sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Elas receberam listas que deveriam ser preenchidas com informações sobre seus alunos, sendo nome completo, data de nascimento, se destro ou canhoto, profissão do pai, e comportamento da criança na escola.

As sessões eram agendadas para o período da manhã, preferencialmente às nove horas, para evitar fadiga por parte das crianças. A experimentadora e três acompanhantes organizavam a sala onde ocorreriam as sessões dispondo as carteiras em semicírculo com distância de aproximadamente 50cm entre elas. As crianças eram posicionadas segundo a lista da classe e quando todos estavam posicionados a professora contava o conto-de-fada com as instruções. As crianças eram orientadas sobre o significado de 'adivinhação' e que portanto não havia motivos para copiar a resposta dos colegas. Um sistema de luzes e sons indicava à professora e às crianças o momento para mudar de alvo ou selecionar

suas respostas. A cada rodada as crianças entregavam às assistentes suas respostas identificadas no verso, que eram colocadas em um envelope com o número da rodada. Após 25 rodadas a professora saía de trás da cabine e indicava dentre as cinco figuras qual a sua favorita, colocando uma cópia dela na caixa de envelopes. As crianças também indicavam sua figura preferida. A sessão era encerrada com a distribuição de doces às crianças.⁵³

Louwerens discute a forma como as crianças faziam suas escolhas. Enquanto algumas crianças selecionavam e ordenavam diversas figuras antecipadamente, outras faziam ‘montinhos’ e simplesmente pegavam a figura do topo e outras escolhiam a figura de baixo do montinho. Algumas lambiam os dedos e escolhiam a figura que ‘aderisse’ primeiro, outras seguravam figuras nas mãos como se fossem cartas de baralho. Algumas ainda selecionavam qualquer figura sem sequer olhar para ela.

Durante 15 sessões a experimentadora participou como sujeito dos testes, tentando ela também adivinhar a ordem das figuras, e em 10 outras sessões tomou o lugar da professora, contando a história e participando como agente emissor.

De volta ao laboratório, dois assistentes transcreviam as respostas das crianças para uma folha de respostas, rodada a rodada, devolvendo as figuras ao envelope após cada uma, de forma a não misturar as respostas. Após checar novamente as respostas, comparavam-nas com a sequência alvo e anotavam o número de acertos. Louwerens e os assistentes que acompanharam as sessões trabalhavam sobre as anotações feitas durante as mesmas, dando especial

⁵³ Para informações mais detalhadas dos procedimentos e resultados, consultar o artigo original anexado a este trabalho.

atenção à forma como cada professora contou a história e ao comportamento das crianças durante as sessões.

Até a publicação do artigo o teste havia sido aplicado a 684 crianças, totalizando 57 sessões e 17.100 ensaios individuais, tendo a professora como agente emissor. O número de acertos foi 3.703, sendo que o esperado pelo acaso era de 3.420 acertos. O valor da Razão Crítica (CR, do inglês *Critical Ratio*) foi de +5,41, com nível descritivo $p= 0,000.000.06$.

Quando separados os resultados de meninos e meninas, observou-se que os resultados dos meninos não foram significantes ($p=0,065$), já os das meninas mantiveram-se significantes ($p=0,000.000.006$). Louwerens conclui por estes estes números que os resultados não poderiam ser atribuídos ao acaso. Reproduzimos abaixo a tabela dos resultados de Louwerens:

TABELA 4
RESULTADOS DOS TESTES DE LOUWERENS – PROFESSOR COMO AGENTE

Sujeitos	Rodadas	Acertos	Desvio	Dp	CR	p
Meninos	342	1777	+67	36,98	1,84	0,065
Meninas	342	1926	+216	36,98	5,84	0,000.000.006
Total	684	3703	+283	52,32	5,41	0,000.000.06

Louwerens comenta como os resultados significantemente maiores apresentados pelas meninas iam ao encontro das investigações realizadas por J.G. Busschbach com alunos de escolas em Amsterdam e Dordrecht, mas admite não conseguir explicar ou justificar o feito. Questiona-se sobre o que aconteceria

se o professor fosse do sexo masculino, situação raramente encontrada em escolas de educação infantil.

As sessões que tiveram a experimentadora (adulto estranho às crianças) como agente emissor apresentaram resultados bastante diferentes, ficando dentro do esperado pelo acaso, com exceção do grupo de meninos, fato não comentado pela experimentadora. Segundo Louwerens, resultados semelhantes foram encontrados também nos testes de Busschbach. Observemos a tabela a seguir:

TABELA 5
RESULTADOS DOS TESTES DE LOUWERENS – ESTRANHO COMO AGENTE

Sujeitos	Rodadas	Acertos	Desvio	Dp	CR	<i>p</i>
Meninos	211	1122	+67	29,04	2,31	0,02
Meninas	209	1066	-4	28,92	0,14	0,89
Total	420	2163	+63	40,98	1,54	0,12

Após análise coletiva dos resultados, Louwerens passou a analisá-los agrupando-os por turmas e percebeu que 4 das 15 turmas participantes apresentaram resultados bastante significantes e destaram-se das demais. Uma das turmas apresentou resultados realmente notáveis (CR=+5.08). Louwerens discute como ela e as assistentes perceberam que a professora desta turma em particular tinha uma disposição diferente para com seus alunos, sendo capaz de estimulá-los individualmente à originalidade e criatividade, interessando-se por cada um separadamente. A partir destes achados, decidiu submeter as professoras cujos grupos se destacavam a uma bateria de testes psicodinâmicos, em busca de características de personalidade que pudessem ser associadas a

melhores resultados. Da mesma forma, as crianças foram submetidas a um teste de desenho. Até a publicação do artigo os testes não haviam sido concluídos. Louwerens afirma ainda que os resultados das sessões nas quais havia participado como agente emissor enfatizavam a importância de um vínculo psicológico estabelecido entre agente e sujeito, descartando a possibilidade de clarividência e GESP em favor de uma possível comunicação telepática entre os participantes.

Como mencionamos anteriormente, a escolha por este estudo deveu-se ao fato do artigo descrever detalhadamente os procedimentos experimentais, e por julgarmos tratar-se de uma adaptação muito bem realizada do clássico experimento de ESP com as cartas Zener. Era de nosso interesse aplicar testes do gênero a crianças em idade escolar, e nos identificamos fortemente com a proposta apresentada por Louwerens, assim como o desenvolvimento do processo. Notamos grande sensibilidade no trato das diferentes etapas do processo, como por exemplo a forma como as regras e o experimento foram apresentados às crianças, o que nos indica conhecimento do desenvolvimento infantil e experiência prévia com crianças da idade em questão. Ela foi também bastante cuidadosa e detalhista na escrita do artigo, favorecendo a replicação que buscávamos fazer. Gostaríamos, porém, de comentar alguns pontos apresentados no artigo que julgamos de especial relevância.

Primeiramente, achamos muito interessante que a escolha dos alvos tenha sido feita em colaboração com as diretoras e validada pelas professoras das crianças participantes. Brinquedos são o maior símbolo da infância e a primeira

associação que fazemos a crianças da idade observada. As figuras escolhidas fazem referência a clássicos brinquedos infantis, brinquedos estes que costumam ultrapassar as barreiras geográficas e culturais, sendo reconhecidos ou mesmo confeccionados por crianças das mais diversas culturas. Dentre eles, contudo, um nos chamou a atenção. Referimo-nos à figura do veado. Brinquedos que representem animais são conhecidos desde a antiguidade, mas a escolha pelo veado reflete aspectos culturais do país onde ocorreu o estudo. A figura do veado não é fortemente presente no imaginário infantil em nosso país e dificilmente encontramos suas representações em lojas de brinquedos. O urso é um brinquedo muito mais frequentemente produzido e vendido no Brasil, apesar de não ser um animal tipicamente brasileiro. Questionamo-nos sobre a identificação que nossas crianças teriam com a figura de um veado que, apesar de brasileiro, não pertence ao nosso rol de brinquedos tradicionais.

Uma segunda questão observada foi que, durante a leitura do artigo, incomodou-nos a função designada aos assistentes de verificar e colar as respostas das crianças quando de volta ao laboratório. Apesar do procedimento ser detalhadamente descrito de forma a não levantar dúvidas quanto à veracidade dos resultados obtidos, compreendemos ser um ponto dúbio, passível de críticas e questionamentos por parte de leitores mais céticos. Da mesma forma, poder-se-ia questionar o fato do livro de respostas conter folhas avulsas que poderiam facilmente ser reordenadas em momento posterior ao das sessões de forma a fraudar resultados positivos. Reiteramos não acreditar ter sido este o caso para ambas as situações, mas optamos por encontrar alternativas mais seguras a este arranjo experimental.

Em um terceiro momento, julgamos um pouco confuso o sistema de sinalização descrito no artigo, mas compreendemos que as limitações tecnológicas da época impediam que um sistema mais avançado fosse utilizado. Optamos por substituí-lo em nossa replicação. Da mesma forma optamos por encontrar alternativas ao uso de cabines de madeira ou papelão. Concordamos com a importância de se evitar vazamento de pistas sensoriais e ambientais, mas julgamos que o instrumento escolhido poderia intimidar crianças tão novas.

Questionamo-nos também sobre a influência que a disposição dos brinquedos reais poderia ter sobre as escolhas das crianças. Ainda que eles fossem retirados antes do início das sessões, imaginamos que alguns dos sujeitos possam ter decidido reproduzir a ordem observada ao invés de adivinhar uma sequência desconhecida. Gostaríamos que este aspecto tivesse sido observado e comentado pela autora.

Por fim, nossas observações quanto ao tratamento estatístico aplicado. Em nota de rodapé, Louwerens comenta como o cálculo da RC binomial não parecia ser o mais apropriado a este teste, pois ele considerava cada rodada como um evento estatístico independente. Foi-lhe sugerido pelos editores do *Journal of Parapsychology* que aplicasse o método de Greville a uma amostra dos dados. Os dados das 15 sessões que apresentaram melhores resultados foram reanalisados por este método e comparados aos resultados anteriores. Nenhuma diferença significativa foi encontrada. Contudo, buscamos nos informar quanto ao método de Greville (Greville, 1960) e descobrimos tratar-se de um método para análise de dados em experimentos de escolhas forçadas sensível a diferentes formas de amostragem das alternativas pareadas. O método foi desenvolvido por Thomas N. E. Greville, matemático que também trabalhou como revisor do JP e é quase que

exclusivamente aplicado a testes parapsicológicos. Não nos julgamos competentes para avaliar a exatidão ou adequação estatística do método, mas optamos por, em nossa replicação, fazer uso de tratamentos estatísticos com aplicação mais amplamente reconhecida para testes psicológicos.

Dada a análise do estudo matriz e a revisão das publicações de casos espontâneos e estudos experimentais encontradas na literatura, acreditamo-nos suficientemente informados para prosseguirmos com nossa pesquisa, descrevendo no capítulo a seguir os procedimentos experimentais de nossa replicação.

PARTE II -

MÉTODO,

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CAPÍTULO 4

PERCEPÇÃO EXTRASSENSÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, E SUAS RELAÇÕES COM EXPECTATIVA E VÍNCULO

Até o momento procuramos compreender como os estudos sobre as experiências anômalas infantis se desenvolveram e estruturaram, onde ocorreram, e que variáveis foram exploradas de forma a fornecer elementos para sua compreensão. Destas variáveis, selecionamos duas de nosso interesse e elegemos para replicação um estudo que as contemplasse.

No capítulo anterior descrevemos o estudo de Nicolauda Louwerens, aplicado a crianças de 4 a 6 anos na Holanda no final da década de 1950. Analisamo-no criticamente, elencando pontos a serem considerados e revistos em nossa replicação. Trataremos neste capítulo especificamente de nosso experimento, de sua concepção à análise dos resultados. Começaremos por descrevê-lo a partir da escolha da escola onde foi aplicado. Compararemos nosso projeto ao do estudo matriz, e justificaremos algumas alterações realizadas. Descreveremos em detalhes os procedimentos das sessões e observações feitas durante as mesmas. Demonstraremos o funcionamento do *software* desenvolvido para este estudo, e concluiremos o capítulo com a análise e discussão dos resultados obtidos.

4.1.Descrição do experimento e sua aplicação

Escolha da Escola

Como o experimento matriz foi realizado em ambiente escolar, objetivávamos reproduzi-lo o mais fielmente possível.

Inicialmente consideramos a possibilidade de uma parceria com a Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, realizando o estudo com seus alunos. Consideramos esta possibilidade por ser parte da proposta da Escola de Aplicação, além de oferecer escolaridade nos níveis fundamental e médio, colaborar para a realização de pesquisa de campo, na área de educação especialmente, mas também em outras áreas de conhecimento e pesquisa. Esbarramos, contudo, em algumas questões procedimentais. É exigência da Escola de Aplicação que os projetos de pesquisa sejam apresentados com antecedência de no mínimo 30 dias para sua análise e aprovação. Enquanto aguardávamos pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, nosso prazo para realização do experimento se estreitava. Caso esperássemos e houvesse recusa por parte do comitê ou da escola, ou necessidade de adequação do projeto, não teríamos tempo hábil para procurar por outra escola. Optamos, então, por não encaminhar o projeto para análise da Escola de Aplicação e iniciar antecipadamente a busca por uma escola alternativa. Através de contatos pessoais do orientador desta pesquisa surgiu uma oportunidade de parceria com uma escola privada da cidade de São Paulo, que aprovou nosso projeto de pesquisa e nos ofereceu a possibilidade de

iniciarmos os procedimentos tão logo recebêssemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Trata-se do Colégio Emilie de Villeneuve, tradicional escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, localizado no bairro do Jardim Prudência. É um colégio religioso, católico, fundado em 1955 pelas irmãs da Congregação de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, mais conhecidas como Irmãs Azuis, e que está em atividade contínua desde sua fundação. O colégio atende, basicamente, famílias de classe média/alta da região.

Nosso primeiro contato na escola foi com a diretora, Luiza Cesca, chamada no colégio por Irmã Solange. Foi ela quem aprovou a realização da pesquisa, assegurando-nos que contaríamos com a ajuda de todos os funcionários que se fizessem necessários. Uma vez recebido o parecer positivo do Comitê de Ética, fomos colocados em contato com a coordenadora pedagógica, Sandra Fovitzky, que solicitou uma reunião com a pesquisadora para maiores esclarecimentos.

Na ocasião da reunião foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos que aconteceriam dentro do colégio. A coordenadora solicitou-nos também que explicássemos um pouco sobre o Instituto de Psicologia, sobre o departamento de Psicologia Social e do Trabalho, e sobre a área da Psicologia Anomalística. Segundo nos contou, seu intuito era o de compreender o mais amplamente possível como a pesquisa foi estruturada caso precisasse esclarecer às famílias que a procurassem. Respondemos às

perguntas e reiteramos nossa disponibilidade de atender as famílias que tivessem dúvidas⁵⁴.

Ainda nessa ocasião, informamos a coordenação sobre o conteúdo da carta que seria enviada às famílias, de forma que pudesse fazer comentários ou sugerir alterações. Levamos também um modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética, e explicamos acerca de sua função e obrigatoriedade.

Perguntamos sobre a possibilidade de organizarmos uma reunião com os pais para apresentar a pesquisa, mas fomos informados que esse tipo de evento não estava de acordo com os procedimentos aplicados pelo colégio quando da realização de pesquisas, e que somente a carta e o TCLE seriam suficientes.

Combinamos então uma nova data quando poderíamos deixar na escola envelopes contendo as cópias assinadas de ambos os documentos para que fossem encaminhados às famílias via agenda dos alunos. Enviamos as cartas e fornecemos às famílias um período de duas semanas para lessem os documentos e, caso optassem por autorizar a participação de seus filhos na pesquisa, devolvessem os TCLEs preenchidos e assinados também via agenda do aluno.

A data para aplicação dos testes seria agendada apenas após o encerramento do período de respostas.

⁵⁴ Fomos posteriormente informados que nenhuma família procurou pela orientação da coordenação, enquanto apenas quatro delas procuraram diretamente pela pesquisadora através de ligações telefônicas ou *e-mails*. Nestas conversas, manifestaram dúvidas essencialmente sobre a possibilidade de terem acesso aos resultados de seus filhos. A pesquisadora e seu orientador assumiram o compromisso de apresentar futuramente a pesquisa e os resultados aos pais dos alunos participantes.

Amostra

Em concordância com o projeto apresentado, nossos sujeitos foram os alunos das duas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos – 6 e 7 anos de idade).⁵⁵

Todos os alunos de primeiro e segundo anos (260 no total)⁵⁶ foram convidados a participar da pesquisa através da já referida carta enviada aos pais, que continha explicações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, anexada a duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os contatos da pesquisadora e seu orientador. Tínhamos por objetivo um número mínimo de 75 sujeitos, e um número máximo tão grande quanto o total de alunos destas séries.

Nossa amostra foi então composta pelo total de alunos com autorizações assinadas e fornecidas pelos pais ou responsáveis. Ela continha 99 sujeitos distribuídos da seguinte maneira:

- 57 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e
- 42 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo da descrição a seguir, identificaremos as crianças participantes através dos termos ALUNO ou RECEPTOR.

⁵⁵ Note-se que o estudo matriz foi realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade. Optamos, contudo, por fazer esta adequação de idade para que nosso desenho experimental estivesse de acordo com as sugestões metodológicas feitas no capítulo anterior. Às crianças mais novas ele ofereceria dificuldades operacionais, e dificilmente despertaria o interesse de crianças mais velhas.

⁵⁶ O colégio Emilie de Villeneuve oferecia, no ano de 2013, 6 turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, com um total de 138 alunos, e 5 turmas de segundo ano, com um total de 122 alunos.

Contamos também com a participação e colaboração das professoras de sala e assistentes das turmas participantes. Da mesma forma que as famílias, as professoras convidadas receberam a carta explicativa e duas cópias do TCLE. As professoras foram encorajadas por sua coordenadora a participarem da pesquisa, colocando-se à disposição da pesquisadora e sua equipe da forma que fosse necessária. Ainda assim, informadas sobre os objetivos e procedimentos, oferecemos a todas elas a opção de não participar ou desistir de sua participação a qualquer momento da pesquisa, sem que a escolha lhes causasse qualquer inconveniente. Contamos com a participação de 10 das 11 professoras convidadas. Uma delas, apesar de fornecer o TCLE assinado, encontrou-se impossibilitada de comparecer à sessão no dia estabelecido, sendo prontamente substituída por sua assistente, que também forneceu o TCLE preenchido e assinado.

Os professores participantes neste estudo serão identificados pelos termos PROFESSOR ou PROFESSOR EMISSOR.

Demais pessoas envolvidas

Além dos sujeitos, estavam também presentes na sala durante as sessões a pesquisadora Vanessa Duarte Corredato, seu orientador Wellington Zangari, a assistente convidada Lorena Araújo Lorena, e a responsável pelo laboratório de informática do colégio, Tânia Knittel, que se voluntariou para auxiliar nos procedimentos. Eles serão aqui identificados pelos termos PESQUISADORA, ORIENTADOR e SUPERVISORES.

Decidimos usar o professor como emissor nas sessões denominadas TESTE, e um adulto desconhecido das crianças nas sessões do grupo

CONTROLE. Diferentemente do estudo matriz, optamos por usar um adulto que não tivesse interagido previamente com as crianças, mesmo que no dia do experimento. Por essa razão a pesquisadora não pode ocupar o papel de emissor nessas sessões, que foi ocupado por um dos supervisores. O adulto participante como emissor do grupo controle em substituição ao professor emissor será identificado como ADULTO EMISSOR. Observamos para que o adulto emissor fosse sempre do mesmo gênero que o professor substituído, para que a diferença de gênero não fosse uma variável de interferência nos resultados.

Resumidamente, elencamos mais uma vez os critérios de seleção dos sujeitos:

- Ser aluno/professor do Colégio Emilie de Villeneuve;
- Estar cursando/lecionando o 1º ou 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental⁵⁷;
- Fornecer autorização (TCLE) preenchida e assinada;
- Comparecer à escola no dia da realização do experimento.

Alvos:

Assim como no experimento matriz, optamos por usar as figuras de cinco brinquedos tradicionais conhecidos por crianças da faixa etária selecionada, cada um com uma cor predominante diferente.

⁵⁷ Para os alunos, optamos por usar a série e não a idade como critério de seleção para não gerar exclusão de alunos dentro de determinado grupo, o que poderia causar incômodo e descontentamento entre os sujeitos. Ainda que houvesse nos grupos selecionados crianças com idade maior ou menor que a da média do grupo, este não foi um critério excludente.

Fizemos, contudo, algumas alterações de conteúdo. Mantivemos a figura da boneca com vestido vermelho; substituímos o caminhãozinho azul por um carrinho azul; mantivemos a bola, mas substituímos a de cor verde por uma preta e branca tradicional de futebol; substituímos a figura do veado laranja pela do ursinho marrom pelos motivos comentados anteriormente; e por fim substituímos os blocos amarelos por uma corda de pular amarela, também por sua popularidade entre as crianças dessa idade.

Para todas as figuras, optamos por usar fotografias dos brinquedos representados, ao invés de ilustrações. Procuramos nos certificar que as figuras utilizadas não continham direitos autorais reservados. Abaixo, uma amostra das figuras utilizadas.

Figura 3: Alvos

Materiais e instrumentos:

Diferentemente da forma como o experimento original foi realizado, mas em concordância com nossas observações feitas em capítulo anterior quando da

análise do estudo matriz, optamos por não apresentar às crianças representações reais dos brinquedos selecionados, substituindo-as em nossa apresentação das regras e procedimentos pelas imagens dos mesmos que seriam usadas ao longo do teste. Isso nos foi possível por utilizarmos um laboratório de informática equipado com telão e projetor multimídia.

Anteriormente à realização do experimento, fomos colocados em contato com a professora responsável pelo laboratório, Tânia Knittel, que nos informou sobre a configuração do mesmo. Fomos informados quanto ao número de computadores disponíveis (20), sua disposição na sala (4 bancadas), sobre o computador do professor cuja tela, por sua posição na sala, não era visível aos alunos, sobre demais equipamentos existentes, como os mencionados telão e projetor, sobre a configuração técnica das máquinas e acesso à *internet*, e sobre a rotina dos alunos para as aulas de informática.

Durante as aulas, os alunos do Colégio Emilie de Villeneuve são orientados a entrar no laboratório e sentar-se no chão em frente ao telão, enquanto aguardam por orientações. Somente após o término destas são solicitados a dirigirem-se aos computadores. Decidimos manter essa mesma rotina por já ser conhecida das crianças e por estar em concordância com o que havíamos planejado para a realização do experimento.

Optamos também por utilizar uma tecnologia não disponível na época do experimento matriz: um *software* aplicativo especialmente desenvolvido segundo nossas especificações⁵⁸. Durante nossa apresentação do experimento matriz fizemos alguns comentários sobre como os procedimentos adotados poderiam

⁵⁸ Optamos por fazer neste momento uma apresentação geral do *software*. As especificações técnicas serão descritas mais adiante.

gerar dúvidas ou críticas por ter grande interferência humana no processo de organização e conferência das respostas das crianças. Acreditamos que todos os envolvidos tenham agido de forma ética, mas gostaríamos de eliminar ao máximo a interferência humana de forma a evitar equívocos que pudessem ser atribuídos a sua ação. Fosse na elaboração e aplicação do teste, no registro e conferência das respostas, ou mesmo na análise estatística dos resultados, procuramos informatizar todos os procedimentos viáveis. Com a informatização do teste estaríamos também intensificando o interesse de uma geração de crianças que é fortemente motivada por recursos eletrônicos e tecnológicos (Prensky, 2005).

Às professoras cujos alunos participaram das sessões teste foi solicitado o preenchimento de um breve questionário acerca de suas expectativas com relação aos resultados do experimento, e a qualidade de seu vínculo afetivo com os alunos. Foram 8 as professoras solicitadas.

Quanto à expectativa, após uma breve explanação sobre experiências anômalas e crença em habilidades de percepção extrassensorial, perguntou-se:

Você acredita que seja possível a uma pessoa obter informações sobre um lugar, um acontecimento, um objeto, ou mesmo sobre uma pessoa distante, sem o uso dos sentidos conhecidos?

E ainda:

Nosso experimento consiste em avaliar se seus alunos serão capazes de acertar uma sequência de imagens apresentada somente a você, sem que tenham qualquer forma de acesso prévio às imagens ou à sequência em questão.

Você acredita que seus alunos serão capazes de selecionar adequadamente as imagens apresentadas somente a você?

Ambas as perguntas eram de múltipla escolha, a que as professoras poderiam responder se acreditavam, se não acreditavam, ou se não tinham opinião formada a respeito. Pediu-se ainda que caso tivessem respondido afirmativamente a alguma das questões, que nos contassem a que atribuíam estas supostas habilidades.

As respostas foram distribuídas da seguinte maneira:

Gráfico 9:

Gráfico 10:

Duas das professoras (1º ano C / 2º ano C) responderam não acreditar em percepção extrassensorial ou na capacidade de seus alunos de descobrir a sequência de imagens em questão. Alegaram tratar-se apenas de “chute”, ou sorte.

Duas professoras (1º ano A / 1º ano D) responderam não ter opinião formada sobre ESP, mas não acreditar na capacidade de seus alunos de obterem resultados positivos naquele teste específico. Uma delas optou por justificar sua resposta negativa. Afirmou que não acreditava que seus alunos manifestariam essa capacidade por conta da forma como as imagens foram selecionadas. Ela acreditava que se pudesse escolher os alvos ela mesma, rodada após rodada, ao invés de tê-los selecionados por um programa de computador, talvez a situação pudesse ser diferente.

Três professoras afirmaram acreditar em percepção extrassensorial, mas curiosamente responderam de forma negativa a questão específica sobre o resultado de seus alunos. Apenas uma justificou sua resposta, atribuindo ESP ao vínculo afetivo estabelecido em determinadas situações, ainda que não acreditasse que seus alunos obtivessem resultados positivos.

Somente uma professora (1º ano F) não forneceu o questionário preenchido. Consideramos como manifestação de sua vontade de abstenção.

Após responderem a estas questões, foi solicitado às professoras que preenchessem uma tabela contendo as iniciais de seus alunos participantes e, para cada aluno, uma escala gradual de 1 a 5, com a qual avaliavam a qualidade do vínculo entre eles. Orientamos as professoras tratar-se de uma avaliação subjetiva e que deveriam levar em conta tanto suas ações como as de seus alunos quando do preenchimento da tabela. Ainda assim, caso sentissem necessidade de referências que as auxiliassem no preenchimento, estas seriam oferecidas. As referências oferecidas foram:

- 1) Pouco ou nenhum vínculo afetivo. Demonstra indiferença ou descontentamento pela presença do outro. Tempo de contato próximo insuficiente para estabelecimento de vínculo afetivo.
- 2) Vínculo intermediário entre posições 1 e 3.
- 3) Vínculo neutro. Interage com o outro, mas a interação é apenas cordial. Há respeito entre as partes, mas sem demonstrações de carinho.
- 4) Vínculo intermediário entre posições 3 e 5.
- 5) Forte vínculo afetivo. Demonstra claro contentamento pela presença do outro. Sente a falta do outro na sua ausência. Frequentes demonstrações de carinho e confiança.

As respostas fornecidas pelo questionário e pela tabela foram usadas para correlação das variáveis expectativa e vínculo com os resultados obtidos pelos alunos de cada turma. Estes resultados serão apresentados e comentados mais adiante.

Mais uma vez, apresentamos resumidamente os materiais e instrumentos utilizados para a realização dos testes.

- Computadores em número suficiente para cada professor e sujeito participando da sessão;
- *Software* aplicativo especialmente desenvolvido segundo as especificações do projeto;
- Questionário e tabela preenchidos pelos professores;

4.2.Procedimentos

Pré-teste

Com o intuito de avaliar o correto funcionamento do *software* e as dificuldades operacionais que poderiam surgir durante sua execução, antes da realização do teste com os alunos do Colégio Emilie de Villeneuve, alunos de graduação e pós-graduação do Instituto de Psicologia foram convidados a participar como voluntários de algumas sessões em caráter pré-teste realizadas na sala de estudos do próprio Instituto de Psicologia da USP. Elas ocorreram cerca de dois meses antes do teste oficial. Aos voluntários foram dadas as mesmas explicações que seriam posteriormente oferecidas às crianças, e a eles pediu-se que, durante a realização das sessões, procurassem explorar e executar comportamentos próprios da infância.

Além de considerar as opiniões dos participantes quanto à apresentação do programa, o pré-teste foi usado também como teste de redundância, quando os participantes, além de registrarem suas escolhas no computador, foram também solicitados a registrá-las em papel para que fossem depois comparadas aos resultados salvos pelo programa.

Durante o pré-teste observou-se pequenos problemas operacionais que foram então solucionados pelo responsável técnico, Rodrigo Garcia.

Preparação prévia e descrição do ambiente:

Na ocasião das sessões, já no colégio Emilie de Villeneuve, o espaço do laboratório de informática foi preparado de forma a haver disponíveis

computadores em número suficiente para o professor/adulto emissor e cada aluno participante daquela sessão. Como a disposição dos móveis no laboratório não permitia que as máquinas fossem movidas, procurou-se garantir distância suficiente entre os alunos de forma a impedir que um aluno observasse o trabalho de seu colega. Nas sessões com um número reduzido de alunos, algumas máquinas foram saltadas entre eles. Em sessões com mais alunos, eles foram colocados lado a lado, mas especialmente orientados para evitar que sofressem influência da resposta de algum colega. Diferentemente da forma como foi organizado o experimento matriz e conforme comentado no capítulo anterior, optamos por não usar cabines ou tapumes de papelão entre os alunos, pois acreditamos tornarem o ambiente muito intimidador para a idade de nossos sujeitos, o que viria a acentuar a expectativa que a situação de teste já proporciona, prejudicando seu conforto e possivelmente seu desempenho no experimento.

O computador do professor foi posicionado contrariamente aos dos alunos. O professor e seu computador foram posicionados de forma a garantir que os alunos não observassem o conteúdo de sua tela. Sua disposição na sala permitia que o professor tivesse contato visual com as crianças, mas este foi orientado e observado para que não fornecesse pistas sensoriais.

Observamos para que não houvesse na sala outros elementos que pudessem fornecer pistas sensoriais, como vidros ou outras superfícies refletoras atrás do professor.

Reproduzimos abaixo a disposição dos equipamentos no laboratório:

Como mencionado anteriormente, a pesquisadora acompanhou cada sessão no papel de observadora e instrutora, sendo acompanhada de supervisores e de seu orientador. Coube aos instrutores e supervisores a função de zelar pelo bom e correto andamento da sessão, e auxiliar os alunos que sentissem qualquer dificuldade com os procedimentos. Coube também à pesquisadora o papel de administradora técnica das sessões, acompanhando seu progresso através de máquina dedicada a este propósito.

Antes do início do teste em cada sessão os supervisores foram responsáveis por criar a sessão no *software* aplicativo e inserir os dados de identificação de cada participante. Enquanto esta tarefa era feita, a pesquisadora recebia os alunos e iniciava as instruções através da apresentação da história motivadora. Optamos por informatizar também a 'contação' da história e das

instruções, ilustrando-as com uma apresentação de *slides* e projetando-as no telão para que fossem acompanhadas por todos os alunos.

História Motivadora

Seguindo o modelo do experimento matriz, optamos por iniciar os procedimentos com as crianças com uma história fictícia que teria a função de envolvê-las, motivá-las e orientá-las quanto aos procedimentos a serem seguidos.

O artigo escrito por Louwerens trazia uma versão resumida desta história, mas que já nos permitiu compreender sua forma e conteúdo. A história original foi escrita como um conto-de-fadas, no qual seres mágicos, detentores de poderes especiais, se envolviam numa trama e descobriam um problema a ser solucionado pelas crianças. Elas então eram convidadas a entrar na fantasia, transformando-se nos tais seres, para que pudessem desempenhar sua função.

Os seres descritos na história original não fazem parte de nossa cultura ou folclore. Para que houvesse maior identificação das crianças com os personagens narrados, optamos por fazer uma adaptação cultural da narrativa. Cogitamos inicialmente escrever uma história em que figurassem personagens do folclore brasileiro. Infelizmente este folclore é pouco conhecido pelas crianças de grandes metrópoles como São Paulo, especialmente por aquelas de famílias com maior poder aquisitivo, que têm contato mais frequente com a mídia estrangeira, mais especificamente com a americana. Como as sessões foram agendadas para o período final do ano letivo, próximas às férias de fim de ano, apostamos na temática natalina para gerar maior identificação e envolvimento das crianças. Decidimos por fim usar personagens que, apesar de não serem oriundos do

folclore nacional, já passaram a incorporar a cultura das crianças brasileiras: o Papai Noel, a Mamãe Noel, os duendes ajudantes, e as renas.

Reproduzimos a seguir a apresentação feita às crianças, contendo a história motivadora e as instruções procedimentais⁵⁹:

Figuras 5 a 9: História Motivadora

Figura 5

Figura 6

⁵⁹ Uma versão não ilustrada da história motivadora encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Figura 7

Figura 8

Figura 9

A partir do sexto *slide* eram dadas as instruções sobre como utilizar o programa. Objetivávamos que as crianças pudessem já se familiarizar com as telas, de forma a não causar estranhamento quando do uso do programa. Como os alunos destas séries ainda estão em processo de alfabetização, procuramos evitar instruções ou informações escritas, com exceção das mensagens “Aguarde” e “Exercício finalizado”, a primeira acompanhada por ícone animado. Optamos ainda por instruir oralmente as crianças e demonstrar o funcionamento do software logo após a história motivadora. As instruções orais foram acompanhadas das seguintes ilustrações:

Figura 10:
Representação do
primeiro ensaio.

Figura 11:
Representação da tela
entre ensaios.

Figura 12:
Representação dos
ensaios posteriores.

Figura 13:
Representação da
tela final.

As sessões:

As sessões foram realizadas no dia 29 de novembro de 2013. A data foi agendada pela coordenação da escola, que solicitou ainda que todas as sessões ocorressem no mesmo dia, distribuídas entre os períodos matutino e vespertino. Esta data foi escolhida por permitir a conclusão prévia dos trabalhos escolares obrigatórios, como avaliação de alunos e escrita de relatórios por parte dos professores.

Objetivávamos que as sessões tivessem duração aproximada de 30 minutos, sendo 10 minutos dedicados às instruções e 20 minutos para a realização do teste. De fato, quando chegamos ao colégio, as sessões já haviam sido agendadas desta forma, e cada professora havia recebido orientações sobre o horário no qual deveria se digirir com os alunos participantes ao laboratório, onde encontrariam nossa equipe.

Já descrevemos como as instruções foram apresentadas, passemos então para o teste propriamente dito.

Após a história motivadora, pediu-se às crianças e professor que tomassem seus lugares frente aos computadores. Cada criança era direcionada a uma máquina específica que já continha seus dados de identificação preenchidos previamente pelos supervisores. Para a atribuição das máquinas ordenamos alfabeticamente os participantes de cada grupo, assim o primeiro aluno da lista era direcionado à máquina 1, o segundo à máquina 2, e assim consecutivamente até o último aluno participante daquela sessão. Como cada máquina e sessão continham identificação própria, estes dados geravam posteriormente um identificador numérico único por criança que preservava seu anonimato, ainda

que nos permitisse localizar e acessar as respostas individuais de cada aluno. Esta identificação nos permitia também acompanhar o progresso da sessão através de um outro computador logado ao programa como administrador. O administrador das sessões conseguia observar e acompanhar o progresso das sessões, sem no entanto poder interferir nas mesmas. Caso ocorresse algum problema ao registrar os alunos, ele poderia inativar determinada máquina e solicitar que o aluno fosse registrado com o uso de outro computador, antes do início da primeira rodada. Contudo, uma vez iniciada a rodada, mais nenhuma interferência seria possível.

Cada sessão continha uma rodada de 25 ensaios. Chamamos de situação ou sessão teste a rodada que tinha o próprio professor como emissor. Chamamos de situação ou sessão controle aquela em que o emissor era um adulto desconhecido das crianças, no caso um dos supervisores.

Inicialmente consideramos que todas as crianças deveriam participar de duas rodadas de 25 ensaios, sendo uma teste e uma controle. Porém observamos que, para grupos mais numerosos que necessitavam de mais tempo para se organizar, a sessão acabaria por ser prolongar além dos 30 minutos previstos, o que prejudicava o início da próxima sessão. Observamos também que ao longo da primeira rodada os alunos mostravam-se bastante envolvidos e motivados, mas perdiam esta motivação ao perceber que passariam pelo processo novamente para a realização da segunda rodada, ainda que já tivessem sido orientados sobre este procedimento. Decidimos então que, pela boa condução do experimento e pela manutenção da motivação dos alunos, seria necessária uma alteração metodológica. Cada grupo, ao invés de participar de duas sessões, uma teste e uma controle, passaria a participar de apenas uma delas,

distribuídas alternadamente. Desta maneira alguns grupos participaram apenas de sessões teste, enquanto outros apenas de sessões controle. A alternância entre professor emissor para sessões testes e adulto emissor para sessões controle foi mantida.

Estávamos seguros que essa alteração não prejudicaria os resultados do experimento, pois ela já havia sido considerada e analisada durante seu planejamento.

Ao encerramento de cada sessão as crianças eram direcionadas a suas salas de aula. Não houve a distribuição de recompensas para não gerar constrangimento aos alunos cujas famílias não permitiram a participação na pesquisa, e por não ser uma prática comum da escola.

Diferentemente de como ocorreu com o estudo matriz, optamos por garantir que todas as crianças de um mesmo grupo participassem juntas da mesma sessão. Por essa razão não limitamos ou fixamos o número de participantes. Cada sessão teria um número de participantes tão grande quanto o número de crianças daquela turma com autorizações fornecidas pelos pais. Essa opção foi feita para que cumpríssemos a determinação da escola que cada turma teria 30 minutos de sua rotina disponíveis para nossa pesquisa e para que não misturássemos em uma mesma sessão alunos de turmas diferentes. Desta forma, nossa sessão menos numerosa contou com a presença de apenas dois alunos, enquanto a sessão mais numerosa contou com a presença de 17 alunos.

Utilização do *software*:

Como descrito anteriormente, cada sessão era composta por uma rodada de 25 ensaios. As sessões foram informatizadas e realizadas com o uso de um *software* aplicativo desenvolvido especialmente para este estudo.⁶⁰

Descrevemos abaixo os procedimentos para utilização do programa.

1) INÍCIO

Quando todos estavam prontos e acomodados, o professor clicava no botão INICIAR e o primeiro alvo era exibido a ele. Esta imagem era escolhida dentre os cinco alvos disponíveis por um gerador de números aleatórios. A cada ensaio o gerador era novamente acionado, de forma que ao longo dos 25 ensaios não havia necessariamente distribuição homogênea entre os alvos.

O professor era orientado a se concentrar em cada imagem exibida. Se acreditasse que alguma estratégia pudesse facilitar a escolha das crianças, ele poderia utilizá-la, desde que não fornecesse nenhuma pista sensorial. Ele não precisaria mais interagir com o programa depois de iniciada a rodada.

⁶⁰ Informações técnicas: O *software* aplicativo usado para o experimento foi programado por um responsável técnico como aplicação web (SAAS – software as a service) em linguagem Microsoft .NET . Os dados gerados ao longo das sessões foram armazenados em banco de dados Microsoft SQL. Tanto a aplicação como o banco de dados foram hospedados em *Cloud Service* contratado e protegidos por senha de acesso. Os detentores desta senha foram o auxiliar técnico responsável e a pesquisadora, que poderão disponibilizar os dados em caso de interesse, requisição ou necessidade. O uso do *software* aplicativo gerou uma massa de dados para extração de relatório e análise estatística. A extração de dados do banco SQL foi feita em arquivo formato .xls e depois importada para análise estatística pelo programa *SPSS for Windows*.

2) PRIMEIRA ESCOLHA

Logo após a primeira imagem aparecer na tela do professor, o programa automaticamente apresentava às crianças os cinco alvos organizados de forma aleatória. Cinco padrões de organização foram previamente determinados e um gerador de números aleatórios selecionava uma das possibilidades ao início de cada ensaio. A ordem dos alvos também foi definida ensaio a ensaio por um gerador de números aleatórios, de modo que não havia uma ordem fixa, o que poderia interferir na escolha por parte das crianças. Cada máquina exibia uma configuração de tela individual.

3) AGUARDE

Após o clique em uma das imagens, a tela da criança exibia uma mensagem com ícone animado pedindo que aguardasse pelo próximo ensaio. Cada clique alterava um contador na tela do professor, indicando quantas crianças já haviam realizado sua escolha.

A máquina do administrador exibia uma tela de acompanhamento da rodada, que permitia à pesquisadora saber quais máquinas já haviam ou não respondido àquele ensaio, sem no entanto, mostrar a escolha feita.

Quando uma ou mais crianças demoravam muito a fazer sua escolha, os supervisores e orientador as incentivavam a se concentrarem e continuarem o experimento, mas de forma lúdica, atentando para não causar pressão excessiva ou desconforto.

4) NOVO ENSAIO

Quando o número total de máquinas registradas na sessão era atingido, o programa automaticamente liberava na tela do professor o segundo alvo. Dois segundos depois os alvos eram exibidos às crianças, em uma nova configuração de tela, para que fizessem sua nova escolha. Abaixo, representação das cinco possíveis distribuições das figuras na tela:

Figura 14: Distribuição dos alvos

O processo de exibição de imagens e escolha se repetia até o término do ensaio de número 25, quando a tela exibia a mensagem de “Exercício finalizado”.

As sessões do grupo controle seguiam o mesmo processo, com a única diferença que o adulto no papel de emissor era um desconhecido das crianças e não o professor da turma.

Alguns grupos participaram ainda tanto de sessão teste como de sessão controle, após o ensaio de número 25 o professor era substituído por um dos supervisores do mesmo gênero do professor substituído. Como já comentamos anteriormente, devido a seu envolvimento muito próximo com o presente estudo e para que evitássemos possíveis críticas à metodologia do mesmo, a pesquisadora não atuou como emissora durante as sessões. Após a troca do emissor a segunda rodada tinha início seguindo a mesma sequência de eventos da primeira.

4.3.Observações feitas durante as sessões

Sobre as crianças:

Todos os alunos demonstraram compreender bem o que era esperado deles durante as sessões. Perguntamos se sabiam porque estavam ali, ao que responderam unanimemente “Para participar de uma pesquisa.” Explicamos de forma simplificada os objetivos da pesquisa e como se daria sua colaboração. Explicamos também porque apenas alguns alunos da sala haviam sido chamados (autorização dos pais). Permitimos que tirassem suas dúvidas e explicamos o que significava sua participação ser voluntária. Todos mostraram-se animados e dispostos a colaborar.

Durante a apresentação da história motivadora foi comum que algumas crianças manifestassem reações de surpresa e até mesmo uma pequena apreensão quanto ao problema exposto pelo enredo da história. Interagiram fazendo perguntas e comentários, especialmente sobre acreditarem ou não no Papai Noel. As opiniões eram divergentes, mas a maioria ainda acreditava na existência do 'Bom Velhinho'. A figura do duende desmaiado provocou risos e aumentou o interesse. Ao final da história, quando solicitadas a usar a imaginação e assumir a função dos duendes, diversas crianças antecipavam o que seria solicitado das professoras propondo que elas tomassem o papel da Mamãe Noel.

Ao se dirigirem aos computadores, seguiram adequadamente às instruções dadas. Mostravam-se felizes pela pesquisa ser realizada na forma de jogo informatizado.

Durante o teste as reações foram das mais diversas. Enquanto algumas crianças olhavam atentamente para a tela do computador aguardando pelo próximo grupo de figuras, outras faziam sua escolha e depois distraíam-se da tela enquanto aguardavam pela escolha dos colegas. Muitas perguntaram em que ensaio estavam, e faziam uma contagem coletiva até chegar ao ensaio de número 25. Algumas das crianças olhavam para as opções e demoravam para fazer sua escolha, como que se concentrando ou esperando que descobrissem de alguma forma a resposta correta. Outras perguntaram ainda se poderíamos dar alguma dica, e até 'espiavam' rapidamente a professora esperando por alguma reação dela. Cerca de 5 crianças comentaram que o jogo era muito fácil. Uma disse que esperava que fosse mais difícil, mas que tinha gostado tanto que poderia continuar jogando o dia todo. Um grupo, cuja sessão ocorreu logo no início da manhã, mostrou-se cansado após alguns ensaios, enquanto os grupos do período

da tarde mostraram-se mais envolvidos. Um aluno de primeiro ano comentou: “Eu acertei todas!”. Verificamos posteriormente e seu número de acertos ficou dentro da média do grupo.

10 crianças tiveram dificuldade para manusear o *mouse*, clicando diversas vezes na mesma figura durante alguns ensaios. Essa ação gerou um problema no armazenamento de dados daquelas máquinas, que foram então inativadas e tiveram seus dados descartados quando da análise dos resultados.

Apresentamos algumas fotografias tiradas no dia das sessões. Para proteger o anonimato dos participantes, um efeito de distorção foi aplicado sobre algumas das fotografias.

Figura 15: História e instruções

Figura 16: Atribuição de lugares 1

Figura 17: Atribuição de lugares 2

Figura 18: Instruções ao professor

Figuras 19 a 24: Alunos e professor durante sessão

Figura 19

Figura 20

Figura 21

Figura 22

Figura 23

Figura 24

Figuras 25 e 26: Supervisores acompanham a sessão

Figura 25

Figura 26

Sobre as professoras:

Assim como aconteceu com os alunos, as professoras participantes mostraram-se muito solícitas e dispostas a colaborar. Quando solicitadas, assumiram sua função frente ao computador e agiram conforme foram orientadas.

Observamos diferentes posturas durante a realização do teste no que dizia respeito à sua participação. Enquanto algumas olhavam concentradas para a tela, ainda que sem esboçar nenhuma reação específica, outras apenas acompanhavam a mudança de alvos sem grande interesse ou distraíam-se da tela, voltando a se concentrar logo em seguida. Outras ainda demonstravam estar de fato envolvidas, e procuravam incentivar as crianças a fazerem suas escolhas com comentários como “Já apareceu outra figura, quem adivinha qual é?”, ou “Já escolhi a próxima imagem!”.

Em conversa com a pesquisadora, as professoras manifestaram curiosidade sobre testes anteriores e seus resultados. Uma delas perguntou honestamente se sua participação seria capaz de induzir de alguma forma a

escolha das crianças, pois não tinha uma opinião formada. Outra comentou que não acreditava que obtivéssemos resultados positivos porque a escolha era feita pelo computador e não por ela mesma. Acreditava que se fosse ela a selecionar as imagens, seus alunos certamente teriam melhores resultados.

Sobre as máquinas inativadas:

Apesar de os testes técnicos não terem revelado este mal funcionamento, durante a realização do experimento observou-se uma ação inesperada quando algumas das crianças clicaram repetidamente em uma mesma figura durante alguns dos ensaios. Esta ação gerou um problema de armazenamento de dados. No banco de dados aquelas máquinas continham mais que 25 respostas para a rodada. Por não nos ser possível saber quais eram as escolhas feitas pelas crianças e quais respostas haviam sido armazenadas indevidamente, optamos por inativar estas máquinas e excluir seus dados da análise final de resultados.⁶¹

As máquinas cujos dados foram excluídos são as seguintes:

Sessão 53 (1º B – teste): máquinas 3, 4 e 9;

Sessão 55 (1º C – teste): máquinas 4 e 9;

Sessão 65 (2º B – teste): máquinas 10 e 16;

Sessão 66 (2º B – controle): máquinas 3 e 4;

Sessão 70 (2º D - controle): máquina 4.

⁶¹ Para garantir a precisão dos resultados do experimento, uma análise completa que incluía todas as respostas foi feita e comparada a nossa análise final. Ela evidenciou que a exclusão das respostas das máquinas citadas não interferiu nos resultados finais, que se mantiveram os mesmos, independentemente da pequena redução no número de sujeitos.

4.4.Resultados

Foi realizado um total de 14 sessões, sendo 7 sessões do tipo teste e 7 sessões do tipo controle. 61 alunos participaram das sessões teste, enquanto 50 alunos participaram das sessões controle⁶², somando 111 rodadas e 2.775 ensaios individuais (111 rodadas x 25 ensaios).

O número de acertos foi 582, sendo que o esperado pelo acaso era de 555. O maior número de acertos por aluno foi 11, e o menor foi 2. A média de acertos foi de 5.24, com nível descritivo $p = 0,218$. Observemos os resultados gerais na tabela do teste binomial abaixo:

TABELA 6:
RESULTADOS GERAIS

	N	Trials	Total	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Exact Sig. (1-tailed)
Núm_Acertos	111	2775	582	2	11	5,24	2,046	,218

Hipotetizamos que haveria diferença estatística significativa entre os resultados das sessões-teste (com a participação do professor como emissor) e das sessões-controle (com um adulto emissor desconhecido), sendo os primeiros superiores aos últimos, devido à proximidade psicológica existente entre os alunos e seus professores. Observemos a comparação dos grupos na tabela a seguir:

⁶² Lembremos que alguns alunos (das primeiras sessões da manhã) participaram tanto de sessões teste como controle, enquanto outros foram excluídos, como explicado na sessão anterior.

TABELA 7:
TESTE X CONTROLE – TESTE BINOMIAL

Tipo_sessão	N	Hits	Observed Prop. - Hits	Misses	Observed Prop. - Misses	Exact Sig. (1-tailed)
Teste	61	303	,1987	1222	,8013	,464
Controle	50	279	,2232	971	,7768	,023
Total	111	582	,2060	2193	,7940	,218

Notemos como de fato houve uma diferença nos resultados dos grupos teste e controle, porém na direção oposta à esperada. O grupo controle obteve proporcionalmente maior número de acertos que o grupo teste, atingindo significância estatística ($p= 0,023$), enquanto os resultados do grupo teste ficaram dentro do esperado pelo acaso ($p= 0,464$).

No teste de comparação entre grupos observamos, contudo, que a diferença entre os resultados não é estatisticamente significativa ($p= 0,117$).

TABELA 8:
TESTE X CONTROLE – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS

	tipo_sessão	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Núm_Acertos	teste	61	4,97	1,958	,117
	controle	50	5,58	2,120	

Como Louwerens, procuramos observar se haveria diferenças de resultados entre as meninas e os meninos. Nossa amostra era bastante

equilibrada, e contou com a participação de 59 meninos e de 52 meninas. Os meninos tiveram uma média de acertos de 5,20, enquanto a média das meninas foi de 5,29. O teste de comparação entre grupos nos mostra que a pequena diferença existente entre eles não atinge significância estatística.

TABELA 9:
MENINOS X MENINAS – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS

	gênero	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Núm_Acertos	meninos	59	5,20	1,954	,828
	meninas	52	5,29	2,163	

Quando analisados individualmente através de teste binomial, notamos como os resultados de ambos os grupos, meninos e meninas, independentemente do tipo de sessão, permanecem dentro do esperado pelo acaso, não atingindo significância estatística. O resultados das meninas do grupo controle aproximam-se do nível de significância ($p= 0,067$), sem contudo atingi-lo.

TABELA 10:
MENINOS X MENINAS – TESTE BINOMIAL

tipo_sessão	Gênero	N	Hits	Observed Prop. - Hits	Misses	Observed Prop. - Misses	Exact Sig. (1-tailed)
teste	Meninos	32	158	,1975	642	,8025	,451
	Meninas	29	145	,2000	580	,8000	,522
controle	Meninos	27	149	,2207	526	,7793	,098
	Meninas	23	130	,2261	445	,7739	,067

Comparamos também os resultados dos alunos separando-os por série. Observemos na tabela a seguir os resultados do teste de comparação entre grupos e notemos como as médias de acertos foram muito próximas, não alcançando significância estatística ($p= 0,920$).

TABELA 11:
1º ANO X 2º ANO – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS

	série	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Núm_Acertos	1º ano	62	5,23	2,068	,920
	2º ano	49	5,27	2,039	

Por fim fizemos uma análise de correlação para as variáveis que compunham nossas principais hipóteses de pesquisa.

Perguntamos às professoras participantes qual era sua expectativa geral quanto à possibilidade de obtenção de informação sem o uso dos sentidos conhecidos. Comentamos anteriormente as respostas obtidas e reproduzimos mais uma vez o gráfico das mesmas para efeito de recordação.

Ao comparar as respostas gerais apresentadas pelas professoras aos resultados obtidos pelos alunos, observamos como, contrariamente ao que havíamos hipotetizado, não houve correlação entre o número de acertos e a crença em ESP por parte do emissor ($p= 0,222$).

TABELA 12:
CRENÇA EM ESP X ACERTOS – CORRELAÇÃO DE PEARSON

		exp_geral_prof
Núm_Acertos	Pearson Correlation	-,159
	Sig. (2-tailed)	,222
	N	61

Em um segundo momento, perguntamos às professoras participantes qual era sua expectativa quanto à possibilidade de seus alunos apresentarem resultados positivos naquela sessão, o que evidenciaria a obtenção de informação sem o uso dos sentidos conhecidos. Recordemo-nos das respostas apresentadas.

Gráfico 10:

Observamos na tabela abaixo como a correlação entre a expectativa do professor para a sessão e os resultados de seus alunos é positiva e bastante significativa ($p = 0,008$). Quanto maior a expectativa do professor quanto à capacidade de acerto de seus alunos, melhores os resultados, quanto menor a expectativa, piores os resultados.

TABELA 13:
EXPECTATIVA DA SESSÃO X ACERTOS
– CORRELAÇÃO DE PEARSON

		exp_sessão
Núm_Acertos	Pearson Correlation	,335
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	61

Em sua análise Louwerens percebeu que os resultados de alguns grupos destacavam-se dos demais. Buscando informações que pudessem elucidar esta diferença de resultados notou como aqueles grupos cujas professoras manifestavam uma atitude mais positiva com relação a seus alunos, considerando-os individualmente, sendo inclusive consideradas mais afetuosas e atenciosas, eram exatamente os que se destacavam por seus resultados positivos. Hipotetizamos então que um vínculo afetivo próximo entre professor e aluno poderia ser determinante de resultados mais positivos, favorecendo um maior número de acertos.

Questionamos as professoras participantes em nosso estudo quanto à qualidade do vínculo afetivo entre elas e seus alunos.⁶³ Foram oferecidas respostas para 51 sujeitos.⁶⁴ As respostas distribuíram-se como a seguir.

Quando analisados os resultados destes sujeitos e as respostas fornecidas por suas professoras, observamos uma correlação positiva e significativa ($p=0,019$).

TABELA 14:
VÍNCULO X ACERTOS
– CORRELAÇÃO DE PEARSON

		vínculo
Núm_Acertos	Pearson Correlation	,328
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	51

⁶³ Consideramos questionar também as crianças sobre sua disposição/atitude quanto a sua professora, e chegamos a fazê-lo com alguns alunos. Suas respostas foram unanimemente positivas, o que confirmava nossa hipótese que crianças desta faixa etária têm uma disposição natural para aproximar-se e criar vínculo com adultos com quem convivem, especialmente após um ano de convívio próximo, como era o caso de nossos sujeitos. Por essa razão, optamos por considerar apenas as respostas oferecidas pelas professoras.

⁶⁴ Sujeitos participantes das sessões teste, desconsiderando a turma cuja professora optou por não fornecer o questionário preenchido.

Esta correlação é evidenciada também no gráfico de dispersão dos resultados.

Observamos que quanto melhor o vínculo afetivo existente entre professor e aluno, maior o número de acertos deste último. Estes resultados vêm ao encontro de nossa hipótese inicial de pesquisa.

Desejávamos, contudo, avaliar a possibilidade de uma correlação preditiva entre as variáveis observadas. Para tanto realizamos uma análise de regressão linear e concluímos que, apesar da correlação existente, não há predição de acertos que poderia ser atribuída ao vínculo afetivo. Pode-se afirmar, portanto, que a qualidade do vínculo afetivo interfere nos resultados de teste de percepção extrassensorial, não sendo, porém, preditor destes resultados positivos.

TABELA 15:
VÍNCULO X ACERTOS – REGRESSÃO LINEAR

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,328	,107	,089	1,809

Uma última análise foi feita comparando-se os resultados de duas turmas, cujas professoras apresentaram disposições opostas durante a realização do teste. Objetivávamos descobrir se, além da expectativa, a atitude da professora durante o teste poderia interferir nos resultados de seus alunos. Elegemos o 1º ano A e o 1º ano C para esta comparação. Enquanto a professora do primeiro grupo mostrou-se bastante indiferente à mudança de alvos ou às escolhas de seus alunos, a segunda envolveu-se com o experimento e procurou incentivar seus alunos a se concentrarem na tentativa de adivinharem a resposta correta.

Observemos os resultados desta comparação:

TABELA 16:
1º ANO A X 1º ANO C – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS

	turma	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Núm_Acertos	1º ano A	11	4,55	2,018	,976
	1º ano C	7	4,57	1,272	

Notemos como não são observadas diferenças significantes entre os resultados dos grupos, indicando que a atitude do professor durante a realização dos testes não influenciou positivamente as respostas dos alunos.

4.5. Discussão dos Resultados

Os resultados evidenciados por nossa análise diferem em muito daqueles apresentados por Louwerens em seu artigo.

A primeira diferença foi na comparação entre os grupos teste e controle. Enquanto Louwerens obteve resultados significativamente positivos para seu grupo teste, os resultados do grupo controle permaneceram dentro do esperado pelo acaso. Já em nossa análise não encontramos diferença significativa, e a pequena diferença percebida foi em direção oposta à esperada. Em nosso experimento, o grupo controle obteve resultados mais positivos que o grupo teste, alcançando inclusive significância estatística.

TABELA 17
TESTE X CONTROLE – COMPARAÇÃO ENTRE ESTUDOS

Tipo de sessão	<i>n</i>	Louwerens (<i>n</i> = 684)		<i>n</i>	Corredato (<i>n</i> = 61)	
		mean	<i>p</i>		mean	<i>p</i>
Teste	684	5,41	0,000.000.06	61	4,96	0,464
Controle	420	5,15	0,12	50	5,58	0,023

Essa diferença pode ser atribuída ao reduzido número de sujeitos participantes em nosso experimento, mas acreditamos haver também uma causa que possa ser atribuída a nosso desenho experimental. Como o desenho experimental do estudo matriz sugeria um teste de telepatia, não consideramos em nosso projeto que as sessões controle fossem realizadas sem a presença de um agente emissor. Dentre nossas hipóteses de pesquisa, considerávamos que a presença de um agente emissor conhecido das crianças influenciaria os

resultados mais que um agente desconhecido. Em nossa análise, consideramos a expectativa do emissor para as sessões controle como neutra, o que não indicaria correlação com o número de acertos ($p = 0,784$).

TABELA 18:
EXPECTATIVA GERAL X ACERTOS – SITUAÇÃO CONTROLE
– CORRELAÇÃO DE PEARSON

		Exp_geral
Núm_Acertos	Pearson Correlation	-,040
	Sig. (2-tailed)	,784
	N	50

Optamos por selecionar um agente dentre os supervisores da sessão, desconsiderando, contudo, o fato de o supervisor participante ser também pesquisador do Laboratório de Psicologia Anomalística da Universidade de São Paulo, e ter experiência prévia com pesquisas na área, e possivelmente uma expectativa pessoal positiva quanto aos resultados do experimento. O mesmo não pode ser afirmado sobre os professores participantes, que não possuíam conhecimento da área além daquele fornecido por nossa equipe, e que manifestaram em sua maioria expectativas negativas quanto aos resultados de seus alunos naquela sessão. Questionamo-nos se os resultados significativamente positivos das sessões controle poderiam ser atribuídos à interferência, ainda que involuntária, do agente emissor selecionado.

Ainda contrariamente aos resultados apresentados por Louwerens, não encontramos diferenças significantes entre os resultados dos meninos e das meninas. Enquanto no experimento de Louwerens os resultados das meninas foram muito superiores aos dos meninos, apresentando concordância com

estudos feitos também por outros pesquisadores, em nosso estudo ambos os grupos apresentaram resultados muito semelhantes.

TABELA 19
TIPO DE SESSÃO X GÊNERO – COMPARAÇÃO ENTRE ESTUDOS

Gênero	<i>n</i>	TESTE				
		Louwerens (<i>n</i> = 684)		Corredato (<i>n</i> = 61)		
		mean	<i>p</i>	<i>n</i>	mean	<i>p</i>
Meninos	342	5,19	0,065	32	4,93	0,451
Meninas	342	5,63	0,000.000.006	29	5,00	0,522

Gênero	<i>n</i>	CONTROLE				
		Louwerens (<i>n</i> = 420)		Corredato (<i>n</i> = 50)		
		mean	<i>p</i>	<i>n</i>	mean	<i>p</i>
Meninos	211	5,31	0,02	27	5,51	0,098
Meninas	209	5,10	0,89	23	5,65	0,067

Apesar de nossa amostra não ter o mesmo número de meninos e meninas como o estudo matriz, a distribuição entre ambos os grupos era bem equilibrada. Indagamo-nos se os resultados teriam sido diferentes se os professores e agentes emissores fossem todos do gênero masculino, ou se o número de sujeitos fosse semelhante ao do estudo matriz.

Louwerens afirmou que os resultados da sessão em que participou como agente enfatizavam a importância de um vínculo psicológico estabelecido entre agente e sujeito. Comentamos como os alunos participantes do grupo controle em nosso experimento obtiveram resultados superiores àqueles do grupo teste e discutimos essa diferença de resultados. Contudo, motivados pela observação de Louwerens, decidimos comparar o número de acertos dos sujeitos à qualidade do

vínculo estabelecido entre eles e seu professor, e concluímos haver uma correlação positiva e significativa entre vínculo e resultados ($p = 0,019$).

A importância do vínculo psicológico e afetivo entre emissor e receptor nos testes de telepatia e clarividência é evidenciada por diversos estudos realizados tanto com crianças como adultos. Relatamos no capítulo anterior como a primeira experiência observada na infância é a de uma possível comunicação telepática entre pais e filhos, especialmente entre a criança e a mãe, e como essas experiências parecem diminuir em frequência com a entrada da criança na escola, quando a dependência psicológica seria parcialmente dividida com a professora.

Estudos de outros 3 pesquisadores em que essa variável foi observada e analisada são:

- Anderson, M.L. & White, R.A. (1956). Teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results. *Journal of Parapsychology*, 20, 141-157.

Teste realizado com alunos de ensino médio. Neste estudo os resultados gerais não foram significantes. Contudo, resultados positivos foram associados à atitude positiva do professor com relação a seus alunos, e resultados negativos foram associados à atitude negativa.

- Anderson, M.L. (1957). Clairvoyance and teacher-pupil attitudes in fifth and sixth grades. *Journal of Parapsychology*, 21, 1-12.

Neste estudo os resultados indicaram que os alunos que gostavam de seus professores pontuaram acima do esperado pelo acaso, enquanto aqueles que não gostavam pontuaram abaixo. Alunos que, além de gostar de seus professores, eram também queridos por eles, pontuaram positivamente. Os que não gostavam e não eram queridos pontuaram negativamente.

- Anderson, M.L. & White, R.A. (1957). A further investigation of teacher and pupil attitudes and clairvoyance test results. *Journal of Parapsychology*, 21, 81-97.

Novos testes realizados com alunos de ensino médio. Resultados indicaram que quando os alunos eram queridos por seus professores, eles pontuavam significativamente acima do esperado pelo acaso.

- Anderson, M.L. & White, R.A. (1958). ESP score level in relation to students' attitude towards teacher-agents acting simultaneously. *Journal of Parapsychology*, 22, 20-28.

Alunos de ensino médio participaram de testes de telepatia com diversos professores agindo como emissores e foram depois questionados quanto a seus professores preferidos. Quando professor preferido assumia o papel de agente emissor, os alunos pontuavam significativamente acima do esperado pelo acaso.

- Anderson, M.L. & White, R.A. (1958). The relationship between changes in student attitude and ESP scoring. *Journal of Parapsychology*, 22, 167-174.

Neste estudo foram encontrados resultados significantes associados apenas às atitudes dos alunos de ensino médio com relação a seus professores e não dos professores com os alunos.

- Desguine, A. (1959). Two repetitions of the Anderson-White investigation of teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results Part I:High school tests. *Journal of Parapsychology*, 23, 196-207.

Resultados apontaram na direção observada por Anderson e White. Alunos que gostavam de seus professores pontuavam significativamente melhor que aqueles que não gostavam.

Os estudos de Anderson e White foram ainda replicados por outros 3 pesquisadores, sem que estes encontrassem resultados estatisticamente significantes.

Com relação à variável expectativa, é interessante observar como tanto as respostas fornecidas pelos professores, assim como as correlações feitas, diferem muito quando tratamos da expectativa geral do professor para o fenômeno da percepção extrassensorial e sua expectativa para aquele experimento específico. Alguns professores optaram por fornecer explicações

quanto à diferença nas respostas apresentadas sobre sua expectativa, apontando essencialmente o desenho experimental como responsável para sua descrença sobre a capacidade de seus alunos. Outros professores, entretanto, apesar de responder afirmativamente à primeira pergunta e negativamente à segunda, preferiram não manifestar opinião sobre as razões para sua crença/descrença. Independentemente da resposta apresentada para a crença na percepção extrassensorial, suas expectativas quanto aos resultados de seus alunos correlacionaram-se positiva e significativamente com os resultados obtidos ($p = 0,008$), sendo inclusive a maior correlação encontrada nesta pesquisa. Estes resultados vão ao encontro dos observados em outros estudos (Musso, 1965; Weisinger, 1973).

Robert Rosenthal e Lenore Jacobson discutem o conceito de efeito da expectativa na obra *Pygmalion in the classroom*, de 1968. Eles relatam como a expectativa dos professores influenciam o desempenho escolar de seus alunos, seja de forma positiva ou negativa. O estudo realizado em uma escola na Califórnia com alunos e professores do Ensino Fundamental aponta como um grupo de alunos selecionados aleatoriamente, mas cujos nomes haviam sido indicados a seus professores como portadores de potencial notável, apresentou melhor desempenho escolar ao final do ano letivo quando comparado aos demais alunos de igual capacidade e potencial. Rosenthal e Lenore concluem que a expectativa dos professores influencia o desempenho de seus alunos, especialmente os mais novos, e teorizam que os professores podem inconscientemente agir de forma a facilitar ou encorajar o sucesso de seus alunos (Rosenthal e Lenore, 1968).

Enquanto o experimento de Rosenthal e Lenore foi realizado ao longo do ano letivo, permitindo aos professores agirem sobre o desempenho de seus alunos ainda que de forma inconsciente, nosso experimento analisou se essa expectativa teria influência sobre o desempenho dos alunos na realização de um teste cuja duração não ultrapassou 30 minutos. Se alguma influência de fato ocorreu, seu mecanismo de ação não nos é conhecido e parece diferir daquele apontado por Rosenthal e Lenore em seu estudo. Ainda assim, o efeito parece manter-se consistente em outros estudos semelhantes (Parker, 1975; Rosenthal, 1969; Taddonio, 1975 e 1976).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho levantando algumas questões que nos propúnhamos a responder. Acreditamos ter atingido nossos objetivos neste sentido. Todavia, o processo acadêmico, ao passo que elucida algumas questões, revela outras igualmente inquietantes.

Apresentamos no primeiro capítulo o comentário de Radin (1997) sobre como, na ciência, novas ideias seguem quatro estágios previsíveis entre sua total negação por parte dos céticos e sua completa aceitação para a construção de um novo paradigma. Naquela mesma obra, publicada mais de um século depois da fundação da SPR e do início dos estudos acadêmicos acerca das experiências anômalas, ele afirmou que a ideia da veracidade dos fenômenos representados por estas experiências começava a esboçar sinais de transição entre os estágios 1 e 2. Ou seja, entre a ridicularização e a concessão de sua existência. Só nos é possível concordar com esta afirmação fazendo algumas ressalvas. O que observamos é um lento, ainda que crescente interesse da academia em considerar os aspectos fenomenológicos das experiências elencadas, por sua relevância individual, social e cultural. Interesse este distribuído pontualmente em algumas universidades, e fomentado pelo mesmo grupo de pesquisadores que, há décadas, se empenha pelo reconhecimento de seu campo e objeto de estudo. Os aspectos ontológicos dificilmente encontram espaço no *mainstream* científico.

Algumas das causas que poderiam justificar esta lenta transição foram apontadas ao longo deste trabalho, entre elas o estranhamento causado pelas experiências e o fato de, a despeito de toda experimentação realizada no último

século, pouco se conhecer sobre a natureza e os mecanismos de ação dos alegados fenômenos.

Se, como observado, as experiências anômalas são narradas por uma parcela tão significativa da população, de 65% nos Estados Unidos (Cardena *et al*, 2000) a mais de 80% em São Paulo (Machado, 1999), questionamo-nos sobre o que tem impedido o avanço deste conhecimento. Seria uma massa insuficiente de dados? Um desvio estatístico pouco representativo? Falhas de desenho experimental? Ou talvez a situação experimental em si, que estaria em desacordo com a suposta “espontaneidade subjetiva” dos fenômenos? A questão estaria na falta de teorias que pudessem explicar estas anomalias e incorporá-las ao paradigma atual, ou na discordância entre as teorias existentes? Afinal, é de fato necessário que a averiguação ontológica aconteça, uma vez que a fenomenologia das experiências já representa, ao menos para a Psicologia, um campo tão profícuo e significativo?

Outros de nossos questionamentos são oriundos de dados levantados para esta pesquisa em particular. Tomemos, por exemplo, a questão do levantamento histórico-bibliográfico dos periódicos selecionados. Ele nos revelou especificidades das instituições que os promovem, seus respectivos membros, e mesmo tendências que refletem o *zeitgeist* de cada década de pesquisa. Houve um aspecto, contudo, que talvez não tenha sido evidenciado em nossa exposição, mas que é de igual relevância quando da compreensão de nosso objeto de estudo. Referimo-nos às temáticas predominantes no trabalho dos diferentes pesquisadores, ou mesmo dos países onde ele foi realizado. Questionamo-nos sobre que fatores pessoais e socioculturais interfeririam não apenas no relato pessoal das experiências, como na sua interpretação por parte do experienciador

e pesquisadores envolvidos. Falsas memórias, erro de atribuição causal, crenças pessoais, afiliações religiosas, e mesmo pressão dos pares poderiam ser alguns destes fatores.

No caso específico do Brasil, notamos como interesses particulares de instituições religiosas tornaram a pesquisa das experiências anômalas altamente tendenciosa e prejudicaram ainda mais sua legitimação acadêmica. O mesmo não poderia ser afirmado sobre alguns outros países? Esta questão foi igualmente considerada por pesquisadores (Stevenson e Chadna, 1990; Pasricha, 1992) quanto aos inúmeros relatos de reencarnação e memórias de vidas passadas coletados na Índia.

Por fim, referindo-nos especificamente às experiências infantis, questionamo-nos a que ponto o rico contexto cultural e religioso observado no Brasil estaria moldando as experiências narradas e sua atribuição causal. Esta questão, por si, é complexa e profícua o suficiente para uma nova pesquisa inteiramente dedicada.

Reiteramos, portanto, um dos pontos que justificou e motivou a realização desta pesquisa desde o início: a escassez de literatura tratando das experiências infantis, especialmente em língua portuguesa, e que considere o contexto cultural brasileiro. Propusemo-nos a começar um trabalho nesta direção e consideramos, por hora, termos atingidos nossos objetivos. Desejamos apenas que as informações aqui apresentadas sejam motivadoras de novos estudos, certamente necessários e bem-vindos.

REFERÊNCIAS

ALLISON, Paul D. (1979). Experimental Parapsychology as a Rejected Science in R. Wallis (ed.). *On the margins of science: the social construction of rejected knowledge. Sociological Review*. Monografia. Keele: University of Keele Press, p. 271-292.

ALVARADO, Carlos (2000). Out-of-body experiences. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 183-218.

ANDERSON, M.L. (1957). Clairvoyance and teacher-pupil attitudes in fifth and sixth grades. *Journal of Parapsychology*, 21, pp.1-12.

ANDERSON, M. L. & WHITE, R. A. (1956). Teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results. *Journal of Parapsychology*, 20, pp.141-157.

_____. (1957). A further investigation of teacher and pupil attitudes and clairvoyance test results. *Journal of Parapsychology*, 21, pp.81-97.

_____. (1958). ESP score level in relation to students' attitude towards teacher-agents acting simultaneously. *Journal of Parapsychology*, 22, pp.20-28.

_____. (1958). The relationship between changes in student attitude and ESP scoring. *Journal of Parapsychology*, 22, pp.167-174.

APPELLE, Stuart, LYNN, Steven Jay e NEWMAN, Leonard. (2000). Alien Abduction Experiences. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 253-282.

BANERJEE, H.N. (1962). ESP tests between mothers and children. *Journal of Parapsychology*, 26, p.268.

BERENBAUM, Howard, KERNS, John e RAGHAVAN, Chitra. (2000) Anomalous experiences, peculiarity, and psychopathology. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 25-82.

BARRETT, W. F. (1882-1883a). First report on thought-reading. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 1, pp.13-34.

_____. (1882-1883b). Appendix to report on thought-reading. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 1, pp.47-65.

_____. (1886-1887). On some physical phenomena commonly called spiritualistic, witnessed by the author. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 4, pp.25-42.

BELOFF (1993). *Parapsychology: A Concise History*. Londres: The Athlone Press.

BLACKSMITH, Lawrence. (1979) *As Três Faces da Parapsicologia (III): A Face Espírita Brasileira*. *Folha Espírita*, 6, nº 63, pp. 4-5.

BRAUD, W. (1981). Psychokinesis experiments with infants and young children [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 30-31.

BROUGHTON, R.S. (1991). *Parapsychology: The Controversial Science*. Nova York: Ballantine Books.

BUGAJ, R. (1996). Macro PK in Poland: An account of two cases. *Journal of the Society for Psychical Research*, 61, pp. 26-33.

CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press.

CORREDATO, Vanessa D. (2011). Adequações Metodológicas para Experimentos Psi com Crianças In: *VII Encontro Psi: Pesquisa Psi e Psicologia Anomalística, 2011, Curitiba. Livro de Registro dos Trabalhos Apresentados no VII Encontro Psi: Pesquisa Psi e Psicologia Anomalística*. Curitiba: UNIBEM, 2011. v. 1. pp. 109-116.

CRABTREE, A. (1993). *From Mesmer to Freud: Magnetic sleep and the roots of psychological healing*. New Haven, CT: Yale University Press.

CREERY, A. M. (1882-1883). Note on thought-reading. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 1, pp. 43-46.

DESGUINE, A. (1959). Two repetitions of the Anderson-White investigation of teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results Part I:High school tests. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.196-207.

DREWES, Athena A. (1997). Testing Children for Paranormal Abilities in Stanley Krippner (Ed.). *Advances in Parapsychological Research 8*. Jefferson: McFarland & Co, pp. 211-220.

_____. (2002). Dr. Louisa Rhine's letters revisited: the children. *The Journal of Parapsychology*, Vol. 66, pp. 343-370.

DREWES, Athena A. e DRUCKER, Sally A. (1976). Return of the M & M's: A further study of ESP in relation to cognitive development [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 160-162.

_____. (1991). *Parapsychological Research with Children: An annotated Bibliography*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.

EISLER, W. (1975). The Bronx poltergeist In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1974*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 139-143.

ERMACORA, G. B. (1895). Telepathic dreams experimentally induced. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 11, pp. 235-308.

FANTONI, Bruno (1981). *Magia e Parapsicologia*. São Paulo: Loyola.

FRASER (1922/1957). *The golden bough*. Londres: MacMillan.

FREEMAN, J.A. (1964). A precognition test with a high-school science club. *Journal of Parapsychology*, 28, pp.214-221.

GAULD, A. (1992). *A history of hypnotism*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

GOULART, Fernanda L. (2011). *Ciência ou não? Estudando quem estuda parapsicologia no Brasil*. Campinas. Qualificação (Mestrado). Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas.

GOWER, J.H. (1913-14). Musical prodigies and automatism. *Journal of the Society for Psychical Research*, 16, pp. 56-64.

GREVILLE, T. N. E. (1960). Some applications of the pseudoinverse of a matrix. *SIAM Review*, Vol. 2, pp. 15–22.

GREYSON, Bruce. (2000). Near-death experiences. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 315-352.

GURNEY, E. (1882-1883). Second report on thought-reading. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 1, pp. 70-98.

_____. (1888-1889). Note relating to some of the published experiments on thought-reading. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 5, pp.269-270.

GURNEY, E., MYERS, F.W.H., e PODMORE, F. (1886). *Phantasms of the living* (2 vols.). Londres: Trübner.

HARALDSSON, E. (1991). Children claiming past-life memories: Four cases in Sri Lanka. *Journal of Parapsychology*, 55, p.421.

HERÓDOTO (2006). *História*. Versão digital ebook. Acesso em mai/2013: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/historiaherodoto.html>

HESS, David (1987a). *Religion, Heterodox Science and Brazilian Culture*. In Social Studies of Science. Beverly Hills: SAGE. Vol.17, pp. 465-477.

_____. (1991). *Spirits and scientists: ideology, spiritism and Brazilian culture*. University Park: The Pennsylvania State University Press.

HOLT, Nicola J., SIMMONDS-MOORE, Christine, LUKE, David e FRENCH, Christopher, C. (2012). *Anomalistic Psychology*. Londres: Palgrave Macmillan.

HONORTON, Charles, et al. (1990). Psi Communication in the Ganzfeld. *Journal of Parapsychology*, 54, pp. 99-139.

KRIPPNER, Stanley (1990). A display of powers: Peeking at China's psychic children in L.A. Henkel e G.R. Schmeidler (Eds.), *Research in Parapsychology 1990*. Mentuchen: Scarecrow Press, pp. 155-156.

KRIPPNER, Stanley e ACHTERBERG, Jeanne. (2000). Anomalous Healing Experiences. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 353-395.

LaBERGE, Stephen, e GACKENBACH, Jayne. (2000). Lucid Dreaming. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 151-182.

LANG, A. (1895). The voices of Jeanne D'Arc. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 11, pp.198-212.

LODGE, O. (1913-14). Report on a case of telepathy. *Journal of the Society for Psychical Research*, 6, pp. 102-111

MACHADO, Fátima R. (1993). A História do Eclipsy. *Revista Brasileira de Parapsicologia*, n.2, pp.37-40.

_____. (1996). *A Causa dos Espíritos- Um estudo sobre a utilização da Parapsicologia para a defesa da fé católica e espírita no Brasil*. São Paulo.

Dissertação (Mestrado). Programa de Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica.

_____. (2005). Parapsicologia no Brasil: Entre a Cruz e a mesa Branca. *Boletim Virtual de Pesquisa Psi*, Site www.pesquisapsi.com, v. 2, n. 2, p. 2.

_____. (2009). *Experiências anômalas na vida cotidiana: experiências extra-sensório-motoras e sua associação com crenças, atitudes e bem-estar subjetivo*. São Paulo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

MACHADO, Fátima R. e ZANGARI, Wellington (artigo online). ESP: Uma breve revisão das pesquisas e algumas reflexões. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~cos/cepe/intercon/revista/artigos/esp.htm>> Acesso em dezembro/2013.

MARKS, Lawrence E. (2000) Synesthesia. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 121-149.

MARTINS, Leonardo B. (2011). *Contatos imediatos: investigando personalidade, transtornos mentais e atribuição de causalidade em experiências subjetivas com óvnis e alienígenas*. Dissertação (Mestrado). Psicologia Social. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

McCLENON, James (1984). *Deviant science: the case of parapsychology*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.

McMAHAM, E. (1945). PK experiments with two-sided objects. *Journal of Parapsychology*, 9, pp.249-263.

MILLS, Antonia e LYNN, Steven Jay. (2000). Past-life Experiences. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 283-313.

MORRIS, Robert, e WATT, Caroline (1997). La investigación Parapsicológica en la Cátedra Koestler. *Revista Argentina de Psicología Paranormal*, vol 8, pp. 147-166.

MURRAY, D.M. (1983). The effect of schooling on the manifestation of clairvoyance abilities among Isneg children of the Northern Philippines [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff e R. White (Eds), *Research in Parapsychology 1982*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 245-248.

MUSSO, J. R. (1965). ESP experiments with primary school children. *Journal of Parapsychology*, 29, pp.115-121.

OPPENHEIM, Janet (1985). *The other world: spiritualism and psychical research in England, 1850-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.

PALFREMAN, John (1979). "Between skepticism and credulity: a study of Victorian scientific attitudes to modern spiritualism" in R. Wallis (ed.). *On the margins of science: the social construction of rejected knowledge*. *Sociological Review*. Keele: University of Keele Press, pp. 201-236.

PALMER, John. (1991). Foreword in Athena A. Drewes e Sally Ann Drucker *Parapsychological Research with Children: An annotated Bibliography*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.

PARKER, A. (1975). A pilot study of the influence of experimenter expectancy on ESP scores. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds.) *Research in Parapsychology 1974*. Metuchen: Scarecrow Press.

PASRICHA, S. (1992). Are reincarnation type cases shaped by parental guidance? An empirical study concerning the limits of parents' influence on children. *Journal of Parapsychology*, 56, pp.174-175.

PINTAR, J. (2010). Il n'y a pas d'hypnotisme: A history of hypnosis in theory and practice. In S. J. Lynn, J. W. Rhue, & I. Kirsch (Eds.), *Handbook of Clinical Hypnosis*. Washington, DC: American Psychological Association Press.

PRASAD, J. e STEVENSON, I. (1968). A survey of spontaneous psychical experiences in school children of Uttah Pradesh, India. *International Journal of Parapsychology*, 10, pp.241-261.

PRENSKY, Mark. (2005). Engage me our enrage me – what today's learners demand. *Educause Review Magazine*. No. 5, Vol. 40, pp. 60-65. Set/Out 2005. Disponível em:

<<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume40/EngageMeorEnrageMeWhatToday'sLe/158006>>

Acesso em mai/2011.

QUEVEDO, Oscar G. (1973). *Ambiente e Influxo da Parapsicologia*. *Parapsicologia: Revista do Centro Latino Americano de Parapsicologia*, 1, pp. 10-23.

RADIN, Dean (1997). *The Conscious Universe: The Scientific Truth of Psychic Phenomena*. San Francisco: HarperOne.

RANDALL, J.L. (1974). Card-guessing experiments with school boys. *Journal of the Society for Psychical Research*, 47, pp.421-432.

RAO, K. R. (1986). Louisa E. Rhine: 1891-1983. In K. R. Rao (Ed.), *Case studies in parapsychology: In honor of Dr. Louisa E. Rhine*, pp.1-4. Jefferson, NC: McFarland.

RHINE, Joseph B. (1934). *Extra-Sensory Perception*. Boston: Bruce Humphries.

_____. (1937). *New Frontiers of the Mind*. Nova York: Farrar & Rinehart.

RHINE, Louisa E. (1961). *Hidden Channels of the Mind*. Nova York: William Morrow and Company.

RICHET, Charles (1994). *Traité de Métapsychique*. 4^a Ed. Bruxelas: Artha Production.

ROSENTHAL, Robert. Interpersonal expectations: effects of the experimenter's hypothesis. In: R. Rosenthal e R. Rosnow (Eds.) *Artifacts in behavioral research*. New York: Academic Press.

ROSENTHAL, Robert e JACOBSON, Lenore (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SANNWALD, G. (1959). Statistische Untersuchungen und Spontanphänomenen [Statistical research and spontaneous phenomena]. *Zeitschrift für Parapsychologie und Grenzgebiete der Psychologie*, 3, pp.59-71.

SCHOUTEN, S. A. (1982). Analyzing spontaneous cases: A replication based on the Rhine collection. *European Journal of Parapsychology*, 4, pp.113-158.

SHIELDS, E. (1976). Severely mentally retarded children's psi ability. [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 135-139.

SOCIETY FOR PSYCHICAL RESEARCH (1882-1883). Objects of the Society. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 1, pp.1-4.

STEVENSON, I. e CHADNA, N. (1990). Can children be stopped from speaking about previous lives? Some further analyses of features of cases of the reincarnation type. *Journal of the Society for Psychical Research*, 56, pp. 82-90.

STEWART, B. (1882-1883). Note on thought-reading. *Proceedings of the Society for Psychical Research*, 1, pp.35-42.

SUDRE, René (1976). *Tratado de Parapsicologia*. 2^a Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

TADDONIO, J.L. (1975). Attitudes and expectancies in ESP scoring. *Journal of Parapsychology*, 39, pp.289-296.

_____. (1976). The relationship of experimenter expectancy to performance on ESP tasks. *Journal of Parapsychology*, 40, pp.46-47.

TARG, Elisabeth, SCHLITS, Marilyn e IRWIN, Harvey J. (2000) Psi-related experiences. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 219-252.

TURNER, Frank M. (1978). *The Victorian Conflict between Science and Religion: A Professional Dimension*. Isis, Vol. 69, No. 3, pp.356-376.

WALACH et al (2009). *Spirituality: The Legacy of Parapsychology*. Archive for the Psychology of Religion, 31, pp.275-306.

WEISINGER, C. (1973). Two ESP experiments in the classroom. *Journal of Parapsychology*, 37, pp.76-77.

WINKELMAN, Michael. (2010). *Shamanism- A biopsychosocial paradigm of consciousness and healing*. Segunda Edição. Santa Barbara: Praeger.

WOOD-TROST, L. (1981). Possible precognition of the Teton Dam disaster in Idaho. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 65-74.

WULFF, David M. (2000). Mystical Experience. In: CARDEÑA, Etzel, LYNN, Steven Jay, e KRIPPNER, Stanley C. (Eds.) (2000). *Varieties of Anomalous Experience: Examining the Scientific Evidence*. Washington, DC: American Psychological Association Press, pp. 397-440.

ZANGARI, Wellington (1996). *Parapsicologia e Religião: Um estudo da importância das experiências parapsicológicas para uma compreensão mais abrangente do fenômeno religioso*. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica.

ZANGARI, Wellington (2011). *Psi Research in Brazil: The New Horizons*. Apresentação feita durante a 54th Annual Convention of the Parapsychological Association. 18 a 21 de agosto. Curitiba, Paraná, Brasil.

Websites consultados:

ASPR. Sessão: *About ASPR*. Acesso em julho/2013:
<http://www.aspr.com/who.htm>

PA. Sessão: *History of the Parapsychological Association*. Acesso em agosto/2013:
http://www.parapsych.org/articles/1/14/history_of_the_parapsychological.aspx

Rhine Research Center. Sessão: What we do/ Journal of Parapsychology. Acesso em outubro/2013:

<http://www.rhine.org/what-we-do/journal-of-parapsychology.html>

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

Apêndice I: História Motivadora	187
Apêndice II: TCLE e Carta Anexa	188
Apêndice III: Tabelas geradas pelo SPSS.....	190
Apêndice: Artigo: Adequações metodológicas para experimentos psi com crianças.....	198

ANEXOS

Anexo I: Texto Integral do Estudo Matriz.....	210
Anexo II: Parecer consubstanciado do CEP.....	229
Anexo III: Listagem completa dos artigos consultados para pesquisa histórico-bibliográfica.....	231

APÊNDICE I

HISTÓRIA MOTIVADORA

Lá no Polo Norte, Papai Noel e seus duendes trabalham o ano inteiro na Fábrica de Brinquedos para deixar todos os presentes prontos e organizados até a noite de Natal.

Há brinquedos de todos os tipos, e na semana passada os duendes fabricaram bolas, bonecas, carrinhos, cordas e bichinhos de pelúcia, cada um numa cor diferente. Eles já haviam feito 50 brinquedos e colocados todos eles na prateleira. Cada brinquedo tem um lugar certo na prateleira, para depois ser embrulhado e entregue à criança que pediu aquele brinquedo como presente de Natal.

Papai Noel gosta que tudo fique muito bem organizado e pede a ajuda da Mamãe Noel para manter as prateleiras em ordem.

Imagine então o susto que duendes levaram quando as renas escaparam do cercado e invadiram a fábrica de brinquedos. Foi uma confusão só! Correria, gritos, brinquedos e ferramentas caindo no chão. Um duende até desmaiou tamanho foi o susto. Ainda bem que eles logo conseguiram controlar todas as renas e levá-las de volta ao cercado.

Quando voltaram à fábrica, perceberam que os brinquedos haviam caído da prateleira, saindo da ordem em que estavam. E agora? O que fazer? Só a Mamãe Noel sabia a ordem certa, mas ela não estava lá para organizar tudo de volta. Será que as crianças não receberiam seus brinquedos no Natal?

Os duendes decidiram que alguma coisa devia ser feita. Arregaçaram as mangas e foram resolver tudo sozinhos mesmos. Se concentraram bastante para lembrar a ordem certa e colocar os 50 brinquedos de volta à prateleira. Ufa, que trabalho! Ainda bem que no final deu tudo certo! O Natal estava salvo!

Agora é a sua vez. Será que, assim como fizeram os duendes, você também consegue adivinhar a ordem em que os brinquedos foram colocados?

Fique tranquilo, afinal a Mamãe Noel está aqui para lhe ajudar!

APÊNDICE II

TCLE E CARTA ANEXADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou de acordo com a participação de meu (minha) filho(a) como voluntário(a) na pesquisa **Experiências Anômalas na Infância e Adolescência- relações entre vínculo, expectativa e percepção extrassensorial**. Após ler e me esclarecer sobre as informações a seguir, no caso de meu (minha) filho(a) fazer parte do estudo, assinarei este documento que está em duas vias; uma delas é minha e a outra da pesquisadora. Sua participação nesta pesquisa, porém, não é obrigatória. A qualquer momento ele(a) pode desistir de participar e eu posso retirar meu consentimento. Minha recusa não trará nenhum prejuízo em minha relação com a pesquisadora ou com a instituição. Em caso de dúvida, posso procurar a pesquisadora Vanessa Duarte Corredato, pelo telefone: (11) 99364-9224, e-mail: corredato@usp.br ou Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - sala 26 - Cidade Universitária - São Paulo, SP. Ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP, pelo telefone: (11) 3091-4182, Endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, sala 27. CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do (a) responsável pela criança participante da pesquisa: _____

Informações sobre a pesquisa

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em escolas da cidade de São Paulo que procura informações sobre a influência do vínculo afetivo entre professor/aluno e suas expectativas nos resultados de testes de percepção extrassensorial. Esta pesquisa, cujo título é **“Experiências Anômalas na Infância e Adolescência- relações entre vínculo, expectativa e percepção extrassensorial”**, será desenvolvida sob responsabilidade da pedagoga e pesquisadora Vanessa Duarte Corredato, como parte das atividades do seu Mestrado em Psicologia Social no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), sob orientação do Prof. Dr. Wellington Zangari, professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho desta mesma Faculdade. Neste trabalho, pretende-se avaliar o papel do vínculo afetivo e o efeito da expectativa nos resultados de testes de percepção extrassensorial, através de um jogo de escolha e adivinhação. Desta forma, gostaríamos de contar com sua colaboração, autorizando a participação de seu(ua) filho(a) na pesquisa. Cada criança participará de um jogo computadorizado, sendo que este processo implica em que ela escolha e clique em uma das imagens apresentadas na tela, tentando adivinhar qual a imagem selecionada e observada por seu professor. Em virtude do aspecto lúdico do material, sendo percebido pela criança como uma situação de jogo, e pelo fato da pesquisa acontecer dentro da escola em que seu(ua) filho(a) estuda, durante

o horário regular de aula, e sendo também acompanhada por professores/funcionários da escola conhecidos por ele(a), a situação de testagem não apresenta desconforto à criança. Assim, os procedimentos não oferecem riscos conhecidos à integridade moral, física, mental, ou efeitos colaterais aos participantes.

Todas as informações são confidenciais e somente serão utilizadas para investigação científica, sem nenhuma identificação das pessoas que as forneceram. Quaisquer dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Não será fornecido e/ou oferecido aos participantes nenhum pagamento por sua colaboração voluntária ou informação detalhada sobre os resultados, dados os objetivos do trabalho. A sua cooperação será muito valiosa e imprescindível para que os objetivos desse estudo sejam alcançados. Colaborar com essa pesquisa representa contribuir para um melhor conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo das crianças.

Desde já agradecemos sua colaboração e estaremos disponíveis para outras informações, caso necessário.

Atenciosamente,

PROF. DR. WELLINGTON ZANGARI

Coordenador da Pesquisa

Professor do Departamento de Psicologia Social da Universidade de São Paulo

VANESSA DUARTE CORREDATO

Pesquisadora, Pedagoga e Mestranda em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo

Consentimento do (a) Responsável pela criança como voluntário (a)

Eu, _____,

RG ou CPF _____, abaixo assinado, declaro que estou de acordo com a participação de meu (minha) filho(a)

_____ como voluntário(a) na pesquisa “Experiências Anômalas na Infância e Adolescência – relações entre vínculo, expectativa e percepção extrassensorial”, assim como estou devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela Pesquisadora Vanessa Duarte Corredato sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

_____, de de

Assinatura

CARTA AOS PAIS

Queridos pais,

Muito prazer. Chamo-me Vanessa Duarte Corredato, sou pedagoga, e trabalho como professora do 1º ano do ensino fundamental. Faço Mestrado em Psicologia Social na Universidade de São Paulo e, como parte deste curso, venho desenvolvendo uma pesquisa sobre a influência do vínculo afetivo professor/aluno e da expectativa nos resultados de testes de percepção extrassensorial. Minha pesquisa acontece em parceria com escolas na cidade de São Paulo, contando também com a colaboração dos professores destas escolas. Foi-me oferecida a oportunidade de trabalhar em parceria com o colégio Emilie de Villeneuve, pela qual sou imensamente grata. Todos os alunos de primeiro e segundo anos do ensino fundamental são convidados a participar desta pesquisa, contribuindo para um melhor conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo das crianças.

Neste envelope você está recebendo um documento que explica como acontecerá a pesquisa, assim como a autorização para a participação de seu(ua) filho(a). Se concordar com a participação, a autorização deve ser preenchida e assinada na frente e no verso.

Desde já posso assegurar-lhes tratar-se de uma situação segura e confortável às crianças, já que o teste nada mais é que um jogo lúdico. O jogo foi desenvolvido especialmente para esta pesquisa, levando em consideração as características próprias desta faixa-etária. Todo o processo conta com a ciência e aprovação dos professores participantes, assim como da coordenação e direção do colégio.

Espero poder contar com sua colaboração e a participação de seu(ua) filho(a), colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Grata,
Vanessa.

APÊNDICE III **TABELAS GERADAS PELO SPSS**

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Núm_Acertos	111	2	11	5,24	2,046
Valid N (listwise)	111				

Group Statistics

	tipo_sessão	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Núm_Acertos	1	61	4,97	1,958	,251
	2	50	5,58	2,120	,300

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Núm_Acertos	Equal variances assumed	,331	,566	-1,581	109	,117	-,613	,388	-1,381	,156
	Equal variances not assumed			-1,568	101,104	,120	-,613	,391	-1,388	,162

Group Statistics

	gênero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Núm_Acertos	1	59	5,20	1,954	,254
	2	52	5,29	2,163	,300

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Núm_Acertos	Equal variances assumed	,133	,716	-,218	109	,828	-,085	,391	-,860	,690
	Equal variances not assumed			-,216	103,619	,829	-,085	,393	-,865	,695

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Núm_Acertos	5,24	2,046	111
vínculo	3,92	,935	51

Correlations

		vínculo
Núm_Acertos	Pearson Correlation	,328
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	51

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Núm_Acertos	4,97	1,958	61
exp_geral_prof	1,89	,709	61

Correlations

		Núm_Acertos	exp_geral_prof
Núm_Acertos	Pearson Correlation	1	-,159
	Sig. (2-tailed)		,222
	N	61	61
exp_geral_prof	Pearson Correlation	-,159	1
	Sig. (2-tailed)	,222	
	N	61	61

Group Statistics

	série	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Núm_Acertos	1	62	5,23	2,068	,263
	2	49	5,27	2,039	,291

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Núm_Acertos	Equal variances assumed	,102	,750	-,101	109	,920	-,039	,393	-,818	,739
	Equal variances not assumed			-,101	103,789	,920	-,039	,392	-,817	,738

Binomial Test

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Teste	Group 1	Acerto	303	,1987	,2	,464 ^a
	Group 2	Erro	1222	,8013		
	Total		1525	1		
Controle	Group 1	Acerto	279	,2232	,2	,023
	Group 2	Erro	971	,7768		
	Total		1250	1		
Total	Group 1	Acerto	582	,2060	,2	,218
	Group 2	Erro	2193	,7940		
	Total		2775	1		
Meninos_T	Group 1	Acerto	158	,1975	,2	,451 ^a
	Group 2	Erro	642	,8025		
	Total		800	1		
Meninas_T	Group 1	Acerto	145	,2000	,2	,522 ^a
	Group 2	Erro	580	,8000		
	Total		725	1		
Meninos_C	Group 1	Acerto	149	,2207	,2	,098
	Group 2	Erro	526	,7793		
	Total		675	1		
Meninas_C	Group 1	Acerto	130	,2261	,2	,067
	Group 2	Erro	445	,7739		
	Total		575	1		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,2.

Group Statistics

	turma	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Núm_Acertos	a	11	4,55	2,018	,608
	c	7	4,57	1,272	,481

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Núm_Acertos	Equal variances assumed	4,202	,057	-,030	16	,976	-,026	,858	-1,846	1,794
	Equal variances not assumed			-,033	15,994	,974	-,026	,776	-1,670	1,618

Regression

Notes

Output Created	11-Fev-2014 22h59min36s	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Gui\Desktop___\Estatística Vanessa\Resultados Vanessa.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	2825
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax	REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Núm_Acertos /METHOD=ENTER exp_p_sessão.	
Resources	Processor Time	00 00:00:00,016
	Elapsed Time	00 00:00:00,051
	Memory Required	1676 bytes

Additional Memory Required for Residual Plots	0 bytes
---	---------

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	exp_p_sessão	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: Núm_Acertos

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,335 ^a	,112	,097	1,860

a. Predictors: (Constant), exp_p_sessão

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25,748	1	25,748	7,440	,008 ^a
	Residual	204,186	59	3,461		
	Total	229,934	60			

a. Predictors: (Constant), exp_p_sessão

b. Dependent Variable: Núm_Acertos

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	-,010	1,840		-,005	,996	-3,692	3,672
	exp_p_sessão	1,755	,643	,335	2,728	,008	,468	3,042

a. Dependent Variable: Núm_Acertos

Regression

Notes

Output Created	11-Fev-2014 23h4min44s	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Gui\Desktop___\Estatística Vanessa\Resultados Vanessa.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	2825
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax	REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Núm_Acertos /METHOD=ENTER vínculo.	
Resources	Processor Time	00 00:00:00,000
	Elapsed Time	00 00:00:00,000
	Memory Required	1676 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	0 bytes

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	vínculo ^a	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: Núm_Acertos

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,328 ^a	,107	,089	1,809

a. Predictors: (Constant), vínculo

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	19,277	1	19,277	5,888	,019 ^a
	Residual	160,409	49	3,274		
	Total	179,686	50			

a. Predictors: (Constant), vínculo

b. Dependent Variable: Núm_Acertos

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,650	1,103		2,402	,020	,433	4,866
	vínculo	,664	,274	,328	2,427	,019	,114	1,214

a. Dependent Variable: Núm_Acertos

APÊNDICE VI

ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXPERIMENTOS PSI COM CRIANÇAS

Methodological adjustments for psi experiments with children
Adecuaciones metodológicas para experimentos psi con niños

Abstract

Psi experiments have mainly used adults for test subjects. Although children have also participated in some studies, these represent only a small percentage of the total amount of studies developed so far. This fact can be explained in different ways. Many researchers avoid planning experiments with children, for they believe not being sufficiently familiar with the specificities of the child universe. Besides legal and ethical considerations, adjustments in test design are also among the main reasons why such studies are not further explored by experimenters. Experiments and tests originally designed for adults cannot be applied to children in their original form. While the objectives remain the same, when designing such test or experiment, the researcher should take into account several aspects concerning children development and psychology so the study will be successfully suited and conducted. Some of such aspects are presented and discussed in this paper. Among them are: level of cognitive development, attention span, language, *rapport*, feedback, motivation, environment, register and precautions against fraud. Some tests available in the literature are presented in order to better illustrate the aspects previously discussed. The reasons why children may be considered excellent test subjects for psi experiments are also presented, even though they have not been properly explored as such. We highlight the fact that publications in English concerning the subject are sparse, while in Portuguese they are practically nonexistent. Ultimately, we include examples of ESP and PK tests with kids for the different cognitive levels according to Piaget's genetic epistemology.

Keywords: Psi experiments; children; methodological adjustments, experiment design.

Resumen

Adultos representan los principales sujetos de teste en los experimentos psi. Los niños, aunque también estén presentes entre los sujetos de estudio, representan sólo un pequeño porcentaje del total de los trabajos. Esto puede explicarse por varios factores. Experimentos psi desarrollados para los adultos no pueden ser utilizados en su forma original si nuestro grupo experimental se compone de niños. Mientras que las metas siguen siendo las mismas, la realización de experimentos con niños, además de los requisitos legales y éticos y el conocimiento de las características específicas del universo infantil, demanda que se hagan consideraciones sobre el desarrollo humano y ajustes metodológicos en el diseño del experimento de forma a garantizar la viabilidad del estudio y el éxito de la situación de teste. Muchos investigadores evitan trabajar con los niños porque no se sienten debidamente preparados. En este trabajo se presentan y discuten algunos aspectos claves a considerar, tales como el estadio del desarrollo cognitivo, capacidad de atención, lenguaje, relación, comentarios, motivación, ambiente, registro y las precauciones contra el fraude. Algunos ejemplos de los experimentos ya realizados se presentan con el fin de ilustrar los aspectos discutidos previamente. Se señala las razones por qué los niños pueden representar excelentes sujetos de investigación, especialmente para los experimentos psi, pero como han sido poco explorados en este sentido. Resaltamos la escasa literatura disponible y la importancia de nuevos estudios. Se incluyen ejemplos hipotéticos de los experimentos de ESP y PK con niños, de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo basado en la epistemología genética de Piaget.

Palabras Claves: Experimentos psi, niños, adecuaciones metodológicas, diseño de experimentos.

Resumo

Adultos compõem os principais sujeitos de teste para experimentos psi. O público infantil, apesar de também presente entre os sujeitos de pesquisa, representa apenas uma pequena porcentagem do total de estudos realizados. Isso pode ser explicado por diversos fatores. Experimentos psi desenvolvidos para adultos não podem ser utilizados em sua forma original quando nosso grupo experimental é composto por crianças. Enquanto os objetivos permanecem os mesmos, a realização de testes e experimentos com crianças demanda, para além das exigências legais e éticas e da familiarização com as especificidades do universo infantil, que considerações acerca do desenvolvimento humano e adequações metodológicas no desenho do experimento sejam feitas de forma a garantir a viabilidade do estudo e o sucesso da situação de teste. Muitos pesquisadores esquivam-se do trabalho com crianças por não se sentirem devidamente preparados. Neste trabalho apresentamos e discutimos alguns dos principais aspectos a serem considerados, como estágio de desenvolvimento cognitivo, tempo de atenção, linguagem, *rapport*, *feedback*, motivação, ambiente, registro e

precauções contra fraude. Alguns exemplos de experimentos já realizados são apresentados com o intuito de ilustrar os aspectos previamente discutidos. Apontamos as razões pelas quais crianças podem representar excelentes sujeitos de pesquisa, especialmente para experimentos psi, mas como têm sido pouco exploradas neste sentido. Salientamos a escassa literatura disponível e a importância da realização de novos estudos. Como exemplo, incluímos exemplos hipotéticos de testes de ESP e PK com crianças, de acordo com a fase do seu desenvolvimento cognitivo, baseado na epistemologia genética de Piaget.

Palavras-chave: Experimentos psi; crianças; adequações metodológicas, desenho de experimentos.

INTRODUÇÃO

Por que pensar na necessidade de adequação metodológica de experimentos com crianças? Para responder a esta pergunta proponho uma brevíssima reflexão acerca de nosso sujeito experimental: a criança.

Muitas vezes a criança é descrita pelo que ela ainda não é: um adulto. É fácil a nós, adultos, chegarmos a esta conclusão. Todavia, no 'mundo adulto' estamos cercados por outros adultos com quem convivemos e nos relacionamos; com quem lidamos, trocamos experiências, conversamos, a quem nos referimos e prestamos contas. Adultos que, ainda que tenham preferências e personalidades diferentes das nossas, apresentam características e comportamentos que podemos antever com relativa facilidade, pois sabemos o que deles esperar se tomarmos a nós mesmos por referência. Neste sentido, coloca-nos Krech (1968, p.267): "a criança é um organismo biológico diferente do adulto. A estrutura de seu esqueleto tem uma proporção diferente; o seu sistema nervoso é diferente; a sua constituição hormonal e bioquímica é diferente. E essas diferenças são suficientes para impedir uma generalização do comportamento adulto para o infantil." A criança seria, portanto, aquilo que não somos. O que já fomos, mas não somos mais e, após tantos anos de distanciamento, muitos adultos perfeitamente competentes e capazes encontram dificuldade para recordar aquilo que os caracterizava como crianças e transpor essa lacuna, superando as diferenças que se consolidaram com o tempo.

Quando no início dos estudos sobre a infância, Kirkpatrick (1915) chegou a afirmar que a maioria das pessoas de sua época, a não ser que tivessem sua atenção voltada para o tema, eram incapazes de afirmar em que aspectos adultos e crianças diferiam, hesitando mesmo nas diferenças mais óbvias. Os estudos sobre a infância avançaram consideravelmente e hoje compreendemos muito melhor esta fase da vida humana. Seria de se esperar que não mais precisássemos nos preocupar em salientar tais diferenças. Ainda assim, em meu trabalho, converso diariamente com pais e mães que manifestam surpresa, dúvida e até mesmo receio acerca das ações e reações de seus filhos. Da mesma forma reagem alguns colegas pesquisadores. Tendo em mente estes tantos adultos ainda não familiarizados com as especificidades da infância e aqueles colegas que desejam desenvolver estudos envolvendo crianças, é que apresento este trabalho.

Prefiro, contudo, pensar a criança pelo que ela de fato é: um ser em desenvolvimento, em formação, "um organismo que se transforma rapidamente" (Krech & Crutchfield, 1968, p. 267). Por essa razão, um pesquisador interessado em realizar experimentos com crianças deve buscar familiarizar-se com as fases do desenvolvimento infantil, suas características específicas, e procurar assim ajustar sua metodologia de trabalho para melhor atender seus sujeitos, aumentando a eficiência do estudo.

Crianças podem representar ótimos sujeitos de pesquisa, especialmente em experimentos psi. Afinal:

- Ainda não têm desenvolvidos processos mentais complexos (o que vai acontecendo gradativamente com a idade e escolaridade);
- Ainda não têm a aceitação dos conceitos culturais do que é possível ou impossível;
- Não são condicionadas negativamente sobre os fenômenos psíquicos;
- Têm o conceito de tempo-espaço menos estruturado e limitado, especialmente quando mais novas (Drewes & Drucker, 1991).

Louisa Rhine afirmou que “parece provável que crianças, sendo mais inocentes e menos analíticas que adultos, sejam sujeitos particularmente propícios a investigação... os resultados obtidos delas são o mais livres de interferências quanto se possa esperar de qualquer sujeito” (Rhine, 1937). Experimentos com crianças são viáveis e promissores. Para tanto, é necessário apenas que determinados critérios sejam observados, os mesmos aplicados em experimentação com crianças em outras áreas como psicologia e educação. Procuraremos explorar alguns deles a seguir.

1. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Enquanto cresce, a criança passa por diferentes e gradativos estágios de desenvolvimento cognitivo. Neste trabalho tomamos por referência a epistemologia genética de Jean Piaget por sua importância e reconhecimento.

Ao longo de sua obra, Piaget sintetizou quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, apresentados a seguir:

- Estágio Sensório-Motor (do nascimento aos 2 anos aproximadamente);
- Estágio Pré-Operacional (dos 2 aos 6 anos aproximadamente);
- Estágio das Operações Concretas (dos 6 aos 12 anos aproximadamente);
- Estágio das Operações Formais (a partir dos 12 anos).

A cada estágio apresentam-se características específicas referentes a linguagem, atenção, compreensão, abstração e reação da criança. Características estas que devem ser levadas em consideração antes, durante e depois da realização de um experimento. A adequação ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra é crucial para o sucesso do experimento, favorecendo a compreensão da proposta de tarefa e possibilitando a adequada participação do sujeito. Uma proposta de atividade que esteja abaixo do nível de desenvolvimento cognitivo da criança que a realiza poderá ser percebida como desmotivante ou não merecedora de sua atenção. Ao passo que uma tarefa que esteja muito acima de sua capacidade de compreensão tampouco será realizada com sucesso.

Não nos proporemos aqui a explorar cada um dos diferentes estágios, apenas destacar algumas das características que apresentam maior variabilidade e que poderão interferir de forma pontual na realização do experimento. Entretanto, recomendamos a todos aqueles que desejem trabalhar com crianças que procurem se familiarizar com a obra de Piaget e as características de cada estágio de desenvolvimento cognitivo.

O período sensório-motor representa um grande desafio à realização de testes e experimentos, pois a criança neste estágio ainda tem a linguagem e a locomoção pouco desenvolvidas, além de apresentar grande dependência de seus progenitores. As ações da criança são dominadas mais pela reação que pela intenção. Estudos realizados com crianças nesta idade baseiam-se em sua maioria na observação direta e pura de suas reações a determinados estímulos, ou no relato de seus pais.

O período pré-operacional ainda é um pouco desafiador, mas já nos permite a realização de experimentos com maior flexibilidade, pois a criança já compreende e age intencionalmente sobre o mundo ao seu redor. Ela já estabelece algumas relações e sua capacidade verbal está bem mais desenvolvida. Nos primeiros anos deste período, ao invés da aplicação de testes, recomenda-se o uso da observação direta associada à interrogação. O brincar é uma atividade essencial para a criança. Enquanto brinca, a criança manifesta muito do que pensa e observa. Um pesquisador pode aproveitar-se deste momento e, enquanto observa a brincadeira, questionar a criança de forma a obter respostas ou reações para o tema de sua investigação, e até mesmo propor brincadeiras que levem a uma temática desejada. É importante ressaltar que muitas vezes uma criança nesta idade não apresenta respostas diretas ou completas; pode-se então “reinventar” a pergunta a partir de suas colocações. O diálogo deve ir-se constituindo a partir desta

interação, evitando questionários prontos e pré-estruturados (Piaget, 1926). Mais ao final do período pré-operacional, testes podem ser empregados com sucesso, especialmente aqueles que demandem pouca desenvoltura verbal em favor da participação ativa.

No período das operações concretas a criança já é capaz de expressar-se bem verbalmente. Ela desenvolve sua capacidade de leitura e escrita neste estágio, ainda que com desenvoltura limitada. Sua leitura é no início decifratória, e só depois de alguns anos de prática passa a ser considerada interpretativa. A criança também precisa de recursos concretos (visuais ou mesmo físicos) que auxiliem sua interpretação. Se optar pela utilização de testes escritos, o pesquisador deve atentar-se a estes fatos ao elaborar os testes de forma a atender estas necessidades infantis.

Quando chega ao período das operações formais, o pensamento infantil já é muito semelhante ao pensamento adulto. A criança já é capaz de fazer abstrações e expressar-se bem de forma verbal ou escrita. Recursos concretos já não são necessários, mas exemplificações serão sempre bem-vindas. Testes escritos poderão ser aplicados com sucesso neste período, e podem assemelhar-se aos testes aplicados a adultos, salvas adequações na linguagem e extensão dos mesmos.

Destacamos a seguir duas outras características relacionadas ao desenvolvimento cognitivo infantil.

1.1. Tempo de atenção

O tempo de atenção contínua (também conhecido por *attention span*) que uma criança consegue dedicar a uma determinada atividade será de primordial importância para o sucesso do experimento. Não há, no entanto, uma fórmula mágica para calcular a duração do experimento e ajustá-lo ao *attention span* da criança, basta apenas lembrar-se que quanto mais nova a criança, menor será seu tempo de atenção. Tampouco há um consenso quanto ao período exato de atenção que um indivíduo possa dedicar a uma atividade, mas estima-se que o tempo de atenção contínua de um adolescente ou adulto saudável não ultrapasse 20 minutos. Contudo, após breve distração, o indivíduo é capaz de escolher voltar sua atenção para a atividade anterior repetidas vezes, aumentando o tempo total dedicado àquela atividade.

Uma criança de 3 ou 4 anos, por exemplo, dificilmente conseguirá manter-se atenta numa mesma tarefa por mais de 15 minutos contínuos, enquanto uma criança de 7 ou 8 anos já será capaz de manter o foco por um período mais longo, cerca de 45 minutos no total. A série escolar poderá ser usada como um bom parâmetro, pois quanto mais avançam em sua escolaridade, mais acostumadas estarão a atividades que demandem atenção por períodos prolongados. Ainda assim sugerimos que o tempo total de experimento não ultrapasse 30 minutos para crianças na Educação Infantil e 1 hora para crianças no Ensino Fundamental, garantindo não apenas a adequação ao *attention span*, mas também evitando que a atividade torne-se tediosa ou cansativa devido à sua duração. Drewes e Drucker (1991) sugerem que várias sessões curtas podem ser mais produtivas que uma única sessão mais longa.

Estes valores poderão servir como referência, mas lembramos que muito além da idade do sujeito, a natureza da atividade também implicará significativamente no aumento ou na diminuição de seu tempo de atenção. Crianças mais novas sentem-se mais atraídas por estímulos coloridos ou que apresentem movimento. Da mesma forma, quanto mais pictográfico o estímulo, maior será a atenção despendida. Voltaremos a esta questão ao tratarmos da motivação.

1.2. Linguagem

Ao trabalharmos com crianças, devemos ter em mente que, muito mais que outras convenções sociais, a fala é extremamente significativa. Pela fala estabelecemos vínculos, fazemo-nos compreender, estipulamos acordos. Depois de estipulado um acordo ele deve ser seriamente cumprido, para que se estabeleça uma relação de confiança entre a criança e o adulto.

Devemos também atentar-nos à linguagem utilizada, seja ela oral ou escrita. Com crianças pequenas nossa linguagem deve ser clara, direta e, se possível, pausada. Como mencionado anteriormente, devemos observar a fala da criança e, se incorporarmos em nosso diálogo termos e expressões usadas por ela, alterando nossa indagação inicial, nossa observação será muito mais rica e completa (Piaget, 1926). A fala da criança complementa suas atitudes e é muitas vezes mais significativa que sua resposta escrita ou outra forma de registro. Recomenda-se filmar ou gravar as sessões para que se possa ter um registro completo de sua fala e reações. Com crianças mais velhas podemos fazer uso de uma linguagem mais elaborada, mas atentando-nos sempre a seu nível de abstração.

Instruções orais ou escritas devem ser apresentadas de forma clara, específica e diretamente relacionadas à tarefa iminente (Drewes & Drucker, 1991). Muitas vezes será necessário demonstrar o procedimento e repetir as informações ao longo do processo. É importante verificarmos se a criança de fato compreendeu as instruções apresentadas e estarmos atentos para o fato de que mesmo que ela tenha afirmado compreender, isso pode não ter ocorrido. Muitas crianças tendem a responder aquilo que acreditam que se espera delas para evitar situações embaraçosas. Uma boa forma de verificar a compreensão é pedir que a criança realize uma vez a tarefa proposta antes do experimento real começar, assim tanto ela como o experimentador terão oportunidade de verificar se algum ponto não ficou devidamente esclarecido. Para testes escritos recomendamos que as instruções não sejam agrupadas numa mesma frase ou bloco, mas apresentadas individualmente conforme surja a necessidade.

É primordial sermos honestos ao lidarmos com crianças. Na maior parte das vezes elas têm consciência da situação de teste, o que pode levar à ansiedade ou alteração de comportamento. É importante tranquilizá-las e esclarecer que não há respostas certas ou erradas e que qualquer produção será igualmente valorizada.

Entrevistas podem complementar a realização de testes e substituir a aplicação de questionários escritos. No entanto, o pesquisador deve lembrar-se que muitas vezes crianças tendem a responder segundo o que acreditam ser esperado delas e de forma a não contradizer o adulto. Devem, portanto, ser encorajadas a manifestar sua opinião pessoal e asseguradas novamente de que nos interessa saber o que de fato pensam e que não há respostas certas ou erradas. (Breakwell et al, 2010). Deve-se considerar também que para respostas fechadas cujas alternativas são 'sim ou não', "existe um forte viés de aquiescência de respostas em crianças: elas tendem a dizer 'sim', independentemente da questão ou do que elas pensam sobre ela" (Wilson & Powell, 2003 *apud* Breakwell et al, 2010, p. 250). Neste caso, repetir a pergunta ou pedir que a criança explique podem ajudar a certificarmos-nos que a resposta seja de fato representativa da opinião da criança.

2. RAPPORT

O termo *rapport* tem sido cada vez mais usado em língua portuguesa. Ele define uma relação em que haja confiança, afinidade e estabilidade emocional para ambas as partes. Estabelecer *rapport* é o primeiro passo para a boa condução de um experimento com crianças. Durante este processo, as necessidades tanto do experimentador quanto da criança devem ser consideradas e atendidas. Ambos devem estar confortáveis com a situação que se apresenta e, se algum impedimento surgir, pequenas alterações no ambiente ou na configuração da situação podem ser suficientes para resolver a questão. Enquanto algumas crianças parecem mais naturalmente abertas a conhecer novas pessoas e aceitar novas situações, outras sentem-se mais intimidadas, e será então necessário um pouco mais de esforço do pesquisador para que a relação seja construída com sucesso. Crianças, e em especial as menores, são muito honestas ao expressar seus sentimentos quanto às pessoas que as cercam; se elas não confiam ou não se sentem à vontade com o experimentador, dificilmente cooperarão com o mesmo. Drewes (1997, p.212), apresenta algumas sugestões de como estabelecer *rapport* com crianças:

"Tanto crianças mais descontraindas como as tímidas podem encarar situações novas com apreensão e cuidado. O experimentador deve estar atento a seus sentimentos e necessidades individuais, e deve procurar tranquilizar a criança. Conversas casuais sobre programas de TV favoritos, animais de estimação, *hobbies* e outras atividades

podem tornar a situação de teste mais fácil e tranquila. Fazer uso de brinquedos que estejam à mão como carrinhos ou blocos de montar, ou pedir que a criança desenhe seus animais e lugares preferidos ajudam a minimizar o desconforto. Esta técnica pode também maximizar a performance por permitir à criança certo controle inicial sobre a situação.”

Muitas vezes a presença de uma pessoa conhecida da criança, como a mãe, a professora ou um irmão podem favorecer este contato inicial. Sugere-se contudo que, uma vez estabelecido o *rapport*, esta pessoa se afaste para que não haja interferência nos resultados do teste. Mas se, apesar de todos os esforços, não for possível estabelecer uma relação de confiança que possibilite a realização do experimento, sugerimos o término da sessão e uma nova tentativa posterior. Muitas vezes, mais de um contato são necessários para que algumas crianças sintam-se à vontade com pessoas até então desconhecidas.

3. FEEDBACK

Já discutimos como as crianças têm consciência da situação de teste e podem mostrar-se ansiosas. Apresentamos também algumas sugestões para amenizar a situação, como estabelecer uma relação de confiança, conversar honestamente sobre o que se espera da criança durante o experimento e tranquilizá-la que toda produção será igualmente valorizada.

Uma outra técnica que pode ser empregada pelo experimentador e que favorecerá a realização do experimento é a do *feedback*. Crianças, em grau ainda maior que adultos, sentem-se mais motivadas a colaborar e continuar com o teste se recebem uma devolutiva imediata de sua performance. Palavras de incentivo surtem grande efeito, mas devemos procurar incentivar o esforço e empenho da criança, e não seu resultado. Isso porque se perceber que apenas o resultado é valorizado, e sua performance não for condizente com sua expectativa, a criança poderá recusar-se a continuar com o teste, ao passo que quando o empenho é mais importante, a criança continuará motivada ainda que seu resultado não seja o esperado.

Pequenas recompensas pela participação, como doces ou adesivos, são muito apreciadas e podem inclusive ser incorporadas ao desenho do teste. Daremos um ótimo exemplo de como isso pode ser feito mais ao final deste trabalho.

O experimentador deve, contudo, cuidar para que sua intervenção não seja excessiva, para que não haja uma contaminação do teste.

4. MOTIVAÇÃO

A motivação é um fator primordial para obter a atenção e a colaboração de crianças para qualquer situação que se proponha, especialmente situações de testes. Alguns fatores que poderão fortalecer a motivação podem ser controlados pelo pesquisador, enquanto outros são ambientais ou próprios da criança, mas igualmente merecedores de nossa atenção.

Entre os fatores que podem ser controlados já mencionamos o *rapport*, a adequação ao nível de desenvolvimento cognitivo, o tempo de atenção, a linguagem empregada, a devolutiva e a recompensa. Falta-nos abordar o desenho do teste ou experimento aplicado. Crianças sentem-se mais motivadas quando os estímulos apresentados são condizentes com sua faixa etária e sua cultura. Figuras coloridas, personagens de desenhos animados, brinquedos e outros materiais concretos são excelentes motivadores para crianças mais novas. Tornar a criança ativa no processo solicitando sua ajuda para manipular os materiais, organizar o espaço ou registrar resultados também costumam surtir efeitos bastante positivos. Deixe que a criança manipule e se familiarize com os objetos que serão usados no teste. Tornar o experimento mais lúdico, usar linguagem teatral ou fazer pausas dramáticas geram expectativa e mantêm a criança atenta e motivada ao longo do processo.

Crianças mais velhas podem não responder da mesma forma que as mais novas a estes estímulos, o que é naturalmente esperado, e quanto mais velhas mais desejam afastar-se daquilo que as identificam como crianças. Especialmente a partir dos 10 anos as crianças já manifestam

interesses muito individuais e específicos. Com este grupo é essencial que a atividade proposta apresente-se como desafiadora, sem, no entanto, extrapolar o nível cognitivo adequado. Em nossa cultura, cada vez mais as crianças fazem uso de equipamentos e jogos eletrônicos; incorporá-los ao experimento ou planejar o desenho em forma de jogo podem representar uma diferença significativa no nível de motivação e envolvimento destes sujeitos (Prensky, 2005).

5. AMBIENTE

Enquanto adultos apresentam grande capacidade de adaptação a ambientes estranhos, crianças podem considerar laboratórios como espaços austeros e intimidadores. Experimentos podem ser realizados com maior facilidade em espaços já conhecidos da criança como sua casa ou escola.

Desde que cumpridas as exigências legais e éticas, testes realizados em ambiente escolar favorecem aqueles estudos em que um grande número de indivíduos são necessários e têm a seu favor a participação do professor e o vínculo já estabelecido entre ele e os alunos.

Quando realizados em ambiente doméstico, devemos nos assegurar que o ambiente seja acolhedor, propriamente iluminado, que os assentos sejam confortáveis, o registro adequado e que a presença de outras pessoas seja controlada da melhor forma possível. Ainda que a casa da criança possa fornecer alguns materiais úteis, como brinquedos ou lápis de cor, devemos nos assegurar previamente que todo o material e equipamento necessários à adequada realização do experimento estejam disponíveis e em perfeito funcionamento, além de considerar a viabilidade de transporte de qualquer material ou equipamento específico.

6. REGISTRO

Quando estudando crianças, a utilização conjunta de diferentes formas de registros pode ser a melhor estratégia para a aquisição de informações a respeito do sujeito e dos resultados do teste. Já discutimos como as técnicas de observação direta, de observação com interferência, de testes práticos, escritos e de questionários/entrevistas podem ser mais adequados a diferentes idades. Faltou-nos dizer que, por vezes, a criança pequena pode interessar-se inicialmente por realizar sozinha o registro de seus resultados, mas envolver-se com outros aspectos do teste ou cansar-se depois de alguns minutos, deixando de realizar este registro. Pode-se recordar a criança da necessidade do registro e buscar envolvê-la novamente no processo, mas em algumas situações pode ser necessário que assumamos essa função até o final daquela sessão. Entretanto, deve-se ponderar que crianças requerem constante atenção e interação, não permitindo que o pesquisador dedique-se ao registro manual das falas e respostas observadas. Por mais essas razões, reiteramos a importância de que as sessões sejam gravadas ou filmadas, garantindo a autenticidade das respostas registradas e o acesso a pormenores da fala infantil.

7. FRAUDE

Testes com crianças ou adultos indiferem no que concerne precauções contra fraude. Personalidade, pressão do meio, expectativa dos pais, necessidade de atenção, baixa autoestima e desejo de receber aprovação do adulto são fatores que podem levar à burlagem de testes, seja ela consciente ou inconsciente, intencional ou não intencional.

Segundo Drewes “é muito possível que crianças possam tentar melhorar seus resultados artificialmente, de forma a não desapontar outras pessoas ou perder a atenção que passaram a receber e apreciar. Portanto, pesquisadores devem considerar a possibilidade de fraude quando planejando experimentos com crianças de forma a garantir que os controles sejam adequados e as devidas precauções sejam tomadas”. (Drewes, 2007, p.214).

Uma técnica que costumo usar com crianças em situação de autoavaliação é assegurar-lhes que minha opinião a respeito delas não será modificada pelas respostas apresentadas e que, mais que os resultados, o que me interessa é a honestidade na realização do teste.

8. ÉTICA

Se já nos preocupam as questões éticas que envolvem a realização de experimentos com adultos, ao realizarmos experimentos com crianças esta preocupação deve ser redobrada.

Quando realizado dentro de uma universidade, o estudo ou experimento deve ser submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, comitê este responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando a salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do sujeito da pesquisa. De acordo com o Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa publicado pelo Ministério da Saúde Brasileiro, além da realização de testes, são consideradas pesquisas envolvendo seres humanos as entrevistas, aplicações de questionários, utilização de banco de dados e revisões de prontuários.

Adultos voluntários na participação em experimentos devem ser adequadamente informados e esclarecidos sobre o procedimento ao qual serão submetidos, e sobre a existência de benefícios, riscos e consequências como efeitos colaterais, assim como sobre a confidencialidade e divulgação de resultados. Devem ainda assinar um termo de consentimento informado ou termo de consentimento livre e esclarecido, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS 196/96. Crianças e adolescentes até 18 anos não podem responder legalmente por suas ações segundo a legislação brasileira. Neste caso os pais (pai ou mãe) devem ser consultados antes da realização de testes e assinar o termo de consentimento. Na ausência dos pais, cabe ao responsável legal pela criança (pessoa determinada pelo Juiz de Menores como responsável pelo menor, geralmente parentes próximos) autorizar a realização dos mesmos. Os pais ou responsáveis devem ser informados e esclarecidos sobre o procedimento ao qual a criança será submetida e sobre a existência de benefícios, riscos e consequências. Devem também autorizar a divulgação e publicação dos resultados, seja este o caso. Apesar da responsabilidade final caber aos pais ou responsáveis, aconselha-se que a criança seja também consultada quanto a seu interesse na participação no experimento e tenha sua vontade respeitada.

EXEMPLOS DE EXPERIMENTOS

Muito foi apresentado e discutido sobre como melhor desenhar experimentos que se adequem às crianças. Resta-nos agora, exemplificar as questões abordadas de modo a ilustrá-las e inspirar a realização de novos experimentos.

O teste dos confeitos de chocolate

Esta é uma adaptação para crianças do teste de precognição com o Baralho ESP (Zener) em que, ao invés das tradicionais cartas contendo figuras de círculo, cruz, triângulo, quadrado e ondas, a criança é apresentada a confeitos de chocolate de 5 cores diferentes. Em uma rodada com 25 tentativas a criança é solicitada a 'adivinhar' qual será a cor de confeito sorteada. Ela registra sua resposta, e em seguida o confeito é sorteado. Se a criança 'adivinhou' corretamente a cor, ela recebe aquele confeito como recompensa. Ao final do experimento todas as crianças, independentemente de seus resultados, recebem os 5 confeitos de amostra.

Este teste foi inicialmente elaborado por Drucker, Drewes e Rubin (Drewes & Drucker, 1991) e aplicado em diferentes ocasiões a crianças de 4 a 7 anos, por vezes com algumas variações.

Outros exemplos hipotéticos ou encontrados na literatura são apresentados a seguir. Eles foram organizados segundo os estágios de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget.

Período Sensorio-Motor (nascimento a 2 anos, aproximadamente)

GESP (sugestão de teste)

Peekaboo: A criança nesta idade adora brincar de procurar objetos escondidos, *peekaboo* é o nome da famosa brincadeira do “Cadê? Achou!” Sugerimos que a criança seja colocada frente a quatro caixas opacas e com tampa. Toma-se um objeto de afeito pessoal da criança (brinquedo, chupeta, etc.) e, sem que a criança veja, esconde-se o objeto dentro de uma das caixas. A criança é então solicitada a dizer ou mostrar em qual das caixas acha que se encontra seu objeto. Juntamente com a criança a caixa é aberta e o resultado descoberto.

Nota: Ainda que os alvos sejam selecionados aleatoriamente por computador, é necessário que o objeto seja manuseado pelo experimentador ou outra pessoa, e não podemos, desta forma, classificar este teste como puramente de clarividência ou telepatia. Sugerimos a denominação GESP (General Extrasensory Perception) para sua classificação. Variações dele podem configurar classificações mais precisas, como a participação de um familiar a esconder o objeto (telepatia) ou uma versão computadorizada do teste (clarividência).

Não sugerimos testes de PK para este período pois, como descrito anteriormente, as ações da criança no estágio sensorio-motor são dominadas mais pela reação que pela intenção.

Período Pré-Operacional (2 a 6 anos, aproximadamente)

Clarividência (estudo encontrado na literatura)

Treze crianças (5 anos), foram informadas que os 5 quadrados a sua frente eram vasos de flores em que sementes foram plantadas. Elas receberam giz-de-cera em 5 possíveis cores diferentes e foram requisitadas a pintar o quadrado com a cor que imaginavam que a flor teria. As cores eram então comparadas com um padrão previamente selecionado. De forma geral os resultados não foram significantes. Nenhuma diferença entre resultados de grupo ou individuais foram observados. Houve uma pequena diferença entre os resultados de meninos e meninas [$p = 0,027$] (Freeman, 1962 *apud* Drewes & Drucker, 1991).

Telepatia (estudo encontrado na literatura)

Um total de 684 alunos (idades de 4 a 6 anos e meio) de pré-escolas holandesas participou num experimento ESP. Os alvos eram 5 figuras coloridas de brinquedos (boneca, bola, caminhão, conjunto de blocos e animal de pelúcia) para o qual o professor olhava. O estudo apresentou resultados gerais significantes. Meninas pontuaram significativamente melhor que meninos, apesar de algumas turmas serem claras exceções. Dez grupos (420 crianças) tiveram o autor do artigo, ao invés do professor, como emissor e os resultados foram os esperados ao acaso, sugerindo que diferenças na personalidade do emissor e sua relação com os alunos podem ser importantes fatores a influenciar os resultados (Louwerens, 1960 *apud* Drewes & Drucker, 1991).

PK (sugestão de teste)

Invasão espacial: A criança é apresentada a uma animação computadorizada em que uma nave alienígena invade um planeta desconhecido. A invasão pode ser evitada pelo choque da nave com asteróides. A cada rodada o destino da nave, invasão ou choque, é selecionado aleatoriamente por um RNG binário. A criança é orientada a tentar salvar o planeta, tentando “influenciar” os asteróides a colidirem com a nave.

Período das Operações Concretas (6 a 12 anos, aproximadamente)

Clarividência (sugestão de teste)

Batalha Naval I: Numa grade contendo 25 quadrados (5 x 5), a criança deve apontar em quais quadrados estão escondidos os 5 navios inimigos. Os alvos são selecionados aleatoriamente e o teste pode ser realizado em papel ou com animação em computador. Os resultados são anunciados imediatamente após cada tentativa.

Telepatia (sugestão de teste)

Batalha Naval II: Nesta variação um conhecido da criança (familiar ou amigo) tem acesso aos alvos (localizados em um ambiente distinto) e tenta “comunicar telepaticamente” esta informação. Pode-se ainda simular uma competição em que um par de crianças tenta obter resultados melhores que um outro par, aumentando a motivação à participação e obtenção de resultados positivos.

PK (estudo encontrado na literatura)

Dez meninos e oito meninas (7 e 8 anos), foram testados quanto à influência sobre um caminhão de controle-remoto movimentado por um gerador de eventos aleatórios binário. Duas rodadas foram feitas. A primeira teve resultados significantes [$p = 0,039$], enquanto a segunda não obteve resultados significantes [$p > 0,5$]. (Braud, 1981 *apud* Drewes & Drucker, 1991).

Período das Operações Formais (a partir dos 12 anos)

Telepatia (sugestão de teste)

Rádio Interativa I (variação de Ganzfeld): A criança ou adolescente e um acompanhante (familiar ou amigo) são alocados em ambientes distintos. Em um dos ambientes o emissor seleciona aleatoriamente uma dentre 4 “estações de rádio” fictícias. Uma mesma música é ouvida repetidamente por alguns minutos. Enquanto isso, em outro ambiente, o receptor ouve apenas ruído branco, pois a rádio está “fora do ar”. Terminada a sessão é solicitado a identificar dentre os alvos qual a música ouvida pelo emissor. Pode-se também pedir ao receptor que descreva suas impressões durante o período de ruído branco, como ritmo, cantor e estilo da música, por exemplo.

Clarividência (sugestão de teste)

Rádio Interativa II: A criança ou adolescente é apresentado a uma lista de músicas de seus cantores ou bandas favoritas. Ele é solicitado a tentar adivinhar em qual sequência as músicas serão tocadas numa rádio fictícia. As músicas são aleatoriamente ordenadas por computador e transferidas a um reproduzidor de áudio. As sequências são então comparadas. Uma recompensa pode ser oferecida para cada acerto.

PK (sugestão de teste)

“Derrube o clipe”: Este teste é uma adaptação de um conhecido programa de televisão homônimo voltado a adolescentes. No programa os adolescentes assistem a um videoclipe e devem enviar ao programa mensagens via Internet para retirar (ou não) o videoclipe do ar, sendo então substituído por outro. Nesta adaptação sugerimos que a decisão do videoclipe sair ou não do ar seja decidida aleatoriamente por um RNG binário e que os adolescentes sejam orientados a tentar “derrubar” todos os vídeos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adultos compõem os principais sujeitos de teste para experimentos psi. O público infantil, apesar de também presente entre os sujeitos de pesquisa, representa apenas uma pequena porcentagem do total de estudos realizados. Isso pode ser explicado por diversos fatores, entre

eles a necessidade de adequações metodológicas. A realização de experimentos envolvendo menores deve sempre considerar que a criança é um indivíduo em desenvolvimento e, por isso, apresenta características distintas dependendo da idade em que se encontra.

Procuramos neste trabalho apresentar e discutir alguns dos principais aspectos a serem considerados quando no planejamento de pesquisas envolvendo crianças. A realização de experimentos deste tipo exige adequações metodológicas, mas que podem ser realizadas sem maiores inconvenientes se o pesquisador se propuser a familiarizar-se com o público infantil e inteirar-se da literatura sobre psicologia do desenvolvimento. Em síntese, gerar e criar situações de experimentação novas, de acordo com os objetivos a serem investigados é abrir-se para a criatividade qualitativa que inclui e integra os procedimentos científicos e padronizados de avaliação. (Miranda, 2006).

Muitos estudos psi voltados a adultos ou crianças procuram averiguar variáveis que possam interferir ou se correlacionar com os resultados dos testes. Nestes casos, além de adequação metodológica, a aplicação de outros testes psicológicos em concomitância com a realização do experimento psi é recomendada. Estudos já realizados apontam a realização de testes para diversas variáveis como memória, QI, traços de personalidade e perfil psicológico. Testes adequados à avaliação destas variáveis podem ser encontrados na literatura especializada, mas recomendamos fortemente que um psicólogo realize ou acompanhe a aplicação e interpretação dos mesmos. Lembramos também que, enquanto muitos testes podem ser aplicados diretamente às crianças, em algumas situações é aconselhável e até necessário contar com a colaboração de pais ou professores para responder a questionários e entrevistas.

Enquanto crianças podem representar excelentes sujeitos de pesquisa, e seus estudos fornecerem informações essenciais para uma melhor compreensão da ontologia e fenomenologia de psi, a literatura disponível indica que estudos infantis têm sido pouco utilizados e explorados. Publicações em língua inglesa são escassas e em língua portuguesa praticamente inexistentes.

Esperamos que este trabalho possa fornecer elementos que facilitem o planejamento de testes e fomentem novos estudos e publicações.

REFERÊNCIAS

- Barros, Célia S. G. (1995). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática.
- Brasil. (1996). Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. Fixa as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF.
- Brasil. (2007). Conselho Nacional de Saúde. Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa. 4.^a edição. Brasília, DF.
- Breakwell, Glynis Marie et al. (2010). *Métodos de pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Drewes, Athena A. (1991). Children's development and ESP. In Drewes, Athena A. & Drucker, Sally Ann. *Parapsychological Research with Children: An annotated Bibliography*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.
- Drewes, Athena A. & Drucker, Sally Ann. (1991). *Parapsychological Research with Children: An annotated Bibliography*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.
- Drewes, Athena A. (1997). Testing Children for Paranormal Abilities. In Krippner, Stanley (Ed.). *Advances in Parapsychological Research 8*. Jefferson: McFarland & Co.
- Drucker, Sally Ann. (1991). Controversies in Parapsychological Research with Children. In Drewes, Athena A. & Drucker, Sally Ann. *Parapsychological Research with Children: An annotated Bibliography*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.

- Kanthamani, H. (1991). Psi Ability among Youth. In Drewes, Athena A. & Drucker, Sally Ann. *Parapsychological Research with Children: An annotated Bibliography*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.
- Kretch, D. & Crutchfield, R. S. (1968). *Elementos de Psicologia*. São Paulo: Pioneira.
- Krippner, Stanley. (1991). Observing Psychic Wonderkids: Pitfalls and Precautions. In Drewes, Athena A. & Drucker, Sally Ann. *Parapsychological Research with Children: An annotated Bibliography*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.
- Kirkpatrick, Edwin A. (1915). *Fundamentals of Child Study*. London: Macmillan and Co.
- Miranda, M. C. (2006). *Avaliação neuropsicológica quantitativa e qualitativa: Ultrapassando a psicomетria*. In C. B. Mello, M. C. Miranda, & M. Muszkat (Eds.), *Neuropsicologia do desenvolvimento: Conceitos e abordagens* (pp. 127-143). São Paulo, SP: Menmon.
- Piaget, Jean. (1926). *La Representation du Monde chez L'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prensky, Mark. (2005). Engage me our enrage me – what today's learners demand. *Educause Review Magazine*. No. 5, Vol. 40, Set/Out, 60-65.
- Rhine, Louisa E. (1961). *Hidden Channels of the Mind*. Clifton, N.J.: Sloane Associates.
- Young, Samuel H. (1977). *Psychic Children*. New York: Doubleday & Company, Inc.

The Journal of Parapsychology

VOLUME 24

JUNE, 1960

NUMBER 2

ESP EXPERIMENTS WITH NURSERY SCHOOL CHILDREN IN THE NETHERLANDS¹

By NICOLAUDA G. LOUWERENS

ABSTRACT: Young pupils of pre-school age (four to six and one-half years) in Dutch nursery schools were the subjects in this ESP experiment. The targets were five colored pictures of toys (a doll, a ball, a motor truck, a set of blocks, and a deer). Instructions for the test were given to the children in the form of a fairy tale. The teacher, who was concealed by a screen, looked at the pictures one by one (according to a randomly selected order) and each child tried to select on each trial from a pile of copies of the pictures the one he thought the teacher was looking at. The pictures were collected from each subject after each trial and, in the same order, were later stuck onto a record form. The experiment gave highly significant over-all results. The girls had significantly higher over-all scores than the boys, though certain individual classes were outstanding exceptions to the general rule. This fact and the fact that 10 classes tested with the author, instead of the children's teacher, as "sender" gave chance results suggested the possibility that the difference in the personality of the senders and their relationship to the pupils might be important factors in the scoring. The teachers were therefore given a group of personality tests, which will be reported at a later time.

Miss Louwerens is an assistant at the Parapsychological Institute of the State University in Utrecht, The Netherlands.—Ed.

INTRODUCTION

DISCUSSIONS with a number of people who believed that they had an outstanding degree of ESP ability brought out the fact that most of them recall parapsychical experiences from the early years of their lives, even before they were ten years of age. Questionnaire studies

¹This article is an abbreviated adaptation of the author's translation of her full report which appeared in the *Tijdschrift voor Parapsychologie*, Vol. 26, Nov., 1958. The research was conducted under the direction of Prof. W. H. C. Tenhaeff, and evaluations were made by Mr. J. H. Makkink, Chief Scientific Officer of one of the laboratories of the Technical Academy at Delft.

have also brought out the fact that spontaneous ESP experiences among the population at large sometimes occur in young children. Although this capacity is a universal and normal human endowment, it is evidently not equally strong in everybody. As psychoanalysts have pointed out, the personal bond between two people furthers the establishment of a "community of consciousness" between them. The fact that a "telepathic" ESP relationship seems to occur so frequently between mother and child is surely due to a large extent to the strong bond existing between them.

The investigation of the factors influencing the occurrence of parapsychical experiences in young children may contribute in important ways to the advancement of our understanding of parapsychological behavior. The collecting of cases of spontaneous ESP in children will, of course, always be an important aspect of such work, as it is of parapsychological research in general. But the collecting of cases is far from being sufficient. We have to go further and endeavor to provoke such spontaneous cases—that is, to experiment.

It is to the credit of some of the earlier research workers investigating ESP with quantitative methods that they did not confine themselves to adult subjects, but included also young children and teen-aged subjects in their experiments. As early as 1937 Dr. L. E. Rhine reported an experiment with both children and youths carried out with the standard ESP cards (3). The total number of her young subjects was 17. Dr. Rhine obtained from these children a total of 14,200 guesses, and she got the most remarkable results with those whose ages were between three and seven years. This, however, did not lead her to believe that the reason good subjects are to be found among children is that their ESP abilities exceed those of adults. "Star performers" are occasionally found among children, but undue value cannot be attached to this fact, since such brilliant scorers are also found among adults.

As an example of a child who showed remarkable "flashes," I would mention Lillian, an intelligent girl who, at the time of the investigation, was nine years old (1).

Children have been tested also in groups. It has been found that group tests of ESP generally yield better results in children than in

adults (2, pp. 278-79). This is attributed to the fact that children as a whole are more "natural" and less inhibited than adults and they are less influenced by the presence of strangers.

Around 1950, Mr. J. G. van Busschbach, State Inspector of Elementary Education at Amsterdam, decided to make an investigation in school children for the purpose of ascertaining if and to what extent the existence of telepathic contact between teachers and pupils could be demonstrated with the aid of the quantitative method. These investigations, which are continuing, were carried out first in the Netherlands and then in the United States with the co-operation of the Parapsychology Laboratory of Duke University. The research has been reported in the *Tijdschrift voor Parapsychologie* and in the *Journal of Parapsychology*. We do not, therefore, consider it necessary to review these investigations here except to mention that the investigations in question chiefly involved older school children, whose ages varied between 10 and 12 years. Only in the most recent investigation, which was held at Amsterdam and Dordrecht, were younger children involved (5).

During 1954 Professor W. H. C. Tenhaeff pointed out the desirability of making similar investigations at infants' schools. Not until 1955, however, were we able to begin implementing this plan. In the autumn of that year a meeting took place at the Parapsychological Institute of the State University of Utrecht with a number of headmistresses of Utrecht infants' schools, at which our plan was put up for discussion.

EXPERIMENTAL SET-UP AND PROCEDURE

Since we intended to use young persons in the investigation and wished to apply quantitative methods, it seemed desirable, in view of the children's ages (four to six and one-half years), to invent variants of the usual ESP card symbols. The first item on the program, therefore, was the choice of the targets. After a number of proposals had been put forward, it was unanimously decided to have five toys as the basis for the targets: a doll (in a red dress); a young deer (orange with brown spots); a ball (green); a block-tower (yellow); and a motor-truck (blue). Pictures were made of these five toys and the children indicated their choice of target by selecting one of the pictures for each trial. According to the children's teachers, it

was to be expected that the children would be quite familiar with these toys.

After the necessary material had been purchased, the first experiment, which was planned as a trial session, took place on February 10, 1956. We very soon found that we had to abandon our original plan of getting the children themselves to stick the pictures they had chosen on the response forms. The reasons for this were as follows:

- (1) a number of children took a very long time to stick the pictures on the forms;
- (2) many children started playing with the pictures or laying them into various figures;
- (3) a few of the children appeared unable to change from their first choice, which did away with the guessing element.

We therefore decided, as described below, to collect the pictures from the children during the test, and to have them stuck on the forms later at the Institute.

The whole investigation extended over a considerable period of time, principally because we invariably worked with groups of only 12 children. This number was decided upon for practical reasons. A larger number would have made things difficult on account of the size of the classrooms, as well as being less easily surveyable and manageable.

For the purpose of our investigation we had a three-panel wooden screen made, which could be taken apart and easily moved from place to place. The total length of the screen was 1.80 meters; the width of each panel, 75 cm. A shelf was attached to the inside of the central panel, on which the target book (as described below) and part of the signalling system were placed. Behind the screen stood a chair on which the teacher (or in some sessions the person in charge of the test) could sit completely invisible to the children. At first, a small lamp was attached to the front of the screen where it was visible to the children; this was operated by an assistant sitting behind the class. We later replaced this light signal by a sound-signal (trade mark: Fascinogong). In front of the screen there was a small table on which the toys were displayed.

The number of children who participated in each test session was—as we said before—invariably 12; and they were selected for each

group in the order of their appearance on the class list. The number of boys and girls was kept equal as far as possible.

The children sat at low tables on which small three-panel cardboard screens had been placed before the start of the test. The dimensions of these screens were 34 cm. wide by 22 cm. high.

During the instructions (which were given in the form of a fairy tale) each child was given a numbered envelope containing 150 pictures. The number on the envelope corresponded to the number assigned to the subject on the list of the children taking part on that particular morning. The same number appeared on the back of each picture in the envelope. The pictures, measuring 4.5×2.25 cm., were 30 illustrations of each of the above-mentioned toys.

Let us now describe the loose-leaf target book which was placed on the removable shelf on the inside of the agent's screen. Its size was 32×26.5 cm. On each of the 25 right-hand pages there was a colored picture (17.5×12 cm.) of one of the five toys. As we thought it undesirable to leave the left-hand pages blank, we put corresponding black-and-white photos on each of the 25 left-hand pages. These illustrations were considerably larger than the pictures in the children's envelopes. They had been arranged in a random order according to a mathematical principle based on a table of random numbers.

We used a *loose-leaf* book because, after each series of tests (25 guesses), the order of sequence of the pictures had to be altered. We had a total of five books, in firm, strong covers. Each book was held together by a plastic wire, in order to facilitate changing the sequence of the pictures after each test. A person who had nothing to do with the experiment was entrusted with the task of changing the order of the target pictures, making use of random numbers, and seeing to it that the books were always properly packaged with the aid of adhesive tape.

Right from the start we considered it necessary to explain to the teachers taking part in the experiment the objective of the investigation and the method used to attain it. To this end we invariably invited to the Institute the headmistress and teachers of the infants' school with which we were going to experiment, using a list of names and addresses handed us by Miss Christine P. Kamphuis, Municipal

Inspector of Infant Education at Utrecht.² At the teachers' visit to the Institute a brief exposition was first of all given of the investigation of ESP with the aid of statistical method. After this the teachers were made familiar with the testing material and with the procedure followed in the experiment. This was done with the aid of lantern slides (and sometimes a film) which we had made to show the plan of the investigation.

When the headmistress of the infants' school had agreed to give us her co-operation, we handed her a number of class lists, dependent upon the number of classes in her school. On these class lists the teachers were to fill in the following particulars:

- (a) first and surnames of each child in the class;
- (b) date of birth;
- (c) whether right- or left-handed;
- (d) trade or profession of father or guardian;
- (e) details of child's conduct in general, and at school in particular.

When these class lists had been duly filled out and returned to us, the date and hour of our visit to the school were arranged in consultation with the teachers. As regards the time of starting, this was set, as far as possible, at 9 a.m., since the children at that hour do not yet show any fatigue symptoms. We should here remark that we generally avoided Mondays; for we soon found that many children go to bed late on Saturday and Sunday evenings.

On the appointed day, the present writer (as leader of the experiment), accompanied by three assistants, arrived in the classroom half an hour or more before the start of the experiment. Together we removed any superfluous furniture from the room so as to have more space. After this we put 12 small tables and chairs in a semicircle, in front of which we placed the large folding screen described above in such a way that the tables nearest the screen were about a yard and a half away from it. The distance between the tables at which the children were going to sit was about 20 inches.

The signalling installation, already described, was then made ready for action. It was controlled from a small table at which one

² We express our sincere gratitude to Miss Kamphuis who has at all times given us the fullest assistance and endeavored also on her part to make the investigation a success.

of the assistants would be sitting. On the table there was a wooden block with a transformer and an electric switch bulb with two push-buttons. The whole outfit was connected to the lighting system. By means of one of the push-buttons the assistant could give the agent a light signal. The other push-button served to give the children an attention-sign when the experiment was about to start. The signalling installation was always hidden from the children's view by a screen. On the agent's shelf there was a small wooden block on which an electric bulb and a push-button were attached.

On each of the 12 tables we placed the small folding cardboard screen and the numbered envelope containing the 150 colored and numbered pictures already referred to. In addition, the five different toys were placed on a small table in front of the large screen. The tables and chairs for the leader of the experiment and her assistants were set up outside the semi-circle; on these tables there were screens twice the size of those of the children.

When, at 9 o'clock, the test was about to start, the children's teacher first checked the list bearing the names and numbers of the children that were to participate in the test on that particular morning. She then called the children in and placed them at the tables, helped by the assistants, in such a way that the child whose name was No. 1 on the list sat to the left of the screen, and so on, until subject No. 12 took the last seat to the right of the screen. Then, once all children were sitting at their tables, their teacher, who now would be acting as agent, began telling them the fairy tale in which the test instruction was "wrapped up." Here follows an abbreviated version of the fairy tale:

A royal couple had a small daughter who was not always careful with her beautiful toys. For this reason the king, by way of punishment, had all the toys locked up in a cupboard, after pictures had been made of them. These pictures were stuck very loosely in two beautiful books. One of these books he gave to his daughter, Princess Goldilocks; the other book was placed in the city library. As the pictures were stuck on so loosely, the princess was allowed to look at them only in her room, and was forbidden to take them with her into the garden. But she was sometimes disobedient; and one day, when she was sitting with her book on the terrace outside the palace, naughty Jack the Wind came along and blew all the pictures into the garden. Goldilocks got a terrible fright and burst out crying, which was heard by the king of the brownies. He called up all his brownies to help little Goldilocks, which they did by collecting all the pictures and handing them to

their king. Then the king of the brownies, who wanted to have the pictures stuck into the book again, asked the little princess what was their original order of sequence. When Goldilocks replied that she didn't know, the king of the brownies had an idea. He sent brownie Fastfeet to the children's library in the city to ask for the loan of the other book for a few minutes. But when Fastfeet came back it appeared that only a Good Fairy was allowed to inspect the book. When the king of the brownies heard this, he decided to go into the city himself and ask Miss . . . (here the name of the teacher telling the story was mentioned) . . . if she would consent to be a Fairy just for once. She would then be able, in turn, to transform the children by magic into brownies.

After the teacher had told the children this fairy tale (in other words, had given the test instruction in language understandable to the children) and thereby had magically turned them into brownies, they set up their small screens. With the help of the assistants, the children emptied the envelopes and spread the pictures out on the tables. The teacher then showed the children the toys and explained that their pictures were illustrations of the toys. The young subjects were also made aware of the meaning of the concept of "guessing" and were made to understand that "cribbing" was therefore senseless.

The assistant then showed the children the red collection box into which they were to put the pictures they had chosen. The assistant in charge of the signalling installation made the children listen a few times for the Fascinogong, while the teacher told them that each time the bell rang she (the Good Fairy) would be looking at a picture. The children were then to guess which picture it was by selecting one from their stock.

Before disappearing behind the screen, the teacher showed the children the wrapped-up book. This was not opened by her until she sat down behind the screen and was about to play her part as the Good Fairy. After this the toys were put away by one of the assistants.

The book was not opened until the teacher had received a sign to that effect by means of a light signal. By pressing a push-button she signalled to the assistant that she was ready. The assistant then instructed her—again with the aid of a light signal—to look at picture No. 1. When she had turned to this picture and looked at it, she signalled back to say that she had complied with the instruc-

tion. After this the children (with the aid of a light signal that was later replaced by a sound signal) were told to guess which was the picture that the Good Fairy had in front of her.³

The children selected their pictures, which, as already mentioned, were numbered on the back. Then they handed them to one of the assistants, who put them in an envelope bearing the number of the "round" or trial. This means that the assistant had, at the end of each test, 25 envelopes containing 12 numbered pictures each. After the 25th round the children's teacher reappeared from behind the screen. At the request of the test-leader she then selected the picture she thought the loveliest and put this (unnumbered) picture into the box. After this the children were asked to choose, from their stock, the picture which they themselves thought the best, this in order to find out whether they might perhaps have some preference for one of the five figures. These pictures were also collected, and were put in envelope No. 26. (The analysis of the results in relation to the subjects' preferences will be given in a later report.)

The meeting ended invariably with the distribution of a sweet to the kiddies, collecting the small screens, the pictures that were left over, etc., and dismantling the wooden screen. In this the children assisted to the best of their ability.

We shall now briefly deal with the manner in which the children selected their pictures, because they had different ways of doing so. (This aspect of the testing procedure has not been objectively recorded and analyzed in this experiment. The descriptions are given here to show how free the children were allowed to be in making their responses and to indicate what may be a fruitful line of study in future experiments.) There were some children who had already determined their choice in anticipation by placing ten or more pictures in a completely arbitrary and systemless order of sequence, and picking up the next one each time to put in the box. Other children preferred to make their pictures into an unsurveyable heap, and just pick one out at random from this heap. They were evi-

³ The use of the screen proved a sufficient safeguard against all normal sensory contact between the agent and the children. Since it was never completely dead-silent in the classroom (shuffling feet, creaking chairs, etc.), the hypothesis of unconscious whispering may be left entirely out of consideration; the more so since there was nearly always some noise from other classrooms, and sometimes also from the playground, penetrating into the room where the test was being held.

dently flurried by the plethora of pictures. A number of children licked their finger, described all sorts of figures in the air, and suddenly dropped the wet finger onto one of the pictures spread out in front of them. The picture that adhered to the wet finger was then judged the chosen one.

A fourth category of children we called the "card-players"; they would take a number of pictures from their heap and spread them out fanwise, like playing cards, hold them in one hand, pick one out with the other, and drop it into the box.

A fifth group showed a preference for pictures lying at the bottom of the heap. If, for instance, they wished to select a ball, they sought a picture showing a ball right down at the bottom of the heap, evidently ignoring pictures with balls on them that were more easily accessible. And finally there was the category that pulled a card out of the heap while looking the other way. We used to call them the "gamblers."

Let us now deal briefly with the leader of the experiment and her function. Her task was twofold, namely, to observe the children's conduct and make notes about it, and also to join in the group's "guessing" activity. For the latter purpose she had, in front of her on the table, a cardboard box with pictures, and a sheet of paper on which five rows of five squares had been traced, and on which she stuck the pictures she had chosen. On the ground of this latter activity she was usually called the "sticker" for short. After 15 classes had been tested, we no longer used the "sticker."

In order to ascertain whether it made any difference to the children if a stranger functioned as sender, in 10 classes the experiment was always repeated one or two days later—with the same children as far as possible. The course of this second test was exactly the same as that of the preceding one, but with the difference that the leader of the experiment told the fairy tale and sat down behind the screen while the children's teacher took her turn as "sticker."

After we came back from school, two assistants (A and B) in the Institute (they did not work in the school) received the book with the mathematical key and the 26 envelopes (25 containing the target-guessing rounds and one containing the selections for the

prettiest picture). A read the key to B, and B verified the sequence of the pictures in the book in accordance with the mathematical key.

When they had finished this work, each assistant took 13 of the envelopes. He noted down the number of the first one (No. 1 for A, No. 14 for B) and then the contents; that is to say, they wrote down the choices the 12 children had made in the round. As previously stated, the number of the subject had been stamped on the back of each picture. By using this method, one can assure accuracy.

After the assistants had noted the choices of this round, they put the pictures back in the envelopes and took the next envelope (No. 2 for A and No. 15 for B), and so on. When they had finished this work, assistant A again took envelope No. 13 and assistant B took No. 26 and spread out the pictures face-up on a rubber mat. In doing this they took care that there was a good distance between adjacent ones of the 12 pictures. The number of the round was then stamped on the face of each picture in the round, from envelope No. 13 down through No. 1 for A, and from No. 26 down through No. 14 for B.

When this work was finished, the 26 guesses for each subject were assembled from the assistants' piles and were fastened together with a large paper clip. Thus the picture chosen for the first round was on the top, and number 26 was on the bottom of the heap, with the numbers of the round stamped on the picture side and the number of the child on the back.

During the time A and B did this work, the leader of the test (N.G.L.), together with two of the assistants (C and D) who had been at the school, worked out the notes they had made at the school observing the behavior of the schoolmistress and the children. Special attention was given to the way the mistress had told the fairytale and had given the instructions, as well as the manner in which the children had reacted during the whole test.

When this record was ready and A and B had finished their task, the assistants C and D took the collected pictures and stuck them on the forms. When the 12 forms were completed with the 26 pictures (25 stuck in order on the front, No. 26 on the back of the form), the two assistants A and B took the forms with the pictures and verified them with the aid of their lists in order to discover possible errors.

When they had made this inspection, they took a form on which 25 pictures were stuck in accordance with the key and with the aid of this form they noted down the hits. It goes without saying that the checking of the hits was also verified. We learned from practice that this method was the best and gave full guarantees against errors.

We were unable to avoid having a few children participate more than once in the experiment. Illness and other circumstances compelled us now and then to use children who really belonged to another group. These substitutes were not passed over when their group's turn came. The fact, too, that the number of children per class was practically never an exact multiple of 12 was a cause of repeated participation. All this, however, is of no importance for the statistical assessment of the data.

RESULTS

Up to the present we have tested 15 classes in Utrecht in the manner described above, in the course of which a total of 684 children have joined in "guessing." The total number of guesses in which the children's own teacher acted as "sender" was 17,100 (684 runs of 25 trials each). We intend to have a total of at least 30,000 guesses made with the teachers as senders. The present report must therefore be regarded as a provisional one.⁴

In the 17,100 guesses for which the teacher acted as agent, the 684 children produced a total of 3,703 hits (see Table 1). Since the number of hits expected on the chance hypothesis is 3,420, the observed scores give a positive deviation of 283 hits. The CR is +5.41, which means that the chance that this result is due to accidental factors is .000,000,06. Half of the 684 children were boys. The total number of their correct guesses was not significant (CR = +1.84); but against this, however, the CR of the girls was +5.84, with $P = .000,000,006$. It is obvious, therefore, that the chance explanation may reasonably be excluded and that in view of the

⁴The investigation discussed here was concluded in May, 1958. In September, 1958, a start was made with a continuation test, the results of which will be published in due course. However, the new results are summarized in the appendix at the end of the present report. By December 1, 1958, we had approached the goal, having a total of 29,700 guesses at our disposal.

Table 1

RESULTS WITH THE CHILDREN'S TEACHER AS AGENT

Subjects	Runs	Hits	Dev.	SD	CR	P
Boys.....	342	1777	+ 67	36.98	1.84	.065
Girls.....	342	1926	+216	36.98	5.84	.000000006
Total.....	684	3703	+283	52.32	5.41	.00000006

$$*CR_d = 149/52.32 = 2.85; P = .0044$$

experimental conditions we are justified in concluding that the ESP factor⁵ made its influence felt in these tests.

As stated above, the experiment was repeated, in a number of classes (10 altogether) and with the same children, a couple of days later. Instead of the children's teacher, the present writer then acted as agent. In that part of the investigation, 10 classes with a total of 420 children participated, which means that the total number of guesses was 10,500 (420×25). The purpose of this repetition was, as we said before, to ascertain whether it made any difference to the children if, instead of their teacher, with whom they "felt at home," somebody strange looked at the pictures. In those tests I myself acted as agent, and the children of the 10 classes were unable between them to make a number of hits that could be regarded as significant ($CR = +1.54$). These results are shown in Table 2. It is of interest to observe that in these tests the boys' results approached the level of significance ($CR = +2.31$, $P = .02$),

Table 2

RESULTS WITH THE EXPERIMENTER AS AGENT

Subjects	Runs	Hits	Dev.	SD	CR	P
Boys.....	211	1122	+67	29.04	2.31	.02
Girls.....	209	1066	- 4	28.92	.14	.89
Total.....	420	2163	+63	40.98	1.54	.12

⁵ Since the agent always had the pictures lying in front of her and did not, therefore, merely see them "with her mind's eye," we could not entirely exclude the factor of clairvoyance in these tests.

while those of the girls were quite near the level of mean chance expectation.

Although the children of all 15 classes jointly produced a positively significant number of hits, we nevertheless found considerable differences both between the various classes and between the different schools. In one class the boys produced such a small number of hits that their results were negatively significant ($CR = -3.01$, $P = .0026$), while other classes produced outstandingly high scores (see Table 3).⁶ Between these two extremes are those classes in which the children collectively did not produce a larger number of hits than were to be expected on the chance hypothesis. Particularly outstanding are the results of class 3A in school No. 1. The girls⁷ in this class reached a CR of +3.30; the boys a CR of +4.01. The total number of hits of the two groups yield a CR of +5.08, which would be found on a chance basis only twice out of ten million tests. In school No. 5 we found a situation similar to that in school No. 1, with the difference that in three out of five classes the children produced a significantly positive number of hits.

DISCUSSION

Obviously, the differences observed, first, between the sexes and, secondly, between the classes among the different schools demand an explanation. As we saw above, the girls generally guessed

⁶The statistical analyses used in our original report were based upon the binomial CR, which involves the assumption that each trial is a statistically independent event. But this assumption is questionable in this instance because of the possibility that the children may have influenced one another in their selections of 12 pictures on each round to be matched against a single target picture. The data are therefore of the multiple-calling type which lend themselves to assessment by the Greville method. Rather than apply this time-consuming analysis to all the results, I have followed the suggestion of the editors of the *Journal of Parapsychology* to apply this method to a selected sample of the data. For this purpose the results of 15 sessions (three classes) which gave outstandingly high scores were singled out for analysis by both the binomial and the Greville methods. These sessions comprised 180 runs (15×12) with a total positive deviation of 425 hits. The binomial CR is 15.84, while that based on the Greville method of analysis is 15.48. This represents a decrease in CR of 2.3% when the Greville analysis is applied. This difference is not great enough to be of any practical consequence in the interpretation of the results. Thus no appreciable effect of having a group of 12 children call the same target order was found in the classes which produced the most striking results. It is safe to conclude, therefore, that the significance of the experiment as a whole cannot be attributed to any statistical artifact arising from the use of the binomial method for the evaluation of group-calling results. The writer is indebted to the editors of the *Journal* for assistance in applying the Greville analysis to these results.

⁷Although, as we saw before, the girls jointly made a higher number of hits than the boys, it appears that the opposite happened under this teacher.

Table 3

SOME OUTSTANDING RESULTS AMONG THE FIFTEEN TEST SESSIONS
WITH THE TEACHER AS AGENT

School and Class	Subjects	Runs	Hits	Dev.	CR	P
1, 3A.....	Boys	14	100	+30	4.01	.00006
1, 3A.....	Girls	22	141	+31	3.30	.001
5, 2.....	Girls	19	141	+46	5.28	.00000012
5, 3.....	Boys	25	152	+27	2.70	.007
5, 5.....	Boys	16	103	+23	2.88	.004

"better" than the boys. This corresponds to the results of the investigation made by Mr. J. G. van Busschbach with pupils of the two lower grades of a number of Amsterdam and Dordrecht schools (5). As regards the cause of this unmistakable difference between the sexes—which, it would seem, disappears as the children get older—we are as yet unable to advance a scientifically justified opinion.

Now what can be said regarding the reason why the children of one teacher produced a remarkably larger number of hits than those of another teacher? Might the personality structure have had some influence here? On letting the teacher of class 3A of school No. 1, whose children jointly produced such a remarkably large number of hits ($CR = +5.08$), step before the footlights, we found her to be of an entirely different disposition towards her pupils than the other teachers of this school with whom the children got only chance results. The teacher of the class in question knows the art of stimulating the children to original, individual activity; and in doing this she shows a keen personal interest in each child separately. By contrast, neither of her two colleagues had much interest in the children individually. Their classes, rather, had the character of ordinary nurseries where the children may be left while their mothers are ill or at work. Although these two young women are kind and helpful, they lack the ability to evoke the children's creative element. One looked in vain for any sign of inspiration or enthusiasm for their work.

Taking all this into consideration, it is understandable that we did not feel justified in contenting ourselves with recording the

number of hits per group, class, school, and in total, and testing these quantities statistically for significance. What we also had to find out was in what respect the personality structure of the teachers under whom the children jointly guessed more correctly differed from the personality structure of the teachers under whom the children collectively did not get beyond the level of mere chance, or even remained considerably below it. For this reason we decided to subject the children's teachers to an extensive psychodiagnostic examination. The composition of the battery of tests we used for this examination was as follows: 1. Rorschach test 2. Murray's Thematic Apperception test 3. Szondi test 4. Lüscher's color-selection test 5. Pfister-Heisz color-pyramid test 6. Koch Tree test 7. Progressive matrices test (Raven) 8. Graphological handwriting analysis.

Although I cannot yet give any data relating to the results of this psychodiagnostic examination, which is still waiting for detailed analysis, a provisional statement about it is justified. There are reasons to expect that the teachers whose behavior bears witness to a great capacity for sympathetic imagination (*"Einfühlung"*), little egocentricity, and of whom one might say that they are "motherly persons," may, on the ground of the bonds which they establish in the children, be considered to be good agents.

The results of the control series in which I, a relative stranger to the children, took the part of the agent further emphasizes the importance of the psychological relationship established between the subjects and the person looking at the targets. Not only does the fact that chance results were found in these sessions show that a stranger is less effective as an agent; but the findings strengthen our impression that there was a telepathic factor at work in the successful GESP tests rather than one of clairvoyance alone. The bond between the teacher and the pupils played a part and the success achieved was in some sense the result of their joint effort. We should here point out that, in the investigation made by Mr. J. G. van Busschbach in the Utrecht schools, the question whether or not it made any difference to the children if, instead of the teacher they were familiar with, a stranger acted as agent, was also studied (4). In this investigation, too, it was found that the children were able

to guess far more correctly with their own teacher than with a stranger who replaced her.

There remains another role in the experiment that demands closer examination and to which we have so far given but little attention. This is the part played by the "sticker."

As previously stated, I joined in with the children's guessing in a number of classes. The teachers, too, in a number of cases (i.e., in those tests in which I myself acted as agent, yielding my place behind the class to the teacher) joined in with the children's guessing. We might now ask what are the results of the experiment as far as these "stickers'" own scores are concerned.

Taking first the results of those experiments in which the leader of the experiment (i.e., the present writer) functioned as "sticker," the CR in these tests was +2.48. They are therefore just at the significance level ($P = .013$). This result applies to the total of 15 classes. In the 10 classes in which the children's teacher acted as "sticker," the $CR = -0.07$, with $P = 0.94$. That is to say, the tests in which the leader of the experiment, i.e., the present writer, functioned as "sticker" show evidence of ESP, while those tests in which the children's teachers acted as "sticker" do not.

Although we are loath to attempt an explanation of this difference, this does not mean that we are completely in the dark on the point. In addition to the psychodiagnostic examination, we have also tested the children's teachers for their ability to score in tests with ESP cards. We found that a few among them produced a remarkable number of hits, so it is not reasonable to attribute their lack of success as "stickers" in every instance to an absence of ESP ability. We hope to report upon the results of these individual tests of the teachers in due time.

To our parapsychological and psychodiagnostic investigations we also added a psychological examination for the children. To this end we asked the teachers to get the children who had participated in the test to do some free drawings that had something to do with the test. The analysis of the data thus obtained is still in course of preparation; we may, however, state that we can readily divide the youthful artists into two main groups; namely, the "expansive" ones, who completely filled the sheet of paper given them;

and the group of "compressive" children, who left large parts of the paper blank. We also found that a considerable number of the children made drawings that showed the makers were still more or less in the "scrawling period." Here, the influence of the milieu from which the children hailed was no doubt a causative factor. This has suggested the importance of investigating also the question whether there might be some connection between the number of hits produced in the ESP test and the type of domestic milieu in which the children live.

APPENDIX

The research discussed above was completed in May, 1958. In September, 1958, a start was made upon further research, which was completed in January, 1959. The results of this second period are summarized in the table below:

Table 4

RESULTS OF FURTHER TESTS

Subjects	Runs	Hits	Dev.	SD	CR	P
Boys.....	259	1336	+ 41	32.19	1.27	.20
Girls.....	245	1416	+191	31.30	6.10	.000000002
Total.....	504	2752	+232	44.90	5.17	.0000002

Thus it is apparent that these further results confirm those described in more detail in this report not only in the respect of a significant overall rate of scoring, but also with regard to the higher rate of success of the girls. This has raised the question of what we should have found if the children had had a man as their teacher. Would the difference between the boys and girls be reversed when a regular man teacher acted as agent? Unfortunately, we do not know whether an opportunity can be found to deal with this question experimentally.

REFERENCES

1. REEVES, M. P., AND RHINE, J. B. Exceptional scores in ESP tests and the conditions. I. The case of Lillian. *J. Parapsychol.*, 1942, 6, 164-73.

2. RHINE, J. B. et al. *Extra-Sensory Perception After Sixty Years*. New York: Henry Holt, 1940.
3. RHINE, L. E. Some stimulus variations in extrasensory perception with child subjects. *J. Parapsychol.*, 1937, 1, 102-113.
4. VAN BUSSCHBACH, J. G. A further report on an investigation of ESP in school children. *J. Parapsychol.*, 1955, 19, 69-81.
5. ———. An investigation in the first and second grades of Dutch schools. *J. Parapsychol.*, 1959, 23, 227-37.

*Parapsychological Institute of the State University
Utrecht, The Netherlands*

ANEXO II

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências Anômalas na Infância e Adolescência

Pesquisador: Wellington Zangari

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20954413.0.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 464.143

Data da Relatoria: 14/10/2013

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa busca identificar e analisar a existência de experiências anômalas em crianças através da realização de um jogo lúdico entre alunos e professores em contexto escolar através de um experimento controlado.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar a possibilidade de crianças obterem informações sem o uso dos sentidos conhecidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Por se tratar de um jogo lúdico realizado em ambiente controlado sob a supervisão de pesquisadores e professores da escola onde ocorrerá o trabalho de campo, a pesquisa não parecer apresentar riscos aparentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa apresenta referencial teórico pertinente, metodologia adequada, apresenta o TCLE, se mostra relevante dentro do campo da Psicologia e toma os cuidados éticos necessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa apresenta TCLE e Termo de autorização institucional para a realização da pesquisa. O TCLE deixa claro os objetivos e procedimentos que serão adotados e a garantia do

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

Continuação do Parecer: 464.143

sigilo dos participantes e do anonimato quando da divulgação dos dados; oferece um contato do pesquisador para eventuais dúvidas e esclarecimentos adicionais e o pesquisador; indica que as entrevistas serão gravadas em áudio e onde ficarão armazenadas e que os participantes poderão pedir os esclarecimentos que desejarem e/ou deixar a pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem quaisquer consequências, penalizações ou prejuízos.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 22 de Novembro de 2013

Assinador por:
FRAULEIN VIDIGAL DE PAULA
(Coordenador)

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

ANEXO III

LISTAGEM COMPLETA DOS ARTIGOS CONSULTADOS PARA PESQUISA HISTÓRICO-BIBLIOGRÁFICA

Journal of Parapsychology

- 1- ALVARADO, C.S. (2001). Children in the history of parapsychology. *Journal of Parapsychology*, 65, pp.389-390.
- 2- ANDERSON, M.L. (1957). Clairvoyance and teacher-pupil attitudes in fifth and sixth grades. *Journal of Parapsychology*, 21, pp.1-12.
- 3- _____. (1959). The relationship between level of ESP scoring and student class grade. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.1-18.
- 4- _____. (1960). A year's testing program with a class of public school pupils. *Journal of Parapsychology*, 24, p. 314.
- 5- ANDERSON, M.L. e GREGORY, E. (1959). A two-year program of tests for clairvoyance and precognition with a class of public school pupils. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.149-177.
- 6- ANDERSON, M.L. e McCORNELL, R.A. (1962). Fantasy testing for ESP in a fourth-grade class. *Journal of Parapsychology*, 52, pp.491-503.
- 7- ANDERSON, M.L. e WHITE, R.A. (1956). Teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results. *Journal of Parapsychology*, 20, pp.141-157.
- 8- _____. (1957). A further investigation of teacher and pupil attitudes and clairvoyance test results. *Journal of Parapsychology*, 21, pp.81-97.
- 9- _____. (1958a). ESP score level in relation to students' attitude toward teacher-agents acting simultaneously. *Journal of Parapsychology*, 22, pp.20-28.
- 10- _____. (1958b). The relationship between changes in student attitude and ESP scoring. *Journal of Parapsychology*, 22, pp.167-174.

- 11-_____. (1958c). A survey of work on ESP and teacher-pupil attitudes. *Journal of Parapsychology*, 22, pp.246-268.
- 12-BANERJEE, H.N. (1962). ESP tests between mothers and children. *Journal of Parapsychology*, 26, p.268.
- 13-_____. (1963). Seemi technique in ESP. *Journal of Parapsychology*, 26, p.268.
- 14-BANHAM, K.M. (1966). Temporary high scoring by a child subject. *Journal of Parapsychology*, 30, pp.106-113.
- 15-_____. (1968). Follow up study of a high scoring subject. *Journal of Parapsychology*, 32, p.143.
- 16-BENDER, H. (1938) The case of Ilga K.: Report of a phenomenon of unusual perception. *Journal of Parapsychology*, 2, pp.5-22.
- 17-BLACKMORE, S.J. e WOUFFITT, R.C. (1990). Out of body experiences in young children. *Journal of Parapsychology*, 55, p.417.
- 18-BOND, E.M. (1937). General extrasensory perception with a group of fourth and fifth grade children. *Journal of Parapsychology*, 1, pp.114-122.
- 19-BOTTRILL, J. (1969). Effects of motivation on ESP. *Journal of Parapsychology*, 33, p.70.
- 20-BOURGEOIS, R.L. (2001). A computerized ESP test for children: is age a factor for ESP? *Journal of Parapsychology*, 65, p.395.
- 21-BRIER, R.M. (1968). Evidence of precognition in the run scores of the Read Test. *Journal of Parapsychology*, 32, p.131.
- 22-_____. (1969). A mass school test of precognition. *Journal of Parapsychology*, 33, pp.125-135.
- 23-CARPENTER, J.C. (1971). An attempt at using mood-variance relationships in effecting a "psi-transmission". *Journal of Parapsychology*, 35, p.47.
- 24-_____. (1983). Prediction of forced-choice ESP performance: I. A mood-adjective scale for predicting the variance of ESP run scores. *Journal of Parapsychology*, 47, pp.191-216.

- 25-CHAUVIN, R. (1959). Influence of the position of the subject in relation to the test cards upon ESP results. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.257-266.
- 26-_____. (1961). ESP size of targets symbols. *Journal of Parapsychology*, 25, pp.185-189.
- 27-DESGUINE.A. (1959). Two repetitions of the Anderson-White investigations of teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.196-207.
- 28-DRAKE, R.M. (1938) An unusual case of extrasensory perception. *Journal of Parapsychology*, 2, pp.184-198.
- 29-DREWES, A.A. (2001). Developmental considerations in testing children for ESP. *Journal of Parapsychology*, 65, pp.390-391.
- 30-_____. (2002). Dr. Louisa Rhine's letters revisited: the children. *Journal of Parapsychology*, 66, pp.343-370.
- 31-DRUCKER, S.A. (2001). Children's psi and personality variables. *Journal of Parapsychology*, 65, pp.391-392.
- 32-EASON, M.J.C. e WYSOCKI, B.A. (1965). Extrasensory perception and intelligence. *Journal of Parapsychology*, 29, pp.109-114.
- 33-FEATHER, S.R. (1967). A quantitative comparison of memory and psi. *Journal of Parapsychology*, 31, pp.93-98.
- 34-_____. (1969). Position effects in a mass precognition test. *Journal of Parapsychology*, 33, p.72.
- 35-FOSTER, A.A. (1943). ESP tests with American Indian children: A comparison of methods. *Journal of Parapsychology*, 7, pp.94-103.
- 36-FOSTER, E.B. (1956). A re-examination of Dr. Soal's "clairvoyance" data. *Journal of Parapsychology*, 20, pp.110-120.
- 37-FREEMAN, J.A. (1962). A testing technique for preschool children. *Journal of Parapsychology*, 26, pp.267-268.
- 38-_____. (1963). Boy-girl differences in a group precognition test. *Journal of Parapsychology*, 27, pp.175-181.

- 39-_____. (1964). A precognition test with a high-school science club. *Journal of Parapsychology*, 28, pp.214-221.
- 40-_____. (1965). Differential response of the sexes to contrasting arrangements of ESP target material. *Journal of Parapsychology*, 29, pp.251-258.
- 41-_____. (1966a). A sequel report on a high-scoring child. *Journal of Parapsychology*, 30, pp.39-47.
- 42-_____. (1966b). Sex differences and target arrangement: High-school booklet tests of precognition. *Journal of Parapsychology*, 30, pp.227-235.
- 43-_____. (1967). Sex differences, target arrangements and primary mental abilities. *Journal of Parapsychology*, 31, pp.271-279.
- 44-_____. (1968). Evidence of precognition in sex differences in the Read Test. *Journal of Parapsychology*, 32, p.133.
- 45-_____. (1968a). Sex differences and primary mental abilities in a group precognition test. *Journal of Parapsychology*, 32, pp.176-182.
- 46-_____. (1968b). Sex differences, target arrangements and primary mental abilities. *Journal of Parapsychology*, 32, pp.291-292.
- 47-_____. (1969). Decline of variance in school precognition tests. *Journal of Parapsychology*, 33, p.72.
- 48-_____. (1969). The psi-differentiated effect in a precognition test. *Journal of Parapsychology*, 33, pp.206-212.
- 49-_____. (1970a). Sex differences in ESP response as shown by the Freeman Picture-Figure test. *Journal of Parapsychology*, 34, p.275.
- 50-_____. (1970b). Race differences in scoring on ESP booklet tests. *Journal of Parapsychology*, 34, p.65.
- 51-_____. (1970c). Sex differences in scoring on ESP booklet tests- a confirmation. *Journal of Parapsychology*, 34, pp.65-66.
- 52-_____. (1970d). Ten page booklet tests with elementary school children. *Journal of Parapsychology*, 34, pp.192-196.

- 53-_____. (1970e). Mood, personality, and attitude in precognition tests. *Journal of Parapsychology*, 34, p.226.
- 54-_____. (1970f). ESP performance before a TV camera. *Journal of Parapsychology*, 34, pp.274-275.
- 55-_____. (1970g). Shift in scoring direction with junior high school students: A summary. *Journal of Parapsychology*, 34, p.275.
- 56-_____. (1971). Sex differences in in an ESP test. *Journal of Parapsychology*, 35, pp.58-59.
- 57-GAMBALE, J. (1976). Word frequency and associative strength in memory-ESP interaction: A failure to replicate. *Journal of Parapsychology*, 40, pp.339-340.
- 58-GAYNARD, T.C. (1992) Young people and the paranormal. *Journal of Parapsychology*, 56, p.282.
- 59-GOLDSTONE, G. (1959). Two repetitions of the Anderson-White investigation of teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results. Part II: Grade-school tests. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.208-213.
- 60-HAIGHT, J.M. (1979). Spontaneous psi cases: A survey and preliminary study of ESP, attitude and personality relationships. *Journal of Parapsychology*, 43, pp.179-204.
- 61-HARALDSSON, E. (1991). Children claiming past-life memories: Four cases in Sri Lanka. *Journal of Parapsychology*, 55, p.421.
- 62-_____. (2000a). Birthmarks and claims of previous-life memories. I: The case of Purnima Ekanayake. *Journal of Parapsychology*, 64, p.118.
- 63-_____. (2000b). Birthmarks and claims of previous-life memories. II: The case of Chatura Karunaratne. *Journal of Parapsychology*, 64, p.229.
- 64-_____. (2001). Children in Lebanon and Sri Lanka who speak of a previous life. *Journal of Parapsychology*, 65, pp.392-394.
- 65-HONORTON, C. (1967). Creativity and precognition scoring level. *Journal of Parapsychology*, 31, pp.29-42.
- 66-IRWIN, H.J. (1996). Childhood antecedents of out-of-body and déjà vu experiences. *Journal of Parapsychology*, 60, p.268.

- 67-JOHNSON, M. (1970). Teacher-pupil relationship and ESP scoring. *Journal of Parapsychology*, 34, p.27.
- 68-JOHNSON, M. e KANTHAMANI, B.K. (1967). The Defense Mechanism Test as a predictor of ESP scoring direction. *Journal of Parapsychology*, 31, pp.99-110.
- 69-JONES, J.N. e FEATHER, S.R. (1969). Relationship between reports of psi experiences and subjects variance. *Journal of Parapsychology*, 33, pp.311-319.
- 70-KANTHAMANI, B.K. (1966). ESP and social stimulus. *Journal of Parapsychology*, 30, pp.31-38.
- 71-KANTHAMANI, B.K. e RAO, K.R. (1971). Personality characteristics of ESP subjects: I. Primary personality characteristics and ESP. *Journal of Parapsychology*, 35, pp.189-207.
- 72-_____. (1972a). Personality characteristics of ESP subjects: II. The combined personality measure (CPM) and ESP. *Journal of Parapsychology*, 36, pp.56-70.
- 73-_____. (1972b). Personality characteristics of ESP subjects: III. Extraversion and ESP. *Journal of Parapsychology*, 36, pp.198-212.
- 74-_____. (1973a). Personality characteristics of ESP subjects: IV. Neuroticism and ESP. *Journal of Parapsychology*, 37, pp.37-50.
- 75-_____. (1973b). Personality characteristics of ESP subjects: V. Graphic expensiveness and ESP. *Journal of Parapsychology*, 37, pp.119-129.
- 76-KANTHAMANI, H. e RAO, H.H. (1974). A study of memory-ESP relationships using linguistic forms. *Journal of Parapsychology*, 38, pp.286-300.
- 77-_____. (1975a). The role of association strength in memory-ESP interaction. *Journal of Parapsychology*, 39, pp.1-11.
- 78-_____. (1975b). Response tendencies and stimulus structure. *Journal of Parapsychology*, 39, pp.97-105.

- 79-KUBIS, J.G. e ROUKE, F.L. (1937). An experimental investigation of telepathic phenomena in twins. *Journal of Parapsychology*, 1, pp.163-171.
- 80-LAMACCHIA, C. e VENSKE, J. (1969). ESP test among gifted, normal and retarded children. *Journal of Parapsychology*, 33, p.162.
- 81-LANGDON-DAVIES, J.L., BATEMAN, F. e SOAL, S.G. (1955). ESP tests with a Spanish girl. *Journal of Parapsychology*, 19, pp.155-163.
- 82-LOUWERENS, N.G. (1960). ESP experiments with Nursery School children in the Netherlands. *Journal of Parapsychology*, 24, pp.73-93.
- 83-McMAHAM, E. (1945). PK experiments with two-sided objects. *Journal of Parapsychology*, 9, pp.249-263.
- 84-_____. (1946). A PK experiment with discs. *Journal of Parapsychology*, 10, pp.189-190.
- 85-_____. (1947). A PK experiment under light and dark conditions. *Journal of Parapsychology*, 11, pp.46-54.
- 86-MILLS, A. (1990). A replication study: Three cases of children in northern India who are said to remember a previous life. *Journal of Parapsychology*, 55, pp.107-108.
- 87-_____. (1990a). Moslen cases of the reincarnation type in northern India: A test of the hypothesis of imposed identification: Part I. Analysis of 26 cases. *Journal of Parapsychology*, 55, p.108.
- 88-_____. (1990b). Moslen cases of the reincarnation type in northern India: A test of the hypothesis of imposed identification: Part II. Reports of 3 cases. *Journal of Parapsychology*, 55, p.109.
- 89-MILLS, A., HARALDSSON, E. e KEIL, H.H. (1994). Replication studies of cases suggestive of reincarnation by three independent investigators. *Journal of Parapsychology*, 59, p.181.
- 90-MURPHY, G. e ANDERSON, M.L. (1959). Experimental objectives of the Anderson-White work with school children. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.133-135.
- 91-MUSSO, J. R. (1965). ESP experiments with primary school children. *Journal of Parapsychology*, 29, pp.115-121.

- 92-NASH, C.B. e BUZBY, D.E. (1965). Extrasensory perception of identical and fraternal twins. *Journal of Parapsychology*, 31, p.84.
- 93-NIELSEN, W. (1970a). Group targets, mood and personality characteristics – a second study. *Journal of Parapsychology*, 34, pp.229-230.
- 94-_____. (1970b). Possible relationship of precognition and creativity. *Journal of Parapsychology*, 34, p.281.
- 95-NIELSEN, W. e FREEMAN, J. (1965). Consistency of relationships between ESP and emotional variables. *Journal of Parapsychology*, 29, pp.75-88.
- 96-PASRICHA, S. (1992). Are reincarnation type cases shaped by parental guidance? An empirical study concerning the limits of parents' influence on children. *Journal of Parapsychology*, 56, pp.174-175.
- 97-_____. (2001). Cases of the reincarnation type in South India: Why so few reports? *Journal of Parapsychology*, 66, p.95.
- 98-PRATT, J.G. e PRICE, M.M. (1937). The experimenter-subject relationship in tests for ESP. *Journal of Parapsychology*, 2, pp.84-94.
- 99-PRATT, J.G. e ROLL, W.G. (1958). The Seaford disturbances. *Journal of Parapsychology*, 22, pp.79-124.
- 100-PRICE, M.M. (1938). A comparison of blind and seeing subjects in ESP tests. *Journal of Parapsychology*, 2, pp.273-286.
- 101-PRICE, M.M. e PEGRAM, M.H. (1937). Extra-sensory perception among the blind. *Journal of Parapsychology*, 1, pp.143-155.
- 102-RANDALL, J.L. (1972). Group ESP experiments with school boys. *Journal of Parapsychology*, 36, pp.133-143.
- 103-_____. (1974). Card-guessing experiments with school boys. *Journal of Parapsychology*, 39, pp.90-91.
- 104-RAO, K.R. (1964). [Review of Five years report of Seth Sohan Lal Memorial Institute of Parapsychology, by S.C. Mukherjee. Sri Ganganagar (India): Seth Sohan Lal Memorial Institute of Parapsychology, 1962]. *Journal of Parapsychology*, 28, pp.59-62.

- 105- _____. (1965). ESP and the Manifest Anxiety Scale. *Journal of Parapsychology*, 29, pp.12-18.
- 106- _____. (1978). Further studies of memory and ESP. *Journal of Parapsychology*, 42, pp.167-178.
- 107- RAO, K.R., KANTHAMANI, H. e NORWOOD, B. (1983). Sex-related differential scoring in two volitional studies. *Journal of Parapsychology*, 47, pp.7-21.
- 108- RAO, K.R., MORRISON, M. e DAVIES, J.W. (1977). Paired-associates recall and ESP: A study of memory and psi-missing. *Journal of Parapsychology*, 41, pp.165-189.
- 109- REEVES, M.P. e Rhine, J.B. (1942). Exceptional scores in ESP tests and the Conditions. I. The case of Lillian. *Journal of Parapsychology*, 6, pp.164-173.
- 110- RILLING, M.E., PETTIJOHN, C. e ADAMS, J.Q. (1961). A two-experimenter investigation of teacher-pupil attitudes and clairvoyance test results in the high school classroom. *Journal of Parapsychology*, 25, pp.247-259.
- 111- RIVERS, O.B. (1950). An exploratory study of the mental health and intelligence of ESP subjects. *Journal of Parapsychology*, 14, pp.267-277.
- 112- RHINE, J.B. (1948). Conditions favoring success in psi tests. *Journal of Parapsychology*, 12, pp.58-75.
- 113- _____. (1964). Special motivation in some exceptional ESP performances. *Journal of Parapsychology*, 28, pp.42-50.
- 114- _____. (1969). Position effect in psi test results. *Journal of Parapsychology*, 33, pp.136-157.
- 115- RHINE, L.E. (1937). Some stimulus variations in extra-sensory perception with child subjects. *Journal of Parapsychology*, 1, pp.102-113.
- 116- _____. (1956) The relationship of agent and percipient in spontaneous telepathy. *Journal of Parapsychology*, 20, pp.1-32.
- 117- RILLING, M.E. e ADAMS, J.Q. (1959). Teacher-pupil attitudes and clairvoyance test scores in the college and elementary classroom. *Journal of Parapsychology*, 23, p.291.

- 118- SAILAJA, P. e RAO, P.V. (1978). Response patterns and psi scoring. *Journal of Parapsychology*, 42, pp.304-312.
- 119- SCHMIDT, H. (1970). Precognition test with a high school group. *Journal of Parapsychology*, 34, p.70.
- 120- SCHMIDT, H. e PANTAS, L. (1972). Psi tests with internally different machines. *Journal of Parapsychology*, 36, pp.222-232.
- 121- SHIELDS, E. (1962). Comparison of children's guessing ability (ESP) with personality characteristics. *Journal of Parapsychology*, 26, pp.200-210.
- 122- SHIELDS, E. e MULDER, C. (1975). Pleasant vs. unpleasant targets on children ESP tests and their relationship to personality tests. *Journal of Parapsychology*, 39, pp.165-175.
- 123- STANFORD, R.G. (1967). Response bias and the correctness of ESP test responses. *Journal of Parapsychology*, 31, pp.280-289.
- 124- STEVENSON, I. (1961). Methods of investigating some alleged cases of reincarnation in India. *Journal of Parapsychology*, 25, pp.287-288.
- 125- _____. (1990). Phobias in children who claim to remember previous lives. *Journal of Parapsychology*, 55, p.112.
- 126- _____. (2000). Unusual play in young children who claim to remember previous lives. *Journal of Parapsychology*, 66, p.99.
- 127- STEVENSON, I. e SAMARARATNE, G. (1988). Three cases of the reincarnation type in Sri Lanka with written records made before verification. *Journal of Parapsychology*, 55, p.113.
- 128- TUCKER, J.B. (2000). A scale to measure the strength of children's claims of previous lives: methodology and initial findings. *Journal of Parapsychology*, 66, p.100.
- 129- UTTS, J.(2001). Psi or sigh? Evaluation of the Spinelli and Blackmore experiments on ESP in children. *Journal of Parapsychology*, 65, pp.294-295.
- 130- VAN BUSSCHBACH, J.G. (1953). An investigation of extra-sensory perception in school children. *Journal of Parapsychology*, 17, pp.210-214.

- 131- _____. (1955). A Further investigation on an investigation on ESP in school children. *Journal of Parapsychology*, 19, pp.73-81.
- 132- _____. (1956) An investigation of ESP between teacher and pupils in American schools. *Journal of Parapsychology*, 26, pp.71-80.
- 133- _____. (1959) An investigation of ESP in first and second grades of Dutch schools. *Journal of Parapsychology*, 23, pp.227-237.
- 134- _____. (1961) An investigation of ESP in first and second grades in American schools. *Journal of Parapsychology*, 25, pp.161-174.
- 135- VAN DE CASTLE, R.L. e WHITE, R.A. (1955). A report on a sentence completion form of sheep-goat attitude scale. *Journal of Parapsychology*, 19, pp.171-179.
- 136- VASSE, C. e VASSE, P. (1958). ESP tests with French first grade school children. *Journal of Parapsychology*, 22, pp.187-203.
- 137- WEINER, D.H. e MUNSON, R.J. (1981). "The importance of repeated visitation in group testing: A disconfirmation." *Journal of Parapsychology*, 45, pp.155-156.
- 138- WEISINGER, C. (1971). Clairvoyant experiments with school children. *Journal of Parapsychology*, 35, pp.62-63.
- 139- _____. (1973). Two ESP experiments in the classroom. *Journal of Parapsychology*, 37, pp.76-77.
- 140- WHITE, R.A. e ANGSTADT, J. (1961). Student preferences shown in a two-classroom GESP experiment with two-student agents acting simultaneously. *Journal of Parapsychology*, 25, pp.281-282.
- 141- WINKELMAN, M. (1981). The effect of formal education on extrasensory abilities: The Ozolco Study. *Journal of Parapsychology*, 45, pp.321-336.
- 142- ZINGRONE, N. (1985). The Southeastern Regional Parapsychological Association Conference, including Effects on motivational sets on ESP scores in children: A preliminary report. *Journal of Parapsychology*, 49, pp.257-264.

- 1- BAGGALLY, W.W. (1913-14). Report on experiments with "Amy Joyce." *Journal of the Society for Psychical Research*, 6, pp. 168-173.
- 2- BERGER, R.E. (1989). A critical examination of the Spinelli data. *Journal of the Society for Psychical Research*, 56, pp. 28-34.
- 3- BLACKMORE, S. (1980). A study of memory and ESP in young children. *Journal of the Society for Psychical Research*, 50, pp. 501-520.
- 4- _____. (1984). ESP in young children: A critique on the Spinelli evidence. *Journal of the Society for Psychical Research*, 52, pp. 311-315.
- 5- BLACKMORE, S.J. e CHAMBERLAIN, F. (1993). ESP and thought concordance in twins. *Journal of the Society for Psychical Research*, 59, pp. 89-96.
- 6- BONONCINI, A. e MARTELLI, A. (1983). Psychological investigation of subjects who are protagonists of alleged PK phenomena: A preliminary report. *Journal of the Society for Psychical Research*, 52, pp. 117-125.
- 7- BUGAJ, R. (1996). Macro PK in Poland: An account of two cases. *Journal of the Society for Psychical Research*, 61, pp. 26-33.
- 8- CHADNA, N. e STEVENSON, I. (1988). Two correlates of violent death in cases of the reincarnation type. *Journal of the Society for Psychical Research*, 55, pp. 71-79.
- 9- CHRISTIE-MURRAY, D. (2002). Book review on "Children who remember previous lives: a question of reincarnation". *Journal of the Society for Psychical Research*, 66, pp. 57-58.
- 10- CROOKALL, R. (1963). An infant's perception of a death. *Journal of the Society for Psychical Research*, 424, pp. 124-126.
- 11- DELANOY, D. (1987). Work with a fraudulent PK metal-bending subject. *Journal of the Society for Psychical Research*, 54, pp. 247-256.

- 12-EHRENWALD, J. (1954). Telepathy and the child-parent relationship. *Journal of the Society for Psychical Research*, 6, pp. 164-168.
- 13-FISK, G.W. (1951-52). ESP experiments with an infant as subject. *Journal of the Society for Psychical Research*, 36, pp. 502-504.
- 14-GOWER, J.H. (1913-14). Musical prodigies and automatism. *Journal of the Society for Psychical Research*, 16, pp. 56-64.
- 15-GROSSE, M. e BARRINGTON, M.R. (2001). Report on Psychokinetic activity surrounding a seven-year-old boy. *Journal of the Society for Psychical Research*, 65, pp. 207-217.
- 16-HARALDSSON, E. (2000a). Birthmarks and claims of previous-life memories: I- The case of Purnima Ekanayake. *Journal of the Society for Psychical Research*, 64, pp. 16-25.
- 17-_____. (2000b). Birthmarks and claims of previous-life memories: II- The case of Chatura Karunaratne. *Journal of the Society for Psychical Research*, 64, pp. 82-92.
- 18-HARALDSSON, E. e SAMARARATNE, G. (1999). Children who speak of memories of a previous life as a buddhist monk: three new cases. *Journal of the Society for Psychical Research*, 63, pp. 268-291.
- 19-HASTED, J.B. (1976). An experimental study of the validity of metal bending phenomena. *Journal of the Society for Psychical Research*, 48, pp. 365-383.
- 20-_____. (1977). Physical aspects of paranormal metal bending. *Journal of the Society for Psychical Research*, 49, pp. 583-607.
- 21-HASTED, J.B. e ROBERTSON, D. (1980). Paranormal action on metal and its surroundings. *Journal of the Society for Psychical Research*, 50, pp. 379-398.
- 22-HEARNE, K.M.T. (1981). Visually evoked responses and "ESP": Failure to replicate previous findings. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 145-147.
- 23-_____. (1982). An ostensible precognition of the accidental sinking of H.M. Submarine Artemis in 1971. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 283-287.

- 24-HILL, J.A. (1913-14). Note on the experiments with "Amy Joyce". *Journal of the Society for Psychical Research*, 6, pp. 173-175.
- 25-HOPE, O. (1941-42). Greek script by a child of four. *Journal of the Society for Psychical Research*, 32, pp. 116-119.
- 26-KIANG, T. (1982). Sighted hands: A report on experiments with four Chinese children to test their ability to see colour pictures and symbols with their hands. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 304-308.
- 27-LAWDEN, D.F. (1979). On a poltergeist case. *Journal of the Society for Psychical Research*, 50, pp. 73-76.
- 28-LODGE, O. (1909-10). Possible automatism of young children. *Journal of the Society for Psychical Research*, 14, pp. 60-62.
- 29-_____. (1913-14). Report on a case of telepathy. *Journal of the Society for Psychical Research*, 6, pp. 102-111.
- 30-MACKENZIE, A. (1969). Ostensible mother-child ESP. *Journal of the Society for Psychical Research*, 45, pp. 165-167.
- 31-PASRICHA, S. e SEVENSON, I. (1987). Indian cases of the reincarnation type two generations apart. *Journal of the Society for Psychical Research*, 54, pp. 239-246.
- 32-PERMUTT, C. (1983). The Bournemouth Poltergeist. *Journal of the Society for Psychical Research*, 52, pp. 45-51.
- 33-RANDALL, J.L. (1974a). Card-guessing experiments with school boys. *Journal of the Society for Psychical Research*, 47, pp. 421-432.
- 34-_____. (1974b). An extended series of ESP and PK tests with three English schoolboys. *Journal of the Society for Psychical Research*, 47, pp. 485-494.
- 35-RANDALL, J.L. e DAVIS, C.P. (1982). Paranormal deformation of nitinol wire: A confirmatory experiment. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 368-373.
- 36-RECORDAN, E.G., STRATON, F.J.M. e PETERS, R.A. (1968). Some trials in a case of alleged telepathy. *Journal of the Society for Psychical Research*, 44, pp. 390-399.

- 37-RICHET, C. (1901). A musical prodigy. *Journal of the Society for Psychical Research*, 10, pp. 20-22.
- 38-ROGO, D.S. (1982). The poltergeist and family dynamics: a report on a recent investigation. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 233-237.
- 39-_____. (1987). A case of mysterious stone-throwing in Arizona. *Journal of the Society for Psychical Research*, 54, pp. 16-37.
- 40-RONEY-DOUGAL, S.M. (1989). Recent findings relating to the possible role of the pineal gland in affecting psychic ability. *Journal of the Society for Psychical Research*, 55, pp. 313-328.
- 41-SHELDRAKE, R. (1998). The sense of being stared at: experiments in schools. *Journal of the Society for Psychical Research*, 62, pp. 311-323.
- 42-_____. (2002). Apparent telepathy between babies and nursing mothers: a survey. *Journal of the Society for Psychical Research*, 66, pp. 180-184.
- 43-SPINELLI, E. (1984). "ESP in young children": Spinelli replies. *Journal of the Society for Psychical Research*, 52, pp. 371-377.
- 44-STEVENSON, I. e CHADNA, N. (1990). Can children be stopped from speaking about previous lives? Some further analyses of features of cases of the reincarnation type. *Journal of the Society for Psychical Research*, 56, pp. 82-90.
- 45-TART, C.T. e PALMER, J. (1979). Some psi experiments with Mathew Manning. *Journal of the Society for Psychical Research*, 50, pp. 224-228.
- 46-TENG, L.C. (1981). Letter. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 181-183.
- 47-TYRRELL, G.N.M. (1948). Family telepathy. *Journal of the Society for Psychical Research*, 34, pp. 196-204.
- 48-WEST, D.J. (1963). A veridical dream of a mother of her sick child. *Journal of the Society for Psychical Research*, 42, pp. 62-64.
- 49-WOOD-TROST, L. (1981). Possible precognition of the Teton Dam disaster in Idaho. *Journal of the Society for Psychical Research*, 51, pp. 65-74.

Research in Parapsychology

- 1- BENDER, H., VANDREY, R. e WENDLAND, S. (1976). "The Geller effect" in western Germany and Switzerland: A preliminary report on a social and experimental study [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 141-144.
- 2- BIERMAN, D.J. (1983). Exploring the fundamental hypothesis of the observational theories using a PK test for babies [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff e R. White (Eds), *Research in Parapsychology 1982*. Metuchen: Scarecrow Press, p. 97.
- 3- BRAUD, W. (1981). Psychokinesis experiments with infants and young children [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 30-31.
- 4- COOK, E.W., PASRICHA, S., SAMARARATNE, G. MAUNG, U.W. e STEVENSON, I. (1983). A review and analysis of "unsolved" cases of the reincarnation type [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff e R. White (Eds), *Research in Parapsychology 1982*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 214-217.
- 5- DELANOY, D. (1987). Work with a fraudulent PK metal-bending subject [Summary]. In: D. Weiner e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1987*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 102-105.
- 6- DREWES, A.A. (1991). Children's development and ESP [Summary]. In: L.A. Henkel e G.R. Schmeidler (Eds), *Research in Parapsychology 1990*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 149-150.
- 7- DREWES, A.A. e DRUCKER, S.A. (1976). Return of the M & M's: A further study of ESP in relation to cognitive development [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 160-162.
- 8- _____. (1977). The effects of mother-child telepathy on a visual-perception task [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds),

Research in Parapsychology 1976. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 100-102.

- 9- DRUCKER, S.A. (1991). Controversies in Parapsychological Research with children [Summary]. In: L.A. Henkel e G.R. Schmeidler (Eds), *Research in Parapsychology 1990*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 147-148.
- 10-DRUCKER, S.A. e RUBIN, L. (1975). In which hand are the M & M's? A preliminary study of ESP in relation to cognitive development and testing environment [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1974*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 38-40.
- 11-EGELY, G. (1986). A pilot study of PK on liquids [Summary]. In: D. Weiner e D. Radin (Eds), *Research in Parapsychology 1985*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 62-66.
- 12-EISLER, W. (1975). The Bronx poltergeist In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1974*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 139-143.
- 13-ELLISON, A.J. (1977). Some problems in testing "mini-Gellers" [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1976*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 3203-206.
- 14-GIESLER, P.V. (1985). An attempted replication of Winkelman's ESP and socialization research [Summary]. In: R. White e J. Solfvin (Eds), *Research in Parapsychology 1984*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 24-27.
- 15-HARARY, S.B. (1976). A study of psi, memory, and expectancy [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 121-126.
- 16-HSIN, C. e LEI, M. (1983). Study of the extraordinary function of the human body in China [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff e R. White (Eds), *Research in Parapsychology 1982*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 278-282.
- 17-JAMPOLSKY, G.G. e HAIGHT, M.J. (1975). A pilot study of ESP in hyperkinetic children [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1974*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 13-15.

- 18-KANTHAMANI, H. (1991). Psi ability among youth [Summary]. In: L.A. Henkel e G.R. Schmeidler (Eds), *Research in Parapsychology 1990*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 151-152.
- 19-KANTHAMANI, H. e BROUGHTON, R.S. (1992). Personality and ESP: the classroom project [Summary]. In: E.W. Cook e D.L. Delanoy (Eds), *Research in Parapsychology 1991*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 49-53.
- 20-KANTHAMANI, H., KHILJI, A. e PERLSTROM, J. (1968). Social facilitation and ESP performance among children [Summary]. In: D. Weiner, e D. Radin (Eds), *Research in Parapsychology 1985*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 44-49.
- 21-KASAHARA, T., KOHRI, N. RO, Y. IMAI, S e OTANI, S. (1981). A study on PK ability of a gifted subject in Japan [Summary]. In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 39-42.
- 22-KEIL, J. e OSBORNE, C. (1981). Recent cases in Australia suggestive of directly observable PK [Summary]. In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 35-39.
- 23-KRIPNNER, S. (1991). A display of powers: picking at China's psychic children [Summary]. In: L.A. Henkel e G.R. Schmeidler (Eds), *Research in Parapsychology 1990*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 155-156.
- 24-KRISHNA, S.R. e RAO, K.R. (1981). Personality and "belief" in relation to language ESP scores [Summary]. In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 61-63. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1976*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 219-223.
- 25-LEE, R. (1991). Exceptional human functions research in China [Summary]. In: L.A. Henkel e G.R. Schmeidler (Eds), *Research in Parapsychology 1990*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 157-158.
- 26-LUCADOU, W. (1981). Report about a recent alleged RSPK case in Frankfurt [Summary]. In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 58-60.
- 27-MATHEWS, F.M. e SOLFVIN, G.F. (1977). A case of RSPK in Massachussetts: Part I – poltergeist [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1976*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 219-223.

- 28-MATLOCK, J.D. (1991). Children's memories of previous lives [Summary]. In: L.A. Henkel e G.R. Schmeidler (Eds), *Research in Parapsychology 1990*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 153-154.
- 29-MUNSON, R.J. (1981). Belief and sex difference in a language differential test [Summary]. In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 63-64.
- 30-MURRAY, D.M. (1983). The effect of schooling on the manifestation of clairvoyance abilities among Isnag children of the Northern Philippines [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff e R. White (Eds), *Research in Parapsychology 1982*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 245-248.
- 31-O'BRIEN, J.L.T. e O'BRIEN, D.P. (1977). Psi in the classroom: A replication and extension [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1976*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 140-142.
- 32-PALMER, J., ADER, C. e MIKOVA, M. (1981). Anxiety and ESP: Anatomy of a reversal [Summary]. In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 77-81.
- 33-PRATT, J.G. (1978). The Pearisburg poltergeist [Summary]. In: W.G. Roll (Ed), *Research in Parapsychology 1977*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 174-182.
- 34-PRATT, J.G. e PALMER, J. (1976). An investigation of an unplucized family poltergeist [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 109-114.
- 35-PRICE, E.A. (1977). The investigation of "mini-Gellers" in South Africa 18 months after their manifestation [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1976*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 18-20.
- 36-PUTHOFF, H.E. (1983). Report on investigations into "Exceptional Human Body Function" in People's Republic of China [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff e R. White (Eds), *Research in Parapsychology 1982*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 275-278.
- 37-RAO, K.R., MORRISON, M. e DAVIES, J.W. (1978). Paired-associates recall and ESP: A study of memory and psi-missing [Summary]. In: W.G.

Roll (Ed), *Research in Parapsychology* 1977. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 65-74.

- 38-RAO, K.R. e NORWOOD, B. (1983). An attempted replication of sex differences in volitional studies [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff, R. Morris e R.A. White (Eds), *Research in Parapsychology* 1982. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 200-201.
- 39-ROLL, W.G. (1978). Understanding the poltergeist [Summary]. In: W.G. Roll (Ed), *Research in Parapsychology* 1977. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 183-195.
- 40-ROLL, W.G. (1984). The psychopathological and psychophysiological theories of the RSPK agent [Summary]. In: R.A. White e R.S. Broughton (Eds), *Research in Parapsychology* 1983. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 118-119.
- 41-ROLL, W.G. e MONTAGNO, E. deA. (1983). Similarities between RSPK and psychomotor epilepsy [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff, R. Morris e R.A. White (Eds), *Research in Parapsychology* 1982. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 270-271.
- 42-RONGLIANG, Z. (1982). Parapsychology in China [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff, R. Morris e R.A. White (Eds), *Research in Parapsychology* 1981. Metuchen: Scarecrow Press, p. 180.
- 43-SHAFER, M.G. (1981). PK metal bending in a semi-formal small group In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology* 1980. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 32-35.
- 44-SHARGAL, S. (1987). Children's ESP score in relation to age [Summary]. In: D. Weiner e R. Nelson (Eds), *Research in Parapsychology* 1986. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 51-53.
- 45-SHIELDS, E. (1976). Severely mentally retarded children's psi ability. [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology* 1975. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 135-139.
- 46-SOLFVIN, G.F. e MATHEWS, F.M. (1977). A case of RSPK in Massachussetts: Part II: the haunting [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology* 1976. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 223-227.

- 47-SOLFVIN, G., ROLL, W.G. e KRIEGER, J. (1978). Meditation and ESP: Remote viewing [Summary]. In: W.G. Roll (Ed), *Research in Parapsychology 1977*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 151-157.
- 48-SPINELLI, E. (1977). The effects of chronological age on GESP ability [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1976*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 122-124.
- 49-STEVENSON, I. (1973). The "perfect" reincarnation case [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1972*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 185-187.
- 50-STEVENSON, I. e EDELSTEIN, S.J. (1982). The belief in reincarnation among the Igbo of southeast Nigeria, with particular reference to connections between the ogbanje ("repeated babies") and sickle cell anemia [Summary]. In: W.G. Roll, J. Beloff, R. Morris e R.A. White (Eds), *Research in Parapsychology 1981*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 178-179.
- 51-STEVENSON, I. WILLIAMS, E.F., PASRICHA, S. SAMARARATNE, G. e MAUNG, U.W. (1981). The problem of "unsolved" cases of the reincarnation type [Summary]. In: W.G. Roll (Ed), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 111-113.
- 52-STEWART, J.L., ROLL, W.G. e BAUMANN, S. (1987). Hypnotic suggestion and RSPK [Summary]. In: D. Weiner e R. Nelson (Eds), *Research in Parapsychology 1986*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 30-35.
- 53-TARG, R.A. e COLE, P. (1984). Use of automatic stimulus generator to teach ESP [Summary]. In: R.A. White e R.S. Broughton (Eds), *Research in Parapsychology 1983*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 27-29.
- 54-TERRY, J. e SCHIMIDT, H. (1978). Conscious and subconscious PK tests with pre-recorded targets [Summary]. In: W.G. Roll (Ed), *Research in Parapsychology 1977*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 36-141.
- 55-TORNATORE, R.P. (1984). The use of fantasy in a children's ESP experiment [Summary]. In: J.D. Morris, W.G. Roll e R.L. Morris (Eds), *Research in Parapsychology 1975*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 121-126.
- 56-WEINER, D.H., HAIGHT, J.M., MARION, M.D. e MUNSON, R.J. (1980). The possible value of repeated visitation in group testing [Summary]. In:

W.G. Roll (Ed), *Research in Parapsychology 1979*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 177-179.

57-WINKELMAN, M. (1981). The effects of schooling and formal education upon extrasensory abilities [Summary]. In: W.G. Roll e J. Beloff (Eds), *Research in Parapsychology 1980*. Metuchen: Scarecrow Press, pp. 26-29.