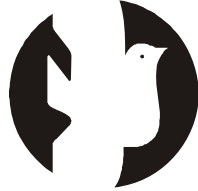


FLÁVIA HELENA ZANETTI FARAH



**UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO**

**EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO NO TESTE DE
PFISTER PARA CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS.**

**ITATIBA
2010**

FLÁVIA HELENA ZANETTI FARAH

**EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO NO TESTE DE
PFISTER PARA CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

ORIENTADOR(A): ANNA ELISA DE VILLEMOR -AMARAL

**ITATIBA
2010**

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA DOUTORADO

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO NO TESTE DE PFISTER PARA CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS.

Autor(a): Flávia Helena Zanetti Farah

Orientador(a): Anna Elisa de Villemor -Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de doutorado defendida por Flávia Helena Zanetti Farah e aprovada pela comissão examinadora.

Data: ____ / ____ / ____

COMISSÃO EXAMINADORA

Anna Elisa de Villemor- Amaral

Cláudio Garcia Capitão

Fabián Javier Marín Rueda

Sonia Grubtis

Sonia Regina Loureiro

Itatiba
2010

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha filha Lara.
Amo você filhote!

Agradecimentos

A Deus, pela vida e pela saúde, por minha família, por meu trabalho, por minha missão.

A minha orientadora, professora doutora Anna Elisa de Villemor-Amaral, a quem admiro e muito contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal. São 11 anos de convivência da graduação ao doutorado! Muito obrigada por tudo.

Aos meus pais, Lúcia e José Carlos, por todo o amor e carinho e pela transmissão de valores fundamentais para o meu desenvolvimento.

Aos meus avós, em especial à avó Maria, por me presentear com sua presença emocional.

Ao meu irmão, “Carlinhos”, pelo carinho e por me fazer acreditar que tudo sempre dá certo.

Ao meu querido marido, Luciano, pelo apoio, pela compreensão, pela dedicação, pela valorização, enfim pelo seu amor incondicional. Te amo, Ti!

A minha filhota linda, Lara, peço desculpas pelos momentos que não pude dar devida atenção.

Aos meus alunos queridos, que tanto torceram e colaboraram para a realização desta pesquisa.

Ao professor doutor Cláudio Garcia Capitão, por acompanhar a minha trajetória desde o mestrado, sempre contribuindo muito para a minha formação.

A professora doutora Acácia A. A. dos Santos, que me apoiou, com ternura, num momento bastante delicado.

As professoras doutoras Sonia Grubits e Sonia Loureiro, pelas preciosas contribuições na qualificação.

Ao Professor doutor Fabian Rueda, pela colaboração e amizade.

As queridas amigas do LAPSAM, que tanto me apoiaram e me ouviram.

Aos amigos Fabiano e Lucas pela enorme contribuição com as análises estatísticas.

As amigas Gisele Pianowisk e Mayra e Adriana por me auxiliarem nos últimos momentos.

As crianças e seus pais, que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa. Um abraço especial ao Daniel, obrigada pela torcida.

Á Casa do Psicólogo, pelo apoio no início desta pesquisa.

As secretárias da Pós-Graduação, pela disponibilidade e paciência.

Resumo

Farah, Flávia Helena Zanetti (2010). Evidências de validade e precisão no Teste de Pfister para crianças de 6 a 10 anos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 120 pág.

O objetivo deste estudo é apresentar evidências de validade e precisão do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC) para crianças de 6 a 10 anos. Como, desde a sua criação, o uso deste instrumento já era previsto para crianças, sobretudo devido ao fato de se configurar como uma tarefa não verbal e de caráter bastante lúdico, evidencia-se a urgência de atualização das tabelas infantis na população brasileira, uma vez que os estudos anteriores com essa faixa etária datam de 1973 e não fazem referência aos dados de validade e precisão. Para a realização desta pesquisa foram avaliadas 200 crianças de seis a dez anos, ambos os sexos, das primeiras, segundas, terceiras e quartas séries de escolas públicas e particulares do interior de São Paulo e Grande São Paulo. Os instrumentos HTP e o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister foram aplicados individualmente, seguindo esta ordem. Os resultados mostraram que as crianças apresentam resultados estatisticamente significativos quando considerados os dados de idade e gênero. Em relação ao gênero observou-se que as meninas apresentam maior frequência das cores vermelha e violeta, enquanto que no grupo dos meninos há um predomínio das cores preta, verde e cinza. Os dados referentes à idade mostram que dos seis até os 10 anos há uma diminuição da frequência da cor vermelha e um aumento para a cor preta. Para buscar evidências de precisão, 25% dos protocolos foram reavaliados por um profissional experiente com a técnica em questão e assim verificou-se que a concordância entre eles é de 89%, índice considerado bom nos métodos de auto expressão. Os dados de validade foram explorados comparando os resultados do HTP com os do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister. Para realizar este procedimento as crianças foram divididas em quatro grupos, no entanto, somente os resultados dos grupos extremos foram comparados ao TPC. O resultado desta análise mostrou que o grupo menos estável no HTP, apresenta no TPC a cor por dupla, vermelho aumentado e marrom aumentado, com mais frequência. Conclui-se que o TPC é um instrumento sensível e preciso, porém considera-se importante que novos estudos sejam realizados para ampliar os dados de validade.

Palavras chave- O Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, HTP, Avaliação psicológica infantil, validade e precisão.

Abstract

Farah, Flávia Helena Zanetti (2010). validity and reliability evidences of Pfister Colored Pyramid Test (CPT) for 6-10 years old children. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 120 pág.

The aim of this study is to present validity and reliability evidences of Pfister Colored Pyramid Test (CPT) for 6-10 years old children. Since its creation, the use of this instrument was for children; especially because of it is designed as a nonverbal and ludic task. It is high time to update the infant tables for Brazilian people, whereas previous studies with this age group date 1973 and they do not mention validity or reliability. For this research the participants were 200 children aged 6-10 years old, from first, second third and fourth grades of private and public schools from São Paulo and São Paulo suburbs. The instruments HTP and CPT were applied individually, observing this sequence. The results have shown that children have presented statically significant results when age and gender were considered. According to gender it was observed that girls present greater frequency of red and purple colors, while in the boys group the predominant colors are black, green and gray. Data about age have shown from 6-10 years old there is a frequency decrease of red color and an increase of black color. In order to find out reliability evidences, 25% of protocol was reassessed by an experient professional in the technique and the concordance of 89% was verified by them, what is considered a good index in self expression methods of assessment. Validity data were assessed comparing the results of HTP with those from CPT. For this procedure, children were divided into four groups, meanwhile only extreme groups were compared to CPT. The analysis result has shown that the less stable group in HTP has a dual color, increase brown and red with more frequency. In conclusion, CPT is reliable, although it is important that new studies are conducted to enlarge validity data.

Keywords- Pfister Colored Pyramid Test, HTP, Children's Psychological assessment, validity, reliability.

Resumen

Farah, Flávia Helena Zanetti (2010). Evidencias de validez y precisión en el Test de Pfister para niños de 6 a 10 años. Tesis de Doctorado, Programa de Pos- Graduación Stricto Sensu en Psicología, Universidad de San Francisco, Itatiba, 120 pág.

El objetivo de este estudio es presentar las evidencias de validez y precisión del Test de las Pirámides Coloridas de Pfister (TPC) para niños de 6 a 10 años. Como, desde su creación, el uso de este instrumento ya era previsto para niños, sobre todo debido al hecho de configurarse como una tarea no verbal y de carácter bastante lúdico, se evidencia la urgencia de actualizaciones de las tablas infantiles en la población brasileña, una vez que los estudios anteriores con ese grupo de edad son citados en 1973 y no hacen referencia a los datos de validez y precisión. Para la realización de esta investigación fueron evaluados 200 niños de seis a diez años, de ambos sexos, de los primeros, segundos, terceros y cuartos años, de las escuelas públicas y particulares del interior de São Paulo. Los instrumentos HTP y el Test de las Pirámides Coloridas de Pfister fueron aplicados individualmente, siguiendo esta orden. Los resultados mostraron que los niños presentan resultados estadísticamente significativos cuando fueron considerados los datos de edad y género. En relación al género se observó que las niñas presentan mayor frecuencia de los colores rojo y violeta mientras que en el grupo de los niños hay un predominio de los colores negro, verde y gris. Los datos referentes a la edad muestran que de los 6 a los 10 años existe una disminución de la frecuencia del color rojo y un aumento para el color negro. Para buscar evidencias de precisión, 25% de los protocolos fueron re evaluados por un profesional de experiencia con la técnica en cuestión y así se verificó que la concordancia entre ellos es de 89%, índice considerablemente bueno en los métodos de auto-expresión. Los datos de validez fueron explorados comparando los resultados de HTP con los de el Test de las Pirámides Coloridas de Pfister. Para realizar este procedimiento, los niños fueron divididos en cuatro grupos, sin embargo, solamente los resultados de los grupos extremos fueron comparados al TPC. El resultado de este análisis mostró que el grupo menos estable en el HTO, presenta en el TPC el color duplo, rojo aumentado y marrón aumentado, con más frecuencia. Se concluye que el TPC es un instrumento sensible y preciso, sin embargo se considera importante que nuevos estudios sean realizados para ampliar los datos de validez.

Palavras clave- El Teste de las Pirámides Coloridas de Pfister, HTP, Evaluación psicológica infantil, validez y precisión.

Sumário

LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE ANEXOS.....	xii
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
1. APRESENTAÇÃO.....	1
2. INTRODUÇÃO.....	3
2.1- O desenvolvimento humano.....	4
2.2- Erik Erikson: notas biográficas.....	7
2.3- Teoria Epigenética de Erikson.....	10
2.4- O ciclo de vida: estágios do desenvolvimento.....	18
2.5. A avaliação Psicológica e seus instrumentos.....	33
3. OBJETIVOS.....	56
4. MÉTODO.....	58
4.1 Participantes.....	59
4.2 Materiais.....	61
4.3 Procedimentos.....	64
5. RESULTADOS.....	69
5.1-Resultados do TPC na amostra total.....	70
5.2- Resultados do Aspecto Formal no TPC considerando os sexos.....	78
5.3- Resultados do Aspecto Formal no TPC considerando as idades.....	82
5.3.1- Resultados da frequência de cores considerando as idades.....	89
5.4- Resultados dos estudos de validade do TPC.....	96
5.4.1- Resultado do estudo de validade com grupos extremos do HTP e o Aspecto Formal do TPC.....	96
5.4.2- Resultado do estudo de validade com grupos extremos do HTP e frequência de cores e cores por dupla do TPC.....	96
5.5- Resultados dos estudos de precisão do TPC.....	100
6.0 DISCUSSÃO.....	103
7.0 CONCLUSÃO.....	109
8.0 REFERÊNCIAS.....	111
9.0 ANEXOS.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição das idades dos sujeitos.....	59
Tabela 2- Descrição do sexo dos sujeitos.....	60
Tabela 3- Descrição do grau de instrução dos sujeitos.....	60
Tabela 4- Frequência do aspecto formal de todo o grupo considerando as três pirâmides...71	
Tabela 5 - Frequência do aspecto formal na pirâmide I para todo o grupo.....	72
Tabela 6 - Frequência do aspecto formal na pirâmide I I para todo o grupo.....	73
Tabela 7- Frequência do aspecto formal na pirâmide III para todo o grupo.....	74
Tabela 8- Frequência em porcentagem das cores no grupo todo.....	75
Tabela 9 - Comparação da frequência de cores das crianças e adultos.....	76
Tabela 10- Frequência, em valores brutos, de cores no grupo de duzentas crianças.....	77
Tabela 11- Aspecto formal da junção das três pirâmides considerando o sexo.....	78
Tabela 12- Aspecto formal da Pirâmide I considerando o sexo.....	79
Tabela 13- Aspecto formal da Pirâmide II considerando o sexo.....	80
Tabela 14 - Aspecto formal da Pirâmide III considerando o sexo.....	81
Tabela 15- Aspecto formal da junção das três pirâmides considerando as idades.....	82
Tabela 16- Aspecto formal da Pirâmide I considerando a idade.....	83
Tabela 17- Aspecto formal da Pirâmide II considerando a idade.....	84
Tabela 18- Aspecto formal da Pirâmide III considerando a idade.....	85
Tabela 19 – Comparação da frequência, utilizando o teste t, de cores e cores por dupla considerando o sexo.....	86
Tabela 20 – Correlação de Pearson entre TPC e HTP.....	96
Tabela 21 – Teste t entre frequência de cores, cores por dupla e grupos extremos do HTP.....	97
Tabela 22 - Estudo de precisão de codificação do aspecto formal.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Freqüência da cor azul por idade.....	89
Figura 2 - Freqüência da cor vermelha por idade.....	90
Figura 3 Freqüência da cor verde por idade.....	91
Figura 4 – Freqüência da cor violeta por idade.....	91
Figura 5- Freqüência da cor laranja por idade.....	92
Figura 6- Freqüência da cor amarela por idade.....	92
Figura 7 - Freqüência da cor marrom por idade.....	93
Figura 8 - Freqüência da cor preta por idade.....	94
Figura 9- Freqüência da cor branca por idade.....	95
Figura 10 - Freqüência da cor cinza por idade.....	95

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de Identificação da criança.....	117
Anexo 2 - Tabela de avaliação do HTP	118

1. APRESENTAÇÃO

Apesar dos esforços realizados pelos psicólogos no sentido de melhorar a qualidade dos testes, ainda há muito que fazer quando o assunto é instrumento para avaliação infantil. Poucos são os instrumentos de avaliação de personalidade de crianças que apresentam estudos para a população brasileira. Verificar a confiabilidade dos dados de validade e precisão é o primeiro passo para que se faça uma avaliação psicológica coerente e confiável.

Na avaliação psicológica, que inclui também técnicas de observação e entrevistas e no caso da criança sessões lúdicas, os testes constituem-se como instrumentos que participam com maior ou menor importância (Schelini, Gomes & Wechsler, 2006). Em muitos casos, avaliar o mais cedo possível e realizar oportuna intervenção, nos primeiros anos de vida – formadores da personalidade e vulneráveis às diversas alterações sociais e fisiológicas – aumenta a probabilidade de um desenvolvimento equilibrado (Pérez-Ramos, 2000).

No entanto, para poder avaliar a personalidade é preciso entender como se dá o desenvolvimento humano, bem como os estágios de desenvolvimento da personalidade em si. Por isso, na introdução fez-se uma explanação sobre a teoria de Erikson, pois a mesma serviu como base para a discussão dos resultados.

Os objetivos propostos buscaram resultados que pudesse auxiliar os psicólogos que trabalham com avaliação psicológica em crianças, pois a ausência de pesquisas gera uma lacuna para os psicólogos que trabalham nessa área. O método foi descrito da melhor forma possível, para que se em algum momento outro pesquisador quisesse replicar este estudo, o conteúdo possa ser facilmente compreendido. Em seguida, os resultados foram apresentados alternando tabelas e figuras para não tornar a leitura cansativa e por último, na discussão os dados do TPC foram e buscou-se também relacioná-los a teoria do desenvolvimento.

2. Introdução

2.1- O Desenvolvimento

Para poder avaliar a personalidade da criança e como se dá o seu desenvolvimento, faz-se necessário buscar parâmetros que identifiquem o que é esperado em cada faixa etária, ou seja, é preciso saber quais são os aspectos comuns necessários no desenvolvimento normal do indivíduo. Tendo por base essa preocupação estudos foram desenvolvidos e teorias foram criadas.

Hall, Lindzey e Campbell (2000) mostraram que as teorias da personalidade podem ser classificadas em quatro grupos. As psicodinâmicas, que enfatizam os motivos inconscientes e o conflito intrapsíquico resultante. Preocupa-se com as forças dinâmicas que determinam o comportamento humano e suas estruturas defensivas inconscientes. Freud, Jung, Adler, Karen Horney, Sullivan e Erikson são seus principais autores. As estruturais, que focalizam as diferentes tendências comportamentais que caracterizam o indivíduo. Preocupa-se com a estrutura da personalidade, com a taxonomia (conjunto sistemático de características que possa ser usado para resumir a personalidade) Henry Murray, Allport, Cattell e Eysenck são seus principais autores. Por sua vez, as experienciais observam a maneira pela qual a pessoa percebe a realidade e experiencia seu mundo. Preocupam-se com a forma como o indivíduo usa sua experiência para construir ou interpretar a realidade para a qual responde, com foco na motivação. George Kelly e Carl Rogers são os principais autores desta perspectiva. Por fim, as de aprendizagem, que enfatizam a base aprendida das tendências de respostas, com ênfase no processo de aprendizagem, em vez de nas tendências resultantes. Preocupam-se com o desempenho da aprendizagem na aquisição de tendências comportamentais. Skinner, Dollard e Miller e Albert Bandura são seus principais teóricos. Não se pode afirmar qual estaria correta ou seria melhor; cada uma tem seu valor e sua relevância

Considerando a influência da concepção psicodinâmica da personalidade no desenvolvimento das técnicas projetivas, objetos de estudo desta pesquisa, tomou-se como o ponto de apoio a teoria psicanalítica para o desenvolvimento da mesma. Por este motivo, torna-se fundamental resgatar as idéias do precursor desta teoria antes de apresentar os conteúdos do autor que servirão de base para a confecção deste trabalho

Segundo Freud (1980), a personalidade é formada nos primeiros anos de vida, à medida que as crianças lidam com conflitos entre impulsos biológicos inatos ligados ao sexo e as exigências da sociedade. Ele propôs que esses conflitos ocorrem numa seqüência invariável de estágios de desenvolvimento psicosexual, no qual o prazer muda de uma zona do corpo para outra.

Freud (1980) dividiu o desenvolvimento em cinco estágios: *Oral*- nascimento até 12-18 meses; *Anal* – 12-18 meses a três anos; *Fálico* – três a seis anos; *Latência* – seis anos a puberdade e *Genital* – puberdade a fase adulta. Segundo o autor, a Latência, período do desenvolvimento em que se encontram os sujeitos desta pesquisa, constitui uma época de relativa calma entre os estágios mais turbulentos, pois neste momento o complexo de Édipo está em declínio para que se inicie a constituição do Superego.

De acordo com Maier (1991), o profissional seleciona conceitos circunscritos do desenvolvimento infantil de acordo com a necessidade em suas atividades, afinidade com seu modo de pensar, seu sistema de valores e conteúdos que se afinam com sua própria experiência. Considerando esta afirmação, fez-se a opção pela teoria epigenética de Erikson que neste estudo será explorada para melhor entendimento do desenvolvimento infantil.

Erikson foi um psicanalista que ampliou o pensamento psicanalítico, integrando a ele conhecimentos advindos da psicologia social, da antropologia cultural, das artes em geral e principalmente do estudo dos processos históricos. Além disso, suas concepções a respeito do

trabalho clínico com crianças parecem modernas, especialmente se levarmos em conta que foram escritas, em grande parte, na década de 50. Considera-se que ele é um precursor da concepção de conflito transgeracional. Em *Infância e Sociedade* (Erikson, 1950/1976), afirma: “[...] ajudamos toda uma família a aceitar a crise de um de seus membros como uma crise de história familiar” (p.28). Além disso, coloca como questão central, no trabalho com crianças, a relação entre ela e os pais, vista como uma regulação mútua: “[...] a família educa uma criança ao ser educada por ela ”(p. 62) e “o estímulo psíquico na vida de uma criança é idêntico ao conflito mais neurótico de sua mãe” (p.25). Além de levar em conta como questão central a relação pais-criança, Erikson amplia esta visão, incluindo a importância do contexto sócio-cultural no qual esta relação tem lugar.

Assim, considera o contexto social, as características familiares, em perspectiva histórica, os elementos constitucionais, inclusive orgânicos, e o momento do desenvolvimento no qual todos esses aspectos se cruzam, numa verdadeira e atual concepção bio-psico-social.

2.2- Erik Erikson: Notas Biográficas

Esta apresentação de alguns dados biográficos de Erikson busca a coerência com as concepções do autor, que considerava que as idéias e o trabalho de qualquer indivíduo podem ser mais bem compreendidos em relação com sua vida e seu momento histórico.

Erikson nasceu em 1902, filho de mãe judia dinamarquesa e de pai desconhecido. Não chegou sequer, a saber, o nome de seu pai, uma vez que, até o fim da vida, a mãe se recusou a revelar sua identidade. Ela, uma mulher culta, interessada em filosofia e poesia, mudou-se grávida para a Alemanha, onde tinha amigos, e lá Erikson nasceu. Quando ele tinha três anos, sua mãe conheceu o pediatra Theodor Homburger, com quem se casou, e que deu a Erikson seu sobrenome.

Estudou na Alemanha e, após concluir o Gymnasium (que equivale aproximadamente ao ensino médio), resolveu ingressar na escola de arte de Munique, ao invés de cursar uma universidade. Era um excelente desenhista, especialmente de retratos de crianças. Mais tarde interrompeu seus estudos para viajar à Itália e, durante algum tempo, viveu alternadamente na Alemanha e em Florença, inseguro em relação a seu futuro profissional, até que, aos 25 anos, resolveu ensinar arte na Alemanha. Seu melhor amigo era Peter Blos, que posteriormente imigrou para os Estados Unidos e se tornou um famoso psicanalista. Ele convidou Erikson para trabalhar com ele em uma pequena escola de Viena. A escola havia sido fundada por Dorothy Burlingham, para cerca de 20 crianças, em geral filhos de estrangeiros que iam fazer sua formação analítica em Viena, e funcionava na casa de Eva Rosenfeld; ambas pertenciam ao círculo de Freud.

Erikson interessou-se pelo trabalho da escola e estudou o método Montessori, e acabou sendo convidado por Anna Freud a fazer sua formação analítica. Fez sua análise didática com ela, que o incentivou a trabalhar com crianças. Em 1933 se graduou como psicanalista pelo

Instituto de Psicanálise de Viena. Na escola de Dorothy Burlingham conheceu Joan Serson, que também trabalhava lá como professora, e fazia seu doutorado em dança. Com ela se casou e estabeleceu uma parceria pessoal e profissional pelo resto de sua vida.

Após concluir sua formação, na qual foi influenciado especialmente por Anna Freud e Hartmann, e para evitar a ameaça dos regimes totalitários, que já pairava sobre a Itália, Alemanha e Áustria, pensou em se estabelecer em Copenhagem, a terra de sua mãe. Mas acabou indo para os Estados Unidos, principalmente por estar casado com Joan, uma canadense criada nos Estados Unidos, com quem tinha então dois filhos pequenos. Estabeleceu-se em Boston, onde sua reputação de analista de crianças e adultos cresceu rapidamente, e realizou trabalhos nas Universidades de Yale e da Califórnia. Em Harvard, encontrou um ambiente médico influenciado por um trabalho psiquiátrico social, que dava abertura para a abordagem multidisciplinar. Estabeleceu contato com um grupo de antropólogos, especialmente com Scudder Merkeel e com Margaret Mead, e por influência deles e de seu interesse pelo estudo antropológico da educação infantil e dos métodos de criação de filhos, visitou e fez pesquisas em diversas reservas indígenas americanas, especialmente a de Pine Ridge, dos índios sioux, em Dakota do Sul, e a dos yurok, na costa do Pacífico. Essas experiências tiveram profunda influência sobre ele, tanto no aspecto pessoal quanto na construção de sua teoria do desenvolvimento humano. Ao voltar de Pine Ridge, Erikson mudou-se para a Califórnia, naturalizou-se americano (em 1939) e mudou seu nome para Erik Homburger Erikson. Segundo seus biógrafos (Welchman, 2000), esta foi uma forma de tentar resolver uma longa crise de identidade, que não por acaso é um conceito central em seu trabalho. A luta entre as possibilidades de ser luterano ou judeu, alemão, dinamarquês ou americano, de nunca ter sabido quem foi seu pai biológico, e as relações ambivalentes com a mãe e o padrasto, levaram os biógrafos a fazer várias interpretações sobre os motivos da escolha desse sobrenome sugestivo, e

da manutenção do “H” de Homburger na capa de todos os seus livros. Do ponto-de-vista profissional, certamente essa questão pessoal teve grande influência em seu interesse especial pelo estudo do processo de formação da identidade e pelo estudo de diferentes contextos culturais e das raízes históricas dos eventos psicológicos. A possibilidade de observar in loco a vida em outras culturas, quando de suas visitas às reservas indígenas, levou Erikson a considerar as limitações da teoria psicanalítica para explicar e lidar adequadamente com o normal e com o trivial. Da mesma forma, quando posteriormente trabalhou como consultor nas forças armadas, durante a Segunda Guerra Mundial, observou a limitação da psicanálise para explicar a adaptabilidade humana e sua capacidade de ajustamento, uma preocupação considerada precursora do interesse atual pelo conceito de resiliência.

A organização de suas idéias sobre o desenvolvimento humano, dividindo-o em oito estágios, foi feita a partir de um convite para apresentar um artigo, “*Growth and Crises of the ‘Health Personality’*” na *Midcentury White House Conference on Children and Youth*, na década de 40 (Erikson, 1998). Após o artigo original, as idéias sobre o ciclo de vida continuaram sendo desenvolvidas até sua morte, em 1994, e tiveram ainda contribuições posteriores de sua esposa Joan Erikson. A versão ampliada de O ciclo de vida completo (Erikson, 1998), em que ela acrescentou à versão inicial novo capítulo sobre o nono estágio do desenvolvimento, foi publicada originalmente em 1997. A obra de Erikson teve grande influência, em especial na psicologia do desenvolvimento, na teoria e na prática psicoterapêuticas e nos estudos interdisciplinares, incluindo a aplicação das contribuições psicodinâmicas a outras disciplinas. Essa influência, no entanto, foi muito maior nos Estados Unidos da América do que na Inglaterra, onde tiveram maior aceitação as idéias de Bowlby e de Winnicott, que também atribuíam importância especial à relação pais-criança no desenvolvimento da confiança básica. No Brasil, onde a influência para o desenvolvimento da psicanálise foi principalmente européia,

e a teoria das relações objetais teve maior aceitação, pois era chamada psicologia do ego, as idéias de Erikson são ainda pouco conhecidas e não foram suficientemente valorizadas.

É possível encontrar várias semelhanças entre as idéias de Erikson e as de Winnicott, não só no que diz respeito à relevância das relações iniciais, mas também à importância da continuidade da experiência, em especial no início da vida, ao valor do brincar e ao seu potencial terapêutico, e a uma ênfase nos aspectos saudáveis e no potencial humano para o desenvolvimento. Erikson, no entanto, integrou à sua visão do desenvolvimento do indivíduo o referencial histórico e sócio-cultural no qual ele ocorre, e apresentou-o como um ciclo completo, do nascimento à morte, inserido ainda como um elo no ciclo das gerações.

2.3 - Teoria Epigenética de Erikson.

Partindo da psicanálise de Freud, e em especial da teoria da libido e da teoria da sexualidade infantil, Erikson se propôs a fazer uma reformulação desta última, e a procurar o lugar adequado da teoria da libido na totalidade da vida humana. O autor considera que ela foi descrita por Freud utilizando, como analogia, a teoria termodinâmica de sua época, mas acabou sendo tomada de forma concreta, o que resultou em uma série de afirmações não fundamentadas. Afirma que um dos grandes méritos de Freud foi ter evidenciado que a sexualidade se desenvolve por etapas, num crescimento ligado a todo o desenvolvimento epigenético. É especialmente baseado nesta concepção que Erikson desenvolve suas idéias.

No entanto, a importância que atribui à experiência, e em especial à sua continuidade, retira a ênfase colocada por Freud no aspecto sexual ou libidinal das fases do desenvolvimento, e acrescenta maior importância aos processos de socialização. Segundo Rapaport (citado por Maier, 1991), Erikson elabora uma teoria das relações com a realidade. Redireciona a ênfase na dinâmica do mundo interno do indivíduo para a dinâmica do indivíduo em relação, numa realidade sócio-cultural. De acordo com Maier (1991), se a missão de Freud foi demonstrar a

existência e o funcionamento do inconsciente, a de Erikson foi assinalar as oportunidades de desenvolvimento do indivíduo, demonstrando que as crises pessoais e sociais trazem elementos que se orientam em direção ao crescimento, e é possível encontrar para elas soluções bem sucedidas.

Erikson emprestou da embriologia o conceito de epigênese, e o utilizou como um eixo estruturante em sua teoria do desenvolvimento humano, o que implica em considerar que este é guiado por certas leis que regem as relações fundamentais das partes crescentes entre si, num ritmo adequado de ampliação das interações com indivíduos e costumes, e numa seqüência adequada de estágios. Ele pode ser melhor compreendido se for realizada uma analogia com o desenvolvimento fisiológico intra-uterino, em que cada órgão tem seu momento de origem, e o fator tempo é tão importante quanto o lugar de origem. O desenvolvimento anátomo-fisiológico normal resulta em uma relação adequada de dimensões e funções entre os órgãos do corpo. Cada um tem seu momento de predomínio, que não pode ser perdido, sob pena de um prejuízo em seu próprio desenvolvimento, e no de todo o conjunto e em seu funcionamento. Há uma progressão da diferenciação de partes. Cada parte tem seu tempo decisivo e crítico, mas existe antes dele e permanece depois dele, relacionada às outras partes e integrando o conjunto todo.

Daí porque Erikson qualifica sua teoria como epigenética: “epi” significa “sobre”, e “gênese” significa “surgir”; assim, epigênese se refere a algo que se desenvolve sobre outra coisa, no espaço e no tempo, e é um princípio subjacente a todo desenvolvimento orgânico, humano ou não. Portanto, o desenvolvimento não ocorre apenas como uma seqüência de etapas, mas implica em uma hierarquia. A criança sadia e bem orientada se desenvolve a partir de uma seqüência de experiências significativas e de acordo com leis internas, que criam uma sucessão de potencialidades para a interação significativa com as pessoas ao seu redor, numa proporção e seqüência adequadas. As variações determinadas pela cultura são limitadas por essas leis.

Erikson atribui grande importância à continuidade da experiência, que permite relacionar as memórias e experiências de um estágio com as de todos os outros, e assim alcançar a unidade da personalidade.

Welchman (2000) considera que o centro do trabalho de Erikson é o que ele chamou de “um modo de ver as coisas”, uma visão configuracional, holística, que transcende o analítico e deixa espaço para o que é incerto e indeterminado no quadro geral, e que sua abordagem está baseada em oito princípios:

a- O indivíduo e a sociedade são complementares e não opostos, e ambos podem contribuir tanto criativa e positivamente quanto negativa e destrutivamente para o processo de formação de identidade.

b- A existência dos processos inconscientes e o valor da relação terapêutica são fundamentais.

c- A abordagem multidisciplinar é essencial.

d- Os pontos de vista são sempre relativos a seu contexto cultural, o que se aplica inclusive à psicanálise e à sua própria teoria.

e- Só um ponto de vista eticamente comprometido pode sustentar uma contribuição positiva dos psicoterapeutas às questões públicas.

f- A psicologia do desenvolvimento humano deve se basear na compreensão do funcionamento saudável e não na patologia, por mais importante que seja o conhecimento desta última, e o funcionamento saudável envolve capacidade de brincar e de estabelecer mutualidade no relacionamento.

g- Os pontos de vista psico-social e histórico devem ser estendidos ao ciclo de vida completo, sem que se perca de vista a importância dos primeiros estágios do desenvolvimento.

h- Apesar das dificuldades, é responsabilidade do psicoterapeuta relacionar suas idéias e experiências a assuntos de interesse público, tais como criminalidade juvenil, racismo, preconceito, conflitos internacionais, desenraizamento e alienação.

Processos básicos de organização

A teoria de Erikson parte do ponto de vista de que o ser humano é governado por três processos de organização que se completam e que, na verdade, são três aspectos de um mesmo processo:

-o processo somático ou biológico, que organiza os sistemas de órgãos que constituem o corpo, e assegura a qualidade homeostática do organismo vivo.

- o processo psíquico ou do ego, que organiza a experiência individual, e leva a um sentimento de individuação e identidade.

- o processo social ou comunal, que organiza culturalmente a interdependência entre as pessoas, e leva o indivíduo a ser parte de um grupo. Para que o ser humano sobreviva, precisa ser cuidado, e, para se desenvolver, precisa ser cuidado de acordo com suas necessidades. A dimensão social do desenvolvimento da personalidade envolve uma série de acomodações mútuas entre o bebê e sua família, cuja natureza pode variar de uma cultura para outra. Os estilos e práticas educativas de cada cultura visam transformar as crianças em adultos maduros e adaptados àquela cultura. A cultura impõe o que julga que é bom para a criança, e isso depende daquilo que se supõe ou se espera que ela virá a ser.

Em síntese, os processos somáticos, inerentes ao organismo, representam uma condição potencial a partir da qual se organizará a experiência individual, numa seqüência pré-estabelecida, que diz respeito à seqüência do desenvolvimento. Tudo isso, por sua vez, determinando e sendo determinado por processos sociais relativos ao contexto histórico e sócio-cultural no qual o indivíduo está inserido.

O estudo do comportamento humano implica necessariamente em se envolver nos três processos, embora os diferentes métodos de investigação priorizem um ou outro.

Características gerais dos estágios do desenvolvimento

Erikson (1976) propôs sua teoria do desenvolvimento dividindo-a em oito estágios psicossociais. Posteriormente foi acrescentado por Joan Erikson um nono estágio, configurando o que denomina “o ciclo de vida completo” (Erikson, 1998). Os quatro primeiros estágios correspondem aos estágios estabelecidos por Freud, aos quais são acrescentadas novas dimensões.

Cada estágio de desenvolvimento tem sua zona libidinal e seu modo dominante e, em cada um deles, a criança aprende as modalidades básicas da existência humana, em padrões pessoal e culturalmente significativos. As modalidades são formas como o ego se relaciona com o mundo, modos como o indivíduo integra suas experiências. Os “modos dos órgãos” dominam as zonas psico-sexuais do organismo, como o principal vínculo entre o desenvolvimento psico-sexual e o psico-social; cada um deles representa o modo primário de funcionamento de determinada zona, durante seu estágio; dominam também a interação do organismo com os outros e com o mundo, e são o foco principal dos sistemas de treinamento das crianças em qualquer cultura, além de representarem elementos centrais para a “maneira de viver” da cultura. Enquanto há o domínio de um modo, os outros estão presentes como auxiliares, em maior ou menor grau. Por sua vez, o modo principal domina a conduta de todas as zonas do corpo, não apenas daquela que está em evidência naquele estágio. A utilização do conceito de modalidade, ao invés do de instinto, acentua que o autor se refere à forma como o ego da criança se relaciona com o mundo, à maneira pela qual ele processa a experiência, e não a um instinto específico do id.

Em cada fase o indivíduo se defronta com um problema fundamental, ou crise de desenvolvimento, na qual estão presentes forças contrárias, cuja co-existência gera desafios ao ego, exigindo uma solução conjunta. Essa crise ou conflito nuclear é um desafio característico de cada estágio, que deve ser resolvido, e deixa sua marca no indivíduo. Há nisso uma regularidade básica (seqüência epigenética), portanto a crise de desenvolvimento subjacente é universal, mas as situações particulares se definem por condições culturais. A resolução de cada crise permite ao indivíduo passar à fase seguinte, o que ocorre quando ele está preparado biológica, psicológica e socialmente, e quando sua preparação individual coincide com a preparação social. Em cada fase o indivíduo pode encontrar novas soluções para os problemas prévios, ao mesmo tempo em que cada aquisição anterior perdura de uma maneira ou outra nas fases posteriores.

Da resolução da crise nuclear de cada estágio se desenvolve um potencial sintônico, superando o potencial de sua antítese distônica, e emerge uma força básica simpática, ou qualidade do ego, que tem uma contraparte antipática. Ambas as forças, assim como os potenciais sintônicos e distônicos, são necessários para a adaptação. Assim, o desenvolvimento saudável implica em que a resolução da crise se dê no sentido de um predomínio das forças sintônicas, equilibradas pela presença menos intensa das forças distônicas e antipáticas, em proporções adequadas para a adaptação e o crescimento. Não se espera, por exemplo, que a resolução da crise entre confiança básica e desconfiança se dê no sentido do indivíduo se tornar totalmente confiante, uma vez que alguma desconfiança é necessária para a adaptação e auto-proteção. Mas, se predominam as tendências distônicas e antipáticas, desenvolve-se uma patologia nuclear específica.

É possível observar que os escritos de Erikson são povoados de termos do cotidiano, palavras que muitas vezes causam estranheza quando utilizadas dentro de um contexto científico. Embora tenha admitido que isto às vezes lhe causava certo desconforto (Evans, 1975), ele

preferiu esta linguagem, considerando que as palavras do cotidiano servem melhor quando se aborda os fenômenos humanos. Nem sempre estes termos são claramente definidos, mas adquirem sentido no contexto em que são utilizados, integrando a visão configuracional que caracteriza a obra do autor.

Em síntese, em cada estágio psico-social há uma zona libidinal predominante, o domínio de um modo primário de funcionamento, uma modalidade postural e uma modalidade social, e um raio social de expansão; em cada um dos estágios tem lugar

[...] uma crise nuclear, durante a qual o desenvolvimento de um potencial sintônico específico (da confiança básica à integridade) precisa superar o potencial de sua antítese distônica (da desconfiança básica ao desespero senil) A resolução de cada crise resulta na emergência de uma força básica ou qualidade de ego (da esperança à sabedoria). Mas esta força básica simpática também tem uma contraparte antipática (do retraimento ao desdém) (Erikson, 1998, p. 69).

Erikson utiliza a expressão “sentimento de.” ou “sentido de.” Quando se refere às forças básicas ou qualidades do ego, uma vez que o sentimento de ter ou não conseguido desenvolvê-las é o fator mais importante. Isso inclui três dimensões: a experiência consciente, um modo de conduta observável para os outros, e um estado interior inconsciente.

Os sistemas de crenças de um grupo social são transmitidos na vida cotidiana por meio de ritualizações específicas para cada idade, e adequadas a cada estágio, e são parte essencial do desenvolvimento. O termo ritualização foi cunhado por Julian Huxley em seus estudos de etologia, para designar certos “atos cerimoniais” realizados pelos animais, e é aqui utilizado para denominar “certas interações informais, mas prescritas, entre pessoas, que as repetem a intervalos significativos e em contextos recorrentes” (Erikson, 1998, p. 41). São adaptativas para o indivíduo e para sua vida em grupo, estimulando e orientando o investimento instintivo de determinado estágio no processo social. Servem ao estabelecimento permanente do relacionamento objetal, e tornam-se familiares por meio da repetição. Embora ao observador

externo possam parecer altamente estereotipadas, podem guardar características absolutamente individuais, como se poderia observar na maneira como cada mãe alimenta ou limpa seu bebê. Às ritualizações de cada estágio correspondem rituais sociais representativos de algumas das instituições mais importantes na estrutura das sociedades.

Mas, sempre que a transmissão dos sistemas de crenças perde sua interconexão viável com o ego, as ritualizações podem se transformar em ritualismos sociais embotadores, que são “padrões de comportamento semelhantes a rituais, marcados pela repetição estereotipada e por fingimentos ilusórios que obtiveram o valor integrativo da organização comunal” (Erikson, 1998, p. 43). Eles têm uma afinidade dinâmica com as perturbações nucleares individuais, devido às suas raízes conjuntas no decorrer do desenvolvimento.

Resumir os aspectos principais de cada um dos estágios do desenvolvimento, segundo a visão de Erikson não é uma tarefa fácil, dada a riqueza e complexidade do assunto, e à visão eriksoniana do desenvolvimento como um processo orgânico e integrado, que se completa como um ciclo. Desta forma serão apresentados os elementos mais relevantes, tendo em vista os objetivos deste estudo. Também em função disto, será dada ênfase aos quatro primeiros estágios, uma vez que a teoria de Erikson servirá como referencial para estudos com crianças. Os outros quatro, além do nono estágio, introduzido por Joan Erikson (Erikson, 1998), serão mencionados rapidamente, apenas para que não se perca de vista a idéia do desenvolvimento como um todo integrado.

2.4- O ciclo de vida: estágios do desenvolvimento

O primeiro período: estágio oral respiratório ou sensório-cinestésico

“Eu sou a esperança que tiver e der” (Erikson, 1987, p. 115).

O estágio oral ou sensório-cinestésico, que transcorre no início da vida, é dominado por dois modos de incorporação. O primeiro deles se relaciona a receber e aceitar o que é dado, e possibilita à criança aprender a fazer com que alguém dê o que ela necessita, além de criar condições para que, no futuro, ela também seja capaz de dar. O bebê, nesta fase, tem disposição para incorporar, é receptivo ao que lhe é oferecido, mas precisa receber estímulos na intensidade e no tempo adequado, para que sua disposição não se transforme em defesa difusa ou em retraimento. Devido à sua desproteção e dependência, precisa, de início, que suas necessidades sejam prontamente atendidas; se isso ocorrer com regularidade e consistência, ele armazenará imagens, memórias e expectativas que o levarão a aprender a confiar nas pessoas.

A primeira modalidade social que se aprende, nesse estágio, é obter. Ela só pode ser atingida se houver uma regulação mútua entre a mãe e o bebê que permita a ele desenvolver e coordenar seus meios para obter, ao mesmo tempo em que a mãe desenvolve e coordena seus meios de dar. Se essa regulação não for possível, surgirão tentativas de controlar por compulsão ou pela fantasia.

O raio de relações significativas, nesta etapa, se restringe à mãe, ou a quem exerce esta função. O amor e o prazer da dependência são transmitidos à criança pelo peito da mãe, por seu modo de falar, seu calor e seu sorriso. Por outro lado, a qualidade da atenção materna depende, até certo ponto, do apoio que a mãe recebe de outros adultos, geralmente do esposo, da família, do reconhecimento por parte da sociedade, e do modo pelo qual a cultura garante a continuação dos valores sociais. Para que a verdadeira mutualidade entre a mãe e o bebê se estabeleça, é preciso que a mãe combine “a assistência sensível às necessidades individuais do bebê e um

firme sentimento de idoneidade pessoal, dentro da estrutura digna de crédito do estilo de vida da comunidade à qual pertencem” (Erikson, 1987, p. 103-104). Além disso, logo no início da vida o bebê se defronta com as principais características de sua cultura, uma vez que elas determinam o que se considera viável e necessário para ele, a partir do que se espera que ele seja no futuro, e assim determinam as práticas de criação infantil. Um bebê será, por exemplo, enfaixado ou deixado solto para se movimentar, será isolado no silêncio e na obscuridade ou submetido a um número maior de estímulos, será atendido prontamente ou terá que chorar muito para ser atendido. Dependendo de uma combinação das características e do estilo pessoal de sua mãe com as práticas de criação infantil determinadas pelas expectativas e pelos valores de sua cultura.

O segundo modo característico da etapa oral é ativo-incorporativo, e se relaciona à erupção dos dentes e à necessidade de morder. Na medida em que este modo, como ocorre com todos os modos na fase em que são dominantes, rege a conduta de outras zonas do corpo, relaciona-se também com agarrar, olhar com firmeza, discernir sons.

Nesta segunda etapa do estágio oral há a coincidência de três aspectos: um impulso mais “violento” para incorporar, apoderar-se e observar, uma crescente consciência da criança sobre si mesma como pessoa distinta, e um gradual afastamento da mãe para outros afazeres. Há uma capacidade de se aproximar de forma mais ativa e direta, e a modalidade social característica é tomar e agarrar-se às coisas.

É uma etapa de mudanças traumáticas e de perdas mais ou menos intensas, com a erupção dos dentes, o desmame e as separações da mãe, o que faz com que a criança vivencie sentimentos intensos de dor e raiva. É preciso que a confiança básica tenha sido bem estabelecida na etapa anterior, e possa ser mantida, para se sobrepor ao resíduo de desconfiança básica resultante dessas experiências. Mesmo que seja assim, no entanto, a partir daí, restará sempre no indivíduo um resíduo de um sentimento de maldade, e uma nostalgia pelo paraíso perdido.

Nas etapas orais criam-se as fontes dos sentimentos básicos de confiança e de desconfiança. A confiança básica é a segurança íntima na conduta dos outros, assim como um sentimento fundamental de ser confiável, que surge a partir das experiências do primeiro ano de vida, da correspondência entre as próprias necessidades e o que o mundo oferece. Para se desenvolver, exige uma sensação de comodidade física e uma experiência mínima de temor à incerteza. A criança pequena deve também aprender a desconfiar, e a confiar em sua própria desconfiança. Do conflito entre os sentimentos de confiança e de desconfiança, que representa a crise central desse período, emergirá a esperança, que mantém aberta a possibilidade do futuro, ou o sentimento de condenação, que restringe as possibilidades, tanto em termos cognitivos quanto emocionais. Lembrando o que demonstrou Spitz, Erikson afirma que não se pode viver sem esperança (Evans, 1975); ela é o ingrediente básico de todos os interesses humanos. A patologia nuclear que pode se desenvolver nesta fase é o retraimento e a alienação psicótica, resultado da deterioração radical da confiança básica, e do predomínio da desconfiança.

Em relação à modalidade postural, Erikson leva em conta o significado psico-social dos aspectos sensorial, muscular e locomotor. O bebê, em pronação, começa a estabelecer o encontro do olhar, um diálogo essencial para o desenvolvimento psíquico. Esse encontro resultará na constante procura, no decorrer da vida, por alguém para admirar, e na procura pela confirmação da admiração do outro.

As ritualizações características são do tipo numinoso, relacionadas à aura de uma presença santificada, e têm conexões, na ordem social, com a religião, a arte e as ideologias. Estão ligadas às vivências de dependência de provedores poderosos, características desta fase, e, muitas vezes, à necessidade de encontrar uma confirmação institucional para a esperança ou para a fé. O ritualismo correspondente leva ao idolismo, uma forma de idolatria patológica.

A infância inicial: estágio anal-uretral ou muscular

“Eu sou o que posso querer livremente” (Erikson, 1987, p. 115).

Mais ou menos por volta da metade do segundo ano de vida, inicia-se um rápido avanço na maturação muscular, na capacidade de verbalização e de discriminação, e começa a se instalar a primazia da região anal como zona libidinal, levando ao predomínio de dois modos conflitantes de aproximação, a eliminação e a retenção, e às modalidades sociais de soltar e agarrar. O agarrar relaciona-se a reter e restringir de forma destrutiva e cruel, mas também a ser capaz de ter e sustentar. O soltar, à liberação hostil de forças destrutivas, mas também a um tranqüilo “deixar passar”, “deixar estar”. A importância dada à analidade propriamente dita varia muito de acordo com o meio cultural. O que Erikson considera mais importante, aqui, é que a zona anal se presta muito, por suas características, à expressão de impulsos conflitantes, e serve como modelo da coexistência de dois modos contraditórios e alternantes.

Com a melhor coordenação da motilidade, é cada vez mais difícil para a criança permanecer em um espaço restrito; ela quer explorar o mundo e fazer coisas novas. Começa a descobrir que a conduta que desenvolve é sua, a afirmar sua autonomia e sua vontade; mas, ao mesmo tempo, sua dependência traz dúvidas sobre sua capacidade e sua liberdade para afirmar sua autonomia. A dúvida se acentua pelo temor de ultrapassar os próprios limites ou os do ambiente. Daí a importância da frustração de seu poder, para que essa experiência seja incorporada como parte de sua vida, e não seja vivida como ameaça à sua existência; é importante que a criança compreenda que um ataque à sua autonomia não a reduz à completa impotência.

É a época mais difícil para a regulação mútua entre a criança e os pais, aos quais se expande o raio de relações significativas. Se o controle externo é muito rígido ou prematuro, a

criança será forçada a uma regressão, ou a uma pseudo progressão, para procurar satisfação e controle, e fingirá autonomia e capacidade de dispensar ajuda.

Como nesta etapa ela tende a expandir-se agressivamente, a agir de acordo com a própria vontade e a querer fazer tudo sozinha, tem que trair a confiança mútua estabelecida anteriormente com a mãe, para afirmar sua autonomia. Daí a importância da confiança já desenvolvida, e da capacidade dos pais para conceder independência gradualmente, permitindo seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, impondo limites com firmeza. Segundo Erikson (1987), “A espécie e grau de um sentido de autonomia que os pais estejam aptos a conceder aos seus filhos pequenos dependem da dignidade e sentido de independência pessoal que eles derivam de suas próprias vidas” (p. 114).

Em relação à modalidade postural, a criança pode ficar em pé, e assim encarar o que está na frente e adiante, além de diversas outras possibilidades (à frente, atrás, acima, abaixo) e suas combinações. Emerge o sentimento de vergonha, não só por estar exposto de frente, mas também a partir da consciência de ter costas.

O conflito nuclear deste estágio é o de autonomia versus vergonha e dúvida. A autonomia e o orgulho surgem do sentimento de bondade interior, e seu desenvolvimento pressupõe que a confiança inicial tenha sido firmemente estabelecida, enquanto a vergonha e a dúvida são fruto do sentimento de maldade. Quando excessivas, podem resultar numa tentativa de levar a melhor às escondidas, ou na indiferença em relação à opinião dos outros (falta de vergonha). Quando é possível equilibrar as tendências da impulsividade obstinada e da compulsividade submissa, emerge a força básica dessa fase, a vontade, que é condição para a livre escolha e o autocontrole. Na personalidade normal, certa impulsividade torna a expressão mais espontânea, e certa compulsividade é útil quando há necessidade de ordem, pontualidade e limpeza. No entanto, quando predominam sobre suas contrapartes, a compulsão e a impulsividade paralisam a vontade

e resultam em um sentimento de inferioridade ou em uma patologia compulsiva, ritualista, numa autonomia desafiadora ou em dúvida compulsiva.

Nesta etapa o jogo assume grande importância, uma vez que é um refúgio seguro, que ajuda a criança a dominar a dúvida e a vergonha, e a desenvolver a autonomia dentro de seu próprio conjunto de limites e regras. Além disso, esta é uma fase rica em experiências, em diferentes áreas, fruto das tentativas de encontrar seus próprios limites, o que possibilita aprender e lidar com situações diversas, e a relacionar-se de forma diferente com diferentes pessoas.

As ritualizações características desse período, denominadas judiciosas, transmitem princípios de bom e mau, certo e errado, meu e seu, lícito e transgressor, relacionados às instituições sociais de lei e ordem, que definem a liberdade de cada indivíduo. Seu embotamento em ritualismos leva ao legalismo.

A idade do brincar: estágio infantil-genital ou locomotor

“Eu sou o que posso imaginar que serei” (Erikson, 1987, p. 122).

O terceiro estágio, infantil-genital ou locomotor, possibilita a expansão das relações significativas à família básica. Inicia-se por volta do final do terceiro ano de vida, quando a criança pode caminhar de forma independente e vigorosa, correr, brincar e utilizar melhor a linguagem. Começa também a compreender seu papel, a conviver mais intensamente com crianças da sua idade, a perceber as diferenças entre os sexos e as idades, e a ampliar significativamente o uso da imaginação. Começa a vislumbrar objetivos, investiga e elabora fantasias sobre a pessoa ativa que deseja chegar a ser, e, consciente e inconscientemente, põe à prova seus poderes, conhecimento e qualidades. Começa a pensar em ser grande e a identificar-se com os adultos.

Este estágio é dominado pelos modos intrusivo e inclusivo. O modo intrusivo, que tem a ver com a intrusão no espaço pela locomoção vigorosa, se dirige também a outros corpos

(agressão), ouvidos e mentes (sons agressivos), e ao desconhecido (curiosidade). O caminhar traz diferentes possibilidades: ir longe, ir longe demais, ir de um lado para o outro, ir em direção a um objetivo e a um futuro. O modo inclusivo se expressa na receptividade e na prontidão para relações ternas e protetoras. Este estágio é dominado por uma combinação destes dois modos em ambos os sexos, uma vez que a disposição ainda é, em parte, bissexual; mas, dependendo das características culturais, o modo intrusivo pode ser mais incentivado no menino, enquanto da menina se espera mais a utilização do modo inclusivo. A diferenciação completa entre intrusão masculina e inclusão feminina ocorrerá na puberdade.

A modalidade social é o ganhar, no sentido de visar sem limites algum lucro ou benefício. Pode manifestar-se de modo fálico-intrusivo ou ridicularizando e provocando, ou tornando-se atraente e cativante.

O conflito característico é o da iniciativa versus culpa, do qual emerge a força básica do propósito, ou a inibição patológica. O ciúme e a rivalidade, como tentativas de delimitação de uma esfera de privilégios, atingem seu ápice, na luta pela autonomia. Esta luta, que está fadada ao necessário fracasso, traz culpa e ansiedade.

O elemento básico da ritualização é a forma infantil do dramático, o brincar, que corresponde, nas instituições sociais, ao teatro e ao cinema, ou a outros locais onde aconteçam eventos dramáticos. O ritualismo correspondente é o moralismo, ou seja, a “supressão moralista e inibidora da iniciativa divertida, na ausência de maneiras criativamente ritualizadas de canalizar a culpa” (Erikson, 1998, p. 45).

A genitalidade infantil recai sobre os protetores ideais da infância, o que traz grandes complicações para a criança, nesse período. O papel dos pais é, também aqui, de grande importância. Eles podem sobrecarregar a criança com sentimentos de culpa e sufocar sua iniciativa emergente, ou ajudá-la a canalizar suas energias de forma construtiva. Para isso,

precisam controlar as tentativas da criança de desafiá-los diretamente, mas indicar o que ela pode fazer e oferecer perspectivas de futuro. A possibilidade de aspirar objetivos diminui um pouco a dor e a frustração características desta etapa, e mantém vivas as bases da ambição adulta, que move a sociedade. A percepção de que as ações servem a um propósito possibilita canalizar a energia e ajuda a criar a idéia de um sentido da vida.

Para Erikson (1998), além disso, é importante observar que o apogeu do complexo de Édipo, nesta fase, ocorre justamente quando não há qualquer possibilidade física da realização dos desejos nele envolvidos, enquanto que a imaginação lúdica está em pleno florescimento.

As implicações edípicas desta fase limitam muito a iniciativa no relacionamento com os pais, e o brincar assume grande importância, porque liberta para a dramatização e para as identificações e atividades imaginadas. O jogo não surge nem é importante apenas nesta fase, mas, aqui, adquire relevância especial. Ele se constitui no meio de expressão mais adequado para o ego infantil, e tem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Permite a ela repetir, dominar ou negar suas experiências, e assim organizar seu mundo interior, em relação com o exterior. Permite uma espécie de auto-ensinamento e auto-cura, uma vez que compensa derrotas, sofrimentos e frustrações, e compensa o uso limitado da linguagem. Permite que a criança, mesmo mantendo a noção de realidade, se liberte dos limites impostos pelo tempo, pelo espaço e pela própria realidade, e experimente novas funções e novos papéis.

Neste período a criança precisa que existam outras pessoas significativas em sua vida, para experimentar diferentes alternativas de conduta.

A idade escolar: estágio de latência

“Eu sou o que posso aprender para realizar trabalho” (Erikson, 1987, p. 128).

Neste período a criança, tendo compreendido que não pode ocupar um lugar em igualdade de condições com os adultos, precisa encontrar um lugar entre os de sua idade. É a fase em que é submetida à escolarização e aprende os rudimentos de uma situação de trabalho, tanto em termos técnicos quanto sociais. Ela tem, neste período, melhores condições para uma aprendizagem mais organizada, para ter disciplina e assumir obrigações, para planejar e realizar tarefas em conjunto com outras crianças, e se interessa mais por um maior número de adultos, a quem quer observar e imitar. Guardadas as características de cada meio cultural, de forma mais ou menos formal e organizada, ela aprende a manejar os instrumentos e símbolos de sua cultura, o que é condição para se tornar uma pessoa competente.

É o período no qual as relações se expandem para a vizinhança e a escola; a criança aprende a amar o outro, aprende o brincar, as técnicas que estão de acordo com a produção, o mundo instrumental e as regras de cooperação e planejamento.

A criança superou, pelo menos provisoriamente, a luta edípica pelo poder, e suas relações com os pais se tornam mais realistas, inclusive em relação à dependência, que permanece apenas nas áreas em que ainda é necessária. Os pais são comparados a outras pessoas e os modelos de identificação se ampliam.

Freud chamou este o período de latência, mas Erikson ressalta que só o que fica latente são os impulsos sexuais, pois há grande investimento de energia na aquisição de conhecimento e na capacidade de relacionar-se e comunicar-se, principalmente por meio da competição com os pares, que servem como parâmetro e como novos modelos de identificação. A criança precisa se comparar para medir seu valor e suas capacidades, e tenta sempre ser a melhor e evitar o fracasso.

A crise psicossocial se configura entre a diligência e a inferioridade. A diligência vem da necessidade de conseguir reconhecimento pela capacidade de produzir coisas, investindo seus impulsos em empreendimentos concretos e metas socialmente aprovadas. É “um senso básico de atividade competente adaptada tanto às leis do mundo instrumental quanto às regras de cooperação em procedimentos planejados e esquematizados” (Erikson, 1998, p.65). O sentimento de inferioridade surge da percepção de que ainda é uma pessoa incompleta, e das dificuldades para realizar o que pretende. Ele é necessário como regulador da força básica da competência, que emerge deste conflito. No entanto, se o sentimento de inferioridade for intensificado e prevalecer, pode levar à inércia patológica, a patologia típica resultante desta fase, que paralisa a vida produtiva do indivíduo, ou à competição exagerada ou à regressão. Isso pode ocorrer como resultado de uma resolução insatisfatória do conflito precedente, que traz tendências regressivas ou sentimentos de culpa exacerbados, de uma preparação inadequada, pela família, para que a criança enfrente os desafios desta etapa, de exigências inadequadas ou incompatíveis, por exemplo, no meio escolar, ou de um contexto social que avalia a criança com base em preconceitos de qualquer tipo.

Socialmente esta é uma fase muito importante, porque é quando se desenvolve um sentido de divisão de trabalho, de diferentes oportunidades, e se constroem as bases para a participação na vida adulta produtiva. Os riscos, além do predomínio do sentimento de inferioridade, são o desenvolvimento de uma postura subalterna ou auxiliar, a não aquisição de um gosto pelo trabalho, a supervalorização do trabalho em detrimento da diversão e da imaginação.

As ritualizações desta etapa são de tipo formal ou técnico, introduzindo princípios de ordem tecnológica, e, quando não adequadas, levam ao formalismo.

A adolescência

A questão da identidade é central na teoria de Erikson, provavelmente não só por que ela é central no processo de desenvolvimento humano, mas também porque representou uma batalha muito importante na vida pessoal do autor, e por se configurar em uma questão social extremamente relevante no momento histórico de construção da teoria. “O sentimento de identidade do ego [...] é a segurança acumulada de que a coerência e a continuidade interiores elaboradas no passado equivalem à coerência e à continuidade do próprio significado para os demais [...]” (Erikson, 1976, p. 241).

No adolescente, o rápido crescimento corporal, as mudanças anatômicas e emocionais e o despertar dos impulsos sexuais re-editam a dúvida inicial sobre a confiabilidade dos adultos e de si próprio, inclusive em relação a seu próprio corpo e ao domínio das funções, só que agora em outros termos e em nível mais consciente. Para recuperar a confiança, ele precisa reavaliar a si mesmo e realizar uma síntese de toda a infância, que agora deve ficar para trás, integrar as identificações anteriores e assumir uma nova posição na sociedade. Em virtude disso, a sociedade lhe oferece uma espécie de “moratória psico-social”, uma postergação da vida adulta, socialmente autorizada, como um recurso de segurança psicológica, que permite experimentar papéis, inclusive sexuais, antes de assumir compromissos mais permanentes. Os pais perdem aqui seu papel de apoio essencial e de parâmetros de valores, e são substituídos pelos grupos de iguais.

A crise característica desta fase, de identidade versus confusão de identidade, que incorpora elementos de todas as crises anteriores e antecipa as das fases vindouras, só pode ser bem resolvida se o adolescente fizer uma escolha compatível consigo mesmo e com as oportunidades que a sociedade oferece. Para isso concorrem a confirmação ou repúdio seletivo

de suas identificações infantis e a maneira como é reconhecido pelo meio social de sua época, e a integração de todas as identificações e auto-imagens anteriores, tanto positivas quanto negativas.

A força básica que emerge nesta etapa é a fidelidade, a lealdade a um código de ética grupal, que mantém estreita relação com a confiança infantil, mas tende a ter mediações ideológicas. Implica em conseguir, em meio a todos os conflitos que perpassam esta etapa, “salvaguardar algo genuíno, que garantirá seu próprio sentido de individualidade e singularidade” (Gallatin, 1978, p. 221). Sua contraparte antipática é o repúdio de papel, que pode aparecer na forma de dissidência ou de desafio sistemático, uma preferência perversa pela identidade negativa.

As ritualizações são do tipo ideológico, numa busca de confirmação em que se fundem ritos espontâneos e formais, a partir das quais se criam desde rituais de pequenos grupos até participações em grandes eventos esportivos, musicais, religiosos e políticos. O ritualismo correspondente é o totalismo, uma participação fanática em militâncias marcadas por imagens totalitárias do mundo.

A idade adulta jovem

“Nós somos o que amamos” (Erikson, 1987, p. 138).

Nesta etapa o indivíduo pode participar integralmente da comunidade e usufruir a vida com liberdade e responsabilidade adultas. É a fase de se dedicar ao estudo e ao trabalho, na construção de uma carreira, e de eleger um companheiro para uma relação íntima e prolongada. O conflito característico se dá entre intimidade e isolamento. Intimidade, que é ao mesmo tempo um contraponto e uma fusão de identidades, exige segurança da própria identidade e capacidade de comprometer-se com associações concretas, que podem exigir sacrifícios e compromissos; permite desenvolver relações íntimas de amizade, amor, sexo e intimidade consigo mesmo. Sua contraparte, o isolamento, levará à procura de relações interpessoais estereotipadas, pela

incapacidade de correr riscos para a própria identidade, ao compartilhar sua verdadeira intimidade com outrem.

Da resolução do conflito entre essas duas tendências emerge o amor, a capacidade para a mutualidade de dedicação madura. Sua contra-força é a exclusividade. As ritualizações são associativas, e possibilitam estilos e padrões de vida compartilhados, solidariedade e cooperação. O ritualismo é o elitismo, que cultiva o esnobismo de grupos fechados.

A idade adulta

Eu sou o que posso gerar e cuidar.

É a etapa em que se inicia um novo ciclo de desenvolvimento e uma nova geração, e que inclui a preparação de um lar. O potencial sintônico é a generatividade, uma preocupação em estabelecer e orientar a geração seguinte, no sentido mais amplo, que pode se aplicar aos próprios filhos ou a outras formas de interesse e criatividade altruísticos. Implica em uma expansão dos interesses do ego e em um investimento no que está sendo gerado, e inclui procriatividade, produtividade e criatividade; inclui também a responsabilidade, como genitor, pelos esforços de sua sociedade com o cuidado e a educação infantil, o desenvolvimento da ciência e das artes e a transmissão das tradições e da cultura. Implica em aceitar a responsabilidade pela nova geração, e contribuir para lhe assegurar as condições necessárias a seu desenvolvimento. A generatividade é uma força propulsora da organização humana, reforçada por todas as instituições sociais. Sua contrapartida é a estagnação, auto-absorção, tédio, depauperamento interpessoal, que faz com que o indivíduo se preocupe apenas consigo próprio, como se fosse seu único filho (tenha filhos ou não).

A força básica que emerge desse conflito é o cuidado, um compromisso de cuidar das pessoas, dos produtos e das idéias que se considera importantes, a capacidade de encarregar-se de algo ou de alguém. A capacidade de amor e de intimidade adquiridas na fase anterior pode

levar a uma expansão de interesses e a um investimento no que está sendo gerado e cuidado junto. A tendência antipática correspondente é a rejeição, o não se importar em cuidar, a relutância em incluir pessoas ou grupos específicos na própria esfera de preocupação. A ritualização é generativa, e inclui ritualizações parentais, didáticas, produtivas e curativas, e autoridade verdadeira. O ritualismo correspondente é o autoritarismo, o uso não generoso e não generativo do poder.

As capacidades desenvolvidas nesta fase são essenciais para o desenvolvimento saudável das novas gerações.

A velhice

“Eu sou o que sobrevive em mim” (Erikson, 1987, p. 141).

A crise dominante é a de integridade versus desespero. O indivíduo que amadureceu, gerou pessoas, coisas e idéias e zelou por elas, se adaptou às vitórias e aos fracassos e desapontamentos, pode chegar à integridade, que implica na aceitação de seu próprio ciclo vital como insubstituível, e como fruto de sua própria responsabilidade. O oposto é a repulsa ou o desespero, a não aceitação da própria sorte e da morte, o sentimento de que o tempo é curto, muitas vezes escondido por uma atitude de desdém por instituições e pessoas, que no fundo esconde um desdém por si mesmo. A força que emerge é a sabedoria, o saber acumulado, o julgamento maduro e a compreensão abrangente.

A ritualização correspondente a esta fase é filosófica, que mantém certa ordem e significado na desintegração do corpo e da mente. Sua contraparte é o dogmatismo, uma pseudo-integridade compulsiva.

O nono estágio

Em 1982 foi publicado *O Ciclo de Vida Completo* e, em 1997, sua versão ampliada (Erikson, 1998), incluindo capítulos de Joan Erikson sobre o que ela considerava o nono estágio

do desenvolvimento. Aí ela expõe suas experiências e conclui que, apesar da relatividade do tempo, a velhice, depois dos 80 ou 90 anos, traz novas exigências, dificuldades e reavaliações, de tal forma que considera que se justifica a inclusão de um novo estágio, caracterizado pelo enfraquecimento corporal e pela perda das capacidades físicas, da autonomia e da independência, o que enfraquece a auto-estima e a confiança. As preocupações tendem a se voltar para o funcionamento cotidiano, e há muita tristeza, fruto das muitas perdas e da percepção da iminência da morte. Joan Erikson faz uma série de críticas à forma como nossa sociedade tem tratado a velhice e uma série de sugestões sobre o que seria necessário para garantir condições adequadas aos idosos.

Parece-nos mais que ela tentou transmitir sua experiência pessoal desta fase da vida, mas que não chegou efetivamente a organizar uma estrutura para um nono estágio, dentro das características que Erik Erikson elaborou para os estágios anteriores.

Conclui-se então que ao se desenvolver a criança passa por inúmeras situações que produzem conflito e sofrimento psíquico, os quais nem sempre consegue expressar facilmente. Nesse sentido, quanto mais se estuda o processo normal de desenvolvimento, suas mudanças previsíveis e seu ritmo, melhor e mais precocemente pode-se identificar as variações que fogem ao campo da normalidade.

2.5 - A avaliação psicológica e seus instrumentos.

Observou-se que conhecer o processo do desenvolvimento é imprescindível, entre muitas outras coisas, para o exercício da profissão, em especial quando se trabalha com crianças, uma vez que é o referencial a partir do qual se tentará discriminar se as manifestações e a conduta de determinada criança demandam ou não cuidados especiais. Por esse motivo, avaliar e interpretar resultados torna-se um desafio para os profissionais da psicologia e, mais especificamente, como foco desta pesquisa, um desafio para os psicólogos que fazem avaliação psicológica. Em cada profissão existem ferramentas, instrumentos ou materiais específicos que colaboram para a realização adequada do trabalho e estes instrumentos precisam estar calibrados e afinados, ou seja, qualificados para que a chance de erro seja a menor possível.

No caso dos psicólogos, os testes são instrumentos que auxiliam no exercício da profissão e devem estar atualizados para a sua utilização. Para um teste ser considerado adequado para ser usado, precisa estar padronizado e apresentar dados estatísticos confiáveis de validade e fidedignidade (CFP, 2001, 2003).

Segundo Urbina (2007) validade é definida como “o grau em que todas as evidências acumuladas corroboram a interpretação pretendida dos escores de um teste para os fins propostos”. A autora acrescenta que nesta definição estão implícitas três idéias relacionadas que refletem a visão atual dos profissionais da testagem. A primeira idéia é que a validade dos escores de teste resulta das evidências acumuladas que corroboram sua interpretação e seu uso. A segunda idéia é que a validade pode ser confirmada à medida que a compreensão teórica e as evidências empíricas para interpretações dos escores de um teste se acumulam. A validade das hipóteses feitas a partir delas pode aumentar ou diminuir. A terceira idéia aponta que os escores dos testes tem diferentes finalidades e a confirmação da sua interpretação pode ser derivada de uma variedade de métodos. As pesquisas sistemáticas realizadas no sentido de buscar a validação

dos escores podem ser realizadas por pesquisadores qualificados independentemente de terem sido previstas pelos desenvolvedores do teste.

Assim, a autora conclui que validade não é uma qualidade que caracteriza abstratamente os testes e seus dados, e sim, que é uma questão de julgamento que diz respeito aos escores de teste, como são empregados para um objetivo específico em um determinado contexto. Portanto, a essência dos julgamentos a respeito da validade dos escores de um teste está na integração entre aquilo que os escores representam e as perguntas que os usuários de testes querem responder com o seu uso (Urbina, 2007).

Os três tipos de validade apresentados por Urbina (2007) fazem referência ao constructo e descrevem também as suas fontes de evidências relacionadas: validade relacionada ao conteúdo, validade em padrões de convergência e divergência e validade relacionada ao critério. O primeiro tipo validade de conteúdo diz respeito à relevância e representatividade do conteúdo do teste e dos processos de resposta às tarefas. Encaixam-se aqui os testes utilizados no contexto educacional, ocupacional, e avaliação neuropsicológica em que é necessário determinar se uma pessoa é capaz ou incapaz de realizar tarefas de significância diagnóstica. Estes testes ou são compostos de itens que buscam amostras de conhecimento de um conteúdo definido ou então procuram identificar se os testandos possuem determinada habilidade ou competência.

O segundo tipo de validade – padrões de convergência ou divergência – se dá quando a interpretação dos escores começa a depender de fontes cada vez mais indiretas de evidências de validade. Aqui se encontram os testes de personalidade, não apenas por avaliarem constructos mais teóricos e abstratos do que os testes cognitivos, mas também porque no caso dos testes de personalidade, as respostas são influenciadas por mais determinantes de situação e de estilo pessoal do que nos testes cognitivos. São fontes de evidência deste tipo de validade a consistência interna de resultados do teste e outras medidas de fidedignidade; correlações entre

testes e subtestes; matriz multitraço-multimétodo; diferenciação de escores de acordo com diferenças esperadas com base na idade e outras variáveis de “status”; resultados experimentais (correspondência entre escores de testes e os efeitos preditos de intervenções experimentais ou hipóteses baseadas em teoria); análise fatorial exploratória e técnicas de modelagem de equação estrutural (Urbina, 2007).

O terceiro e último tipo, a validade de critério, possui duas fontes de evidência: a precisão das decisões baseadas na validação concorrente, correlação entre escores de testes e critérios existentes, e a precisão de decisões ou predições baseadas na validação preditiva, correlações entre escores de testes e critérios preditos. Neste caso, é preciso demonstrar que os escores do teste se correlacionam com os vários critérios usados na tomada de decisões e predições. Este tipo de validade é encontrada em testes psicológicos que são usados em julgamento ou decisões a respeito de pessoas. A evidência de uma relação entre os escores e medidas de critério (aquilo que realmente queremos saber) é uma base indispensável, porém não suficiente (Urbina, 2007).

Além da validade, para ser considerado um bom instrumento, um teste necessita ter dados de fidedignidade. Segundo Urbina (2007) o termo fidedignidade sugere confiabilidade, e na mensuração implica consistência e precisão. De acordo com a autora existem seis tipos de coeficientes de fidedignidade: fidedignidade do avaliador; fidedignidade de teste-reteste, ou coeficiente de estabilidade; fidedignidade de forma paralela, ou fidedignidade pelo método das metades (split-half); fidedignidade pelo método das metades ou medidas mais rígidas de consistência interna, como a fidedignidade de Kuder-Richardson ou coeficiente alfa; medidas de consistência interna e evidências adicionais de homogeneidade e fidedignidade de forma alternativa com intervalo.

A fidedignidade do avaliador pode ser encontrada tendo-se uma amostra dos protocolos dos testes pontuados independentemente por dois avaliadores. Correlações muito altas e

positivas, da ordem de 0,90 ou mais, sugerem que a proporção de erro devida às diferenças entre avaliadores é de 10% ou menos. Na fidedignidade do teste-reteste, o teste é aplicado e depois repetido numa segunda ocasião. Quando este procedimento é utilizado, o intervalo de tempo entre as duas administrações deve ser especificado, pois pode afetar os resultados. Este tipo de fidedignidade é indicada para testes de traços ou comportamentos relativamente estáveis. A fidedignidade de forma alternativa, ou método das metades é indicada para os testes que necessitam de consistência de resultados como um todo e consiste na preparação de duas ou mais formas diferentes de um teste, os objetivos devem ser os mesmos, no entanto, o conteúdo específico diferente (forma paralela), ou, então, dividi-se o teste pela metade, desta maneira são obtidos dois escores para cada pessoa (método das metades). A fidedignidade pelo método de *Kuder-Richardson* e o *coeficiente alfa* requerem uma única aplicação do teste em um determinado grupo e baseia-se na consistência de respostas a todos os itens do teste. A fidedignidade pelas medidas de consistência interna tem como base procedimentos estatísticos que procuram avaliar a extensão da inconsistência entre os itens de um teste. A fidedignidade de forma paralela com intervalo pode ser obtida quando duas ou mais formas alternativas do mesmo teste são administradas em duas ocasiões diferentes, separados por um intervalo de tempo (Urbina, 2007).

Observa-se que vários são os tipos de estudos que fornecem dados de validade e fidedignidade aos testes psicológicos. Considerando que os testes possuem naturezas diferentes, ou seja, alguns oferecem dados quantitativos – testes objetivos- enquanto outros demonstram elementos qualitativos – testes projetivos- faz-se necessário buscar métodos específicos para validação e precisão, levando em consideração as suas especificidades.

De acordo com Meyer e Kurtz (2006), uma maneira de explicar essa forma dicotômica de classificação dos testes propõe que o termo objetivo caracterize aqueles testes em que o estímulo

é um adjetivo, proposta, ou pergunta, apresentada para a pessoa a quem é solicitada indicar de forma acurada como tal característica a descreve. Para isso é utilizado um conjunto ou grupo limitado de opções de respostas fornecidas externamente, como por exemplo: verdadeiro ou falso, sim ou não, e a escala *Likert*. O psicólogo, que administra o instrumento, não precisa depender do seu julgamento para classificar ou julgar as respostas do testando, uma vez que a intenção de resposta é claramente indicada e pontuada de acordo com um crivo pré-existente. Julgar as respostas é tarefa do testando e consiste em interpretar as suas próprias características, e avaliar em relação aos outros da melhor forma que puder e decidir o grau em que as suas características estão de acordo com a sua personalidade, e finalmente, escolher se a informação presente no teste expressa sua resposta.

As críticas as técnicas projetivas se referem justamente a ausência dos aspectos descritos por Meyer e Kurtz (2006), no entanto, suas argumentações continuam e afirmam que a discussão torna-se mais carregada quando se leva em conta que, apesar de o uso da expressão objetivo nos testes implicar em acurácia e precisão, isso não é garantido em escalas do tipo auto-relatos, pois não há como ter literatura suficiente examinando os vários estilos de respostas e pré-concepções que afetam os escores derivados desses instrumentos, se realmente fossem objetivos. O que parece ocorrer é o investimento dos pesquisadores na questão de estilo de respostas, descuidando da tarefa de pesquisar a acurácia e precisão (Meyer e Kurtz, 2006).

Defender uma posição extrema entre testes psicométricos versus testes projetivos evidencia, de acordo com Formiga e Melo (2000), a falta de informação dos momentos histórico, filosófico e social que influenciaram a psicologia como elementos importantes na ciência psicológica. Na verdade, os psicólogos deveriam aproveitar o fato de ter a disposição duas formas distintas de avaliar o comportamento. Porém, as críticas são essenciais para o desenvolvimento das pesquisas e por meio das pesquisas, os profissionais atualizam as

informações, oferecem novos dados e aumentam a credibilidade da Psicologia e da utilização de testes.

Como nesta pesquisa, os instrumentos são baseados no método de auto –expressão faz- se necessário buscar a sua origem e o seu desenvolvimento ao longo dos anos. O termo projeção, de acordo com Anzieu (1989), foi utilizado pela primeira vez em 1896 em um artigo escrito por Freud sobre a paranóia. Nessa primeira definição elaborada por ele, a projeção é entendida como um mecanismo de defesa. A pessoa fazendo uso desse mecanismo atribui à outra pessoa alguma característica ou desejo próprio que não consegue admitir. Mais tarde, o termo projeção passa a ser entendido não mais como uma expulsão de uma característica ou desejo insuportável para o indivíduo, mas como um desconhecimento por parte deste das características não aceitas por ele (Freud, 1980).

A projeção, segundo Laplanche e Pontalis (1985), encontra seu princípio mais geral na concepção freudiana da pulsão, pois para Freud o organismo está submetido a duas espécies de excitações geradoras de tensão: aquela das quais se pode fugir e se proteger, e àquela das quais é impossível fugir e se proteger, sendo esse o primeiro critério do interior e do exterior. Nesse contexto, a projeção aparece como um meio de defesa contra as excitações internas desagradáveis. O indivíduo projeta para o exterior essas excitações, o que lhe possibilita a fuga e proteção delas.

Em relação aos testes projetivos, Franck (1939) cunhou, pela primeira vez, a denominação “Métodos Projetivos”, com a qual explicava a semelhança entre os testes de Associação de Palavras de Jung, o Teste das Manchas de Tinta de Rorschach e o Teste de Apercepção Temática de Murray (TAT), e postulava que essas técnicas induziriam o indivíduo a revelar o seu jeito de organizar as experiências, o seu jeito de ver a vida, suas compreensões, significados, modelos e principalmente seus sentimentos e como isso seria possível numa

investigação dinâmica e global da personalidade. Nos testes projetivos o estímulo fornecido ao testando é pouco estruturado, os padrões culturais são poucos e construídos de forma generalizada, de modo a favorecer a projeção da personalidade (Anzieu, 1981; Meyer & Kurtz, 2006).

Para Rapaport (1971), a hipótese de sustentação das técnicas projetivas aponta que por trás de toda a atividade humana está a individualidade do sujeito que a realizou. Assim, a interpretação de qualquer conduta pode servir como base para a compreensão de aspectos da sua personalidade, bem como de aspectos adaptativos e não adaptativos. Além disso, a idéia de que cada indivíduo vive em um mundo único, que lhe é próprio, faz com que a observação de suas condutas em uma atividade controlada sirva para a dedução de traços de personalidade e da dinâmica de seu funcionamento.

Grassano (1996) relata que esse método tem características desestruturadas ou de estruturação pouco usual, à qual o sujeito deve reorganizar apelando para modelos internos. O modo como percebe, estrutura e responde a situação estímulo objetiva, portanto, especificar configurações emocionais.

Pasquali (2001) fez referência às técnicas projetivas e relatou que elas estão voltadas para a descrição do fenômeno, para a particularidade dos indivíduos, seu enfoque está no processo de testagem, no comportamento que os sujeitos manifestam durante a resolução de uma determinada tarefa ou item. No mesmo período, Güntert (2001) assinalou que no contexto da avaliação psicológica o termo projeção ganhou um sentido bem mais amplo e relaciona-se com o termo apercepção criado por Herbart e adotado por Bellak em 1967. Definindo-o como “um processo pelo qual novas experiências são assimiladas e transformadas por resíduos da experiência passada de um indivíduo, para formar uma nova totalidade” (Bellak, 1967, p. 27).

Dessa forma, aquilo que é percebido no momento pelo indivíduo, que está carregado de sentido e que pode ser atribuído uma carga afetiva, foi vivido anteriormente.

Chabert (2004) afirmou que as técnicas projetivas têm por finalidade conhecer elementos sobre a personalidade da pessoa e de seu funcionamento egóico. Pressupõe-se que as técnicas projetivas permitam que se conheçam peculiaridades do examinando, tanto nos aspectos estruturais quanto à dinâmica afetiva. Assim, tem-se a hipótese de que essas técnicas são capazes de expressar as modalidades de funcionamento psíquico próprias de cada sujeito nas suas especificidades e nas suas articulações singulares. A autora afirma também que estas técnicas têm em comum a oferta de um material concreto e ambíguo, criando um campo relacional entre o sujeito e o psicólogo. A vantagem, no uso desta é conhecer o funcionamento psíquico individual numa perspectiva dinâmica.

Observa-se que desde 1939 utilizam-se os termos métodos projetivos, técnicas projetivas e testes projetivos para nomear os testes que permitem uma avaliação qualitativa dos elementos singulares do sujeito. Porém, Ritzler (2006) afirma que “técnica projetiva” é um rótulo ultrapassado e impreciso que não apreende em sua totalidade a natureza de métodos de avaliação de personalidade. Assim, o termo “métodos de auto-expressão” seria mais adequado para diferenciar o que até então era chamado de técnicas projetivas dos “métodos de auto-relato”, anteriormente conhecidos métodos objetivos.

Apesar da mudança de nomenclatura de técnicas projetivas para métodos de auto-expressão, e nesta pesquisa a opção é utilizar a mais recente, um fato é discutido e pesquisado desde que os primeiros testes foram criados até os dias de hoje, questões a respeito da validade e precisão.

A importância da validação das técnicas projetivas é intrínseca à responsabilidade social, profissional, de ensino, oportunidade de conhecimento e desafio às aptidões de investigar

contribuindo para evitar a generalização além dos dados estabelecidos. Para poder atribuir uma objetividade a essas técnicas é preciso projetos de pesquisa cuidadosamente planejados. As técnicas projetivas não lidam com escores e sim com um conjunto de dados qualitativos, que podem ser comparados como um todo ou pelas partes dos testes (Anderson, 1967).

Apesar das estratégias, já mencionadas, para encontrar dados de validade e precisão (Urbina 2007), de acordo com Anzieu (1978) a validação de testes projetivos não pode ser tomada do mesmo modo que para os testes de aptidão, pois os testes projetivos não exploram uma variável única: descrevem um indivíduo, em termo de um esquema dinâmico de variáveis de intercorrelação. Eles oferecem uma gama ampla de dados qualitativos que devem ser codificados em hipóteses a serem testadas.

Villemor-Amaral e Casado (2006) afirmam que o critério de cientificidade não pode se fundamentar apenas nos parâmetros da psicometria, desprezando-se o raciocínio clínico e o estudo dos aspectos idiográficos. Por isso, não se pode exigir dos métodos de auto-expressão os mesmos requisitos exigidos nos métodos de auto-relato, quanto à sua validade e fidedignidade, é estabelecer algo impossível de se satisfazer. Fica em evidência a necessidade que os métodos de auto-expressão têm de abandonar a dicotomia entre dados quantitativos e qualitativos, pois ambos são importantes para o estudo da personalidade humana (Fensterseifer e Werlang, 2008).

Para Fensterseifer e Werlang (2006), investigar as qualidades psicométricas dos métodos de auto-expressão constitui-se numa tarefa complexa e desafiadora, pelo fato de que as técnicas de verificação de validade e fidedignidade de testes psicométricos nem sempre podem ser aplicadas da mesma forma aos métodos de auto-expressão, uma vez que se trata de ferramentas com princípios diferentes. Nessa mesma direção, os autores afirmam que a investigação de propriedades psicométricas desses métodos muitas vezes é dificultada devido ao fato deles não fornecerem, normalmente, um escore ou um protocolo quantitativo que possibilite tratamento

estatístico. Além disso, muitos métodos de auto-expressão não possuem um sistema único de avaliação, uma vez que estimulam a criatividade e a livre associação do sujeito, elementos de alta complexidade compreensiva e interpretativa.

Considerando a deficiência de instrumentos para avaliação da personalidade infantil é preciso persistir no estudo de procedimentos psicológicos que demonstrem e acrescentem evidências de validade e precisão aos métodos de auto-expressão, uma vez que o rigor psicométrico agrega confiabilidade aos instrumentos. Destacam-se aqui duas técnicas que serão objeto de estudo desta pesquisa, o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC) e o House-Tree-Person (HTP) que por serem de fácil aplicação e possuir caráter lúdico, são apropriadas para a faixa etária que será estudada.

O Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC) Villemor-Amaral (2005) é um método de auto-expressão, desenvolvida pelo psicólogo suíço, coreógrafo e arquiteto Max Pfister, em 1951. Na época, ele observou a relação das cores com estados ou reações emocionais correspondentes. Foi a partir de vivências como essa que Pfister elaborou o TPC. A forma geométrica da pirâmide, escolhida pelo arquiteto, não podia ser melhor, pois a pirâmide é a forma geométrica que mais facilita o aparecimento de boas configurações, com a possibilidade de apresentar qualidades gestálticas sofisticadas (Villemor-Amaral, 2002).

A criação e a elaboração do Teste das Pirâmides Coloridas ocorreu durante a década de quarenta, tendo sido apresentada por Pfister, como tese de doutorado em Psicologia, à Sociedade de Psicanálise de Zurick, em 1946; entretanto, quando Pfister desenvolveu o TPC pouco havia de científico no material. Foi em 1949 que a versão original do teste foi publicada pela primeira vez.

Outros autores, destacando Robert Heiss, deram continuidade aos estudos, sistematizando e divulgando o teste de Pfister como instrumento de avaliação da personalidade do indivíduo. Nesta publicação, os autores referiam-se à técnica de aplicação utilizando três pirâmides

consideradas bonitas, enquanto que anteriormente, Pfister havia recomendado apenas a execução de uma pirâmide bonita (Marques, 1988)

Em 1964, Robert Heiss introduziu uma segunda sistematização do teste, determinando a execução de seis pirâmides, três bonitas e três feias. Somente em 1971, o autor apresentou as últimas reformulações metodológicas, reduzindo o número de etiquetas coloridas, que de 24 tonalidades passaram a ter 14 matizes.

Em 1966, o psicólogo Fernando Villemor Amaral publicou o primeiro estudo de adaptação e validação da técnica para uma amostra brasileira, no qual introduziu algumas modificações, entre elas ter ao menos seis esquemas de pirâmides disponíveis e cerca de 40 a 45 quadrículos de cada tonalidade, permitindo que o examinando interessado em manter um padrão de tonalidade na composição das pirâmides o pudesse fazer (Villemor Amaral, 1978).

Em 1973, Villemor Amaral realizou novas pesquisas de normatização do instrumento. Nessa época, a técnica já era reconhecida e tinha ampla aceitação em clínicas, em seleção de pessoal e em outros campos da psicologia (Villemor-Amaral, Primi, Farah, Cardoso e Franco, 2003; Villemor-Amaral e col., 2004). Observou-se, entretanto, uma queda na utilização da técnica após ter se esgotado os manuais da segunda publicação, realizada em 1978, por Villemor Amaral. Eram escassos os estudos utilizando a técnica de Pfister e raros os que se preocupavam com a validade diagnóstica do instrumento. Villemor-Amaral e col. (2003) publicaram um estudo que contribuiu para o valor normativo da técnica, em que foi considerado a frequência das cores e os valores obtidos apresentaram-se muito semelhantes com os observados na segunda publicação do manual, 25 anos antes. Na mesma pesquisa foram verificadas evidências de validade referentes à frequência de síndromes cromáticas e ao aspecto formal, que não haviam sido enfatizadas em estudos anteriores.

As vantagens do TPC são evidenciadas pelo fato de ser uma técnica não-verbal, com características lúdicas, que requer um tempo curto de aplicação (de 15 a 20 minutos) e pode ser aplicado em qualquer pessoa com idade superior a 6 anos. Trata-se de um instrumento de fácil aplicação, na qual é solicitado que o testando preencha um esquema de pirâmide com quadrículos coloridos de diferentes tonalidades para que fiquem bonitas ao seu gosto. Após o preenchimento da primeira pirâmide é solicitado que preencha outra e depois uma terceira pirâmide. Ao término da terceira pirâmide preenchida é realizado um inquérito para verificar a preferência do examinando pelas pirâmides (Villemor-Amaral, 2005).

Acredita-se que a estrutura da forma final da pirâmide indique a existência de uma organização mental do indivíduo que envolve os seguintes aspectos da sua personalidade: aspectos cognitivos, emocionais e orgânicos. As tendências de estruturação da forma da pirâmide se relacionam à esfera cognitiva da personalidade na medida em que se passa a considerar a capacidade de abstração, discriminação, síntese e organização perceptiva, assim como a manifestação do potencial de inteligência do indivíduo, funções que integram e se subordinam à esfera cognitiva da personalidade (Marques, 1988).

A resposta à cor, no TPC, envolve a noção de discriminação e de organização perceptiva, uma vez que se solicita ao examinando que organize e disponha as cores em um esquema predeterminado, de forma piramidal. Sendo assim, (Schaie & Heiss, apud Marques, 1988), afirmam que sob o efeito das cores surgem as tendências de estruturação da forma pelo sujeito. O potencial de inteligência do examinando pode ser considerado como um dos fatores determinantes do nível de estruturação da forma da pirâmide, pois se espera que na execução da pirâmide, quanto maior for o nível intelectual, melhor será a resposta do aspecto formal em relação à frequência de cores. Os autores observaram que com o aumento da idade, a tendência é

melhorar o aspecto formal da pirâmide, de modo que 20% de todos os adultos fazem tapetes puros ou com início de ordem e as crianças e adolescentes também progredem em função da maturidade psicológica.

Por isso, espera-se que crianças e pré-adolescentes produzam pirâmides com aspecto formal mais desorganizado e menos diferenciado estruturalmente do que os adolescentes e adultos. Isto significa que no início da evolução psicológica o atendimento à cor é predominante sobre a forma, havendo progressivamente uma inversão forma-cor ao se atingir a fase adulta (Marques, 1988).

Recomenda-se que os dados sejam analisados com base nos indicadores processo de execução, que reflete o modo como a pessoa aborda a tarefa e são classificadas com base na forma como realiza a execução: metódica e sistemática; ordenada; desordenada e relaxada; modo de colocação, que indica a maneira como a pessoa dispõe as cores sobre o esquema de pirâmide e se dispõe nas categorias colocação ascendente, descendente, direta, alternada, simétrica, diagonal, em manto e espacial; aspecto formal, relativo ao controle racional que o indivíduo tem sobre os afetos e emoções, que pode ser configurado nos aspectos tapete (puro, desequilibrado, furado ou com início de ordem), formações (em camada, simétrica ou alternada) e estrutura (simétrica, em escada, em manto, assimétrica dinâmica ou em mosaico); cores, que considera o grau de funcionamento cognitivo sobre o estímulo emocional e cada cor, quando relacionada a outras cores e indicadores permitem interpretações relativas a afetividade; fórmula cromática, que se refere a incidência de cores na seqüência das três pirâmides e permite verificar tanto a estabilidade das escolhas como a amplitude cromática relativa ao grau de abertura aos estímulos que a pessoa apresenta; cores por dupla e síndromes cromáticas, que refletem aspectos

emocionais e devem ser considerados em relação ao conjunto de itens anteriores (Villemor-Amaral, 2005).

As cores no teste de Pfister se apresentam em relação à frequência, arranjo seqüência e persistência das cores (Van Kolck, 1968). De modo sucinto, atribui-se ao verde a esfera do contato e dos relacionamentos afetivos; ao azul o controle e adaptação; ao vermelho a extroversão, irritabilidade, impulsividade e agressividade; ao amarelo a extroversão bem canalizada e melhor adaptada ao meio; laranja, ambição, anseios de produção e desejo de fazer-se valer pela produtividade; marrom extroversão vinculada a uma esfera mais primitiva dos impulsos; violeta tensão e ansiedade. Enquanto o preto, o cinza e o branco são denominados cores acromáticas. O preto vincula-se a defesas contra os estímulos, que conduziriam à perda do equilíbrio, o branco representaria uma estabilidade precária vinculada a um vazio interior e fragilidade estrutural e o cinza a uma carência afetiva e sentimento de vazio, ansiedade, insegurança e impressão dos afetos (Villemor-Amaral, 2005).

Os indicadores permitem que se conheçam aspectos da dinâmica afetiva e emocional, bem como das funções estruturais e cognitivas do examinando. Ou seja, o teste permite verificar se o examinando reage aos estímulos emocionais com menor ou maior controle das funções cognitivas (Villemor-Amaral, 2005). Neste sentido, faz-se necessário lembrar que um indicador isolado não traz informação sobre o examinando. É preciso considerar o contexto de aplicação e o conjunto de indicadores para que se possa ter uma visão integrada dos aspectos mencionados. Além disso, quando se tem um objetivo de psicodiagnóstico e seleção, entre outros, é preciso que a técnica seja relacionada a outros métodos de avaliação.

Ginsberg, 1959, citado por Van Kolck (1972), correlacionou o TPC com outras provas de personalidade, entre elas o Rorschach, para verificar sua validade. Após fazer análises às cegas

do Pfister e comparar os dados obtidos com os testes de Rorschach encontrou resultados animadores, embora não especifique quais.

Oliveira, Pasian e Jacquemim (2001) compararam grupos de surdos institucionalizados e não institucionalizados e verificaram diferenças na produção de tapetes e estruturas. Costa (2004) teve o objetivo de verificar a correlação entre o aspecto formal do Pfister e o desempenho em provas de raciocínio da BPR-05. Realizou os dois testes e verificou que àqueles que tinham pelo menos uma pirâmide com o aspecto formal estrutura tiveram melhor desempenho na BPR-5, demonstrando que é preciso um nível intelectual mais elevado ou maior capacidade de controle lógico para elaborar estrutura. Em paralelo, os indivíduos que não usaram tapete tiveram melhor desempenho na BPR-5 em relação aos que fizeram pelo menos um tapete. Além disso, a produção de tapetes sugere perturbação emocionais de acentuada imaturidade em adulto ou crianças (Villemor Amaral, 1978).

Num estudo mais recente, Cardoso (2006), comparou um grupo de 81 crianças surdas com 37 crianças ouvintes utilizando duas técnicas, o Teste de Pfister e o Desenho da Figura Humana-Escala Sisto. Os resultados apontaram que o Pfister evidenciou traços de ansiedade em surdos quando comparados com ouvintes e também que os ouvintes teriam organização cognitiva mais estruturada que os surdos.

Na busca por pesquisas com o TPC, tanto na literatura nacional quanto internacional, verificou-se que poucos são os estudos com adultos e mais escassos ainda aqueles que apresentam resultados com crianças, e nesse último caso, é válido lembrar que não existem estudos brasileiros que evidenciem dados de validade e precisão para a população infantil, bem como a sua normatização. Outros trabalhos serão relatados posteriormente, pois dizem respeito tanto ao Pfister quanto ao HTP.

O HTP House-Tree-Person, HTP (Buck, 2003) também é um método de auto-expressão bastante utilizado na avaliação de crianças. O desenvolvimento desta técnica é semelhante ao dos outros métodos nas quais foi baseada sobre a suposição de que o desenho do sujeito inclui aspectos de seu mundo interno. As forças ou fraquezas da personalidade que o sujeito mostra envolve o grau em que seus recursos internos podem ser mobilizados para lidar com os conflitos psicodinâmicos. A técnica do H-T-P mantém-se em uso por causa da sua contribuição única ao quadro clínico, que não se sobrepõe a outros testes na bateria projetiva, tais como o Rorschach e o TAT (Buck, 2003).

Conforme Van Kolck (1972), essa técnica tem por finalidade avaliar aspectos projetivos e expressivos da personalidade, refletindo a maneira como o sujeito percebe o mundo, expressando vivências emocionais e ideacionais associadas ao desenvolvimento da personalidade. Portanto, o desenho representa a maneira que o indivíduo percebe o seu meio, as pessoas e de como sente e se posiciona diante delas, isto é, indica a maneira peculiar de ser e sentir de uma pessoa.

Segundo Hammer (1981), “o HTP investiga o fluxo da personalidade à medida que ela invade a área da criatividade artística”... e, mesmo que haja uma infinidade de possibilidades nos tipos de figuras desenhadas, é possível se fazer uma avaliação quantitativa e qualitativa, utilizando-se das simbologias, que torna a técnica fidedigna. O autor considera que o desenho da casa reflete a percepção da família, seja numa ótica atual, passada ou num futuro idealizado, mas também aspectos do ego que têm tal percepção e que podem representar um auto-retrato. A árvore e a pessoa permitem investigar a auto-imagem e autoconceito, ou seja, diferentes aspectos do self. Os aspectos projetados na árvore estão associados a conteúdos mais profundos da personalidade, enquanto, na pessoa, indicariam a visão de si mesmo mais próxima da consciência e de sua relação com o ambiente.

Retondo (2000) afirma que o desenho é anterior a linguagem escrita e é considerado uma das mais antigas formas de comunicação do ser humano. Isto é comprovado pelos desenhos e pinturas dos homens das cavernas e dos povos primitivos, que fizeram com que chegassem até nós os seus interesses e expressões de aspectos de sua vida. Suas vantagens relacionam-se ao fato de que é um teste de aplicação muito econômica (lápis e sulfite), de aplicação simples, individual ou coletiva, além de implicar numa avaliação relativamente rápida.

A técnica HTP foi idealizada por John N. Buck, em 1948, que na sua experiência clínica percebeu que o tema Casa – Árvore – Pessoa são conceitos familiares mesmo para crianças bem pequenas e por este motivo são facilmente aceitos para serem desenhados por sujeitos de todas as idades. Esses desenhos estimulam verbalizações mais francas e abertas do que outros temas. Descobriu-se que apesar de casas, árvores e pessoas poderem ser desenhadas em quase uma infinita variedade de modos, um sistema de avaliação quantitativa e qualitativa pode ser esquematizado para extrair informações úteis relativas ao nível da função intelectual e emocional do sujeito (Buck, 2003).

Desde o seu desenvolvimento, a técnica HTP tem sido empiricamente investigada tanto como uma medida do funcionamento intelectual como uma medida qualitativa de personalidade. A função intelectual pode ser observada pela organização e qualidade dos desenhos completados (Buck, 2003).

Inicialmente esta técnica foi utilizada como uma medida de QI para adultos (Buck, 1948), posteriormente outros autores apresentaram dados confirmando este resultado e outros refutando o que tinha sido apresentado. No entanto, no manual, Buck descreve que os resultados em QI do http para crianças não apresentaram correlação com outras medidas de QI (Buck, 2003).

Considera-se que o desenho da pessoa reflete o ajustamento individual em um nível psicossocial, enquanto o desenho da árvore parece revelar sentimentos intrapsíquicos básicos,

mais duradouros e mais profundos e atitudes em relação a si próprio. Além disso, o desenho da árvore é considerado menos suscetível a mudanças em retestes do que a pessoa. Sentimentos mais profundos e menos aceitáveis podem ser revelados mais facilmente pelo desenho da árvore, sem medo de revelar a si próprio. A casa situa-se entre a pessoa e a árvore e o pior ajustamento é indicado quando a casa, a árvore e a pessoa estiverem inundadas de indicadores psicopatológicos (Buck, 2003). A partir de sua criação surgiram algumas “variações”, como por exemplo, além de desenhar a casa, árvore e pessoa, pode-se pedir também que desenhe uma figura do sexo oposto a anteriormente feita, bem como o desenho da família.

Muitas são as variáveis a serem avaliadas no HTP, algumas estão relacionadas ao teste em geral e outras a cada desenho especificamente. Para avaliação geral são considerados dados referentes a atitude do sujeito frente ao teste, tempo para a realização dos desenhos, rasuras, comentários sobre os desenhos, proporção dos desenhos em relação a folha, localização, transparências e qualidade do traçado. Além de considerar todas estas variáveis, quando os desenhos são analisados separadamente, outras características relacionadas aos detalhes precisam ser avaliadas.

Na casa devem ser consideradas a presença ou ausência, bem como a qualidade da porta, janela, parede e telhado. Este desenho estimula associações conscientes e inconscientes referentes ao lar e as relações pessoais, indica a capacidade do indivíduo em lidar com situações de estresse, tensões nas relações e para analisar criticamente problemas gerados por essa situação. As áreas de interpretação no desenho da casa geralmente referem-se à acessibilidade, nível de contato com a realidade e grau de rigidez do indivíduo.

Na árvore leva-se em conta a presença, ausência e qualidade do tronco e galho e este é o desenho que possibilita mais associações pré-conscientes e inconscientes, é uma expressão

gráfica da experiência de equilíbrio sentida pelo indivíduo e da visão de seus recursos internos para obter satisfação no meio ambiente.

Na pessoa, o sujeito deverá ser avaliado pela presença, ausência e qualidade da cabeça, tronco, duas pernas, dois braços e os traços faciais devem incluir olhos, um nariz, uma boca e duas orelhas. Neste desenho observa-se maior facilidade para associações conscientes e também contém elemento direto da auto-imagem corporal. Reflete ainda a capacidade do sujeito para se relacionar e para submeter o self e as relações interpessoais à avaliação crítica objetiva.

As pesquisas com HTP no Brasil que constam na referência complementar do manual evidenciam que esta técnica é bastante utilizada na área clínica, organizacional e educacional. Porém, alguns trabalhos não fornecem dados estatísticos que indiquem confiabilidade dos resultados e outros se tratam de estudos de caso. Na literatura internacional, não foram encontrados estudos que utilizaram os dois instrumentos na mesma amostra. A seguir serão apresentadas algumas pesquisas brasileiras que indicam procedimento estatístico e especialmente aquelas que utilizam o HTP e TPC, na mesma população.

Seguindo a referência complementar do manual do HTP, verifica-se que a pesquisa realizada por Loureiro e Romaro (1985) comparou o perfil psicológico, obtido isoladamente, de 10 pacientes psiquiátricos adultos, para depois serem aplicados os seguintes instrumentos: HTP, Desiderativo, Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister e o Rorschach, com a finalidade de caracterizar os índices diagnósticos e previsão. Os resultados apresentaram boa concordância na correlação dos aspectos qualitativos do perfil psicológico, obtidos por meio desses métodos.

Outro estudo realizado pelas mesmas autoras teve por objetivo fazer um levantamento dos índices de conflito de identidade com 10 pacientes psiquiátricos adultos, que apresentavam clinicamente sinais de conflito de identidade, expressos por dificuldades sexuais, familiares, de relacionamento e comprometimento de auto-estima. Foram aplicados os testes projetivos HTP,

Pfister, Rorschach e Desiderativo. A correlação dos resultados dessas técnicas possibilitou a delimitação dos conflitos de identidade ligados à auto-imagem, imaturidade emocional, insegurança, afastamento da realidade e dificuldade de controle dos impulsos, favorecendo o esclarecimento do diagnóstico clínico por meio da compreensão do nível de comprometimento da identidade desses pacientes (Romero e Loureiro, 1986).

Ainda no contexto de saúde mental, Alves e Loureiro (1994) caracterizaram a representação gráfica de família realizada por 20 pacientes esquizofrênicos que constituíram família, sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, objetivando destacar os possíveis fatores influenciadores de tais representações que se aproximam na família constituída, sugerindo ajuste à realidade, apesar da presença de conflitos e dificuldades em assumir papéis adultos.

Nestes três estudos apresentados observa-se que os métodos de auto-expressão, independente da sua natureza, verbal, gráfico ou manchas de tinta, quando correlacionados, apresentam resultados significativos.

No que diz respeito à dificuldade de aprendizagem, três estudos foram destacados. Na primeira pesquisa Loureiro, Marturano, Linhares, Machado e Silva (1994) caracterizaram os aspectos afetivos associados às queixas de dificuldade de aprendizagem. A amostra foi composta por 75 crianças, distribuídas em três grupos de 25 sujeitos de 1ª a 3ª série, com idade entre 9 e 12 anos. O grupo um foi composto por crianças com história de atraso cujas famílias procuraram atendimento junto ao ambulatório de Psicologia Infantil, o grupo dois formado por crianças com história de atraso escolar que não buscaram atendimento psicológico e o grupo três crianças sem histórico de atraso escolar, freqüentando a série compatível com sua idade. Foram utilizados dois instrumentos, o HTP para verificar os aspectos emocionais e o WISC para avaliar o nível cognitivo. A avaliação cognitiva indicou que as crianças do grupo um e dois tiveram

desempenho significativamente mais baixo que as crianças do grupo três com relação ao QI Geral ($F= 37,89$; $p=0, 0001$), QI Verbal ($F=47,54$; $p=0, 001$) e QI de Execução ($F=213,10$; $p\leq 0, 001$). A análise dos dados da produção gráfica no HTP indicou 48 itens com valores estatisticamente significativos na diferenciação dos aspectos emocionais de crianças com dificuldade escolar, comparadas as crianças sem atraso escolar; escore global ($F=4, 360$; $p\leq 0,05$). De acordo com os autores, o HTP se mostrou um instrumento útil como recurso de avaliação psicológica dos aspectos cognitivos relacionados às dificuldades de aprendizagem.

A segunda pesquisa, realizada por Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado (1999), utilizou os testes HTP e as Pirâmides Coloridas de Pfister para avaliar o funcionamento afetivo de 50 crianças com idade entre 8 e 12 anos, ambos os sexos, com nível intelectual médio, divididas em dois grupos de 25 sujeitos. O grupo um foi composto por 25 crianças com histórico de atraso escolar, cujos pais buscaram atendimento junto ao Ambulatório de Psicologia Infantil HCFMRP-USP. O grupo dois foi formado por 25 crianças sem histórico de atraso escolar, freqüentando a série compatível à sua idade cronológica.

Os dados foram classificados como positivos ou negativos. Considerou-se positivo aqueles índices tidos como próprios da produção de escolares relacionados aos recursos afetivos ou cognitivos, considerados indicadores para o desenvolvimento. Os índices classificados como negativos foram aqueles ditos inapropriados à produção dessa faixa etária, relacionados a prejuízo cognitivo ou afetivo, tidos como sugestivos de atraso ou dificuldade no desenvolvimento. Os resultados indicaram que o grupo um apresentou valor médio de Escore Positivo (EP), significativamente maior que o obtido pelo grupo dois ($p=0, 009$) e quanto ao Escore Negativo (HTP) não houve diferença significativa entre os grupos ($p=0, 598$). A comparação do Escore Geral (EG) indicou que o grupo um apresentou valor menor comparado ao grupo dois ($p=0,136$). Com relação aos 11 itens que avaliam a qualidade da produção

observou-se que o grupo um apresentou uma produção mais empobrecida, comparada ao grupo dois ($p=0,007$), no qual predominou uma produção mais elaborada. No que se refere aos indicadores de recursos cognitivos e emocionais observados no Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, constatou-se diferenças significativas entre os dois grupos quando avaliado o índice de maturidade ($p=0,003$). O que se concluiu em relação às crianças com atraso escolar, tanto por meio dos dados indicados no HTP quanto no Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, foi que essas crianças apresentaram índices de poucos recursos elaborativos disponíveis, caracterizando que a avaliação cognitiva não indicou comprometimento intelectual. Os autores concluíram que tais crianças, por fatores afetivos, utilizaram precariamente seus recursos, ou seja, não conseguiram atualizá-los.

A terceira pesquisa de Marturano, Linhares, Loureiro e Machado (1997) teve como ponto de partida a eficácia do ensino público no Brasil e objetivou verificar se as crianças encaminhadas para atendimento psicológico por causa das dificuldades escolares apresentavam algum problema que demandasse ajuda profissional. Foram avaliados três grupos: crianças com baixo desempenho escolar indicadas para atendimento psicológico; crianças com baixo desempenho escolar não encaminhadas para atendimento psicológico e crianças com bom desempenho. Os instrumentos utilizados foram: WISC, Colúmbia, Bender, HTP, Pfister e escalas de avaliação do comportamento preenchidas por mães e professoras. Os resultados mostraram que as crianças encaminhadas para atendimento psicológico apresentam problemas de ajustamento e comportamento o que pode ser associado ao seu baixo desempenho escolar. Enfatizaram a importância de um diagnóstico cuidadoso para identificar as crianças que requerem suporte psicológico.

É certo que com o aumento do número de pesquisas e evidências de validade e precisão de um teste, maior a confiabilidade dos dados e também a utilização pelos profissionais, que por

sua vez resultará no interesse em realizar novas pesquisas. Oferecer dados confiáveis para testes de avaliação infantil se faz necessário visto a deficiência de instrumentos para esta faixa etária.

3. Objetivos

3.1 Geral:

Buscar evidências de validade e precisão do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister para crianças de 6 a 10 anos.

3.2 Específicos:

- Estabelecer diferenças entre as crianças avaliadas, de acordo com as variáveis idade e sexo;
- Verificar evidências de precisão considerando a concordância entre avaliadores;
- Buscar evidências de validade de critério, comparando os resultados apresentados no Pfister e no HTP.

4. Método

4.1 Participantes:

Participaram deste estudo 200 crianças, ambos os sexos, com idades entre 6 e 10 anos, das primeiras, segundas, terceiras e quartas séries, de escolas públicas e particulares da Zona Sul de São Paulo e de uma cidade com 90 mil habitantes do interior de São Paulo. Todos os participantes foram selecionados por meio de amostra não aleatória por conveniência. O critério de inclusão foi a criança nunca ter procurado ajuda psiquiátrica ou psicológica, não apresentar queixas patológicas específicas na escola ou em casa, não ser repetente e estar na série adequada a sua idade. Buscou-se com este critério excluir crianças com qualquer tipo de psicopatologia.

Tabela 1- Descrição das idades dos sujeitos.

	<i>F</i>	<i>%</i>
6	32	16,0
7	47	23,5
8	45	22,5
9	39	19,5
10	37	18,5
Total	200	100,0

f= frequência de respostas; % = porcentagem das respostas.

Desta forma, conforme pode ser visualizado na Tabela 1, os dados revelam uma amostra bem equilibrada em relação idade, sendo a média de 8,01 e um leve predomínio (23,5%) na faixa de 7 anos.

Tabela 2- Descrição do sexo dos sujeitos.

	<i>f</i>	%
Masculino	98	49,0
Feminino	100	50,0
Não responderam	02	1,0
Total	200	100,0

Os resultados demonstrados na Tabela 2 em relação ao sexo mostram que o grupo está muito bem dividido, ou seja, 98 meninos e 100 meninas, o que representa praticamente 50% da frequência para cada gênero. A seguir, a Tabela 3 demonstra o grau de instrução de cada um dos participantes.

Tabela 3- Descrição do grau de instrução dos sujeitos.

	<i>F</i>	%
1	32	16,0
2	47	23,5
3	45	22,5
4	39	19,5
5	37	18,5
Total	200	100,0

Considerando o grau de instrução verifica-se que os dados se repetem, isto porque, um dos critérios de inclusão era a criança estar na série compatível a sua idade e não ser repetente. Novamente, a partir destes dados, torna-se possível verificar o equilíbrio da amostra.

4.2 Materiais:

4.2.1 Ficha de Identificação: A ficha de identificação (Anexo 1) foi a mesma para todas as crianças. Organizada de uma forma bem simples, buscou informações sobre o próprio sujeito, bem como de sua família.

4.2.2. Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (Villemor-Amaral, 2005): composto de um jogo com três cartões em papel bege com um esquema de pirâmide desenhado em cada um deles, sendo que a forma padrão da pirâmide possui uma direção que se orienta da base para o ápice, estando subdividida em 15 campos, podendo sugerir tridimensionalidade (Khun, 1990). Faz parte do instrumento, um conjunto de quadrículos coloridos nas cores azul, vermelha, verde, amarela, laranja, marrom, violeta, preta, cinza e branca distribuídas em 24 tonalidades diferentes, a folha de aplicação e mostruário das cores.

Nesta pesquisa, com crianças, foram considerados os dados relativos ao Aspecto Formal, Frequência de cores e Cores por dupla. No que diz respeito aos estudos com adultos, os resultados apresentam dados de normatização, validade e precisão do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, Villemor-Amaral (2005), foram realizadas pesquisas tanto com a população de não-pacientes quanto com a população de pacientes de seis grupos patológicos. O estudo com não-pacientes (Villemor-Amaral, Primi, Farah, Cardoso e Franco, 2003) envolveu 111 indivíduos de ambos os sexos, com diversos níveis de escolaridade e cujas idades variaram de 18 a 66 anos. Um segundo grupo que deu origem aos dados normativos do teste, foi dividido em dois, um composto de estudantes universitários, ambos os sexos e outro com indivíduos de diferentes níveis de escolaridade (ensino fundamental e ensino médio), ambos os sexos. Nos dois grupos os indivíduos possuíam idade mínima de 18 anos e máxima de 66 anos e o critério de inclusão foi nunca ter procurado ajuda psicológica ou psiquiátrica.

Os dados de fidedignidade foram comprovados por meio da concordância de codificação das respostas entre avaliadores, mais especificamente aos dados relacionados ao aspecto formal e fórmula cromática foram analisados, pois estes são classificados de acordo com critérios previamente estabelecidos.

A estratégia de buscar a evidência de validade no Pfister foi por meio da validade de critério, especialmente a validade concorrente. A medida de critério foi o diagnóstico psicopatológico. Todos os pacientes do grupo de validação foram avaliados individualmente, utilizou-se uma entrevista estruturada, para verificar a presença de transtornos do Eixo-I do DSM-IV. Os dados patológicos foram comparados aos 111 não-pacientes, as variáveis gênero, idade e escolaridade, foram equiparadas.

4.2.3 House-Tree-Person, HTP (Buck, 2003): esta técnica consiste na execução de três desenhos, Casa-Árvore-Pessoa, para obter informação sobre como uma pessoa vivencia sua individualidade em relação aos outros e ao ambiente do lar. O teste é realizado em duas etapas, a primeira é não-verbal, criativa e quase completamente não estruturada. A tarefa do sujeito é fazer um desenho, um de cada vez, com lápis preto nº 2 de uma casa, de uma árvore e de uma pessoa. Após os três desenhos, pode-se solicitar um desenho adicional de uma pessoa do sexo oposto à que foi primeiramente desenhada. Na segunda etapa é realizado um inquérito com uma série de perguntas relativas às associações do indivíduo sobre aspectos de cada desenho (Buck, 2003).

No manual, o autor acrescenta mais duas etapas, uma terceira e uma quarta fase, que podem ou não ser realizadas, neste estudo estas fases não serão realizadas. Na terceira fase, o indivíduo desenha novamente uma casa, uma árvore e uma pessoa, dessa vez usando giz de cera. Para a quarta fase, o examinador faz perguntas adicionais sobre os desenhos coloridos. Os desenhos são avaliados baseados no conteúdo, considerando as características dos mesmos,

como tamanho, localização, a presença ou ausência de determinadas partes e as respostas do indivíduo durante o inquérito.

Buck (2003) descreve no manual três categorias de pesquisas com o HTP e afirma que os relatos de estudos referentes a este método podem ser encaixados em uma das três. A primeira categoria e mais comum é o estudo de caso, e é normalmente apresentado como um exercício na interpretação e contribuição ao conhecimento clínico referente ao significado de características particulares do desenho. O estudo de caso muitas vezes inclui desenhos obtidos antes do tratamento e após a recuperação ou acompanha o processo de deteriorização orgânica ou psicopatológica, ou mudanças após intervenções médicas. Estes estudos de caso fazem referência às pesquisas de teste-reteste que fornecem indícios de evidências de precisão.

O segundo grupo é uma variação do estudo de caso, o aplicador avalia os desenhos de um pequeno número de sujeitos antes e depois de um tratamento destinado a mudar um aspecto do funcionamento psicológico para qual uma característica particular do desenho é considerado como um indicador. Nestas pesquisas, procurou-se identificar evidências de precisão.

A terceira forma de pesquisa do HTP analisa os desenhos de populações não clínicas e procura correspondência com as medidas gerais de personalidade. Neste caso levantaram-se hipóteses sobre as características dos desenhos desenvolvidas para uso com populações clínicas. Novamente são identificadas evidências de validade.

Apesar de Buck ter dividido os estudos em três categorias e descrito alguns deles, todos dizem respeito a população não brasileira. No que diz respeito aos estudos brasileiros de validade precisão, somente são oferecidas as referências no capítulo de bibliografia complementar.

Nesta pesquisa, foram avaliados os desenhos da casa, árvore e pessoa, seguindo as orientações propostas no manual, no entanto, para ajudar na organização dos dados, criou-se uma tabela que permitiu assinalar a presença ou ausência dos itens avaliados (Anexo 2).

4.3 Procedimentos:

O projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco. Foram realizados contatos com uma escola pública e uma particular da Zona Sul de São Paulo e uma escola pública e uma particular de uma cidade de 90 mil habitantes do interior de São Paulo. Os contatos foram feitos com os coordenadores das escolas e a autora foi pessoalmente conversar com os mesmos a fim de explicar o objetivo, as questões éticas (sigilo, questões devolutivas) e procedimentos (aplicação dos instrumentos, disponibilidade da escola e dos aplicadores) da pesquisa.

Nesse momento os coordenadores assinaram um Termo de Consentimento da Instituição e já foram disponibilizados os Termos de Consentimentos para os responsáveis. Para que os pais pudessem assinar esse documento o Projeto foi apresentado pela autora na reunião de pais e aqueles que concordaram com a participação do filho, assinaram e devolveram o mesmo. Nesta reunião as dúvidas foram esclarecidas e foi dito que não seriam oferecidas devolutivas individuais porque este processo não oferece nenhum tipo de diagnóstico. Os professores também foram orientados para colaborar com a pesquisadora dispensando os alunos da aula.

Com os Termos de Consentimento assinados foram agendadas as aplicações, que aconteceram em ambiente tranquilo, sem interrupções e com iluminação adequada. Os instrumentos foram aplicados individualmente na seguinte ordem: Ficha de Identificação, HTP e Teste das Pirâmides de Pfister. As aplicações seguiram esta ordem porque nas instruções do TPC pede-se que a criança faça pirâmides bonitas, mas é importante que a preocupação com a estética não interfira na produção dos desenhos.

A Ficha de Identificação contém questionamentos sobre a criança e fazem referência ao nome, sexo, data de nascimento, idade, escolaridade e se já procurou ajuda de um psicólogo ou

psiquiatra. Os dados da família buscam saber se a criança faz parte de família legítima ou adotiva, número de pessoas na família, ordem de nascimento dos filhos, cidade que a família reside, religião, escolaridade e profissão dos pais e por último se a criança já procurou ajuda de psicólogo ou psiquiatra. Alguns dados foram respondidos pela professora, outros foram copiados de documentos fornecidos pela própria escola e outros respondidos pelas próprias crianças tentando estabelecer um *rapport* com as mesmas.

Na aplicação do Teste HTP, a criança recebeu uma folha de papel sulfite na posição horizontal, um lápis preto n ° 2 e borracha. O aplicador deu a seguinte instrução: “Eu quero que você desenhe uma casa. Você pode desenhar o tipo de casa que quiser. Faça o melhor que puder. Você pode apagar o quanto quiser e pode levar o tempo que precisar. Apenas faça o melhor possível” (Buck, 2003, p.6). Também foi explicado que a tarefa não verificaria suas habilidades artísticas e por isso, deveria ser realizada a mão livre sem o auxílio de instrumentos como régua, compasso e etc. Para os desenhos da árvore e da figura humana, a criança recebeu uma folha sulfite na vertical e em cada desenho as mesmas instruções.

O Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister consiste na execução de três pirâmides que o sujeito deve construir como sendo bonito ao seu gosto. As instruções são simples, porém devem ser padronizadas para evitar vieses, o aplicador deve dizer:

“Aqui está o esquema de uma pirâmide, percebe? E aqui temos uma grande variedade de quadriculos de cores e tonalidades diversas (nesse momento, deve-se abrir a caixa e despejar os quadriculos sobre a mesa e misturá-los levemente) e o esquema de uma pirâmide (mostrar apenas o primeiro cartão). Cobrindo-se os espaços da pirâmide, obtém-se uma pirâmide colorida. Você deve fazer sua pirâmide usando as cores que quiser, pode trocar ou substituir à vontade, até que a pirâmide fique do seu gosto, fique bonita para você. Alguma dúvida? Então

pode começar (Villemor Amaral, 2005, pág. 38) Após a realização da primeira pirâmide apresenta-se outro esquema e diz: “Agora este e depois mais um”.

As instruções do teste estão se mantendo nesta pesquisa, mesmo sendo a faixa etária bastante diferente da que foi normatizada, validade e padronizada. Cardoso (2006) avaliou 81 crianças de 6 a 12 anos com surdez e pareou com 37 crianças ouvintes e não relatou nenhuma dificuldade em relação às instruções do Pfister. No decorrer das aplicações não se observou dificuldades de entendimento das instruções para a execução do teste, por isso não houve necessidade em fazer alterações.

Na coleta de dados, além da autora, participaram também, cinco alunas quartanistas do curso de Psicologia de uma universidade da Zona Sul de São Paulo. Todas as aplicadoras foram treinadas pela autora, tanto do diz respeito à aplicação dos instrumentos, bem como na maneira de conduzir o processo frente à criança. Num primeiro momento a autora fez a aplicação na presença da aluna e pediu para que esta anotasse as dúvidas, sendo que todas tiveram a oportunidade de passar por esse processo. Logo após, inverteu-se os papéis, enquanto a aluna fazia a aplicação, a autora anotava possíveis falhas para serem discutidas posteriormente. Foram estabelecidos encontros quinzenais com todas as alunas para que a autora pudesse supervisioná-las.

Para que a análise dos resultados fosse desenvolvida com maior confiabilidade, todos os instrumentos foram avaliados pelas alunas, previamente treinadas, revistos pela autora e pela orientadora. Exner (1999) afirma que é adequado desenvolver uma análise do grau de acordo das avaliações entre profissionais habilitados. Para tanto, contactou-se uma psicóloga com experiência comprovada no TPC para que fosse realizada uma segunda avaliação dos dados da criança no instrumento.

Segundo Exner (1995), a recodificação ou reavaliação de todos os protocolos não é necessária, mas em torno de 25% a 35% devem ser sorteados ao acaso para serem reavaliados por profissional independente, e este não deve ter informações sobre o grupo de origem.

Para o estudo de validade, o HTP foi avaliado seguindo as orientações do manual e os resultados correlacionados aos resultados do Pfister. Para melhor computar os dados do HTP, destacou-se dez variáveis para a pontuação de cada desenho (Anexo 2), ou seja, dez itens para a casa, dez para a árvore e dez para a pessoa, perfazendo um total de 30 itens, sendo que quando maior a pontuação maior o grau de estabilidade da criança. Considerando-se que a nota máxima, no HTP é trinta e a mínima é zero, selecionou-se as crianças que tiveram valores extremos dentro dessa faixa, ou seja: um grupo formado por crianças que pontuaram entre 0 e 7,5 e crianças que pontuaram entre 22,5 e 30. Sendo assim, o primeiro grupo, com menor índice de estabilidade, ficou com 17 crianças e o segundo grupo, com maior índice de estabilidade, com 36 crianças. Comparou-se em seguida a frequência dos indicadores do Pfister e os grupos extremos.

No Pfister, os estudos de Villemor-Amaral (1978) realizados com crianças de 6 a 12 anos apresentam os dados esperados em relação à frequência de cores e síndromes cromáticas, porém não são mencionados estudos de validade e precisão. Os resultados foram correlacionados para verificar de que maneira os sujeitos dos grupos um e quatro separados pelos resultados do HTP se comportam no Pfister.

Os itens avaliados no HTP foram os mesmos nos três desenhos (casa –árvore –pessoa) e o avaliador indicou a presença ou ausência dos itens a seguir: Tamanho da figura, Simetria, Distorções, Localização, Queda sugerida, Detalhes, Detalhes essenciais, Detalhes não essenciais, Detalhes irrelevantes, Detalhes irrelevantes.

Os critérios para considerar cada um dos itens acima são os seguintes:

Tamanho da figura (médio 1/3 a 2/3 da folha) – de acordo com o esperado;

Tamanho pequeno das figuras- insegurança, retraimento, descontentamento e regressão;

Tamanho grande das figuras- tensão, compensação;

Simetria (com simetria) – de acordo com o esperado;

Simetria excessiva- rigidez, fragilidade;

Ausência de distorções – de acordo com esperado;

Presença de distorções – ansiedade, organicidade;

Localização central ou a direita do desenho – de acordo com esperado;

Localização do desenho a esquerda da folha ou na parte inferior – retraimento, regressão, impulsividade, necessidade de gratificação imediata, insegurança e inadequação;

Ausência de queda sugerida – de acordo com o esperado;

Presença de queda sugerida – extrema angústia;

Detalhes necessários ausentes ou presentes – de acordo com o esperado;

Detalhes necessários excessivos- obsessividade compulsiva, ansiedade;

Detalhes essenciais em todos os desenhos presentes – de acordo com esperado;

Detalhes essenciais ausentes ou com distorções – possível indicador patológico;

Detalhes não essenciais ausentes – de acordo com esperado;

Detalhes não essenciais presentes – possível indicador patológico;

Detalhes irrelevantes ausentes- de acordo com esperado;

Detalhes irrelevantes presentes- possível indicador patológico;

Qualidade da linha média – de acordo com esperado;

Qualidade da linha leve- hesitação, medo, insegurança, força do ego fraca;

Qualidade da linha forte- tensão, ansiedade, energia, organicidade;

Qualidade da linha fragmentada, com dificuldade ou ângulos- organicidade.

5. Resultados

5.1 – Resultados do TPC na amostra total.

Como ainda não existem dados de normatização do Pfister para crianças, optou-se por realizar análises que pudessem oferecer normas para este grupo específico. No que diz respeito ao aspecto formal, buscou-se a frequência de cada tipo, considerando-se as três pirâmides realizadas por cada criança. Em relação às cores, levantou-se a frequência das mesmas para todo o grupo. No entanto, para verificar as cores por dupla, outra estratégia foi utilizada, deixou-se de lado a frequência de cores, se aumentadas ou diminuídas, e trabalhou-se com os resultados brutos, que serão chamados de Z.

As tabelas a seguir mostram os resultados relacionados ao aspecto formal do grupo todo, ou seja, a frequência do aspecto formal considerando as três pirâmides, bem como os dados separados por pirâmide. Contudo, faz-se necessário descrever, por ordem de frequência, os aspectos formais mais comuns na junção das três. Nesta pesquisa, as crianças confeccionaram com maior frequência tapetes furados e/ou rasgados; em seguida aparece o tapete puro, tapete com início de ordem, formação simétrica e formação em camada multicromática. Os demais aspectos formais aparecem numa frequência bem menor. Esses dados podem ser verificados na tabela 4.

Tabela 4 - Frequência do aspecto formal de todo o grupo considerando as três pirâmides.

	<i>f</i>	%
Tapete puro	44	22,0
Tapete desequilibrado	22	11,0
Tapete furado/rasgado	60	30,0
Tapete com início de ordem	39	19,5
Formação em camada monotonal	09	4,5
Formação em camada monocromática	08	4,0
Formação em camada multicromática	28	14,0
Formação simétrica	34	17,0
Formação alternada	07	3,5
Estrutura simétrica	20	10,0
Estrutura em escada	02	1,0
Estrutura em manto	03	1,5
Estrutura assimétrica dinâmica	12	6,0
Estrutura em mosaico	02	1,0
Total	200	100,0

A partir dos dados identificados na Tabela 4, foi possível identificar que a frequência do aspecto formal de todo o grupo, considerando as três pirâmides, é de tapetes furados ou rasgados, seguidos dos tapetes puros e tapetes com início de ordem.

Tabela 5- Frequência do aspecto formal na pirâmide 1 para todo o grupo.

	<i>f</i>	%
Tapete puro	18	9,0
Tapete desequilibrado	6	3,0
Tapete furado/rasgado	88	44,0
Tapete com início de ordem	14	7,0
Formação em camadas monotonal	09	4,5
Formação em camada monocromática	01	0,5
Formação em camada multicromática	27	13,5
Formação simétrica	22	11,0
Formação alternada	03	1,5
Estrutura simétrica	03	1,5
Estrutura em manto	01	0,5
Estrutura assimétrica dinâmica	07	3,5
Não responderam	01	0,5
Total	200	100,0

Verificou-se que na Pirâmide 1 o Aspecto Formal mais utilizado pelas crianças foi o Tapete furado ou rasgado (44%), seguido das Formações em camadas multicromáticas (13,5%) logo após pela Formação Simétrica com 11%.

Tabela 6- Frequência do aspecto formal na pirâmide 2 para todo o grupo.

	<i>f</i>	%
Tapete puro	20	10,0
Tapete desequilibrado	15	07
Tapete furado/rasgado	70	35,0
Tapete com início de ordem	15	7,5
Formação em camada monotonal	07	3,5
Formação em camada monocromática	04	2,0
Formação em camada multicromática	22	11,0
Formação simétrica	22	11,0
Formação alternada	07	3,5
Estrutura simétrica	14	7,0
Estrutura em manto	01	0,5
Estrutura assimétrica dinâmica	03	1,5
Total	200	100,0

O mesmo acontece na Pirâmide 2, há um predomínio de Tapete Furado ou rasgado (35%), seguido pelas Formações em camadas multicromáticas e simétricas, ambas com 11%.

Tabela 7- Frequência do aspecto formal na pirâmide 3 para todo o grupo.

	<i>f</i>	%
Tapete puro	26	13,0
Tapete desequilibrado	03	1,5
Tapete furado/rasgado	68	34,0
Tapete com início de ordem	18	9,0
Formação em camada monotonal	09	4,5
Formação em camada monocromática	05	2,5
Formação em camada multicromática	18	9,0
Formação simétrica	29	14,5
Formação alternada	04	2,0
Estrutura simétrica	09	4,5
Estrutura em escada	02	1,0
Estrutura assimétrica dinâmica	06	3,0
Estrutura em manto	01	0,5
Estrutura em mosaico	02	1,0
Total	200	100,0

Neste caso verifica-se uma diferença nas porcentagens. Na última pirâmide, o predomínio ainda é de Tapetes furados ou rasgados (34%), no entanto, as crianças deixam as Formações em camadas multicromáticas (9,0%) e optam por Formações simétricas (14,5%) e Tapetes puros (13%).

A frequência de cores é um dado muito importante na avaliação do TPC, pois é a partir desse dado que outros índices serão formulados para uma completa avaliação do instrumento. Partindo deste princípio, a Tabela 8, a seguir, demonstra a frequência das cores no grupo todo.

Tabela 8- Frequência (em porcentagem) das cores no grupo todo.

Cor	Mínimo	Máximo	Média	DP
<i>Az</i>	0	46,67	15,06	8,33
<i>Vm</i>	0	100	17,00	10,16
<i>Vd</i>	0	51,1	16,00	9,38
<i>Vi</i>	0	44,44	12,27	8,32
<i>La</i>	0,	46,67	9,00	7,87
<i>Am</i>	0	66,67	9,10	7,90
<i>Ma</i>	0	68,89	5,30	7,89
<i>Pr</i>	0	40,00	5,45	6,49
<i>Br</i>	0	33,33	6,60	6,37
<i>Ci</i>	0	35,56	4,03	5,18

Esta tabela revela os dados em relação à utilização das cores na confecção das três pirâmides. Verifica-se o predomínio da cor vermelha com 17,0%, seguida do verde com 16,0%, logo após o azul com 15,06%, o violeta com 12,27%, o amarelo e o laranja com 9,10 e 9,0% respectivamente, o branco com 7%, marrom e preto com 5% e por último o cinza com 4%.

Quando comparados os resultados das crianças deste trabalho com uma pesquisa realizada por Villemor Amaral em 1973, verifica-se que em relação às cores vermelha, verde, azul, violeta, amarela, laranja, preto e cinza a porcentagem é praticamente a mesma, a diferença está nas cores branca e marrom. A cor branca está aumentada nos dados mais recentes e a cor marrom diminuída também nessa população. Em relação a comparação com a população adulta, com a qual foi feita a normatização, nota-se que os dados vão de encontro com as hipóteses levantadas na literatura, ou seja, com o desenvolvimento e o passar dos anos, a frequência das cores vermelha, violeta, marrom e cinza tendem a diminuir enquanto que as cores verde, azul, amarelo e laranja tendem a aumentar.

Tabela 9- Comparação da frequência de cores das crianças e adultos.

Cores	% C (2010)	% C (1973)	% A
<i>Vermelho</i>	17%	18%	13%
<i>Verde</i>	16%	16%	19%
<i>Azul</i>	15%	16%	18%
<i>Violeta</i>	12%	11%	8,5%
<i>Amarelo</i>	9%	9%	10%
<i>Laranja</i>	9%	9%	11%
<i>Branco</i>	7%	2%	8%
<i>Marrom</i>	5%	8%	4%
<i>Preto</i>	5%	5%	5%
<i>Cinza</i>	4%	4%	3%

%C= porcentagem de crianças; % A= porcentagem de adultos;

Tabela 10 – Frequência, em valores brutos, de cores no grupo de duzentas crianças.

Para poder avaliar a presença ou ausência das cores por dupla foi necessário utilizar a quantidade de cores com o valor bruto (Z score) e não em porcentagem. Este procedimento permite que o desvio padrão seja de apenas um ponto, valor considerado necessário e adequado para comparar os dados do sujeito e identificar quais cores estão acima ou abaixo da média, conforme aparece na tabela 10.

Cor	Mínimo	Máximo	Média	DP
<i>Az</i>	-1,81	3,79	,00	1,00
<i>Vm</i>	-1,66	8,18	,00	1,00
<i>Vd</i>	-1,69	3,75	,00	1,00
<i>Vi</i>	-1,48	3,86	,00	1,00
<i>La</i>	-1,09	4,83	,00	1,00
<i>Am</i>	-1,15	7,29	,00	1,00
<i>Ma</i>	-0,67	8,06	,00	1,00
<i>Pr</i>	-0,84	5,32	,00	1,00
<i>BR</i>	-1,03	4,20	,00	1,00
<i>Ci</i>	-0,78	6,08	,00	1,00

5.2- Resultados do Aspecto Formal no TPC considerando os sexos.

Os resultados serão apresentados considerando a junção das três pirâmides, bem como cada pirâmide separadamente. Para verificar se existe diferença significativa do aspecto formal entre o sexo masculino e feminino, utilizou-se o procedimento estatístico qui-quadrado. Conforme pode ser visto abaixo, existem diferenças nas respostas dos sujeitos, porém, conforme o teste qui-quadrado demonstra ($\chi^2 = 13,433$ e $p = 0,266$) não ocorreram diferenças significativas, indicando que tais diferenças podem ser atribuídas ao acaso.

Tabela 11 - Aspecto Formal da junção das três pirâmides considerando o sexo.

<i>Aspecto formal</i>	<i>Sexo</i>	
	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
Tapete puro	3	7
Tapete desequilibrado	1	0
Tapete furado/rasgado	33	37
Tapete com início de ordem	2	1
Formação em camada monotonal	5	2
Formação em camada Monocromática	0	1
Formação em camada multicromática	9	7
Formação simétrica	12	15
Formação alternada	1	2
Estrutura simétrica	3	0
Estrutura em manto	1	1
Estrutura assimétrica dinâmica	3	4
Total	97	100

A tabela abaixo oferece dados da Pirâmide 1 quando avaliada isoladamente, no entanto, o resultado do teste estatístico qui-quadrado, também não é significativo ($\chi^2 = 12,088$ e $p = 0,357$).

Tabela 12- Aspecto formal da Pirâmide 1 considerando o sexo.

<i>Aspecto formal</i>	<i>Sexo</i>	
	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
Tapete puro	7	11
Tapete desequilibrado	4	12
Tapete furado/rasgado	38	49
Tapete com início de ordem	8	6
Formação em camada monotonal	6	2
Formação em camada monocromática	0	1
Formação em camada multicromática	13	14
Formação simétrica	15	7
Formação alternada	2	1
Estrutura simétrica	1	2
Estrutura em manto	1	0
Estrutura assimétrica dinâmica	2	5
Total	97	100

Abaixo, a tabela 13, mostra os dados do aspecto formal na pirâmide 2, no entanto, o resultado do qui-quadrado ($\chi^2 = 8,553$ e $p = 0,663$) não é estatisticamente significativo.

Tabela 13- Aspecto formal da pirâmide 2, considerando o sexo.

<i>Aspecto formal</i>	<i>Sexo</i>	
	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
Tapete puro	8	11
Tapete desequilibrado	7	8
Tapete furado/rasgado	33	37
Tapete com início de ordem	7	8
Formação em camada monotonal	5	2
Formação em camada monocromática	1	3
Formação em camadas multicromática	12	10
Formação simétrica	13	9
Formação alternada	2	5
Estrutura simétrica	9	4
Estrutura em manto	0	1
Estrutura assimétrica dinâmica	1	2
Total	98	100

Na tabela 14, em seguida, observa-se que o mesmo acontece na pirâmide 3, o resultado da análise estatística é ($\chi^2 = 9,835$ e $p = 0,707$) mostrando que o dado não é significativo.

Tabela 14- Aspecto formal da pirâmide 3 considerando o sexo.

<i>Aspecto formal</i>	<i>Sexo</i>	
	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
Tapete puro	11	15
Tapete desequilibrado	2	1
Tapete furado/rasgado	32	35
Tapete com início de ordem	9	9
Formação em camada monotonal	6	3
Formação em camada monocromática	9	9
Formação em camada multicromática	16	12
Formação simétrica	1	3
Formação alternada	3	6
Estrutura simétrica	2	0
Estrutura em manto	0	1
Estrutura assimétrica dinâmica	3	3
Total	98	100

5.3- Resultados do Aspecto formal no TPC considerando as idades.

Seguindo o modelo de exposição dos resultados anteriores, a tabela 15 apresenta os dados do aspecto formal, considerando as três pirâmides e as idades.

Tabela 15- Aspecto formal da junção das três pirâmides considerando as idades.

<i>Aspecto Formal</i>	<i>Idades</i>					<i>Total</i>
	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	
Tapete puro	19	15	09	14	07	64
Tapete desequilibrado	01	11	02	03	07	24
Tapete furado/rasgado	40	54	68	37	27	226
Tapete com início de ordem	11	14	05	05	12	47
Formação em camada monotonal	04	03	04	09	05	25
Formação em camada monocromática	0	02	0	03	05	10
Formação em camada multicromática	04	14	13	17	19	67
Formação simétrica	08	16	18	16	15	73
Formação alternada	03	03	04	02	02	14
Estrutura simétrica	04	06	04	04	08	26
Estrutura em manto	0	0	0	2	1	03
Estrutura assimétrica dinâmica	02	01	07	04	02	16
Total	96	141	135	117	109	598

Os dados não são estatisticamente significativos na soma das três pirâmides, pois o resultado do qui-quadrado foi ($\chi^2 = 58,401$ e $p = 0,072$). Em seguida, nas tabelas 16, 17 e 18, serão apresentados os dados referentes a cada pirâmide separadamente.

Tabela 16- Aspecto formal da pirâmide 1 considerando as idades.

<i>Aspecto Formal</i>	<i>Idades</i>					<i>Total</i>
	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	
Tapete puro	5	4	2	4	3	18
Tapete desequilibrado	1	4	0	1	0	6
Tapete furado/rasgado	14	16	30	14	14	88
Tapete com início de ordem	2	7	1	0	4	14
Formação em camada monotonal	2	1	1	3	2	9
Formação em camada monocromática	0	0	0	1	0	1
Formação em camada multicromática	2	8	2	7	8	27
Formação simétrica	2	5	6	4	5	22
Formação alternada	1	1	0	1	0	3
Estrutura simétrica	1	1	0	1	0	3
Estrutura em manto	0	0	0	1	0	1
Estrutura assimétrica dinâmica	2	0	3	2	0	7
Total	32	47	45	39	36	199

O resultado do qui-quadrado na tabela acima não é significativo ($\chi^2 = 54,324$ e $p = 0,137$) ou seja, as idades não apresentam diferença quanto ao aspecto formal da pirâmide 1.

Tabela 17- Aspecto formal da pirâmide 2 considerando as idades.

<i>Aspecto formal</i>	<i>Idades</i>					<i>Total</i>
	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	
Tapete puro	6	5	3	4	2	20
Tapete desequilibrado	0	6	2	1	6	15
Tapete furado/rasgado	14	17	22	12	5	70
Tapete com início de ordem	3	4	1	3	4	15
Formação em camada monotonal	1	1	1	2	2	7
Formação em camada monocromática	0	0	0	2	2	4
Formação em camada multicromática	1	4	6	6	5	22
Formação simétrica	4	5	5	4	4	22
Formação alternada	1	2	1	1	2	7
Estrutura simétrica	2	3	2	2	5	14
Estrutura em manto	0	0	0	1	0	1
Estrutura assimétrica dinâmica	0	0	2	1	0	3
Total	32	47	45	39	36	200

O resultado do qui-quadrado é ($\chi^2 = 47,592$ e $p = 0,329$) e este valor não é significativo, ou seja, na pirâmide 2 o resultado quanto ao aspecto formal não se difere nas diferentes idades.

Tabela 18- Aspecto formal da pirâmide 3 considerando as idades.

<i>Aspecto formal</i>	<i>Idades</i>					<i>Total</i>
	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	
Tapete puro	8	6	4	6	2	26
Tapete desequilibrado	0	1	0	1	1	3
Tapete furado/rasgado	12	21	16	11	8	68
Tapete com início de ordem	6	3	3	2	4	18
Formação em camada monotonal	1	1	2	4	1	9
Formação em camada monocromática	0	2	0	0	3	5
Formação em camada multicromática	1	2	5	4	6	18
Formação simétrica	2	6	7	8	6	29
Formação alternada	1	0	3	0	0	4
Estrutura simétrica	1	2	2	1	3	9
Estrutura em manto	0	0	0	0	1	1
Estrutura assimétrica dinâmica	0	1	2	1	2	6
Total	32	47	45	39	37	200

Na última pirâmide não há diferença significativa quanto à frequência do aspecto formal

($\chi^2 = 56,632$ e $p = 0,306$).

Tabela 19- Comparação da frequência, utilizando o teste t, de cores e cores por dupla considerando o sexo.

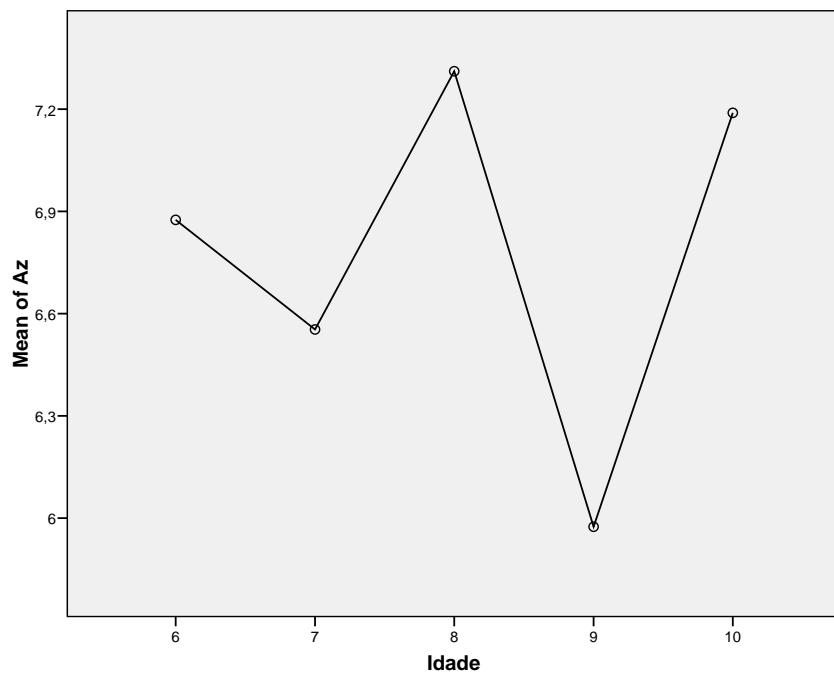
Cor	Sexo	N	Média	DP	t	P
<i>Az</i>	Masculino	98	6,87	4,03	0,183	0,855
	Feminino	100	6,77	3,44		
<i>Vm</i>	Masculino	98	6,84	4,02	-2,26	0,25
	Feminino	100	8,29	4,95		
<i>Vd</i>	Masculino	98	8,22	4,83	3,44	0,001
	Feminino	100	6,22	3,19		
<i>Vi</i>	Masculino	98	4,63	3,61	-3,44	0,001
	Feminino	100	6,41	3,64		
<i>La</i>	Masculino	98	3,66	3,29	-0,57	0,56
	Feminino	100	3,94	3,49		
<i>Am</i>	Masculino	98	4,06	3,62	0,22	0,98
	Feminino	100	4,05	3,46		
<i>Ma</i>	Masculino	98	2,39	2,57	-0,64	0,94
	Feminino	100	4,42	4,33		
<i>Pr</i>	Masculino	98	3,00	3,04	2,50	0,13
	Feminino	100	1,97	2,72		
<i>Br</i>	Masculino	98	3,06	3,15	0,37	0,71
	Feminino	100	2,91	2,57		
<i>Ci</i>	Masculino	98	2,26	3,01	2,54	0,12
	Feminino	100	1,42	1,28		

<i>Cores por dupla (Az+Pr)</i>	Masculino	98	0,01	0,10	0,14	0,98
	Feminino	100	0,01	0,10		
<i>Cores por dupla (Az+Am+)</i>	Masculino	98	0,01	0,10	1,76	0,79
	Feminino	100	0,01	0,10		
<i>Cores por dupla (Az+Ci+)</i>	Masculino	98	0,03	0,17	1,76	0,79
	Feminino	100	0,00	0,00		
<i>Cores por dupla (Vm+Vi+)</i>	Masculino	98	0,01	0,10	-0,56	0,57
	Feminino	100	0,02	0,14		
<i>Cores por dupla (Vm+Ma)</i>	Masculino	98	0,05	0,22	-0,55	0,57
	Feminino	100	0,07	0,25		
<i>Cores por dupla (Vm+Vd)</i>	Masculino	98	0,02	0,14	1,43	0,15
	Feminino	100	0,00	0,00		
<i>Cores por dupla (Vd+Vi+)</i>	Masculino	98	0,00	0,00	-0,99	0,32
	Feminino	100	0,01	0,10		
<i>Cores por dupla (Vd+La)</i>	Masculino	98	0,01	0,10	0,56	0,57
	Feminino	100	0,02	0,14		
<i>Cores por dupla (Vd-Az+)</i>	Masculino	98	0,04	0,19	0,02	0,97
	Feminino	100	0,04	0,19		
<i>Cores por dupla (Vd-Vm+)</i>	Masculino	98	0,01	0,10	-0,57	0,57
	Feminino	100	0,02	0,14		
<i>Cores por dupla (La-Vi-)</i>	Masculino	98	0,08	0,27	-1,58	0,11
	Feminino	100	0,03	0,17		
<i>Cores por dupla (La+Vi+)</i>	Masculino	98	0,01	0,10	0,01	0,98

	Feminino	100	0,01	0,10		
<i>Cores por dupla (Ma+Br+)</i>	Masculino	98	0,00	0,00		
	Feminino	100	0,00	0,00		
<i>Cores por dupla (Ma+Pr+)</i>	Masculino	98	0,00	0,00		
	Feminino	100	0,00	0,00		
<i>Cores por dupla (Vm+Pr)</i>	Masculino	98	0,01	0,10	0,01	0,98
	Feminino	100	0,01	0,10		
<i>Cores por dupla (Pr+Ci)</i>	Masculino	98	0,06	0,24	0,01	0,98
	Feminino	100	0,00	0,00		
<i>Cores por dupla (Pr+Am+)</i>	Masculino	98	0,02	0,14	2,54	0,12
	Feminino	100	0,00	0,00		
<i>Cores por dupla (Ci+Vm+)</i>	Masculino	98	0,00	0,00	1,43	0,15
	Feminino	100	0,00	0,00		

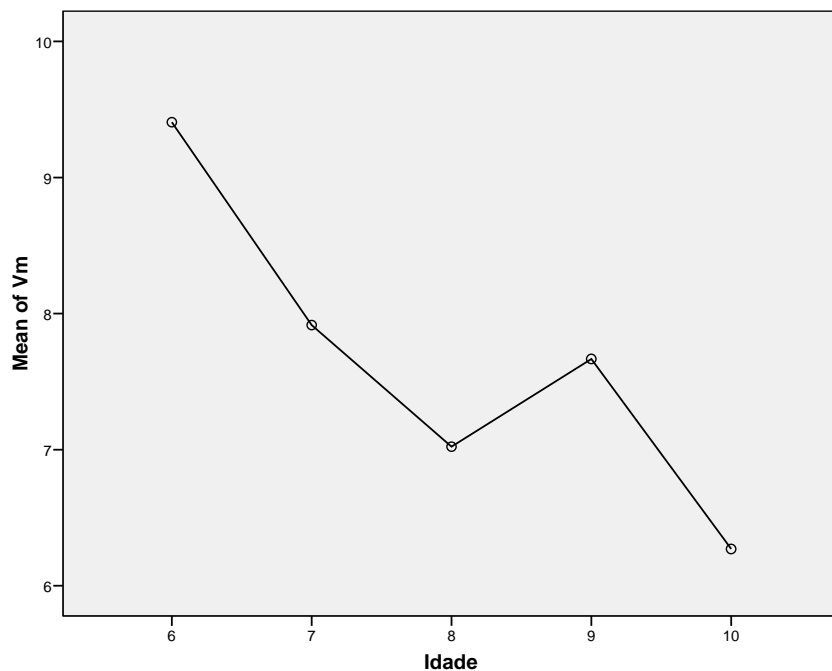
5.3.1- Resultados da frequência de cores considerando as idades

Figura 1 – Frequência da cor azul por idade



A figura 1 mostra que a frequência da cor azul é aumentada aos oito e dez anos, e tem uma diminuição considerável aos nove. No entanto, estes dados não apresentam diferença estatisticamente significativa.

Figura 2 – Frequência da cor vermelha por idade



De acordo com as análises a diferença do uso da cor vermelha é estatisticamente significativa, observando-se uma diminuição na sua frequência aos oito anos, um leve aumento aos nove e aos dez anos um valor bastante inferior as demais idades.

Figura 3 – Frequência da cor verde por idade.

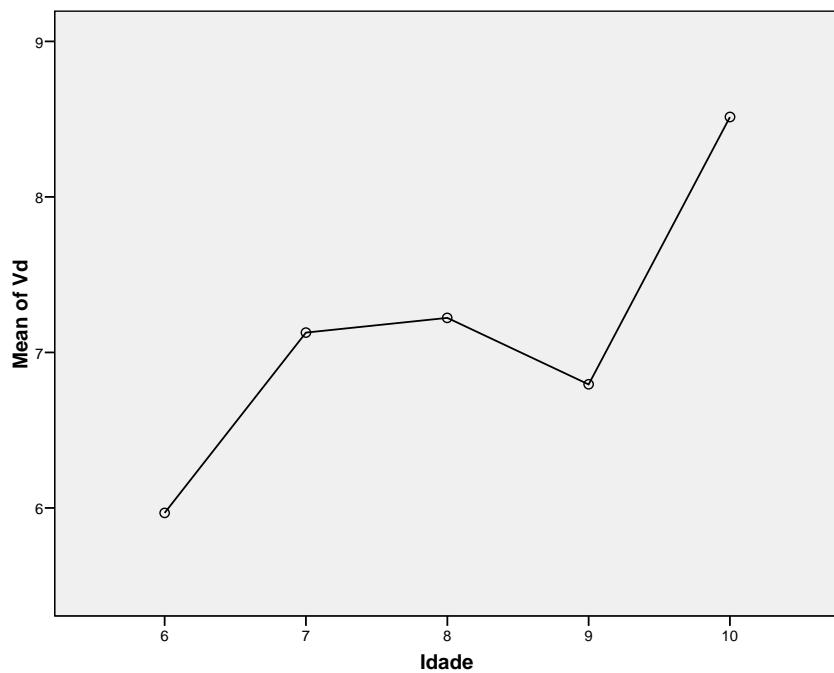
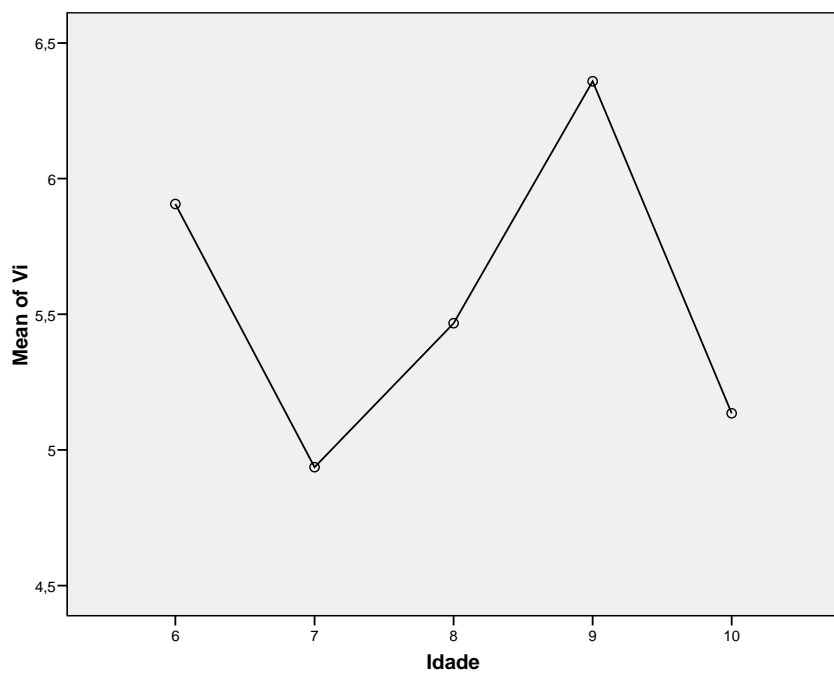


Figura 4 – Frequência da cor violeta por idade.



As cores verde e violeta também não apresentam resultados estatisticamente significativos

Figura 5 – Frequência da cor laranja por idade

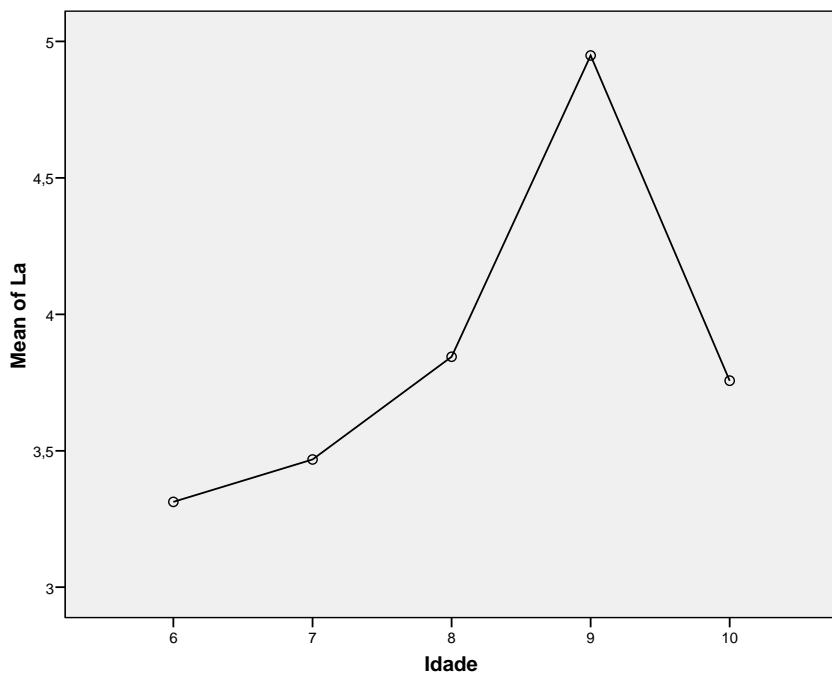
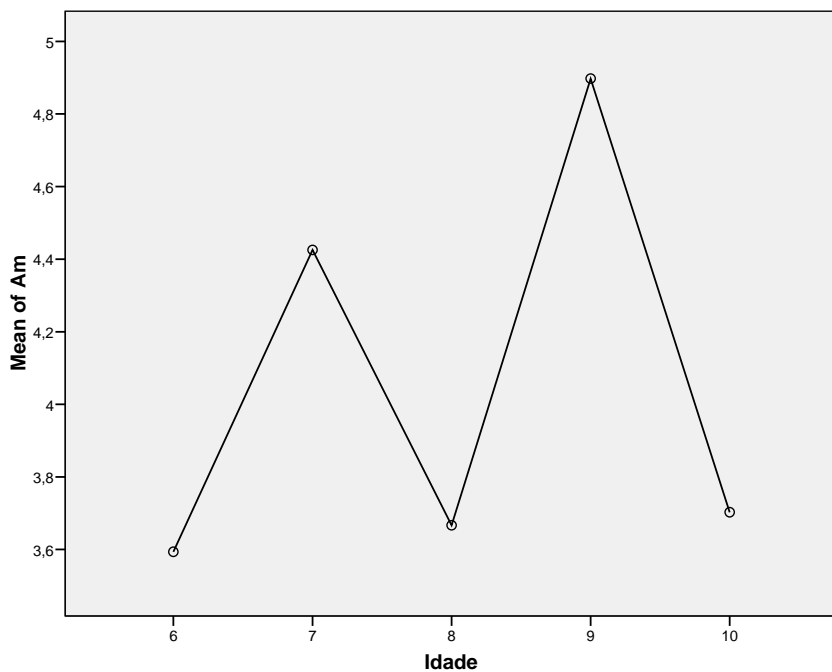
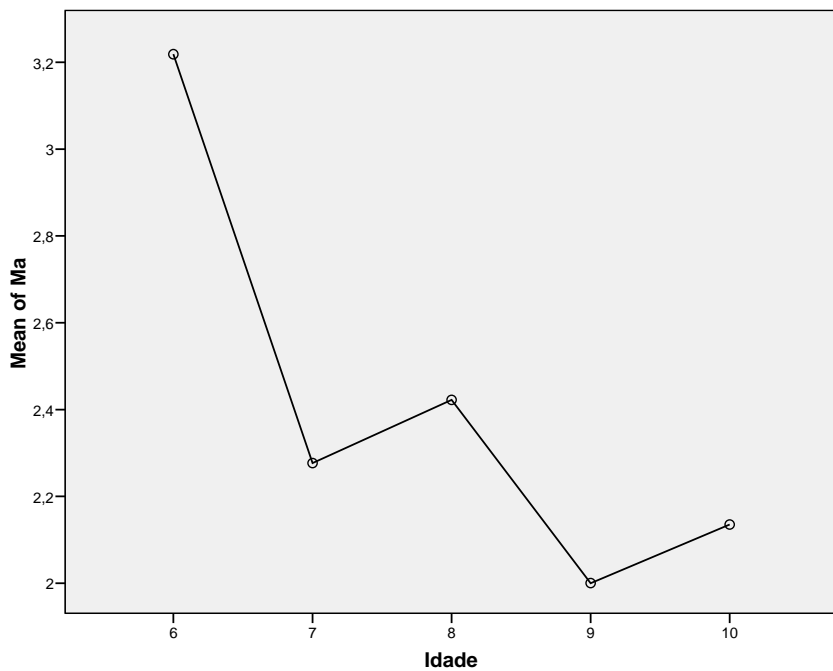


Figura 6 – Frequência da cor amarela por idade.



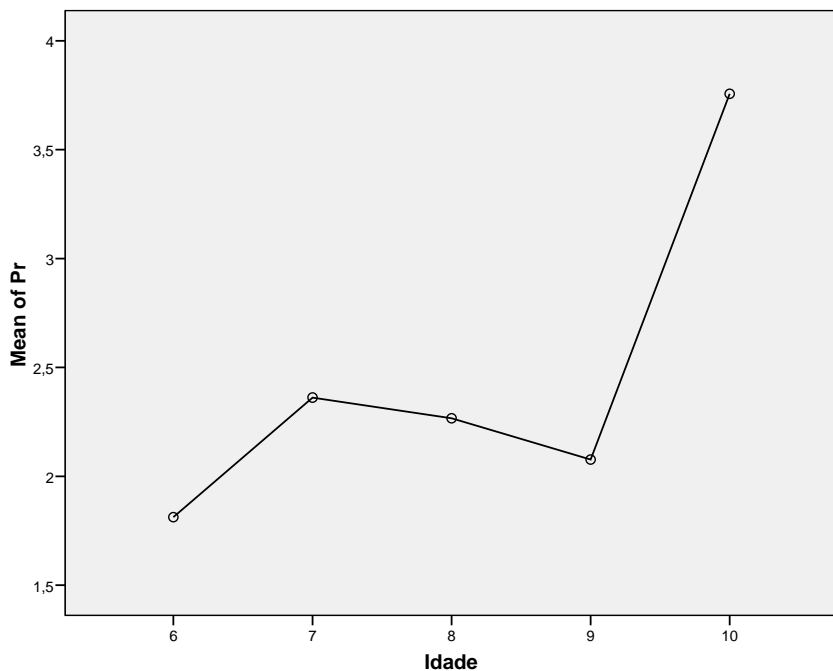
As frequências das cores laranja e amarelo são estatisticamente significativas, diferentes em relação as idades.

Figura 7 – Frequência da cor marrom por idade.



Apesar do seu decréscimo, a cor marrom não apresenta dados estatísticos significativos.

Figura 8 – Frequência da cor preta por idade



A cor preta é inversamente proporcional a cor vermelha e os seus dados são significativos estatisticamente. O aumento do preto ocorre com o passar dos anos e atinge o seu ápice aos 10 anos.

Figura 9 – Frequência da cor branca por idade.

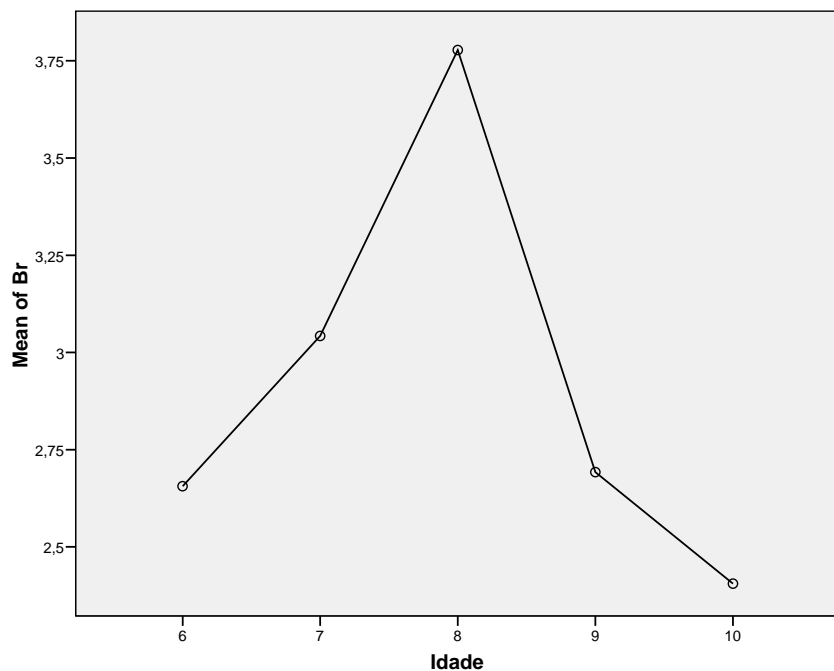
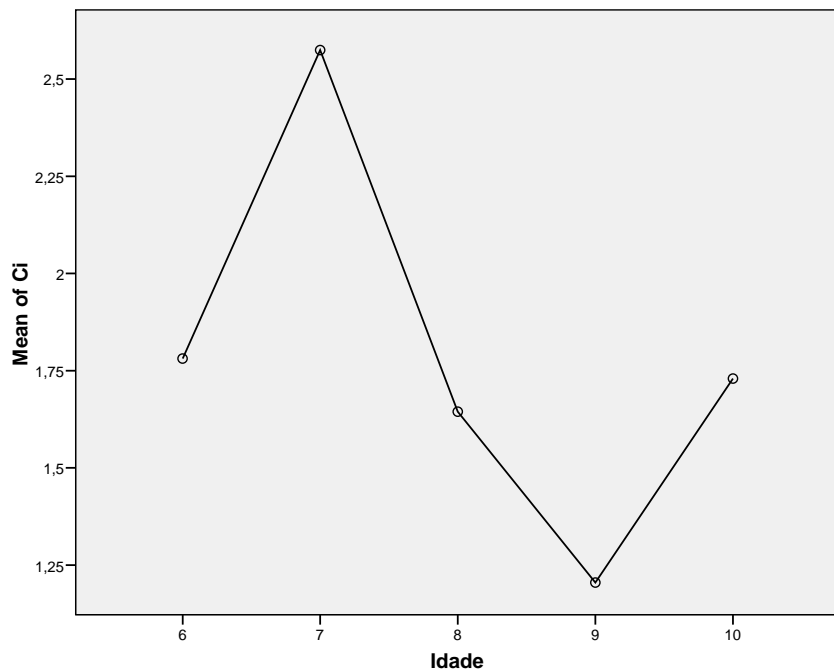


Figura 10- Frequência da cor cinza por idade.



A cores branca e cinza também não apresentam valor estatístico significativo.

5.4 - Resultados de validade do TPC.

5.4.1- Resultados dos estudos de validade com os grupos extremos do HTP e o aspecto formal do TPC.

Para verificar a validade do Pfister, comparou-se os dados dos grupos extremos do HTP, ou seja, o grupo (-1) composto de 17 crianças com menor estabilidade e o grupo (1) composto de 36 crianças com maior estabilidade, com os indicadores do Pfister.

Os resultados dos estudos de validade que comparam o aspecto formal das pirâmides com os resultados do grupo mais estável no HTP (1) e do grupo menos estável no HTP (-1), grupos extremos, não são estatisticamente significativos segundo a análise estatística qui-quadrado.

Nas pirâmides I, II E III os resultados do qui-quadrado foram, respectivamente, ($\chi^2 = 12, 749$ e $p = 0, 121$); ($\chi^2 = 9, 454$ e $p = 0, 490$) e ($\chi^2 = 8, 331$ e $p = 0, 597$) e na soma das três pirâmides o valor foi ($\chi^2 = 14, 431$ e $p = 0, 469$). Estes dados mostram que em relação ao aspecto formal, não é possível distinguir os grupos extremos do HTP.

5.4.2- Resultados dos estudos de validade com os grupos extremos do HTP e frequência de cores e cores por dupla do TPC.

Tabela 20 – Correlação de *Pearson* entre TPC e HTP.

		HTP Total	HTP Casa	HTP Árvore	HTP Pessoa
Az	<i>r</i>	-0,000	-0,076	0,068	0,002
	<i>p</i>	0,972	0,434	0,483	0,987
Vm	<i>r</i>	-0,052	0,003	-0,120	-0,003
	<i>p</i>	0,593	0,972	0,215	0,977
Vd	<i>r</i>	0,007	-0,014	-0,044	0,71
	<i>p</i>	0,943	0,886	0,655	0,465
Vi	<i>r</i>	0,071	-0,033	0,091	0,102

		<i>P</i>			
		0,463	0,738	0,348	0,292
La	<i>r</i>	-0,023	0,023	-0,098	0,021
	<i>p</i>	0,811	0,816	0,312	0,831
Am	<i>r</i>	0,050	0,104	-0,031	0,037
	<i>p</i>	0,610	0,284	0,754	0,705
Ma	<i>r</i>	-0,087	-0,087	-0,127	0,015
	<i>p</i>	0,368	0,369	0,190	0,878
Pr	<i>r</i>	-0,040	-0,058	0,011	-0,041
	<i>p</i>	0,685	0,554	0,909	0,670
Br	<i>r</i>	0,123	0,196	0,198	-0,110
	<i>p</i>	0,203	0,042	0,040	0,258
Ci	<i>r</i>	0,028	0,065	0,094	-0,093
	<i>p</i>	0,773	0,501	0,333	0,339

A tabela mostra que não existe resultado estatisticamente significativo da Correlação de *Pearson* considerando a frequência de cores do TPC e os grupos extremos do HTP.

Tabela 21- Teste *t* entre frequência de cores e HTP.

Cor	Grupo	N	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Az</i>	-1	17	6,06	5,48	-0,275	0,785
	1	36	6,39	3,24		
<i>Vm</i>	-1	17	9,24	10,00	0,740	0,463
	1	36	7,86	3,49		
<i>Vd</i>	-1	17	5,59	4,41	-1,05	0,295
	1	36	6,83	3,79		

<i>Vi</i>	-1	17	4,88	3,62	-0,840	0,405
	1	36	5,83	3,94		
<i>La</i>	-1	17	5,35	5,14	0,927	0,358
	1	36	4,17	3,93		
<i>Am</i>	-1	17	4,47	3,62	-0,200	0,842
	1	36	4,75	5,17		
<i>Ma</i>	-1	17	2,65	2,37	1,727	0,90
	1	36	1,67	1,69		
<i>Pr</i>	-1	17	2,35	4,28	-0,008	0,994
	1	36	2,36	3,06		
<i>Br</i>	-1	17	2,65	3,93	-1,068	0,291
	1	36	3,75	3,29		
<i>Ci</i>	-1	17	0,88	1,16	-1,293	0,202
	1	36	1,39	1,40		
<i>Cores por dupla (Az+Am+)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,03	0,16		
<i>Cores por dupla (Az+Ci+)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,03	0,16		
<i>Cores por dupla (Vm+Vi+)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,03	0,16		

<i>Cores por dupla (Vm+Ma)</i>	-1	17	0,12	0,33	2,149	0,036
	1	36	0,00	0,00		
<i>Cores por dupla (Vm+Vd)</i>	-1	17	0,06	0,24	0,545	0,588
	1	36	0,03	0,16		
<i>Cores por dupla (Vd+Vi+)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,03	0,16	0,684	
<i>Cores por dupla (Vd+La)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,03	0,16	0,684	
<i>Cores por dupla (Vd-Az+)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,03	0,16	0,684	
<i>Cores por dupla (Vd-Vm+)</i>	-1	17	0,06	0,24	0,545	0,588
	1	36	0,03	0,16		
<i>Cores por dupla (La-Vi-)</i>	-1	17	0,12	0,33	0,788	0,434
	1	36	0,06	0,23		
<i>Cores por dupla (La+Vi+)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,03	0,16	0,684	
<i>Cores por dupla (Pr+Am+)</i>	-1	17	0,00	0,00	--	0,497
	1	36	0,00	0,00	0,684	

Os resultados mostram que a dupla de cores vermelha e marrom aumentados é mais freqüente e estatisticamente significativa nas crianças que apresentam menor estabilidade no HTP (grupo -1).

5.5- Estudo de precisão do TPC.

A precisão do teste verifica a confiabilidade dos resultados obtidos. Nos métodos de auto expressão, uma das principais críticas está relacionada à fidedignidade, pois este procedimento está sujeito ao julgamento dos avaliadores. Sendo assim, uma das maneiras de se verificar a fidedignidade nesses casos é considerar a precisão das respostas tendo como base a avaliação de dois ou mais avaliadores e verificar a concordância entre eles (Urbina, 2007).

O TPC não necessita de um sistema muito complexo para análise dos resultados, pois vários aspectos dependem da frequência das cores e suas combinações. Desta forma, basta que o examinador conte corretamente o número de cores utilizadas para alcançar o resultado correto. O mesmo não acontece na classificação do aspecto formal, pois este dado requer que o examinador faça uma escolha pautada em 16 critérios previamente estabelecidos.

Para verificar em que medida a definição do aspecto formal e os critérios para sua codificação permitem uma boa concordância entre os avaliadores, realizou-se um estudo de concordância entre dois juízes no que diz respeito a esse item. Cada pirâmide tem o seu aspecto formal, uma independe da outra, por isso, a divergência de codificação em apenas uma pirâmide foi considerada como discordância.

Para avaliar a precisão do aspecto formal, verificou-se a porcentagem de concordância entre dois avaliadores, sendo a autora a avaliadora 1 e um profissional qualificado a avaliador 2, os resultados podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 22 – Estudo de precisão de codificação do aspecto formal.

Sujeito	Avaliador 1	Avaliador 2	Sujeito	Avaliador 1	Avaliador 2
03	S	S	93	S	N
07	S	S	95	S	S
13	S	S	107	S	S
11	S	N	113	S	S
15	S	S	122	S	S
17	S	S	124	S	S
20	S	S	130	S	S
24	S	S	138	S	S
26	S	S	139	S	S
28	S	N	141	S	N
30	S	S	146	S	S
32	S	S	149	S	S
39	S	S	151	S	S
41	S	S	153	S	S
46	S	N	156	S	S
55	S	S	157	S	S
58	S	S	161	S	S
60	S	S	169	S	S
67	S	S	173	S	S
73	S	S	177	S	N

<i>77</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>179</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>80</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>181</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>81</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>183</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>85</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>185</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>89</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>190</i>	<i>S</i>	<i>S</i>

Das 200 crianças que participaram do estudo, 50 delas foram sorteadas, este número corresponde a 25% da amostra, para serem classificadas por um segundo avaliador independente. Verificou-se que na classificação do aspecto formal houve uma concordância de 88% entre os juízes, ou seja, dos 50 protocolos somente seis apresentaram divergência. Do total das divergências, em cinco protocolos o aspecto formal não estava bem definido, ou seja, apresentava tendências podendo ser este o motivo da discordância.

Desta forma, nesta pesquisa, o valor é considerado bastante satisfatório, visto que valores superiores a 80% são bem aceitos na literatura sobre os métodos de auto expressão (Villemor-Amaral, Nascimento e Silva Neto, 2003).

Discussão

Em razão da falta de instrumentos que auxiliem na avaliação psicológica de crianças e pela ausência de estudos de validade e precisão no Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, objetivou-se com esta pesquisa buscar dados que permitam a utilização desta técnica de uma maneira precisa e confiável no que diz respeito a população infantil. Além do objetivo geral de procurar dados de validade e precisão no TPC, acrescentou-se um objetivo específico que era identificar distinções nos resultados do TPC entre meninos e meninas e as diferenças nas faixas etárias.

Dentre os dados que o TPC oferece, destacou-se o aspecto formal, a freqüência de cores e as cores por dupla para a realização das análises estatísticas. As primeiras análises mostram os dados normativos para a população considerada nesta pesquisa, e logo em seguida os dados que fazem referência a validade e precisão.

Observou-se que em relação ao aspecto formal, as crianças de todo o grupo construíram, tapetes furados ou rasgados, mais freqüentes; formações em camadas multicromáticas, formações simétricas e tapetes puros, considerando essa ordem como sendo de maior para menor freqüência. O tapete furado se caracteriza pelo uso do branco em uma única área ou em diversas do esquema e pode estar espalhado ou aglomerado, dando a impressão de rasgos ou furos. As pesquisas com adultos mostram que este tipo de formação aparece em personalidades esquizóides, pois está relacionado a dissociação no curso do pensamento ou desagregação na estrutura da personalidade. No caso de crianças, este dado pode ser decorrente dos conflitos interiores e da própria fragilidade estrutural esperada para essa idade. De acordo com Erikson (1998) neste período a criança experimenta o sentimento de inferioridade, pois tem a percepção de que ainda não é uma pessoa completa e apresenta dificuldades para realizar o que pretende. A incompletude pode estar diretamente relacionada à cor branca que representa a ausência, a falta.

Considerando ainda o aspecto formal, verificou-se que não existem dados estatisticamente significativos que diferenciem os grupos por idade e gênero.

Em relação às cores, buscou-se as médias das frequências das mesmas para o grupo em geral. Os resultados são interessantes, pois corroboram com os dados da pesquisa realizada em 1973 por Villemor Amaral. Considerando o significado de cada cor é possível fazer uma conexão com a teoria do desenvolvimento.

Considerando a totalidade da amostra, a cor mais frequente é a vermelha com uma média de 17% para as crianças, enquanto que pesquisas com adultos mostram que esse valor cai para 13%. A cor vermelha é representante de estados excitados e está ligada à extroversão, à irritabilidade, à impulsividade e à agressividade. Sendo assim, é possível dizer, com base na literatura, que as crianças são mais impulsivas e com o seu desenvolvimento a tendência normal é a diminuição desta cor caracterizada pela agressividade. Freud denominou esse período da infância de latência, no entanto, Erikson (1998), afirma que os impulsos sexuais estão latentes, mas em contrapartida há um grande investimento de energia na aquisição de conhecimento, na capacidade de relacionar-se, comunicar-se. Nesse momento acontecem as competições com os pares que servirão de novos modelos de identificação, sabe-se que este fato torna-se um gerador de angústia podendo ter como consequência a irritabilidade e agressividade.

O verde apresentou média de 16% nas crianças e essa média aumenta para 19% nos adultos. Essa cor aparece em pesquisas com adultos como sendo a cor mais empregada, porém, com crianças ocupa o segundo lugar. O verde é considerado a cor que mais caracteriza o contato dos relacionamentos afetivos e sociais, é considerada a cor do *insight* e da empatia. O seu significado também comporta a aptidão para compreender uma situação de forma intelectual e emocional simultaneamente. Nas crianças esta cor aparece logo após o vermelho, mostrando que apesar de ter boa capacidade de relacionar-se bem, os impulsos ainda controlam as ações das

crianças. Segundo Erickson (1998) neste período as relações se expandem para a vizinhança e para a escola, aparecem as oportunidades de aprender a amar e brincar, tendo também que internalizar regras de cooperação e planejamento.

A cor azul apresentou uma média de 15% nas crianças e ao contrário do vermelho, teve sua média aumentada para 19% nos adultos. Este fato pode ser justificado tomando como base os dados da cor vermelha e novamente a teoria do desenvolvimento, porque para que ocorra uma diminuição do vermelho na vida adulta, outra cor provavelmente deverá ter a média aumentada e isso parece acontecer com o azul. No geral, essa cor está relacionada com a capacidade de controle e adaptação e possibilita a regulação dos aspectos mais impulsivos ou excitados. Assim, justifica-se que, em crianças, o azul tenha uma média menor que a cor vermelha, pois neste período as crianças ainda não possuem suficiente controle dos seus impulsos.

Em meio a tantas oportunidades de aprendizagem e desafios, em quarto lugar, a cor violeta nas crianças tem uma média de 12%, estando bem elevada em relação aos adultos que apresentam 8,5%. Resultados da junção do vermelho e do azul, o violeta traz o significado do vermelho, excitação e parte do azul, retenção, por isso é tradicionalmente ligado à tensão e ansiedade. Uma média alta de violeta pode ser entendida se forem consideradas as discussões anteriores, ou seja, neste período a criança precisa enfrentar as mudanças internas e as externas. O fato de a criança estar em idade escolar, ter que respeitar regras, conviver e respeitar os outros e ainda ter que aprender a controlar os seus impulsos, gera um conflito interno e como consequência o aumento da ansiedade. Fato que deve ser administrado com o passar dos anos para que se possa atingir certo equilíbrio na vida adulta.

O amarelo e o laranja indicaram a mesma média (9%) em crianças e o seu aumento ocorre para 10% e 11% respectivamente na idade adulta. O amarelo também é considerado uma cor estimulante, não tanto quanto o vermelho e o laranja, e a extroversão correspondente seria

mais moderada que nas cores anteriores. O laranja é interpretado como a cor que representa a ambição e anseios de produção. A média diminuída em crianças, quando comparadas aos adultos, pode ser entendida a partir do desenvolvimento, esses conteúdos vão ficando mais evidentes com o passar dos anos, pois a pessoa precisa diminuir os recursos agressivos e a melhor forma de fazê-lo é canalizando a agressividade para outras atividades.

As cores branca, marrom, preta e cinza são as que menos sofrem mudanças com o desenvolvimento, portanto devem ser avaliadas com bastante cautela.

Ainda em relação à frequência das cores, os dados estatísticos significativos, informam que as frequências do vermelho e do preto apresentam resultados distintos quando consideradas as idades. A frequência do vermelho diminui significativamente dos 6 aos 10 anos, entende-se que quanto menor a idade, maiores os impulsos agressivos, sendo assim, com o desenvolvimento há um aumento de estratégias para diferentes situações que auxilia na diminuição dos comportamentos agressivos. Por sua vez, o preto apresenta média inversamente proporcional, há um aumento da média com o passar dos anos. Cabe aqui a discussão sobre a qualidade do controle dos impulsos; se o vermelho diminui e o preto aumenta, entende-se que a criança está utilizando um mecanismo de repressão ou inibição para controlar os mesmos. Isso acontece porque nessa idade, com todas as mudanças acontecendo, a criança ainda não tem condições de utilizar um recurso melhor, ela está inserida num contexto onde precisa aceitar as regras por isso utiliza como “freio” a inibição.

Na frequência de cores por gênero, identifica-se que o vermelho e o violeta aparecem mais nas meninas, enquanto que nos meninos prevalecem o verde, o preto e o cinza. Apoiando-se nas idéias desenvolvidas por Erikson (1998), pode-se conjecturar que isso esteja relacionado com o fato de a sociedade ser mais flexível com as meninas, sendo a elas permitido expor os seus sentimentos e angústias sem que isso cause tanto constrangimento. Como no caso dos meninos

que desde muito cedo são orientados a conter as suas emoções, o que poderia justificar o aumento do preto; ser o mais popular possível, explicando o aumento do verde, este grupo experimenta com mais intensidade os sentimentos de carência afetiva e vazio, sendo este o significado do cinza.

Para o estudo de validade comparou-se os grupos extremos, separados por quartil e tendo como base os próprios resultados da amostra, segundo os resultados do HTP com o TPC. Encontrou-se um dado estatisticamente significativo que diz respeito às cores por dupla, o vermelho e o marrom aumentados no grupo com menor estabilidade no HTP. O significado dessa dupla está relacionado à excitação e a impulsividade atribuída ao vermelho, associadas com a conotação de relacionamentos de caráter mais primitivo do marrom, apresentam um significado negativo de repressão e de descargas abruptas. Considerando este resultado é possível afirmar que, nesta pesquisa, as crianças com HTP menos estável apresentam também a dupla vermelho e marrom aumentados.

O estudo de precisão mostrou que o TPC apresenta índices muito bons, 89% de precisão para o aspecto formal, podendo ser considerado um instrumento preciso. Dos 50 protocolos sorteados e avaliados por dois psicólogos experientes e independentes apenas cinco apresentaram divergência, sendo assim, 45 protocolos tiveram classificação exatamente igual pelos dois avaliadores. Este dado corrobora com os resultados encontrados nas pesquisas com adultos, Villemor-Amaral (2005) descreve que obteve 86% de concordância no aspecto formal para a população adulta.

Conclusão

Considerando-se todo o processo para a realização desta pesquisa, do seu planejamento, a partir dos resultados com a população adulta, até a discussão dos resultados encontrados, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, sobretudo em relação aos dados da amostra geral, que poderão servir como base para um amplo estudo de normatização. Ainda sobre os resultados do TPC e a diferença de resultados em crianças de diferentes idades e sexo, o instrumento apresenta dados estatísticos significativos, que também fazem conexão com a teoria do desenvolvimento e corroboram com os dados de pesquisas anteriores com o TPC.

Outro dado encontrado foi o alto índice de precisão em relação ao aspecto formal. Este resultado aponta que, mesmo podendo sofrer interferência do avaliador, os critérios para a classificação do aspecto formal estão bem definidos, e este fato é comprovado pelo elevado índice de concordância entre os codificadores. Sendo assim, o instrumento pode ser considerado preciso.

Em relação aos resultados de validade, verificou-se nesta pesquisa que o TPC é um instrumento sensível para distinguir grupos que apresentam resultados extremos no HTP. No entanto, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que possam acrescentar outros dados de validade na população infantil.

Conclui-se então que o TPC é um teste preciso, que poderá ser utilizado como ferramenta confiável e complementar em avaliação psicológica de crianças de seis a dez anos, contribuindo para minimizar os problemas decorrentes da falta de instrumentos para avaliação infantil, no contexto nacional e internacional conforme dito anteriormente. Esse estudo representa uma contribuição a mais no conjunto de pesquisas que apresentam dados para a população brasileira infantil.

Referências

Anderson, H. H. (1967). *Comportamento humano e desenvolvimento da personalidade*. Em Anderson, H. H. & Anderson, G. L. (1967) *Técnicas projetivas de diagnóstico psicológico* (E. Bennett, trad.). São Paulo, São Paulo.

Alves, K.A. & Loureiro, S.R. (1994). Representação gráfica da família em grupo de pacientes esquizofrênicos. *Psico*, 25(1): 58-72.

Anzieu, D. (1978). *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Campos.

Anzieu, D. (1989). *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Campos.

Bellak, L. (1967). *El Teste de Apercepción Infantil (CAT)*. Em. A. I. Rabin & M. R. Hawort. *Técnicas Projetivas para Niños*. Buenos Aires: Paidós.

Buck, J. N.(2003). *H-T-P: casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho manual e guia de interpretação/* Jonh N. Buck; tradução de Renato Cury Tardivo; revisão de Iraí Cristina Boccato Alves. 1ª edição- São Paulo: Vetor, 2003.

Cardoso, L. M. (2006). *Teste de Pfister e desenho da Figura Humana em Surdos: Evidências de Validade*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, São Paulo.

Chabert, C. (2004). *Psicanálise e Métodos Projetivos*. São Paulo: Vetor.

Conselho Federal de Psicologia. (CFP). (2003). *Resolução nº 002*. Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP nº025/2001.

Cloninger, S. C.(1999). *Teorias da Personalidade* (C.Berliner, trad). São Paulo: Martins Fontes.

Costa, O. R. S. (2004). *Um estudo correlacional das pirâmides de Pfister e a BPR-5*. Dissertação de Mestrado da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Erikson, H.E. (1950). *Infância e sociedade*. 2ª ed. Tradução de Gildásio Amado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ª. Ed.). Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Erikson, H.E. (1987). *Infância e juventude e crise*. (2ª Ed). Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara.

Erikson, H.E. (1998). *O ciclo de vida completo*. Edição ampliada por Joan M. Erikson. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

Evans, R. I. (1975). *Diálogo com Erik Erikson*. Traducción de Carlos Valdés Vasquez. México: Fondo de Cultura Econômica.

Exner, J.E. (1999). *Manual de Classificação do Rorschach para o sistema Compreensivo*. (Trad. Antônio Carlos Pacheco). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Exner, J. E. (1995). *El Rorschach Um Sistema Compreensivo*, vol I: Fundamentos Básicos, 3 edición. Traducción y Edición de Manuel Esbert Ramirez. Madrid: Psimática.

Fensterseifer, L. & Werlang, B.S.G (2008). Apontamento sobre o status científico das técnicas projetivas. Em: Villemor-Amaral, A.E. & Werlang, B.S.G. *Atualizações em Métodos Projetivos para Avaliação Psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ferro, A. (1995). *A Técnica na Psicanálise Infantil: A Criança e o Analista da Relação ao Campo Emocional*. Rio de Janeiro: Imago.

Formiga, N. S. & Mello, I. (2000). Testagem psicológica e técnicas projetivas: uma integração para um desenvolvimento da interação interpretativa indivíduo-psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20(2), 12-10.

Freud, S. (1975). *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1980). *Psicopatologia da vida quotidiana*. Rio de Janeiro: Zahar.

Gallatin, J. (1978). *Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência*. Tradução de Antonio Carlos Amador Pereira e Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil.

Maier, H. (1991). *Tres teorias sobre El desarrollo Del nino: Erikson, Piaget y Sears*. Traducción de Aníbal C. Leal. Buenos Aires: Amorrortu.

Marques, M. I. B.; (1988). *O Teste de Pirâmides Coloridas de Max Pfister*. São Paulo: EPU: EDUC.

Grassano, E. (1996). *Indicadores Psicopatológicos nas Técnicas Projetivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Güntert, A.E.V.A. (2001). *Técnicas Projetivas: O geral e o singular em avaliação psicológica*. Em Sisto, F.F., Sbardelini, E. T.B. & Primi, R. (Orgs). *Contextos e Questões da Avaliação Psicológica*. (pp.77-84). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hall, C. S., Lindzey, G. & Campbell (2000). *Teorias da Personalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Hammer, E. F. (1981). *Aplicações Clínicas dos Desenhos Projetivos*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Jacob, A. V., Loureiro, S.R., Marturano, E. M, Linhares, M. B., Machado, V.L.S. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2): 153-162.

Kuhn, A. M. B. (1990). *Avaliação psicológica dos aspectos afetivo-emocionais e intelectuais em uma população de crianças com surdez neurosensorial profunda*. Tese de Tutoresado da Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, São Paulo.

Laplanche, J. & Pontalis, J. B.(1985). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.

Loureiro, S.R., Romaro, R.A. (1985). A utilização das técnicas projetivas, bateria de grafismo de Hammer e Desiderativo, como instrumentos de diagnóstico. Estudo Preliminar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 37(3): 132-141.

Loureiro, S.R., Marturano, E. M, Linhares, M. B. M & Silva, R. A. (1994). Crianças com queixa de dificuldade escolar: Avaliação Psicológica através da Técnica Gráfica. *I Encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*, 59 (PP. 161-181).

Marturano, E. M, Linhares, M. B. M, Loureiro, S.R & Machado, V.L.S. (1997). Crianças referidas para atendimento psicológico em virtude de baixo rendimento escolar: comparação com alunos não referidos. *Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology*, 31(2): 223-241.

Meyer, G. J., & Kurtz, J. E. (2006). Advancing personality assessment terminology: time to retire “objective” and “projective” as personality test descriptors. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 223-225.

Oliveira, E.A.; Pasian, S. R e Jacquemim, A. (2001). A vivência afetiva dos idosos. *Psicologia ciência e profissão*, 21(1), 68-83.

Pasquali, L. (2001). *Técnicas de Exame Psicológico-TEP- Volume I: Fundamentos das Técnicas Psicológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pérez-Ramos, A. L. M. Q.(2000). *Avaliação prospectiva: o exame precoce da criança*. Em: Cunha, J. A. *Psicodiagnóstico-V*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rapaport, D. (1971). *Testes de diagnóstico Psicológico*. Buenos Aires: Paidós.

Ritzler, B. (2006). Aplicações culturais do Rorschach, Teste de Apercepção Temática e Desenhos de Figuras. Em: Silva Neto, N.A. & Amparo, D.M. *Métodos Projetivos: Instrumentos atuais para a investigação psicológica e da cultura- IV Congresso Nacional da ASBRo*, Brasília.

Retondo, M. F. N. G. (2000). *Manual Prático de Avaliação do HTP (casa-árvore-pessoa) e família*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Romaro, R. A. & Loureiro, S. R. (1986). *Sinais de conflitos de identidade detectados através de técnicas projetivas*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2(2):157-164.

Sattler, J.M. (2001). *Assessment of children – Cognitive applications*. 4ª. Ed. San Diego: Jerome M. Sattler Publisher.

Schelini, Gomes e Wechsler (2006). Avaliação Psicológica infantil: aspectos cognitivos e neuropsicológicos. Em Noronha, A.P.P. Santos, A.A.A. & Sisto, F.F. *Facetas do Fazer em Avaliação Psicológica*. São Paulo: Vetor.

Urbina, S. (2007). Fundamentos da testagem psicológica; trad. Cláudia Dornelles – Porto Alegre: Artmed.

Van Kolck, O. L. (1968). *Interpretação psicológica de desenhos: três estudos*. São Paulo: Editora Pioneira limitada.

Van Kolck, T. (1972). *Intro e Extraversão nas Pirâmides Coloridas de Pfister: confronto com o Psicodiagnóstico de Rorschach e de Mira Y Lopes*. Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Villemor Amaral, F. (1966). *Pirâmides Coloridas de Pfister*. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEPA.

Villemor Amaral, F. (1978). *Pirâmides Coloridas de Pfister*. 2ª ed. Rio de Janeiro: CEPA.

Villemor Amaral, A. E. (2002). *Novas contribuições ao teste das Pirâmides Coloridas de Pfister*. Em Primi, R. (Org). *Temas em Avaliação Psicológica*. (pp. 50-55). Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional, Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia. Universidade São Francisco. IBAP (Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica).

Villemor Amaral, A. E. Primi, R., Farah, F. H. Z., Cardoso, L. M. & Franco, R. R. C. (2003). *Revisão das expectativas no Pfister para uma amostra normativa*. *Avaliação Psicológica*, 2 (2), 185-188.

Villemor Amaral, A. E. Primi, R., Farah, F. H. Z., Silva, S. M. da, Cardoso, L. M. & Franco, R. R. C. (2004). *A depressão no teste das pirâmides coloridas de Pfister*. *Paidéia: Cadernos de psicologia e educação*, 14 (28), 169-179.

Villemor-Amaral, A. E. (2005). *As Pirâmides Coloridas de Pfister*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Villemor-Amaral, A. E. & Casado, L.P. (2006). A cientificidade das técnicas projetivas em debate. *Psico-USF*, 11(2), 185-193.

Villemor-Amaral, A.E. & Werlang, B.S.G. (2008) *Atualizações em Métodos Projetivos para Avaliação Psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Welchman, K. (2000). *Erik Erikson: his life, work and significance*. Buckingham: Open University Press

Anexos

Anexo 1 – Ficha de Identificação da Criança

Ficha de identificação da criança

Dados da criança		Data:
Nome:	Sexo: 1() M 2() F	
Data de Nascimento: / /		
Idade:		
Escolaridade:		
Dados da família		
Família: 1() legítima; 2() adotiva		
Número de pessoas na família:		
Número de filhos na família:		
Ordem de nascimento do filho:		
Cidade que a família reside:		
Religião da família: 1() Adventista; 2() Católica; 3() Evangélica; 4() Outras		
Escolaridade da mãe:		
Profissão da mãe:		
Escolaridade do pai:		
Profissão do pai:		
Já procurou ajuda de um psicólogo ou psiquiatra?		

Anexo 2 – Avaliação do HTP

1-Desenho da Casa

Maior estabilidade	Menor estabilidade
1- Tamanho da figura () Proporcional	1- Tamanho da figura () grande ou pequena
2- Simetria () Normal	2- Simetria () excessiva ou assimétrica
3- Distorções () Ausentes	3- Distorções () Presentes
4- Localização () Central/ direita	4- Localização () esquerda/ superior/inferior
5- Queda sugerida () Ausente	5- Queda sugerida () Presente
6- Detalhes () Necessários/ ausentes	6- Detalhes () excessivos/ bizarros
7- Detalhes essenciais {Uma parede, telhado, porta, janela, chaminé} () Presentes	7- Detalhes essenciais () Ausentes
8- Detalhes não essenciais {Cortinas, calhas} () Ausentes	8- Detalhes não essenciais {Cortinas, calhas} () Presentes
9- Detalhes irrelevantes {Nuvens, degraus, arbustos} () Ausentes	9- Detalhes irrelevantes {Nuvens, degraus, arbustos} () Presentes
10-Qualidade da linha () Média	10-Qualidade da linha () forte, leve, fragmentada

2 - Desenho da Árvore

Maior estabilidade	Menor estabilidade
1- Tamanho da figura () Proporcional	1- Tamanho da figura () grande ou pequena
2- Simetria () Normal	2- Simetria () excessiva ou assimétrica
3- Distorções () Ausentes	3- Distorções () Presentes
4- Localização () Central / direita	4- Localização () esquerda/ superior/inferior
5- Queda sugerida () Ausente	5- Queda sugerida () Presente
6- Detalhes () Necessários / ausentes	6- Detalhes () excessivos / bizarros
7- Detalhes essenciais {Tronco e pelo menos um galho} () Presentes	7- Detalhes essenciais () Ausentes
8- Detalhes não essenciais () Ausentes	8- Detalhes não essenciais {ênfase casca da árvore, folhas soltas, trepadeiras, garras} () Presentes
9- Detalhes irrelevantes () Ausentes	9- Detalhes irrelevantes {nuvens, sombras, arbustos excessivos} () Presentes
10-Qualidade da linha () Média	10-Qualidade da linha () forte, leve, fragmentada

3- Desenho da Pessoa

Maior estabilidade	Menor estabilidade
1- Tamanho da figura () Proporcional	1- Tamanho da figura () grande ou pequena
2- Simetria () Normal	2- Simetria () excessiva ou assimétrica
3- Distorções () Ausentes	3- Distorções () Presentes
4- Localização () Central / direita	4- Localização () esquerda/ superior/inferior
5- Queda sugerida () Ausente	5- Queda sugerida () Presente
6- Detalhes () Necessários / ausentes	6- Detalhes () excessivos / bizarros
7- Detalhes essenciais {cabeça, tronco, braços, pernas, traços faciais} () Presentes e Proporcionais	7- Detalhes essenciais () com ênfase ou omitidos
8- Detalhes não essenciais {Roupas – muita ou pouca; genitais desenhados; pés- omitidos ou cortados; cabelo- enfatizado ou omitido; mãos e dedos- luvas, pontiagudas ou pétalas; pescoço- muito fino, omitido} () Ausentes	8- Detalhes não essenciais () Presentes
9- Detalhes irrelevantes {Bengalas, espadas, armas} () Ausentes	9- Detalhes irrelevantes () Presentes
10-Qualidade da linha () Média	10-Qualidade da linha () forte, leve, fragmentada

157.9334
F226e

Farah, Flávia Helena Zanetti.

Evidências de validade e precisão no teste de Pfister para crianças de 6 a 10 anos / Flávia Helena Zanetti Farah. -- Itatiba, 2010.
120 p.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Orientação de: Anna Elisa de Villemor-Amaral.

1. Teste das pirâmides coloridas. 2. HTP.
3. Avaliação psicológica infantil. 4. Validade.
5. Precisão. I. Villemor-Amaral, Anna Elisa. II. Título.