

MARIA DE FÁTIMA XAVIER



**Evidências de Validade do CAT-A e Rorschach para
Avaliação da Cognição.**

ITATIBA
2009

MARIA DE FÁTIMA XAVIER

**Evidências de Validade do CAT-A e Rorschach para
Avaliação da Cognição.**

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

ORIENTADORA: PROF^a DR^a. ANNA ELISA DE VILLEMOR - AMARAL

ITATIBA
2009

157.93 X21e	Xavier, Maria de Fátima. Evidências de validade do CAT-A e Rorschach para avaliação da cognição. / Maria de Fátima Xavier. -- Itatiba, 2009. 147 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia da Universidade São Francisco. Orientação de: Anna Elisa de Villemor-Amaral. 1. Avaliação psicológica. 2. Validade de critério. 3. Precisão. 4. Percepção. 5. Técnicas projetivas. I. Título. II. Villemor-Amaral, Anna Elisa de.
----------------	--

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Maria de Fátima Xavier da Silva defendeu a tese "Evidências de Validade do CAT-A e Rorschach para Avaliação da Cognição" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 2 de dezembro de 2009 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dra. Anna Elisa de Villemor- Amaral
Presidente

Prof. Dra. Latife Yazigi
Examinadora

Prof. Dra. Bianca Susana Guevara Werlang
Examinadora

Prof. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Examinadora

Prof. Dr. Cláudio Garcia Capitão
Examinador

A memória de meu pai José Xavier da Silva que
continua iluminando o meu caminho.

À minha mãe, ao meu filho Rodrigo, meu marido Hécio pelo incentivo,
entusiasmo, apoio e carinho que sempre me dedicaram.

Agradecimentos

É importante salientar que a realização desta pesquisa só foi possível devido à autorização e confiança da direção da escola, assim como pelo concurso de inúmeras pessoas, as quais manifesto minha profunda gratidão.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE, pelo apoio e financiamento a esta pesquisa.

A professora Dra. Anna Elisa de Villemor-Amaral, agradeço não apenas pela orientação consistente e segura em todas as fases desta pesquisa, mas pela contribuição em minha formação no método Rorschach e por todos esses anos de trabalho conjunto, desde o mestrado. Admiro a sua vida acadêmica, não só como mestre, mas principalmente como pesquisadora, bem como sua conduta profissional, tornando-se uma referência segura.

Às professoras doutoras Latife Yazigi e Blanca Susana Guevara Werlang pelas sugestões pontuais apresentadas durante a banca de qualificação e defesa. Agradeço as duas pela simpatia, tranquilidade, sabedoria e inspiração.

Agradeço, ainda, a profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha pela importante contribuição na banca de defesa.

Aos professores doutores Cláudio Garcia Capitão e Ricardo Primi pelas contribuições trazidas na banca de qualificação. Gostaria de agradecer ao Cláudio Capitão pelas orientações na teoria psicanalítica e psicopatologia, assim como na banca de defesa deste trabalho. Agradeço, ainda, ao Ricardo Primi por tantas idéias essenciais que direcionaram este trabalho e principalmente pela generosidade ao compartilhar alguns livros nos quais encontrei base para análise do CAT-A.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia que contribuíram diretamente em minha formação de professora pesquisadora, a saber: Dr. Fermino Fernandes Sisto; Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Dra. Maria Cristina de Azevedo Joly.

A ex-secretária do mestrado, Sra. Roseli Polecci, pela gentileza e atenção dispensadas, assim como aos demais funcionários da USF.

Aos amigos e colegas do curso de doutorado, pelo incentivo e companhia nesse percurso. Agradeço em especial a Yeda que incentivou e que em alguns momentos facilitou essa caminhada.

A Monalisa Muniz por realizar as codificações dos protocolos desta pesquisa, tanto do Rorschach, como do CAT-A como juíza e, sobretudo, pela disponibilidade em discutir sobre o melhor tratamento estatístico dos dados. Assim como, ao Fabian Rueda pela correção dos protocolos do DFH.

Aos pais e responsáveis legais pelas crianças, que autorizaram a participação das mesmas neste trabalho. Agradeço em especial as crianças que aceitaram participar desta pesquisa, sem ganho direto, contribuindo incondicionalmente para concretização da mesma.

Ao meu filho Rodrigo, pelo carinho, amor, paciência e compreensão ao dispensar minha presença, em vários momentos, para que pudesse me dedicar ao desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço ao meu marido Hércio pelo apoio, carinho, amor e companheirismo constante, principalmente nos momentos mais difíceis. Sem o apoio de vocês isto não seria possível. Esta é mais uma conquista nossa!

Aos meus pais pela formação e ensinamentos valorosos que ajudaram na formação da minha personalidade. Em especial pelo incentivo e investimento no meu ideal acadêmico. Agradeço aos meus irmãos pelo carinho, apoio e amor constante

Aos meus sogros Adolpho e Dalva pelo carinho e ensinamentos. Minha gratidão, especialmente, por me motivarem a ser melhor e principalmente a acreditar que algumas coisas são para sempre.

A Deus pelo dom da vida e a oportunidade de aprender com os meus erros.

Renova-te.

Renasce em ti mesmo.

Multiplica os teus olhos, para verem mais.

Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.

Destrói os olhos que tiverem visto.

Cria outros, para as visões novas.

Destrói os braços que tiverem semeado,

Para se esquecerem de colher.

Sê sempre o mesmo.

Sempre outro. Mas sempre alto.

Sempre longe.

E dentro de tudo.

Cecília Meireles

Resumo

Xavier, M. F. (2009). *Evidências de Validade do CAT-A e Rorschach para Avaliação da Cognição*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba – SP, 147 p.

Este trabalho teve como objetivo analisar a evidência de validade de critério por grupos contrastantes nas técnicas CAT-A, Rorschach e DFH. O estudo foi conduzido para verificar se os indicadores de níveis de percepção adaptada para o CAT-A correlacionam-se com as variáveis da tríade cognitiva do Método Rorschach. Além disso, investigou até que ponto os grupos extremos em relação ao Desenho da Figura Humana são discriminados quanto aos indicadores de cognição tanto no CAT-A quanto no Rorschach. Ao lado disso, fez-se ainda um estudo de precisão entre avaliadores com o propósito de dar maior confiabilidade aos resultados obtidos no CAT-A e Rorschach. Para atender ao objetivo, esta pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, com intuito de separar grupos extremos (cognição elevada e cognição rebaixada) aplicou-se o DFH-escala Sisto em 139 crianças de ambos os sexos freqüentando a 1ª e 4ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade do interior do Estado de São Paulo. A partir dos dados do DFH, na segunda etapa participaram 46 crianças, sendo 32 com cognição abaixo do esperado para a idade e 14 com cognição elevada. A coleta de dados do DFH foi coletiva enquanto que as do CAT e do Rorschach ocorreram individualmente, totalizando três sessões. Os dados demonstraram que as categorias de indicadores destacadas para verificar o nível de percepção no CAT-A e as variáveis do Rorschach, apresentaram boa precisão pelo sistema de avaliadores. Do mesmo modo os índices de correlação significativa entre os instrumentos permitiram encontrar evidências de validade para o CAT-A e o Rorschach. Quanto aos indicadores que avaliam o nível de percepção no CAT-A, obtiveram-se diferenças de média entre os dois grupos, cognição elevada e cognição abaixo do esperado para idade, denotando convergência entre os resultados do DFH e o CAT-A. Já no Rorschach os dois grupos se diferenciaram nas variáveis A, S, FQu e WDA%. Assim, conforme o esperado, o Rorschach apresenta indicadores que permitem avaliar a cognição, mas, no que se refere às variáveis que não apresentaram correlação significativa com os indicadores do CAT-A, pode-se inferir que, mesmo avaliando aspectos cognitivos, provavelmente representam fatores cognitivos diferentes ou manifestações distintas devido às características peculiares dos estímulos em cada técnica. Tal achado permite demonstrar a contribuição deste estudo para a área da avaliação psicológica, uma vez que traz mais evidências de validade para o CAT-A.

Palavras-chave: avaliação psicológica, validade de critério, precisão, percepção, técnicas projetivas.

Resumen

Xavier, M. F. (2009). *Evidencias de la Validez del CAT-A y Rorschach para Evaluación de la Cognición*, Tesis de Doctorado, Programa de Post Grado Stricto Sensu en Psicología, Universidad São Francisco, Itatiba – SP, 147p.

Este estudio tuvo como objetivo analizar la evidencia de la validez de criterio por parte de grupos contrastantes en las técnicas CAT-A, Rorschach y DFH. El estudio se realizó para averiguar si los indicadores de niveles de percepción adaptados para el CAT-A se correlacionan con las variables de la tríada cognitiva del Método Rorschach. Además, se investigó la medida en que los grupos contrastantes en relación al Dibujo de la Figura Humana son discriminados cuanto a los indicadores de cognición tanto en el CAT-A cuanto en el Rorschach. Además de eso, hubo también un estudio de precisión entre los evaluadores con el propósito de dar mayor confiabilidad a los resultados obtenidos en el CAT-A y Rorschach. Para alcanzar al objetivo, esta investigación se dividió en dos etapas. Al principio, con la intención de separar grupos extremos (cognición elevada y cognición rebajada) se aplicó el DFH-escala Sisto en 139 niños de ambos los sexos que asisten el 1° y 4° grado de la escuela primaria a una escuela pública de una ciudad del interior de Estado de São Paulo. A partir de los datos del DFH, en la segunda etapa participaron 46 niños, siendo 32 con cognición abajo del esperado para la edad y 14 con cognición elevada. La recolección de los datos del DFH fue colectiva mientras las del CAT-A y del Rorschach ocurrieron individualmente, totalizando tres sesiones. Los datos demostraron que las categorías de los indicadores destacadas para averiguar el nivel de percepción en el CAT-A y las variables del Rorschach, presentaron una buena precisión por el sistema de los evaluadores. Del mismo modo los índices de correlación significativa entre los instrumentos permitieron encontrar evidencias de validez para el CAT-A y el Rorschach. Cuanto a los indicadores que evaluar el nivel de percepción en CAT-A, se obtuvieron diferencias de promedio entre los dos grupos, cognición elevada y cognición abajo del esperado para la edad, lo cual denota convergencia entre los dos resultados del DFH y el CAT-A. Ya en el Rorschach, los dos grupos se diferenciaron en las variables A, S, FQu y WDA%. Así conforme el esperado, el Rorschach presenta indicadores que permiten evaluar la cognición, pero, en lo que se refiere a las variables que no presentaron correlación significativa con los indicadores de CAT-A, se puede deducir que, mismo evaluando aspectos cognitivos, es probable que representen factores cognitivos diferentes o manifestaciones distintas debido a las características peculiares de los estímulos en cada técnica. Tal resultado nos permite demostrar la contribución de este estudio para el área de evaluación psicológica, ya que aporta más evidencias de validez para el CAT-A.

Palabras clave; evaluación psicológica, validez de criterio, precisión, percepción, técnicas de proyección.

Abstract

Xavier, M. F. (2009). CAT-A and Rorschach Validity Evidences for Cognition Assessment. Doctoral Thesis, Stricto Sensu Post-Graduation in Psychology Program, São Francisco University, Itatiba-SP, 147 p.

This work aimed at analyzing criterion validity evidences by contrasting groups on CAT_A, Rorschach and DFH techniques. The study was conducted to verify if the indicators of adapted perception levels for CAT-A correlate with cognitive triad variables of Rorschach method. Besides, it investigated if extreme groups in relation to DFH are discriminated as to indicators of cognition on CAT-A and Rorschach. Moreover, an inter-rater reliability study was made, aiming at bringing more confiability to results obtained on Cat-A and Rorschach. In order to meet the objective, this research was divided in two steps. At the first one, in order to separate extreme groups (elevated cognition and lowered cognition), DFH-scale Sisto was administrated in 139 children, both genders, attending at middle school 1st and 4th grades in a public school located in the state of São Paulo. From DFH data, at the second step 46 children were participants, so that 32 with cognition bellow expected for their age and 14 with elevated cognition. DFH data collection was collective, while CAT and Rorschach were individual, on a total of three sessions. Data demonstrated that indicators categories that were highlighted to verify the level of perception on CAT-A and Rorschach variables presented good inter-rater reliability. Likewise, significant correlation rates between instruments allowed the finding of validity evidences to CAT-A and Rorschach. As to indicators assessing the level of perception on CAT-A, mean differences were obtained between both groups, elevated cognition and cognition bellow expected for their age, denoting convergence between DFH and CAT-A results. On Rorschach both groups differentiate on A, S, FQu e WDA% variables. Therefore, as expected, Rorschach presents indicators that allow cognition assessment, but, as to variables that did not present significant correlation with CAT-A indicators, it can be inferred that even assessing cognitive aspects, they probably represent different cognitive factors or distinct manifestations due to peculiar characteristics of each technique stimuli. Tal finding allows the demonstration of this study contribution to psychological assessment area, once it brings more validity evidences to CAT-A

Keywords: psychological assessment, perception, criterion validity, precision, projective techniques.

Sumário

Lista de Tabelas	xiii
Lista de Anexos	xiv
Introdução	1
1 As Técnicas Projetivas	7
1.1 Projeção e Apercepção	11
1.2. O Teste de Apercepção Infantil com Figuras de Animais – CAT-A	15
1.2.1 Estudos e Pesquisas com o CAT	28
1.3 O Método de Rorschach	44
1.3.1 Sistema Compreensivo (SC)	46
1.3.2 Estudos com o Método de Rorschach	57
1.4 Teste do Desenho da Figura Humana (DFH Escala - Sisto)	67
2 Percepção e Cognição	75
3 Método	81
3.1 Participantes (1ª. etapa)	81
3.2 Instrumento	81
3.2.1 Procedimento	82
3.3 Participantes (2ª. etapa)	83
3.4 Instrumentos	84
3.4.1 Procedimento	92
4 Resultados e Discussão	95

	xiv
5 Considerações Finais	122
6 Referências	128
Anexos	138

Lista de Tabelas

Tabela 1 Índice de concordância <i>Kappa</i> entre juiz A e juiz B dos fatores que compõem as variáveis do método Rorschach destacadas para este estudo.	97
Tabela 2 Índice de concordância <i>Kappa</i> entre juiz A e juiz B dos níveis de percepção verificados no CAT-A.	99
Tabela 3 Diferenças de média entre os dois grupos nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do <i>t de Student</i> .	100
Tabela 4 Diferenças de média entre a 1 ^a . e 4 ^a . séries nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do <i>t de Student</i> .	104
Tabela 5 Diferenças de média entre os dois grupos nos indicadores de níveis de percepção verificados no CAT-A por meio do <i>t de Student</i> .	110
Tabela 6 Diferenças de média, por meio do <i>t de Student</i> , entre a 1 ^a . e 4 ^a . séries nos indicadores destacados para verificar o nível de percepção no CAT-A.	112
Tabela 7 Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre as variáveis W, D, Dd< S, DQ+, DQv e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.	114
Tabela 8 Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre as variáveis F, FQ-, FQu, FQo, FQ+ e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.	115
Tabela 9 Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre as variáveis H, (H), Hd, (Hd), A, (A), Ad, (Ad) e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.	116
Tabela 10 Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre as variáveis Zf, PSV, Sum6, WSum6, GHR, PHR, WDA% e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.	117

Lista de Anexos

Anexo1 – Termo de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética da Instituição	138
Anexo2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
Anexo 3 – Folha de Avaliação do CAT-A	141

Introdução

Os testes psicológicos no Brasil vêm sendo alvo de estudo e especulações desde o início do século passado, quando médicos, educadores e psicólogos fizeram pesquisas, traduções e adaptações, utilizando conhecimentos que foram desenvolvidos na Europa e nos EUA, com o intuito de realizar um diagnóstico. Este é resultante da avaliação psicológica que busca diagnosticar, por meio de várias técnicas psicológicas, o problema de uma pessoa, objetivando uma intervenção. Apesar desta produção, no início da década de 1960, tanto no Brasil como em outros países, ocorreu uma crise na área da avaliação psicológica que ocasionou um declínio no uso dos testes e outras formas objetivas de avaliação. Essa crise foi desencadeada por questões ideológicas, epistemológicas e principalmente pela descrença nos testes psicológicos que desencadeou questionamentos relativos a sua validade e fidedignidade (Hutz & Bandeira, 2003).

No Brasil, nos últimos dez anos, observaram-se alguns indicadores de mudança, tais como, o aumento de pesquisadores qualificados na área; a implantação linhas de pesquisas em vários programas de pós-graduação; a criação de um programa de pós-graduação na área de avaliação psicológica; o aumento da quantidade e qualidade das publicações; o surgimento de uma revista especializada e o aparecimento de vários laboratórios de pesquisa na área. Deve-se pontuar que houve, também, uma maior conscientização dos psicólogos quanto à necessidade de qualificação e controle do material utilizado na área, por meio discussões promovidas pelas sociedades científicas e Conselho Federal de Psicologia (CFP) (Hutz & Bandeira, 2003; Noronha & Vendramini, 2003)

No contexto internacional a preocupação com a utilização dos instrumentos psicológicos pelos profissionais vem sendo há algum tempo tema de pesquisas, dentre elas pode-se citar as de Rossini e Moretti (1977); Watkins, Campbell, Nieberdong e Hallmark

(1995); Belter e Piotrowski (2001). Embora os seus dados apontem uma tendência à diminuição de ênfase tanto no uso como no ensino de várias técnicas de avaliação psicológica, dentre elas as técnicas projetivas, pontuam que pouco mudou quanto às técnicas específicas mais ensinadas e mais utilizadas nos últimos 15 anos. No que se refere às técnicas projetivas, por exemplo, o Rorschach e o TAT lideram o ranking das técnicas ensinadas e utilizadas pelos profissionais. Os testes neuropsicológicos, de acordo com Belter e Piotrowski (2001), indicaram uma ascendência neste ranking. Esses autores identificaram como fatores responsáveis pelo ensino e utilização dos instrumentos de avaliação psicológica desde a pressão do mercado de trabalho, o atendimento psicológico proporcionado pelos diversos planos de saúde até a orientação teórica do corpo docente dos programas de pós-graduação em psicologia clínica.

No Brasil, esse cenário não é muito diferente como se pode constatar no estudo de Herzberg e Mattar (2005) que fizeram um levantamento dos procedimentos clínicos utilizados pelos psicólogos do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo com o objetivo de comparar os resultados com os obtidos em 1995 (Herzberg, Erdman & Becker, 1995). Constataram que o TAT se manteve na liderança das preferências, sua utilização passou de 92% para 73%, já o CAT-A caiu de 83% para 58%. Enquanto algumas técnicas mantiveram-se praticamente os mesmos índices de utilização, a saber: DFH de Machover é utilizado por 69%; o Rorschach por 65% e o Desenho Livre por 58%. Quanto à queda na utilização do CAT-A, de acordo com as autoras, tal fato pode estar relacionado com o parecer desfavorável do CFP por considerar que não há estudos recentes que comprovem a sua validade.

Na revisão literária de estudos brasileiros com o CAT-A, constatou-se a escassez de estudos que buscaram evidência de validade, precisão e normatização para o instrumento. Em função disso e da importância dessa técnica como método de investigação da

personalidade infantil, esta pesquisa está contribuindo com mais um estudo de precisão e evidência de validade.

Entretanto, é importante ressaltar algumas dificuldades encontradas quanto a precisão e validade nas análises dos instrumentos projetivos infantis. Uma delas é inerente aos instrumentos que refletem e são influenciados pelo desenvolvimento emocional e cognitivo. Ao lado disso, encontra-se uma grande amplitude de variáveis implicadas na personalidade do sujeito, que se inter-relacionam de modo bastante complexo, o que dificulta a elaboração de indicadores bem definidos e facilmente correlacionáveis com critérios externos e ainda cria problemas para se atingir alto grau de concordância quando os dados são avaliados por profissionais diferentes. Apesar dessa complexidade é possível buscar maneiras de analisar as respostas com um grau de precisão tal que vários profissionais experientes possam chegar a conclusões bastante semelhantes, evitando-se a interferência excessiva da subjetividade do avaliador na interpretação dos resultados.

Na pesquisa de mestrado, que objetivou verificar a auto-estima no CAT-A (Silva, 2005), construí-se um sistema de classificação das respostas, com critérios bem definidos de análise dos dados. Esse sistema diminuiu as possibilidades de variações nas conclusões dos profissionais, permitindo confiabilidade e uniformidade nos resultados. Tais resultados e o interesse em continuar os estudos de validade e precisão do CAT-A determinaram a escolha deste trabalho.

Uma das razões porque se optou por fazer esse estudo, foi a necessária continuidade de estudos que permitam maior confiabilidade no uso desse instrumento, porém, a opção por focar um aspecto específico da personalidade, a cognição, decorreu da idéia de que um dos indicadores de validade desse teste seria a possibilidade de diferenciação das dificuldades cognitivas das afetivas. Sabe-se que isso é largamente aceito como possível, mas não se encontraram pesquisas que evidenciem isso.

Assim, pautou-se na sistematização para análise da cognição que Teglassi (2001) fez para o TAT, procurando-se seguir a mesma lógica no CAT. Tal autor propõe categorias de indicadores que abarcam três dimensões do funcionamento cognitivo: integração perceptual, pensamento concreto e abstrato e processamento da informação. Dentre os diversos indicadores propostos por esse autor, destacou-se para o presente a integração perceptual e o nível da percepção, por verificar que os mesmos convergem com a proposta de análise de Bellak e Bellak (1949/1991). É importante destacar que, apesar dos autores do CAT-A não indicarem o teste para avaliação direta da cognição, mas consideram o grau de percepção como função do ego, que em seus múltiplos aspectos, revela o nível geral de funcionamento do indivíduo.

Vale destacar que o propósito desta pesquisa é verificar em que medida o CAT-A possibilita a análise de aspectos da cognição, supondo que isto forneceria novas evidências de validade para a compreensão da dinâmica da personalidade como um todo e das relações entre aspectos cognitivos e emocionais. Apesar desta inter-relação é possível observar em que medida a cognição implica no funcionamento da personalidade do indivíduo. Assim, o avaliador teria condições de verificar, na construção da história, a capacidade do indivíduo resolver um problema, pois esta tarefa envolve a dimensão perceptivo-cognitiva. Desta forma, seria possível constatar em que medida as variáveis implicadas na solução da situação problema dizem respeito ao nível da inteligência e funcionamento intelectual, ou a fatores emocionais. Isto é possível no método Rorschach, o que já era verificado desde o início, pelo seu criador (Rorschach, 1920/1974) uma vez que este chamou atenção ao fato de que as respostas revelam níveis diferentes de complexidade e organização do estímulo, mas foi com o Sistema Compreensivo (Exner, 1999), que o estudo desses aspectos foi mais detalhado, por meio da elaboração da Tríade Cognitiva. Diante disto, esse instrumento foi

utilizado nesta pesquisa, pois oferece uma sistematização para avaliação do funcionamento cognitivo.

O estudo está estruturado em capítulos que nortearam a organização do texto. O primeiro versa sobre as técnicas projetivas, o problema da validação e precisão do ponto de vista clínico e psicométrico, bem como as dificuldades de realizar estudos de evidências de validade das técnicas projetivas, apontando seus alcances e limitações para os diversos propósitos. Em seguida aborda os conceitos de projeção e apercepção que são utilizados em psicologia e psicanálise, temas considerados relevantes na fundamentação teórica deste estudo, uma vez que duas técnicas projetivas serão enfocadas, o CAT-A e o Método do Rorschach. A seguir apresenta o CAT-A, sua utilização, fundamentação teórica, os pressupostos que a sustenta, o significado das pranchas, forma de avaliação e interpretação propostas por alguns autores, estudos e pesquisas que buscaram evidências de validade e precisão.

Ainda, no primeiro capítulo, descreve-se o Rorschach, desde a fundamentação teórica, a avaliação, a descrição das variáveis, seu significado e as estratégias de interpretação. Posteriormente os estudos desenvolvidos no Brasil que conferem evidências de validade e precisão a esse instrumento. Em seguida apresenta-se o Teste do Desenho da Figura Humana (DFH Escala -Sisto), que foi utilizado nesta pesquisa para discriminar os grupos com nível cognitivo alto e baixo.

O segundo capítulo traz algumas considerações e definições de cognição e percepção a partir das idéias de Piaget, Teglasi e Dworetzki. O terceiro capítulo enfoca o delineamento da pesquisa – participantes, instrumentos utilizados, etapas da pesquisa, as categorias de indicadores de integração da percepção e níveis de percepção como parâmetros para avaliar a cognição no CAT-A. As variáveis da tríade cognitiva do Rorschach destacadas para esta

pesquisa e o procedimento empregado. Finalmente, apresenta-se a descrição dos resultados, a discussão, as considerações finais, as referências e os anexos

1 As Técnicas Projetivas

As técnicas projetivas têm como objetivo investigar a dinâmica e estrutura da personalidade. A sua caracterização se dá por um estímulo ambíguo e indefinido para o sujeito, que não revela explicitamente o seu verdadeiro propósito. Isso possibilita ao indivíduo fornecer informações muitas vezes inconscientes, a respeito de seus sentimentos e suas características de personalidade (Alves, 2004; Cunha, 2000).

De acordo com Villemor-Amaral (2006), no momento que o indivíduo realiza o que lhe é pedido, seja desenho, história ou impressão, ele utiliza o repertório interno de imagens e vivências registrado a partir de sua experiência. Sendo assim, essa tarefa concreta só adquire o significado que a completa quando associada à singularidade das características da personalidade, os processos psíquicos e a história de vida do sujeito.

Aponta ainda que as técnicas projetivas originam-se de um enfoque clínico no qual se examina o indivíduo na interação com o observador por meio do seu comportamento manifesto ou não, o que possibilita recolher o maior número possível de informações dos diversos aspectos do seu mundo psíquico. Com base nesses dados, o profissional faz o diagnóstico e planeja o processo de intervenção.

Esse diagnóstico é resultante da avaliação psicológica que se define como um processo que busca descrever, por meio de várias técnicas psicológicas - entrevistas, observação clínica e informações disponíveis sobre a história do indivíduo - a melhor compreensão possível do universo psíquico de uma pessoa ou de um grupo (Ocampo & Arzeno, 1987). É necessário considerar que as informações da avaliação psicológica são obtidas no contexto relacional entre cliente e psicólogo, sendo, portanto, sensíveis às influências desse contexto. Além disso, o indivíduo “se modifica no tempo em função de sua experiência, de seus

relacionamentos significativos, do contexto no qual está inserido” (Tavares, 2003, p. 127). Com isso, é importante refletir que o psicodiagnóstico, resultante do processo de avaliação psicológica, não pode ser considerado como definitivo, uma vez que está sujeito a modificações no tempo em função de múltiplos fatores, inclusive as possíveis limitações das técnicas empregadas.

Além disso, vale ressaltar que “é a teoria que fundamenta o método, é o pressuposto subjacente de determinismo psíquico que apóia as inferências feitas a partir dos resultados” (Villemor-Amaral, 2006, p. 164). Pontua ainda, que esses princípios apontam alguns paradoxos que estão relacionados com a natureza do fenômeno que se quer apreender, quando se utilizam procedimentos psicométricos para validação e precisão das técnicas projetivas.

Essas considerações conduzem aos problemas relativos aos procedimentos científicos utilizados que, muitas vezes, apresentam resultados insatisfatórios. Eles podem ser sintetizados em quatro pontos principais, são eles, a natureza dos fenômenos abordados que nem sempre são observáveis diretamente pelo comportamento; a ocorrência de determinados fenômenos que podem ser verificados uma única vez, em um único indivíduo, não se repetindo em outra pessoa e nem no mesmo sujeito em outro momento; a natureza da tarefa por meio de estímulos pouco definidos que podem gerar uma amplitude de respostas, tantas quantas forem o número de indivíduos submetidos aquela tarefa. Nesse caso é importante esclarecer que a individualidade das respostas se apresenta no conjunto, embora respostas isoladas possam ser semelhantes ou repetidas. Finalmente o paradoxo resultante do fato de que, em pesquisa, quanto mais complexo o número de variáveis maior deveria ser o número dos participantes, mas no caso das técnicas projetivas as aplicações requerem um tempo longo, assim como as análises, o que reduz o tamanho da amostra (Villemor-Amaral, 2006).

De acordo com Güntert (2001), os critérios psicométricos podem ser utilizados nos estudos com instrumentos projetivos. Para isso, faz-se necessário, tanto para a técnica projetiva quanto para o teste psicométrico, identificar e fundamentar claramente o seu método e o construto para o qual ele foi elaborado, não precisando necessariamente ser objetivo. Portanto, o enfoque seria quanto à clareza e não quanto à objetividade dos pressupostos avaliados.

Os critérios psicométricos permitem ao profissional trabalhar com mais segurança e, também, selecionar o instrumento que melhor condiz com sua necessidade. Portanto, quando se fala de critérios psicométricos remete-se, principalmente, aos estudos de padronização, precisão e validade.

Segundo Anastasi e Urbina (2000), “a maioria das pesquisas de validação publicadas sobre técnicas projetivas é inconclusiva, em virtude de deficiências de procedimento nos controles experimentais ou nas análises estatísticas, ou ambas” (p. 357). Essas autoras, ainda, constataram que a validade de critério, geralmente utilizando grupos contrastantes, tem sido a mais utilizada na validação de técnicas projetivas. No entanto, observaram uma crescente tendência das pesquisas em buscar a validade de construto dos instrumentos projetivos, testando-se hipóteses específicas da fundamentação teórica dos instrumentos que podem ser comprovadas ou refutadas.

A validação de um teste diz respeito à verificação do quanto ele mede realmente aquilo que se propõe medir e quão bem ele o faz (Anastasi & Urbina, 2000; Arias, 1996; Cronbach, 1996; Pasquali, 2003). Um teste nunca é totalmente válido, o que existe são estudos de evidência de validade para determinada população, determinados indicadores. Sendo assim, o teste propriamente dito não é validado, mas sim, a sua interpretação (Arias, 1996). De acordo com Anastasi e Urbina (2000), os instrumentos psicológicos podem ter

sua validade evidenciada com base em três procedimentos de validação: descrição do conteúdo, predição do critério e identificação do construto.

Os procedimentos de validação de predição do critério indicam a efetividade de um teste em prever o desempenho de um indivíduo em atividades especificadas. Nesse tipo de validade há uma medida de algo externo ao teste, verificando-se o resultado da relação dessa variável com o teste. Isso pode ser feito por meio de testes medindo o mesmo construto, construtos relacionados ou construtos diferentes avaliados ao mesmo tempo (concorrente) ou com um intervalo de tempo no qual houve uma intervenção (preditiva).

Dentre os vários tipos de validade, esta pesquisa optou pelo procedimento de validade de critério por meio de grupos contrastantes. Esse tipo de validade será utilizado uma vez que se pretende trabalhar com grupos extremos separados por idade e nível de desenvolvimento cognitivo.

Para verificar a precisão das variáveis que avaliam cognição no Rorschach e no CAT-A, nesta pesquisa adotou-se o estudo de precisão entre avaliadores que consiste em verificar o grau de concordância existente entre os mesmos. A fidedignidade do avaliador pode ser encontrada pela pontuação independente dos protocolos do teste. Desta forma, os dois escores obtidos por todos os sujeitos testados possibilitam estimar a precisão do avaliador por meio de correlação de coincidências.

De acordo com Anastasi e Urbina (2000), para os testes projetivos de personalidade “existe tanta a necessidade de uma medida da fidedignidade do avaliador quanto dos coeficientes de fidedignidade mais comuns” (p.96). A precisão do avaliador pode ser encontrada por meio do resultado da pontuação independente de uma amostra dos protocolos do teste. Os dois resultados são correlacionados e o coeficiente de correlação encontrado é uma medida de precisão do avaliador. Ao lado disso, essas autoras chamam a

atenção para outros fatores que garantem a confiabilidade nas análises das técnicas projetivas, que estão diretamente relacionados ao grau de conhecimento da técnica, ao domínio da teoria que a sustenta e a experiência dos profissionais.

Retomando as questões sobre as normas e validade das técnicas projetivas, Bellak e Bellak (1949 / 1991) afirmam que “desde que se aceite a hipótese básica do fenômeno da projeção, ou apercepção, o caso individual pode se auto-sustentar” (p.25). No entanto, acreditam que normas são essenciais para os testes projetivos, pois possibilitam estabelecer padrões de avaliação que orientem a interpretação dos resultados. Para tanto é imprescindível conhecer os conceitos que fundamentam o CAT-A, os quais serão enfocados em seguida.

1.1 Projeção e Apercepção

É fundamental para esta pesquisa trazer a definição de dois construtos que fundamentam as técnicas projetivas, Projeção e Apercepção. O conceito de projeção foi utilizado por Freud em 1895 ao estudar a *Histeria*, entendendo como o deslocamento da culpa, negação da realidade e projeção do ódio no outro. Em 1911, na análise do caso Schereber, o termo projeção aparece relacionado à patologia, como característico da paranóia. Nesse contexto, a projeção é usada como um mecanismo de defesa que expulsa um desejo intolerável à consciência, sendo, portanto, um processo inconsciente. Mais tarde, em 1913, em *Totem e Tabu*, Freud amplia esse conceito, constatando que o indivíduo atribui à realidade externa desejos e emoções não aceitos por ele como seus, dos quais é parcialmente inconsciente (Anzieu, 1981).

Freud (1913/1969), portanto, usou o construto projeção como uma ação psíquica defensiva. Entretanto, quando a expressão “métodos projetivos para o estudo da personalidade”, foi introduzida por Frank em 1939 (conforme citado por Anzieu, 1981), em artigo publicado no *Journal of Psychology*, o conceito de projeção já vinha associado a uma concepção inovadora e bastante ampliada. Esse autor usou o termo “métodos projetivos” para explicar as semelhanças entre três técnicas de avaliação da personalidade, o teste de associação de palavras de Jung (1904), teste de manchas de tinta de Rorschach (1920) e o Teste de Apercepção Temática – TAT de Murray (1935)), mostrando que a semelhança entre elas residia no fato de que aí estava em jogo uma projeção - exteriorização de aspectos da personalidade não perceptíveis de outro modo, retirando-se do termo o caráter meramente defensivo desse fenômeno. Ocorre que essas técnicas não seguiam a metodologia psicométrica utilizada pela maioria dos testes da época, baseando-se na abordagem clínica, sua credibilidade vinculava-se exclusivamente à teoria que lhes deu origem (Van Kolck, 1975).

As técnicas projetivas têm como objetivo investigar a dinâmica e a estrutura da personalidade, caracterizando-se pela apresentação de material ambíguo e indefinido que permita ao sujeito, ao dar a resposta, projetar seus conteúdos internos. Essas técnicas, de acordo com Anzieu (1981), são divididas em duas categorias, os testes projetivos temáticos, cujo modelo são os testes de apercepção temática, que revelam os conteúdos significativos da personalidade, bem como a natureza dos conflitos, desejos, relações com o ambiente, mecanismos de defesa, enfim revelam a dinâmica da personalidade. Ao lado disso, os testes projetivos estruturais, como o Rorschach, que tem o papel de revelar a estrutura da personalidade, ou seja, o seu equilíbrio, a maneira como o indivíduo apreende o mundo. Essa distinção é de certa forma pouco precisa, na medida em que na prática, tanto nos testes

projetivos temáticos quanto nos estruturais, a interpretação do conteúdo e a forma das respostas revelam a dinâmica e estrutura da personalidade (Tardivo, 1992).

Outro conceito importante para a compreensão das técnicas projetivas é o de apercepção. Foi adotado por Bellak em 1950 (citado por Anzieu, 1981), indicando o “processo pelo qual a experiência nova é assimilada e transformada pelo traço da experiência passada de cada um, de modo a formar um todo novo” (p.265), portanto, a apercepção é uma interpretação e como tal dá sentido à experiência. Kagan (1966) esclarece que esse termo se refere à integração de uma percepção nova com a experiência passada e com o estado psicológico atual do indivíduo. Para esse autor, técnica de apercepção temática compreende uma noção ampliada de apercepção que pode ser entendida como qualquer tarefa que exija interpretação de estímulos ou cenas por meio de um relato. Nesse sentido, Murray (1973) afirma que toda resposta dada ao teste evidenciaria uma interpretação pessoal, havendo uma identificação por parte do sujeito com o personagem principal da história, devendo o conteúdo manifesto ser analisado buscando-se seus aspectos latentes, isto é, as determinações e motivações inconscientes deflagradas ao se dar à resposta, sendo essa a função da interpretação.

Assim, quando se pede ao sujeito para compor um relato a partir de um estímulo, considera-se que sejam necessárias a participação dos processos - primário (ego-prazer) e secundário (ego-realidade). O primeiro é caracterizado pela necessidade de descarga e satisfação imediata dos desejos e dessa forma, as associações promovidas remetem o sujeito às suas necessidades internas, fantasias e desejos. O processo secundário tem a função de moderador do processo primário, obedecendo ao princípio de realidade, da lógica e da coerência (Shentoub, 1990).

De acordo com Hartmann (1968), o indivíduo elabora a sua resposta remetendo-se a associações do processo primário. Este, por sua vez, é caracterizado pela necessidade de

descarga e satisfação imediata, pela ausência de coerência e relações lógicas. Para responder a tarefa, o sujeito deve-se organizar e fazer uso da lógica, seqüência e coerência, ordenando os elementos da história em concordância com o estímulo. Sendo assim, a resposta ao teste projetivo é elaborada e verbalizada por meio do ego, que deve ser capaz de rebaixar a tensão provocada pelo estímulo, identificar-se com o personagem principal e encontrar uma solução satisfatória para os conflitos que emergem em cada tema, dando uma resposta coerente ao estímulo. Quanto maior a integração do ego, mais recursos o indivíduo dispõe para elaborar a resposta de forma adaptada, quanto menor essa integração, menos adaptado se encontra o sujeito e maior será o grau de distorção aperceptiva do estímulo (prova de realidade). Quanto menor a integração, mais o indivíduo se distanciaria da tarefa, e seria incapaz de elaborar uma resposta em conformidade com a instrução ou então perderia a distância entre ele próprio e o objeto (imagens na prancha). Tudo isso se refere tanto ao conteúdo das histórias como os aspectos mais formais que, por sua vez, envolvem na sua estruturação a dimensão perceptivo-cognitiva.

Cabe ainda ressaltar que a percepção é função do campo de estimulação de fatores externos, sendo assim, quanto menos estruturado for o campo perceptivo, maior a possibilidade de o indivíduo exteriorizar conteúdos de seu mundo interno sobre o material apresentado (Anzieu, 1981). Enquadram-se nessas características as figuras do CAT. Em razão da sua importância e sendo objeto desse estudo, a seguir, serão feitas considerações a respeito do surgimento, fundamentos e formas de avaliações, interpretações e estudos encontrados na literatura.

1.2. O Teste de Apercepção Infantil com Figuras de Animais – CAT-A

O CAT-A faz parte do grupo das técnicas temáticas que tem por objetivo eliciar processos projetivos sob a forma de histórias. É um descendente direto do Teste de Apercepção Temática-TAT, de Henry Murray, considerado um instrumento projetivo eficaz para avaliação de adultos, mas que não atendia, satisfatoriamente, as necessidades com crianças pequenas, dada as características dos estímulos – figuras com situações mais pertinentes ao mundo adulto. A partir de suas experiências com crianças, o CAT-A foi criado por Leopold Bellak e Sonya Sorel Bellak em 1949, ao constatarem que é mais fácil para crianças pequenas identificarem-se com animais do que com pessoas (Bellak & Bellak, 1949 / 1991). Em 1965 foi publicada uma forma humana (CAT-H), na qual as figuras de animais foram substituídas por pessoas e, posteriormente, em 1952 foi lançado um suplemento do CAT, o CAT-S composto por figuras de animais em situações diferentes do primeiro.

Enquanto estímulo, as figuras de animais apresentam uma natureza mais ambígua em relação à idade, sexo e a cultura. Essa característica representa uma vantagem em comparação a outras técnicas similares, partindo do pressuposto de que as imagens de animais evocam a fantasia com mais facilidade, fato que pode ser observado nas fábulas, nos contos de fadas e no papel que têm os animais nos jogos infantis, nos desenhos animados da televisão e histórias em quadrinhos. Pode-se concluir que os animais têm um importante papel nas fantasias e nas angústias infantis (Bellak & Hurvich, 1965).

O referencial teórico que fundamenta o CAT-A é o psicanalítico e o seu propósito é estudar a dinâmica das relações interpessoais, a natureza e a força dos impulsos e tendências, assim como as defesas organizadas contra eles. As situações escolhidas para

compor cada prancha referem-se a aspectos importantes do desenvolvimento da criança, como as fases oral, anal, fálica, complexo edipiano, reações diante da cena primária, etc (Tardivo, 1992; Van Kolck, 1975). Esses aspectos serão explicados na descrição das pranchas que compõem o teste, baseado no manual de Bellak e Bellak, (1991) e Hirsch (1987).

A primeira prancha traz três pintinhos sentados ao redor de uma mesa com uma grande tigela de comida e atrás a figura vagamente esboçada de uma galinha ou galo. Explora os problemas da fase oral, ou seja, o quanto a criança se sente suficientemente alimentada por um ou outro pai, a comida podendo ser vista como recompensa, ou sua ausência como castigo e ainda podendo surgir temas de competição entre os irmãos.

A prancha dois traz a figura de um urso puxando uma corda de um lado, enquanto outro urso e um filhote puxam do outro lado, podendo ser percebida como luta, temor à agressão ou, de uma forma mais branda, um jogo - cabo de guerra. Pode evocar a cooperação com um dos ursos, a rivalidade, a angústia de castração, medo do triunfo e assim por diante.

A próxima prancha contém a figura de um leão com cachimbo e bengala sentado em uma cadeira, no canto aparecendo um ratinho num buraco. Geralmente o leão é visto como a figura paterna e a bengala, às vezes, é usada para torná-lo velho - a quem não se precisa temer - como defesa. Se o leão for percebido como figura paterna forte, é importante observar se é bom ou mau. A maioria das crianças se identifica com o ratinho, mas pode acontecer de se identificarem com o leão, ou ainda alternam essa identificação, o que pode indicar conflito entre submissão e autonomia.

A prancha quatro tem como estímulo a imagem de um canguru fêmea com chapéu, carregando uma cesta com uma garrafa de leite, acompanhada por um filhote de bicicleta e levando um bebê na bolsa. Surgem em geral temas de rivalidade fraterna e preocupações relativas ao nascimento de outros filhos. É importante observar se a criança se coloca de

forma regressiva ou manifesta desejo de crescimento e autonomia. Pode ainda surgir temas relacionados à relação materna e paterna.

A prancha cinco mostra um quarto na penumbra com uma cama de casal ao fundo e dois ursinhos num berço. Favorece histórias referentes à cena primária, ou seja, à observação mais ou menos fantasiada das relações sexuais entre os pais. As duas crianças no berço podem desencadear temas de manipulação e exploração mútua.

Observa-se na prancha seis uma caverna com dois ursos vagamente delineados ao fundo e um menor deitado em primeiro plano. Esta figura favorece novamente histórias relacionadas à cena primária, como na prancha anterior, acrescentando-se o aparecimento de problemas edipianos e situações referentes à masturbação noturna.

Quanto à prancha sete percebe-se a figura de um tigre mostrando dentes e garras saltando em cima de um macaquinho que também está saltando no ar, num ambiente de mata. Este estímulo pode mobilizar o medo da agressão, mostrando como a criança lida com essa situação.

Na prancha seguinte aparece a gravura de dois macacos adultos tomando chá, um terceiro falando com um macaquinho e na parede um quadro de uma macaca mais velha. É possível observar o papel que a criança atribui a si na constelação familiar, sua relação com o mundo dos adultos, aspectos da educação e como são percebidos a mãe e o pai, se permissivos ou punitivos.

A prancha nove mostra um quarto na penumbra visto através de uma porta aberta de um cômodo iluminado. Há um coelhinho sentado numa cama de criança olhando pela porta. Pode revelar medo do escuro, da solidão, do abandono ou curiosidade em relação ao outro quarto, novamente a situação edipiana e de como percebe a relação entre os pais.

Finalmente a prancha dez traz um cachorrinho deitado sobre os joelhos de um cachorro maior, ao lado do banheiro, sendo que ambas as figuras apresentam um mínimo de

expressão. Sugere castigos, revela dados sobre a concepção moral da criança, controle de esfíncter e masturbação, indicando a reação frente às regras sociais e a disciplina.

A análise do CAT fundamenta-se no princípio básico de que as interpretações que o indivíduo faz do estímulo são uma apercepção idiossincrática, ou seja, a pessoa o interpreta à sua maneira, em função de suas necessidades e motivações. Para orientar o profissional nessa interpretação, o manual de Bellak e Bellak (1991) propõe que se analise cada história a partir de 10 categorias principais, a saber:

1) *O Tema Principal* – Nesse item verifica-se o que o sujeito apreende de cada prancha, a história relatada, ou seja, sobre qual ou quais temas gira a história e se há uma inter-relação entre os mesmos.

2) *Herói Principal* – É a figura mais importante ao redor da qual a história foi montada. Partindo do pressuposto que a história contada pela criança é sobre ela mesma, portanto se houver vários personagens num relato verifica-se com quem o sujeito mais se identifica. Ainda nessa categoria os autores trazem o subitem auto-imagem que se refere ao conceito que o indivíduo tem de si mesmo, de seu papel social e a imagem do seu corpo.

3) *As Principais Necessidades e Impulsos do Herói* – Incluem-se aqui necessidades de conduta do herói que podem estar relacionados aos da criança, a qualidade dos impulsos, expectativas idealizadas, tais como inteligência e coragem, atribuídas a figuras significativas do seu cotidiano. Os autores apresentam dois subitens: personagens, objetos ou circunstâncias introduzidos ou omitidos, devem ser interpretados como desejos ou dificuldades dos sujeitos a tais situações.

4) *Concepção do Ambiente* – Considera-se esse conceito uma combinação complexa de autopercepção inconsciente com distorções aperceptivas dos estímulos por imagens de memórias do passado. Aqui é introduzido o item: Identificação - é importante observar com qual membro da família a criança se identifica e o sentido dessa identificação.

5) *Figuras Vistas Como...* – É importante observar como a criança percebe as pessoas ao seu redor e como reage a elas.

6) *Os Conflitos Significativos* – É necessário verificar não só a natureza dos conflitos, mas também as defesas que o indivíduo usa para lidar com a ansiedade gerada por tais conflitos.

7) *A Natureza das Ansiedades* – É primordial identificar as principais ansiedades e a fonte delas, ou seja, do que estas decorrem. Segundo os autores do CAT-A as ansiedades mais importantes são aquelas relacionadas à agressão física, punição, a falta de amor ou a perda dele (desaprovação) e ao medo de ser abandonado (solidão e falta de apoio).

8) *As Principais Defesas* – Cabe observar e analisar quais são os recursos que o indivíduo dispõe para se defender dos impulsos, pois dessa forma é possível avaliar a estrutura e o caráter do sujeito.

9) *Adequação do Superego* – Avalia-se a severidade do superego por meio da relação entre a natureza da transgressão, a indulgência ou severidade. Isto é, sob quais circunstâncias o superego do sujeito é muito rígido e sob quais ele é mais tolerante.

10) *A Integração do Ego* – Este item indica o nível de funcionamento da personalidade, ou seja, a capacidade da criança se acomodar entre impulsos e demandas da realidade de um lado e a direção do seu superego de outro. Nesse item importam também as características formais. O sujeito consegue contar histórias coerentes com os estímulos, ou abandona a gravura e elabora histórias sem nenhuma relação aparente. As respostas são estereotipadas ou criativas e mais ou menos originais. Consegue na trama do enredo chegar a uma solução adequada e realista, ou apresenta um pensamento desestruturado, bizarro. É capaz de ir de uma situação do passado da história para uma solução no futuro. Esses fatores devem ser avaliados levando em consideração a idade cronológica da criança, nível intelectual e a sua singularidade. Verifica-se a adequação dos processos que dirigem e mantêm o pensamento

de forma adaptada, controle de impulsos, tolerância à ansiedade, adequação perceptiva, atenção, concentração, memória, o emprego da linguagem, conceitos e estrutura da história.

Para este estudo é relevante os itens que compõem a análise dos aspectos estruturais ou formais das histórias como maturidade do ego, que se refere ao que é esperado em termos de tarefa solicitada ao sujeito, de acordo com a sua idade cronológica. Sendo assim, serão apresentadas as formas de interpretação sugeridas por outros autores como: Hirsch (1984), Shentoub (1969/1990) Tardivo (1992) e Teglassi (2001) por considerá-las complementares a avaliação dos aspectos formais contidas no manual do instrumento. Além disso, mostram que é possível avaliar a cognição por meio de técnicas projetivas

Inicialmente Hirsch (1979 / 1987) propôs nove itens para a interpretação do CAT-A, posteriormente Hirsch (1984) ampliou e reorganizou esse esquema e o dividiu em três categorias e dez pautas. A primeira categoria a *Percepção da situação estímulo* refere-se em que medida a percepção do indivíduo está adequada ao estímulo. Observa-se que animais ou personagens vê nas pranchas e se existe desconhecimento do estímulo. Essa categoria compreende três indicadores, a saber, *Percepção do conteúdo animal* se os animais são vistos e de que forma. Verifica-se as omissões, adições e distorções. Percepções e elaborações pouco usuais em relação à identidade dos animais. *Percepção do conteúdo de realidade* compreende a percepção dos elementos ambientais da prancha (omissões, acréscimos e distorções no conteúdo de realidade). Visualiza e distingue as pranchas que indicam elementos característicos do habitat natural do homem, daquelas que apresentam um cenário natural adequado à vida dos animais. *Percepção da ação dos personagens* se a ação dos personagens é coerente com as características reais dos estímulos.

A categoria a *Estória como tarefa* inclui indicadores relacionados às possibilidades adaptativas da criança para enfrentar uma situação nova, a qual testa as suas funções

egóicas relativas à memória, linguagem e o processamento do pensamento. Essa pauta é composta por quatro itens, são eles: Sequência temporal, que objetiva observar se a criança é capaz de construir uma estória com começo meio e fim. Como utiliza os três tempos da ação (passado, presente e futuro). A Coerência e logicidade da estória, diz respeito a concordância das diferentes situações colocadas no relato, a integração da estória. Características da linguagem empregada - observa-se o tipo de linguagem utilizada pela criança e sua relação com padrões evolutivos, a situação atual e ao meio sociocultural. Capacidade criativa e adequação ao clichê - avalia-se o interjogo entre a capacidade criativa da criança e a adequação ao clichê, entendido como as estórias que são comumente desencadeadas pelas pranchas.

A pauta *Aspectos dinâmicos da história* agrupa os indicadores relativos a Descrição da interação, papéis determinados e problemática básica - avalia-se como se dá a interação entre os personagens da estória, quais os papéis atribuídos e a situação da criança no contexto familiar. Dinâmica inconsciente, ansiedades e defesas - neste item observa-se a qualidade das relações objetais, que tipo de vínculos objetais predominam, as relações fantasiadas, as ansiedades ligadas as mesmas e as defesas utilizadas. Tentativas de solução da problemática colocada, diz respeito à solução do conflito, se houve ou não e como ocorreu.

Hirsch (1984) propõe que se faça uma análise final que sintetize todas as pautas supracitadas. Evidencia que é importante apontar as conclusões diagnósticas e prognósticas em forma de hipóteses, considerando que as informações foram baseadas em um único instrumento e que as mesmas precisam ser corroboradas por meio de uma avaliação completa envolvendo outros métodos.

Shentoub (1969 / 1990) elabora um sistema de interpretação das respostas dadas por crianças ao Teste de Apercepção Temática (TAT) que foi utilizado por Montagna (1987)

em seu estudo com o CAT-A, o mesmo será descrito posteriormente. Esse sistema inclui os seguintes aspectos para a interpretação do TAT. Características manifestas da produção relativas ao tempo de latência inicial, pausa dentro da história, necessidade ou não de questionar a natureza das histórias. A partir do relato, é importante distinguir os Fatores de rigidez que se referem às descrições, apego a detalhe, racionalizações, temática de estilo obsessivo, tendência geral à restrição. Os Fatores de labilidade que dizem respeito a histórias teatrais, valorização de detalhes, labilidade nas identificações, presença de temas de medo, recusas. A partir dessas colocações, surgem dois fatores, aquele que facilita o curso da história e sua conclusão (Fatores de progressão da narrativa) e outro, que ao contrário, impede a progressão da narrativa (Fatores que paralisam a narrativa).

Tardivo (1992) elaborou um referencial de análise que contemplou diversas categorias de indicadores dos aspectos da personalidade para cada prancha. Apresentou também, itens para análise dos aspectos formais ou estruturais dos relatos. Apontou para a importância desse tipo de análise, uma vez que a tarefa dada a criança exige organização da personalidade para que a mesma possa efetivar a atividade, contar histórias. Essa tarefa envolve diversos aspectos importantes como o desenvolvimento, inteligência e os afetivos. Dessa forma, considerou para a análise formal os itens relativos ao Tempo total das histórias, que se refere ao tempo utilizado pelo sujeito para completar as histórias (inclui as pausas e o inquérito). Tempo de reação - essa variável diz respeito ao tempo que o sujeito leva para iniciar sua narrativa, após receber a prancha. Decurso da ação na história - esse item refere-se ao tempo que a ação acontece, ou seja, passado, presente e futuro. Esse indicador dá indícios do nível de evolução dos sujeitos, além de revelar como se organizam. Estudo do uso da lógica - verifica-se a possibilidade da criança relatar situações ou ações coerentes, considerando três possibilidades: bom, regular e mau. Estudo do uso da linguagem - nesse item avalia-se a linguagem em relação ao que é esperado à idade da

criança e atribui-se bom, regular e mau. A variável Quantidade de palavras nas histórias - verifica-se o número de palavras contidas nas histórias como um indicador de capacidade de expressão, pois denota a riqueza de vocabulário.

Teglasi (2001) criou um sistema de avaliação da cognição de crianças e adolescentes a partir das histórias do TAT. Para esse autor, a narração é uma tarefa de desempenho que revela aspectos do pensamento e as estratégias cognitivas que o indivíduo utiliza na resolução de problema, assim como as diferentes competências. Desta forma, estabeleceu procedimentos para avaliar três dimensões cognitivas que, segundo esse autor, o indivíduo utiliza na elaboração de histórias a partir de um estímulo, quais sejam: integração perceptual, pensamento concreto e abstrato e processamento da informação que inclui vários aspectos da atenção e do raciocínio.

Para esta pesquisa foi destacado a integração perceptual e níveis de percepção que será explicado, enquanto as outras duas categorias de indicadores serão apenas descritas, pois não serão utilizadas neste trabalho. Elas serão apresentadas de acordo com a sequência estabelecida pelo autor.

1. Integração Perceptual

Grau de Congruência com o Estímulo

- Desconsidera ou interpreta mal as emoções, ou má percepção das emoções básicas ou dos relacionamentos retratados;
- Desconsidera ou se equivoca com relação às idades dos personagens;
- Atribui importância exagerada a detalhes irrelevantes do estímulo;
- A ênfase é mais perceptual do que conceitual;
- Vacila ou mostra-se indeciso sobre o significado do estímulo. Indica inabilidade na interpretação da cena e não na definição do objeto;

- Ignora algum elemento que seria importante para a história, embora a percepção seja adequada;
- Apreende os relacionamentos e os afetos que são relacionados com o estímulo, mas não capta a sutileza dos afetos, sua intensidade, ou a seqüência dos acontecimentos não se encaixa de modo preciso com a cena;
- A narrativa reflete um conjunto de acontecimentos realísticos e uma compreensão apropriada de causalidade social (da relação social implícita). A história está de acordo com uma compreensão dos aspectos psicológicos retratados e reflete uma seqüência de acontecimentos precisamente convergente com a configuração do estímulo.

Níveis Integração Perceptual

- Divergente: Confunde as emoções e os relacionamentos ou interpreta mal. Falha em reconhecer as tensões no estímulo.
- Literal: Há uma dificuldade de captar o significado implícito. Ele consegue identificar as idades e emoções dos personagens, mas falha em identificar o processo psicológico que conecta cada evento, cada emoção, cada ação. A narrativa fica ancorada no momento e na descrição da cena, mas não revela as conexões causais implícitas entre passado, presente e futuro.
- Impreciso. O narrador reconhece o estado de tensão e a história captura, de modo geral, as implicações do estímulo em relação às emoções e relacionamentos retratados. Entretanto o ajuste não é preciso, já que a história pode não combinar com as pistas mais sutis do contexto ou estabelece uma relação de causa e efeito levemente imprópria ou vaga.
- Acurado. O narrador inclui todas as pistas e sutilezas na interpretação das emoções e relacionamentos, mesmo a despeito de possíveis omissões ou confusões em detalhes pequenos, apesar disso os sentimentos e os relacionamentos são entendidos na sua sutileza.

Existe uma interpretação significativa da configuração do estímulo que captura de modo acurado e específico o clima da cena.

2. *Pensamento concreto X abstrato:*

- O narrador interpreta o estímulo literalmente. Há uma expressão mínima dos pensamentos, das intenções, dos sentimentos ou dos conflitos. Os sentimentos estão presos ao estímulo e não as características de pensamento ou eventos da história que explicam a prancha;
- O indivíduo tem dificuldade em compreender a tarefa da narração. O relato transforma-se numa descrição dos componentes da prancha sem extrair o significado;
- A circunstância externa e interna não muda ou há ausência de eventos transitórios. O narrador não explica adequadamente nenhuma mudança no sentimento ou na circunstância.
- Os interesses são extremamente triviais. Enfatiza as rotinas diárias;
- Os estados, as intenções ou os motivos internos são descritivos dos estímulos de forma vaga, simplista, presos a ações ou eventos (finalidades, causas, ou antecedentes obscuros);
- O narrador desenvolve uma história que não se atém só na explicação do que está acontecendo no retrato. A abstração é definida pelo grau da representação interna dos objetos percebidos. O nível de abstração pode ser classificado como enumerativa (nomeação dos objetos), descritivo (descreve qualidades e características objetivas do estímulo), ou aperceptivo (interpretando além das características objetivas do retrato).

3. *Processamento da Informação*

- O narrador dá respostas irrelevantes, conteúdo tolo, conversa estranha (insignificante) ao receber instruções ou ao narrar a história;
- O narrador se queixa de estar entediado ou quer parar ("quanto mais?");
- Elabora histórias na primeira pessoa ou personalizadas, indicando inabilidade para distanciar o *self* das demandas objetivas da tarefa;

- Desconsidera o cenário na narração da história;
- O desfecho da história não resolve adequadamente o conflito, a tensão, ou o dilema central levantado;
- Os personagens enfatizam a gratificação imediata ou o ganho material;
- Os personagens atuam ou reagem sem claramente definir o problema ou o objetivo;
- As ações não são direcionadas e ocorrem sem planejamento ou antecipação;
- Os personagens tiram conclusões impróprias ou prematuras, não entendem os fatos, não consideram as alternativas;
- Os personagens se comportam de forma contraditória ao que pensam e de como deveriam agir;
- Processo narrativo desorganizado (pensamentos personalizados, perseveração, conteúdo divergente do estímulo, ou reatividade emocional ao estímulo);
- Conteúdo ou convicção social inaceitável (por exemplo, hostilidade ou violência extrema, conteúdo estranho);
- *Níveis incompatíveis de conceitualização* (As idéias não seguem uma lógica);
- Confusão de pensamento mágico; lógica incongruente; idéias fragmentadas, incompletas;
- A auto-apresentação não é congruente com as convenções sociais;
- As idéias e as necessidades de todos os personagens descritos são consideradas na resolução do problema, em lugar de centrar-se em um personagem;
- Existe uma relação significativa entre os personagens;
- Os personagens mantêm sua individualidade (convicções, intenções, resultados) ao interagirem mutuamente (convergindo precisamente com o estímulo).

Níveis de integração Cognição – Experiência

- Desorganizado: este nível é atribuído a eventos improváveis ou grotescamente ilógicos; discrepância entre o estímulo e a história: conteúdo estranho, socialmente inaceitável;

seqüência de eventos altamente improvável, fantasiosa; abandono de um personagem em um estado extremo.

- Rudimentar: em lugar de distorção idiossincrática, há um processo marcadamente simplificado de raciocínio (possivelmente um "gosto descritivo") incorporando conexões causais mínimas. Os sentimentos ou os estados internos não são explicados além das reações simples. As inferências causais são inexistentes, extremamente rudimentares, ou vagas.

- Superficial: as narrativas retratam uma coordenação mais complexa das idéias do que os níveis 1 e 2. Há incerteza (falta da especificidade) de elementos da história e conformidade superficial com "scripts" culturais denota uma visão estereotipada dos eventos ou relações.

- Realístico: os eventos descritos são realísticos e indicam coerência entre estados internos e circunstâncias externa entre diferentes personagens. As intenções estáveis do personagem guiam as ações apropriadas para alcançar propósitos ou resolução de problema.

- Complexo e responsável: a narrativa denota uma compreensão das complexidades do mundo psicológico e a flexibilidade na resolução de problemas, equilibrando as necessidades e aspirações a curto e longo prazo de vários personagens, assim como, sentimentos, intenções dos pensamentos, ações, e deslance entre os personagens.

Produção de idéias/níveis de pensamento associativo

- Associação tangencial: a história divaga à medida que uma idéia provoca outra sem enlaces causais aparentes entre elas ou a um conceito central. As respostas podem inicialmente estarem relacionadas ao estímulo, mas podem mudar de direção subseqüentemente. O conteúdo pode ser tangencial ao estímulo e/ou personalizado.

- Associação linear: as idéias são introduzidas lineares na associação ao estímulo, ao evento precedente da história (por exemplo, elaborações repetitivas de uma idéia tal como uma série de ações), ou à emoção.

- Associação padronizada: As idéias são introduzidas de acordo com as experiências ou estereótipos culturais ou subculturais. A seqüência das idéias é formulada tendo como base (uma história, um filme, ou um programa de televisão) ou pode ser uma repetição literal de experiências familiares.

- Associação lógica: as idéias são introduzidas de modo que integram as várias dimensões da experiência em um contexto comum. A lógica e a coerência da narrativa são evidentes (os eventos, os pensamentos, os sentimentos, as ações, e os resultados são congruentes). As premissas da história e os detalhes são claramente relacionados.

- Associação integrativa: os elementos da história são coesivos e organizados em torno de um tema central, guiada por convicções claramente pro sociais e realísticas.

Vale frisar que a categoria de indicadores de integração perceptual e níveis de percepção proposta por Teglasi (2001) para o TAT, foi adaptada e operacionalizada para o CAT-A. Isso pode ser conferido em método.

Em seguida serão apresentados alguns estudos estrangeiros que buscaram evidência de validade, precisão e normatização para o CAT. Logo após, em ordem cronológica serão expostas as pesquisas brasileiras encontradas nos últimos quinze anos.

1.2.1 Estudos e Pesquisas com o CAT

Bellak e Bellak (1949 / 1991), com intuito de comprovar a eficácia do CAT-A na avaliação da dinâmica da personalidade infantil, fizeram um estudo de validade do qual participaram 200 crianças entre 3 e 10 anos. Na interpretação dos protocolos utilizaram o método de análises às cegas. Para confirmar os dados, compararam os resultados das análises do protocolo de cada criança com o material obtido, a respeito dos antecedentes da

mesma, com a assistente social. Constataram que as gravuras suscitaram problemas que haviam sido apontados pela profissional e que as respostas dadas às pranchas puderam esclarecer melhor a dinâmica desses problemas. Os autores admitem que publicaram o teste com base numa amostra muito pequena devido à dificuldade de se organizar uma investigação mais ampla, e evidenciam a necessidade de mais estudos que possam contribuir com dados adicionais.

Na revisão de literatura, encontrou-se alguns estudos de normatização e validade do CAT-A, como por exemplo, o estudo de Byrd e Whitherspoon (1954 conforme citados por Tardivo, 1992) com crianças de idade pré-escolar. Esses autores buscaram verificar a correlação entre a produção dessas crianças e as áreas de conflito indicadas por Bellak e Bellak encontrando, em geral, uma alta correlação.

Boulanger-Beleyguier (1957) verificou como se dava a percepção em crianças relacionando com a idade. Foram participantes 105 crianças de ambos os sexos com idades entre 3 e 8 anos. Esse estudo teve como foco os aspectos estruturais e perceptivos do teste que buscou distinguir a incidência do estímulo e da personalidade na percepção dos sujeitos. Considerou que com o aumento da idade o número de omissões diminui e que estas se relacionam com os aspectos evolutivos e não com a índole do conflito, ou seja, as adições e omissões têm relação com a idade da criança. Esse autor constatou que as crianças de até 6 anos omitiram a galinha na prancha 1, o rato na prancha 3 e o canguru pequeno na prancha 4. Nas pranchas 5 e 6 não observou referência a cena primária, manipulação e exploração mútuas, e ainda na prancha 6 notou que um dos ursos era frequentemente omitido, principalmente pelas meninas de todas as idades. Quanto a prancha 9 ocorreu adições por crianças de todas as idades, talvez pelo fato da mesma apresentar apenas um animal. O tema da toalete não apareceu com frequência entre as meninas, isto pode ser explicado, aqui, por uma limitação cultural da prova.

De acordo com esse autor, com o aumento da idade apareceria um maior número de respostas populares. Constataram 8 respostas populares em todo o teste das crianças de 3 anos, sendo que aos 4, 7 e 15 anos esse número ficou entre 17 e 20. Concluiu que o grau de socialização possibilita a construção de histórias tão semelhantes por crianças diferentes, apresentando uma solução da problemática desencadeada pelos estímulos mais de acordo com as normas estabelecidas. As adições são mais frequentes nas idades extremas, mas por causa de mecanismos diferentes. Os menores adicionam porque prestam pouca atenção aos estímulos os quais muitas vezes são utilizados como distração. Enquanto os maiores incluem outros personagens com o objetivo de enriquecer e tornar a história mais pessoal ou artística.

Tardivo e Herzberg (1989) verificaram a percepção em crianças de 5 a 8 anos de ambos os sexos e obtiveram resultados diferentes dos de Boulanger-Belleyguier (1957). Para esse estudo selecionaram as pranchas 1, 2, 3, 5, 6 e 9 em função do tempo disponível para o mesmo. Verificaram que na prancha 1 a galinha foi percebida com elevada frequência por todas as crianças, tanto aos 5 como aos 8 anos e o galo de forma mais reduzida. Os dados indicaram que aos 5 anos 68% perceberam a galinha e 31% o galo; aos 8 anos 86% a galinha e 12% o galo. Esse resultado contraria os achados de Boulanger-Belleyguier (1957) que apontam a omissão da galinha por crianças de 5 anos. Quanto as distorções, quando comparadas as percepções adequadas na fase de associação, as autoras observaram que ocorreram mais em crianças de 8 anos do sexo masculino. Com relação ao percepto comida esteve presente em mais de 80% dos sujeitos de todas as idades e sexos, confirmando que o tema alimentação conforme apontado por Bellak e Bellak (1992) é referido pela maioria das crianças. As adições de personagens não foram significativas nesse grupo de crianças.

Na prancha 2, a maior parte dos sujeitos vê com elevada frequência os três ursos, sendo que o urso que está só é percebido por 98%, seguido do pequeno (93%). Na prancha 3, a

figura do leão é constatada por todas as crianças enquanto o rato é visto com mais frequência aos 5 anos. Tal dado contraria os achados da pesquisa anterior que encontrou omissão do rato aos 5 anos. Na prancha 5 houve elevada percepção de um urso em todas as crianças. Já os dois ursos são vistos com maior frequência aos 8 anos, enquanto os meninos de 5 anos apresentaram maior distorção da percepção dos dois ursos. O berço foi percebido com mais frequência do que a cama do casal. Quanto a prancha 6 o urso menor foi verificado por quase todos os sujeitos, este é mais distorcido pelas crianças de 5 anos e o urso adulto é visto com maior frequência do que os dois por crianças de 8 anos. Esses resultados também contrariam os de Boulanger-Belleyguier (1957) que encontrou um número maior de omissões do urso grande. Finalmente na prancha 9 a figura do coelho é percebida pela maioria e o número de distorções aumentou com a idade. As crianças de 5 anos apresentaram mais adições do que na prancha anterior.

Rosenblatt (1958) verificou que com o aumento da idade as histórias evoluíam de uma simples enumeração, maior apego ao estímulo até uma interpretação mais subjetiva do estímulo. Participaram dessa pesquisa 400 crianças com idades de 6 a 10 anos, de ambos os sexos. Observou que aos 6 anos as histórias são curtas, com conteúdo limitado e com bastante ênfase na descrição. Essas crianças indicaram poucas necessidades, emoções e apresentaram finais vagos ou ausentes. Já nos relatos das crianças de 7 anos verificou uma maior interação entre os personagens com adição de figuras, geralmente persecutórias. Construíram histórias mais longas com finais mais claros e realistas.

As crianças de 8 anos usaram a fantasia mais livremente o que possibilitou um conteúdo mais rico e variado. As histórias foram mais longas e os finais muito elaborados. Já as de 9 e 10 anos elaboraram histórias mais constrictas e com um maior grau de estereotipia, sendo novamente mais curtas e os personagens mais especificados e individualizados. Apareceu a preocupação a respeito da moralidade, a culpa e a fantasia agressiva estavam latentes.

Na seqüência, Rosenblatt (1958) pontua que no geral as histórias das crianças maiores apresentavam um maior número de atividades cooperativas, sentimentos de independência por parte do personagem infantil, assim como finais mais definidos. Quanto as diferenças na produção em relação ao sexo, verificou que as meninas geralmente produzem histórias mais longas e com final feliz. Atribuem qualidades pessoais, dão nomes próprios aos personagens e mesmo aos animais mais selvagens se preocupam em dar-lhes uma casa, uma família. Já os meninos produzem histórias com personagens mais independentes, com ações mais violentas. Adicionam geralmente animais selvagens e dão-lhes o habitat adequado e não os personificam.

Vale destacar a relevância desses estudos, para esta pesquisa, que avaliaram a percepção dos estímulos, a qualidade e a forma da produção das histórias em crianças relacionando com a idade. Eles mostraram que é possível, por meio da análise estrutural da história, utilizar o CAT-A para verificar o desenvolvimento cognitivo.

Com o propósito de fazer um levantamento, Hirsch (1984) descreve vários estudos que objetivaram verificar a validade e a normatização do CAT-A. Expõe as pesquisas de Haworth (1966) que publicou por volta de 100 trabalhos até essa data. No entanto, a autora esclarece que muitas pesquisas se baseiam numa amostra pequena e não explicam quais as provas estatísticas que utilizaram para a análise dos resultados.

Essa mesma autora, dando seqüência a sua pesquisa na literatura, menciona um estudo que procurou comparar o CAT-A com uma avaliação sociométrica, tendo como objetivo verificar se havia diferenças significativas entre a produção de crianças consideradas populares pelo grupo – “estrelas” - e a aquelas mais afastadas – “solitárias” - ou seja, crianças que não eram eleitas nem rejeitadas. Utilizou-se alunos do 5º, 6º. e 7º. graus e constataram que as crianças consideradas “estrelas” construíram histórias nas quais apareceram impulso agressivo junto com uma forte necessidade de aquisição e conquista,

predominando relações interpessoais satisfatórias, enquanto no “solitários” os relatos eram muito breves, com conteúdo escasso, com elevado grau de ansiedade e sentimentos hostis para com as figuras parentais que eram vividas como persecutórias e extremamente punitivas (Lumkin, 1962, conforme citado por Hirsch, 1984).

Estudos comparando as duas versões do CAT, forma Animal e Humana, com o objetivo de verificar qual das duas possibilita uma melhor avaliação da personalidade de crianças, foram realizados por Lawton (1966) que aplicou o CAT-A (forma Animal) e o CAT-H (forma Humana) em 24 alunos de jardim de infância e 28 do 2º. grau, constatando que as duas formas eliciaram, na maioria dos casos, os mesmos mecanismos de defesa e as diferenças não foram significativas. O estudo de Neuringer e Livesay (1970), com propósito semelhante, buscou avaliar a produção de 30 crianças com ansiedade leve, moderada e alta, observando que não houve diferença significativa quando compararam os níveis de ansiedade com a produção das crianças no CAT-A e no CAT-H, concluindo que as duas técnicas são equivalentes. Tal achado é uma raridade na área de instrumentos projetivos, o que deve ser considerado positivo, pois mesmo que os resultados não indicaram diferenças significativas, as formas dos testes são diferentes, o que possibilita ao profissional escolher entre uma e outra que julgar mais adequada no uso particular de um caso.

Seguindo uma direção semelhante dos estudos supracitados, encontra-se no Brasil a pesquisa de Jacquemin e Martins (1976) que verificaram se o CAT-H pode ser considerado uma forma paralela do CAT-A. Para isto, compararam essas duas formas do instrumento a partir de análises qualitativas e quantitativas. Observaram que a forma humana do CAT, na maioria dos casos, mostrou-se mais adequado para crianças de sete e oito anos, pois favoreceu na formulação das histórias. Constataram ainda que o CAT-A facilita a projeção de sentimentos negativos, já o CAT-H a projeção de conteúdos relativos ao relacionamento

familiar. Concluíram que, tanto o CAT-A, como o CAT-H são semelhantes quanto aos temas, motivações e identificações. Constataram que as poucas diferenças são resultados das variações dos estímulos nas duas formas.

No que concerne à investigação de crianças com problemas emocionais e de conduta, Souza (1952, conforme citado por Tardivo, 1992) comparou o grupo de alunos adaptados à situação escolar com o de crianças que apresentavam problemas de conduta. Verificou-se que o segundo grupo se identificava com figuras que se mostravam inferiores ou rejeitadas e o meio ambiente era descrito nas histórias como frustrante e agressivo. Constatou-se que as crianças mais perturbadas apresentavam mais adições, especialmente de situações de castigo, violência e acidentes. Os finais dos relatos, em geral eram mais negativos, o herói se mostrava na defensiva frente a um mundo caracterizado pela falta de afeto e compaixão. Quanto ao primeiro grupo demonstrou identificações com figuras valorizadas e as histórias, em geral, apresentavam um desfecho positivo.

Com relação o desempenho no CAT de crianças com problemas de conduta, Grassano (1996) realizou estudos classificando-as de acordo com traços indicativos de fobia, histeria, obsessão, impulsiva e tendências psicopática, depressivas, psicóticas (esquizofrênicas). Cabe destacar, que na literatura pesquisada, não há referência a nenhum tipo de tratamento estatístico dos dados que pudesse conferir uma maior confiabilidade aos resultados relativos ao grupo.

Inicialmente, Grassano (1996) descreve os resultados de crianças com traços fóbicos, evidenciando ansiedade exacerbada que determina um rendimento produtivo ou improdutivo diante dos estímulos. O personagem infantil foge de situações de perigo – por medo. Observou que há adições de personagens bons, presentes, mas não na percepção da prancha, na história. Quando predomina defesas contrafóbicas a criança ressalta as

qualidades do personagem infantil descrevendo-o mais inteligente, esperto, corajoso e capaz de enfrentar os perigos externos.

Quanto as que apresentam características de histeria, a autora supracitada, encontrou dados que mostram que a percepção da prancha fica influenciada pela repressão das situações que se relacionam aos conflitos sexuais, ciúmes e ansiedades inerentes a estes, necessitando ser negados e omitidos. Os relatos são sucintos apresentando omissões, bloqueio da fantasia e falta de associação. Entretanto as histórias indicam discriminação de passado, presente e futuro e o personagem infantil é descrito como ingênuo, bom, obediente, aceitando as determinações impostas pelos adultos.

Os indivíduos com traços obsessivos, observou-se que a produção no CAT é assinalada por defesas, especialmente de controle das emoções. Dessa forma, existe uma preocupação em perceber a realidade externa de maneira mais objetiva e excessivo detalhismo. Geralmente as crianças obsessivas descrevem os personagens infantis, solitários, isolados, indecisos e cheios de dúvidas (Grassano, 1996).

No que se refere ao desempenho de crianças com traços impulsivos e tendências psicóticas, a autora supracitada verificou que apresentam um curso associativo rápido, com dificuldade para analisar a prancha, conteúdo pobre e pouca possibilidade criativa. O personagem infantil apresenta características de poder e violência ao objeto temido. O personagem se transforma no poderoso agressor que engana, ataca, mata, rouba, ou devora. Quanto às crianças com características depressivas, indicam uma produção pobre, com histórias curtas e bloqueadas. Não desenvolvem o conflito e detêm-se na necessidade – passado e presente, faltando a perspectiva de futuro. Quando esta utiliza defesas maníacas, verifica-se que dão respostas rápidas ao estímulo, um número alto de associações e com ritmo acelerado.

Na pesquisa, Grassano (1996) diferencia a produção de crianças psicóticas (esquizofrênicas) daquelas que apresentam características esquizóides, de nível neurótico. Nas esquizóides verificou-se riqueza de imaginação com expressão das fantasias. A percepção, a descrição e definição do estímulo são adequadas. Os personagens são descritos com pouca atividade lúdica e motora. Por conta do distanciamento afetivo a percepção do clima emocional é baixa. Compreende as instruções e geralmente elaboram histórias completas e com imaginação. As crianças esquizofrênicas indicam percepções distorcidas, muitas adições e negação perceptual. A narração contém fabulações e contaminações na mesma prancha ou entre pranchas, palavras sem sentido, incompreensíveis. Indicam ainda, falta de adequação das histórias com os estímulos, elaboram histórias vagas e confusas. Os personagens pequenos são atacados, mortos, devorados, protegidos por personagens descritos como monstruosos (bichos, animais ferozes, devoradores, sanguinários, fantasmas) e com grande poder. Na tentativa de controlar sua preocupação a criança usa defesas de tipo obsessivo, contando os objetos da prancha, descrevendo cada parte dos componentes do estímulo, seguindo um ritual.

Teglasi (2001) sistematizou para o TAT categorias de indicadores para avaliar a cognição de crianças e adolescentes. Para tanto, considerou três dimensões cognitivas: integração perceptual, pensamento concreto e abstrato, processamento da informação, que segundo o autor, estão envolvidas na tarefa de narração a partir de estímulos. Esse autor, além de aplicar o TAT, utilizou o WISC – III em alguns sujeitos, mas não apresentou estudo estatístico dos dados, assim como não relacionou os dados dos instrumentos. Conclui que é possível por meio da narração verificar o nível de cognição, pois essa tarefa revela aspectos do pensamento, as estratégias cognitivas e as diferentes competências que o indivíduo utiliza ao elaborar a história. Constatou ainda, que nem sempre os resultados das técnicas projetivas são corroborados por testes mais objetivos de avaliação da inteligência.

Objetivando elaborar uma sistematização da interpretação da resposta ao CAT-A, a partir do esquema de interpretação de Bellak e Bellak (1954), da proposta de Haworth (1962) e Shentoub (1969) para o TAT, Montagna (1987) discutiu os pontos de aproximação e complementação dos aspectos que abrangem tanto a análise do conteúdo quanto a análise formal da interpretação da resposta. A autora constatou a viabilidade dessa proposta, na qual elaborou categorias de interpretação a partir do que esses autores postulam, por meio de um estudo de caso clínico.

Uma pesquisa com 30 sujeitos paulistanos, do sexo masculino, primogênitos, na faixa etária de 4 a 6 anos, utilizou o CAT-A e os dados de entrevistas com os pais para verificar as relações de interferência da família nas condições psíquicas de irmãos em rivalidade. Percebeu-se que os dados fornecidos pelos pais comparados ao resultado do teste possibilitaram uma visão mais clara da percepção dos pais com relação aos filhos e dos filhos com relação aos pais (Rocha, 1989).

Com o propósito de estabelecer normas para o CAT-A e o Teste das Fábulas de Düss, tendo como parâmetro a população de São Paulo, Tardivo (1992) verificou como respondem a essas técnicas crianças ditas “normais”, observando como são suas histórias, desde temas escolhidos, até as categorias de conteúdo que surgem com mais frequência, além de comparar esses dados com a idade e o sexo. Participaram dessa pesquisa 128 crianças de 5 a 8 anos, sendo que 26 foram selecionadas para a pesquisa piloto, a partir da qual foram elaboradas as categorias para interpretação das técnicas. Outro objetivo foi de buscar evidência de validade por meio da correlação dos resultados das duas técnicas, comparando-as ainda com os resultados de outro estudo que realizou com o procedimento de Desenhos-Estórias (D-E).

Na discussão dos resultados essa autora comparou os mesmos para verificar diferenças e semelhanças no desempenho de crianças “normais” nas três técnicas projetivas,

procurando abordar aspectos da dinâmica da personalidade dos sujeitos revelados pelos três instrumentos. Concluiu o estudo enfocando que em alguns aspectos as três técnicas coincidem, em outros se complementam e em alguns se opõem, mas que de maneira geral encontrou coerência entre os resultados obtidos nos três instrumentos. Verificou-se que no CAT surge mais material latente assim como no D-E, enquanto no teste de Düss são mais presentes aspectos manifestos e conscientes.

Os dados obtidos na análise dos aspectos formais ou estruturais indicam que no item tempo total das histórias ficou entre 4 e 7 minutos. O menor tempo, em geral, foi observado nas histórias das primeiras pranchas. Com relação às diferenças encontradas entre o tempo de produção dos meninos e das meninas, o que ficou evidente foi o fato das meninas apresentarem sempre um tempo total superior ao dos meninos, em todas as pranchas. Quanto ao tempo de reação a média foi de 6,22 segundos entre os meninos de 5 anos e o máximo de 18,76 segundos entre os meninos de 8 anos. As meninas mostraram precisar de um tempo maior para iniciar a sua história. No que se refere ao Decurso da ação na história ficou evidente a maior incidência do tempo presente em todas as histórias de todos os sujeitos. Em seguida o futuro e por último o passado. Esse último apareceu mais entre as crianças mais velhas. Pode-se supor que o uso do passado implica uma maior elaboração, que ocorre entre as crianças mais velhas, sendo que as menores são mais imediatistas e impulsivas.

No que tange ao uso da lógica observou-se que a avaliação (bom) predominou entre as crianças mais velhas em ambos os sexos. No geral predominaram as categorias (bom e regular) sobre a avaliação (mau). Essa última apareceu mais entre as crianças menores. Entre as meninas a avaliação (bom) predominou sobre as demais. Quanto a variável uso da linguagem houve um predomínio da avaliação boa, seguida da regular e muito pouca a avaliação mau. Sendo assim, constatou-se o uso adequado da linguagem na maioria dos

participantes. No último item formal quantidade de palavras utilizadas, o número médio de palavras sem contar com as do inquérito, foi de no mínimo 49 palavras entre os meninos de 5 anos e de 113 entre as meninas de 7 anos. Incluindo as palavras adicionadas no inquérito, esse número aumenta o mínimo para 60 e o máximo para 139. Esse grupo de crianças que obtiveram um maior número de palavras apresentou em outros indicadores respostas com conteúdos problemáticos. Pode-se concluir que puderam expressar mais deixando transparecer as dificuldades internas e externas.

Com o objetivo de estudar os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos nos diferentes modos de reconstituição da história do Chapeuzinho Vermelho, por crianças, Souza (1999) verificou as influências do nível operatório, os aspectos afetivos e as diferenças entre sexo nessa reconstituição, por meio do CAT-A, o Método de Rorschach e as Provas Operatórias de Piaget. Participaram 30 crianças, divididas por idades e sexo (9, 10 e 11 anos) de uma escola particular da cidade de São Paulo. Constatou-se três níveis de reconstituição da história: nível I-reconstituição fantasiosa, nível II-reconstituição concreta e nível III-reconstituição interpretativa, os quais foram associados as características principais dos períodos pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal, respectivamente. Os resultados indicaram que a maioria dos sujeitos foi classificada no nível II de reconstituição do conto, confirmando a hipótese sobre a influência do nível operatório no tipo de reconstituição da história, pois a maioria classificou-se no nível II (intermediário) ou no nível III (conservador) para a prova de Conservação de Peso. Observou-se ainda, que os aspectos afetivos influenciam no tipo de reconstituição da história. Quanto ao sexo verificou diferenças no tipo de reconstituição realizada pelos meninos (nível II) em relação as meninas(nível III), o que pode ter sido influenciado pela característica da heroína do conto.

Fundamentada num enfoque clínico que tem como parâmetro o sujeito, seu contexto e sua história pessoal, uma pesquisa objetivou analisar o conteúdo latente dos pesadelos e o conteúdo de histórias infantis contadas no CAT, partindo do pressuposto que ambos são determinados por uma dinâmica inconsciente. Para esse estudo de caso, utilizou-se também os testes H.T.P., Desenho da Família e o Bender (Carotenuto, 2000).

Objetivando verificar se os instrumentos Desenho da Figura Humana (DFH) e o Teste de Apercepção Infantil (CAT-A) são sensíveis na identificação de crianças que sofreram abuso sexual e, ainda, se estes instrumentos diferenciam o grupo de crianças abusadas do grupo de crianças que não sofreram abuso sexual. Para tanto, participaram do estudo 30 crianças de ambos os sexos, com a idade entre 6 e 10 anos em dois grupos distintos. Um grupo de 15 crianças que apresentavam histórico de violência sexual e o outro grupo foi constituído por 15 crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que não tinham este histórico. Constatou-se que os dois instrumentos foram sensíveis e conseguiram discriminar o grupo de pesquisa do grupo de controle e detectar situações de abuso sexual no grupo de pesquisa. A autora concluiu que há evidência de validade concorrente entre os dois instrumentos, apesar do número pequeno de participantes (Fonseca, 2005).

Benczik (2005) verificou se o CAT-A é sensível para diferenciar meninos com e sem TDAH. Participaram desse estudo 40 crianças do sexo masculino que foram divididas em dois grupos: grupo I foi composto por 20 meninos com TDAH com idades entre 5 e 11 anos, freqüentando desde a pré-escola até a 6^a. série, de escolas particulares e municipais de quatro cidades do interior de São Paulo. O grupo II foi composto por 20 meninos sem TDAH entre 5 a 11 anos de idade, freqüentando desde a pré-escola até a 6^a. série, de cinco escolas particulares e municipais de duas cidades do interior de São Paulo. Para essa pesquisa a autora destacou e adaptou categorias de indicadores do CAT-A que pudessem

discriminar os dois grupos, a partir da avaliação sugerida por Tardivo (1992). Os resultados indicaram além de evidência de validade, precisão entre avaliadores.

Cunha (2005) observou as relações entre as dificuldades de aprendizagem na escrita com o nível intelectual, criatividade e o maturacional de crianças de 2^a. série do ensino fundamental. Para tanto, utilizou-se a Escala de Avaliação na Aprendizagem na Escrita (ADAPE), a prova de conservação de comprimento, a prova de posições possíveis dos dados sobre um suporte e o CAT-H. Participaram dessa pesquisa 40 crianças, de ambos os sexos, de duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Uberlândia / MG. Os resultados indicam que houve uma correlação positiva e significativa entre as variáveis conservação de comprimento e criatividade. Com relação as escolas, observou-se que localizada na região mais central obteve diferenças significantes entre as variáveis erros do ditado e conservação de comprimento. Quanto a variável maturidade emocional, não constatou dados correlacionais significantes com os erros no ditado, o nível de criatividade bem como a operatoriedade. Isso pode ser explicado pela maioria dos sujeitos encontrar-se num nível de maturidade dentro do esperado para sua faixa etária.

Com o propósito de buscar evidência de validade entre as categorias de indicadores de auto-estima destacadas para o CAT- A e os itens do H.T.P, correlacionou os dados destes instrumentos com a escala de auto-relato, EMAE – Forma A destinada a verificar a auto-estima. Participaram desse estudo 32 crianças, entre 7 e 10 anos, de ambos os sexos, freqüentando de 2^a. a 4^a. série do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados do CAT ocorreu individualmente enquanto que do EMAE e HTP em duplas, em duas sessões. Os dados demonstraram que as categorias de indicadores destacadas para verificar o nível da auto-estima no CAT-A, apresentaram boa precisão pelo sistema de avaliadores, indicando que são confiáveis para avaliar os níveis de auto-estima. Do mesmo modo os índices de

correlação entre instrumentos permitiram encontrar evidência de validade para o CAT-A e HTP (Silva & Villemor-Amaral, 2006).

Objetivando verificar o grau de concordância entre avaliadores independentes destacaram categorias de indicadores relativos ao tipo de relação com a figura materna a serem analisados a partir de critérios previamente estabelecidos por Tardivo (1992), visando melhor confiabilidade dos resultados obtidos com CAT-A. Participaram dessa pesquisa duas juízas que analisaram 31 protocolos. As avaliadoras eram psicólogas clínicas, com conhecimentos da teoria psicanalítica e bastante prática com a técnica em estudo. Formadas há mais de 10 anos, tinham experiência no atendimento psicológico em psicodiagnóstico e psicoterapia. Fizeram as análises independentes e às cegas quanto ao objetivo dessa pesquisa. Verificou-se a fidedignidade das avaliadoras pela pontuação dos protocolos do teste nos indicadores selecionados. Desta forma, o escore obtido por todos os sujeitos testados, a partir da análise das duas avaliadoras, possibilitou estimar a precisão por meio de correlação de coincidências. Verificou-se que os índices apresentados pelo Kappa, para maioria dos indicadores de relação materna, podem ser considerados satisfatórios. Desse modo, constatou-se que a possibilidade de desenvolvimento de um sistema de análise com critérios ainda mais claramente definidos e detalhados permitirá que análises feitas por vários profissionais experientes permitam atingir conclusões bastante semelhantes, evitando-se com isso a interferência excessiva da subjetividade do avaliador na interpretação dos resultados, ponto central dos questionamentos sobre a validade das técnicas projetivas (Villemor-Amaral & Xavier, 2007).

Vale destacar que na pesquisa descrita anteriormente (Silva & Villemor-Amaral, 2006) construiu-se um sistema de classificação das respostas, com critérios bem definidos de análise dos resultados. Esse sistema diminuiu as possibilidades de variações nas conclusões

dos profissionais, permitindo confiabilidade, uniformidade nos resultados e precisão entre avaliadores.

Como se pode constatar, no Brasil, alguns autores fizeram estudos de evidências de validade correlacionando o CAT-A com outras variáveis. A maioria deles procurou criar um referencial de análise para o CAT-A. Dentre eles Tardivo (1992) buscou, além de elaborar categorias de interpretação normatizadas, verificar evidência de validade das mesmas, comparando-as com os resultados de outros testes projetivos. Fonseca (2005) elaborou um referencial de análise para o CAT e o DFH (Desenho da Figura Humana) que pudesse discriminar um grupo de crianças com histórico de abuso sexual do grupo sem esse histórico e constatou evidências de validade com outras variáveis. Benczik (2005) destacou e adaptou categorias de indicadores do CAT-A com o propósito de discriminar o grupo de crianças com diagnóstico de TDAH do grupo de crianças sem TDAH, a partir da avaliação sugerida por Tardivo (1992). Os resultados indicaram além de evidência de validade, precisão entre avaliadores. A pesquisa de Silva e Villemor-Amaral (2006) elaborou categorias de indicadores de auto-estima, com critérios bem definidos, a serem verificadas no CAT-A. Os resultados apontaram evidência de validade e precisão entre avaliadores. O estudo de Villemor-Amaral e Xavier (2007) destacou indicadores relativos a relação materna, a partir do referencial de análise de Tardivo (1992) e evidenciou concordância satisfatória entre avaliadores para a maioria dos indicadores. Portanto, vale ressaltar a importância dessas pesquisas que elaboraram um esquema de interpretação, sendo que uma delas criou categorias amplas o suficiente para agrupar um número grande de interpretações e ao mesmo tempo que fossem específicas e claras. As outras elaboraram ou adaptaram categorias de indicadores para avaliar um aspecto da personalidade a ser verificado no CAT, com crianças do Estado de São Paulo.

A partir desse levantamento, confirmou-se que é imprescindível a continuidade de pesquisas de evidência de validade para o CAT-A que, neste estudo, será correlacionado com o Método Rorschach e com os resultados do Desenho da Figura Humana – Escala Sisto (DFH-Escala-Sisto) que será utilizado para separar os grupos extremos. A seguir serão apresentadas as características gerais do Método Rorschach, assim como a interpretação de alguns indicadores da Tríade Cognitiva, os estudos no Brasil que conferiram evidência de validade ao instrumento.

1.3 O Método de Rorschach

O médico suíço Herman Rorschach, especialista em Psiquiatria na cidade de Zurique, criou o método de Rorschach. Em 1918 elaborou as pranchas do instrumento, que resultaram num total de dez e continuou trabalhando nas aplicações e na fundamentação teórica do instrumento até 1920. Apesar de tê-lo concluído nesse ano, este só foi publicado em 1921 com o título de *Psychodiagnostik*. Denominou este método de “Teste de Interpretação de Formas”. Após algumas alterações, o nomeou de Teste ou Método de Rorschach. Ele faleceu em 1922, interrompendo os estudos do seu instrumento (Anzieu, 1981).

O Método de Rorschach é um instrumento que analisa aspectos subjetivos, mas é composto por uma atividade que envolve solução de problemas e permite uma exploração objetiva do estilo de estruturação cognitiva. Esta abrange estímulos uniformes, aplicação padronizada, codificação formal e diretrizes interpretativas específicas. Embora as respostas do instrumento não possam ser classificadas como certo ou errado, elas podem ser codificadas de maneira precisa e objetiva (Rorschach, 1921/1942 conforme citado por

Weiner, 2000; Exner & Sendín, 1999). De acordo com Weiner (2000), este método é considerado subjetivo, pois a realização da tarefa servirá como um desencadeador da fantasia. Assim, as produções de fantasia fornecerão informações relevantes e importantes referentes ao sujeito, independente da característica objetiva do estímulo, da forma de aplicação ou da estruturação cognitiva do sujeito. Dessa forma, essa técnica possibilita uma avaliação objetiva e subjetiva dos dados coletadas, possibilitando, também, investigar tanto a estrutura como a dinâmica da personalidade.

É importante destacar que alguns aspectos do comportamento do sujeito manifestos durante a aplicação e as respostas idiográficas que não puderam ser codificadas a partir do conjunto das generalizações, podem ser consideradas, pois fornecem indicadores qualitativos acerca do funcionamento da personalidade do indivíduo (Exner & Sendín, 1999). Diante disso, esse método quando utilizado em conjunto com outros instrumentos que investigam a personalidade, fornece dados que identificam diversos aspectos da dinâmica e estrutura da personalidade do indivíduo (Weiner, 2000). De acordo com esse autor o Rorschach pode ser interpretado de diferentes maneiras, conforme a abordagem teórica que o avaliador faz uso, porém, todas devem convergir sempre para um mesmo resultado.

Para a realização desta pesquisa, no Rorschach será priorizado os aspectos mais objetivos da análise das informações, enfocando-se a abordagem quantitativa de determinados indicadores da Tríade Cognitiva. A abordagem adotada é o Sistema Compreensivo para a codificação, interpretação e análise dos resultados.

1.3.1 Sistema Compreensivo (SC)

O Sistema Compreensivo (SC) foi desenvolvido por John Exner Jr. na década de 70, nos Estados Unidos. A proposta inicial não era criar mais um sistema de classificação e sim unificar as contribuições dos principais estudiosos do método, na época (Villemor-Amaral, Silva Neto & Nascimento, 2003). Esse sistema está fundamentado em três pilares que consistem na padronização da aplicação, na codificação objetiva e precisa e em uma base de dados normativos. Tais características permitem aos profissionais que utilizam esse sistema, maior segurança ao ponderar sobre suas conclusões clínicas, assim como precisão nas informações resultantes da conclusão das análises. Para relatar os dados resultantes da codificação utiliza-se o Sumário Estrutural, que permite uma organização criteriosa, facilitando a análise das informações contidas nos protocolos o que permite atribuir valor as inferências empiricamente registradas. Quanto à codificação cada resposta recebe uma série de códigos que possibilita a análise dos resultados.

A primeira e menos complexa é a Localização da resposta, que se refere à parte da mancha em que a resposta foi visualizada. Os códigos utilizados são: W para resposta Global; D para resposta de Detalhe Comum; Dd para resposta de detalhe incomum e S é incluído no código de localização sempre que uma área de espaço em branco for utilizada. Para verificar a qualidade do processamento envolvido ao formular a resposta, acrescenta-se o código de Qualidade Evolutiva DQ que compreende símbolos e critérios, a saber, DQ+, que representa resposta sintetizada; DQo, indica resposta ordinária; DQv/+, refere-se a resposta sintetizada e DQv, representa resposta vaga (Exner, 1999).

A codificação dos Determinantes é uma tarefa mais complexa, pois exige que o examinador considere todas as possibilidades que contribuem para que a mancha se pareça

com aquilo o indivíduo visualizou. Sendo assim, os determinantes referem-se às características na mancha que faz com que o sujeito atribua à prancha uma determinada resposta. Os Determinantes se dividem em sete categorias e refletem aspectos do processo cognitivo envolvido na resposta (Exner e Sendín, 1999). O determinante Forma (F) indica as respostas dadas ao estímulo baseadas apenas nas características formais da mancha. O de Movimento (M) refere-se às respostas em que atribuem movimento ao conteúdo, sejam eles ativos ou passivos, como por exemplo, um menino andando de bicicleta. Os códigos de Movimento estão divididos em três categorias M, FM, m, englobando movimento humano (duas crianças se abraçando), animal (um lobo subindo a montanha) ou movimento inanimado (a folha caindo).

A categoria de determinantes Cor Cromática foi dividida em quatro variáveis C, CF, FC, Cn, atribuídas as respostas em que há a inclusão da cor independente do predomínio ou não da forma. A categoria Cor Acromática é utilizada para as respostas que se pautaram nas características de cinza, preto e branco, envolvendo os aspectos formais ou não da mancha. Esta categoria foi dividida em três itens e os códigos são C', C'F, FC'.

Os determinantes de sombreado tem três subcategorias e cada uma com três símbolos para determinar os diferentes usos do sombreado. O determinante Textura é usado para as respostas nas quais os sombreados são percebidos de forma a representar um fenômeno tátil e seus códigos são: T, TF, FT. O determinante Perspectiva ou Profundidade abrangem os códigos V, VF e FV. Utiliza-se esses códigos para respostas que se basearam nas características do sombreado para atribuir profundidade ou dimensionalidade ao objeto visualizado, sem forma definida ou envolvendo a forma como secundária ou primária. O Sombreado Difuso é usado para respostas baseadas nas características de claro-escuro da mancha, que não envolvem textura e dimensão, sendo seus códigos: Y, YF e FY. O determinante Forma Dimensão FD é atribuído para respostas que abrangem profundidade,

distância ou dimensão não relacionados com o sombreado, mas baseada na forma, ou seja, usa-se para as respostas em que a impressão de dimensionalidade é baseada no tamanho ou no contorno da mancha na prancha (Exner, 1999).

A categoria Pares (2) e Reflexos, cada um desses determinantes representa uma resposta na qual a simetria da mancha foi usada para especificar dois objetos idênticos. A codificação dos reflexos que são: rF e Fr a simetria também deve estar envolvida e os objetos devem ser idênticos, mas a resposta inclui um reflexo como sendo uma imagem em espelho. O primeiro código não requer forma específica, o segundo, requer. Quando um determinante reflexo for classificado, um par não é assinalado.

Determinantes Mistos (BLEND) envolvem vários determinantes combinados e estão presentes quando ao menos uma resposta apresenta mais de um determinante. Os BLENDs devem ser codificados na seqüência em que os determinantes foram aparecendo na resposta.

A Qualidade Formal FQ é uma característica importante do processo de codificação e traz informações relevantes sobre o grau de ajuste perceptivo do indivíduo, ou seja, indica quanta percepção incomum ou inadequada pode ocorrer, sem que isso esteja diretamente relacionado a uma percepção inadequada da realidade. A qualidade formal é utilizada para atribuir qualidade a percepção, isto é, se a área da mancha corresponde com a forma do objeto descrito. Sendo assim, sempre que, direta ou indiretamente, a forma for utilizada, um código de qualidade formal será empregado (Weiner, 2000). Para essa codificação, utiliza-se quatro códigos, sendo que dois indicam respostas boas em ajuste formal, quais sejam: + (Superior) e o (ordinária), a diferença entre eles consiste no detalhamento articulado da forma que é dado na resposta, assim, a qualidade formal + sugere mais detalhe especificado. O código u é atribuído as respostas incomuns, mas que podem ser

facilmente vista pelo observador. Verifica-se que os contornos da mancha envolvidos não foram violados significativamente, no entanto, o conteúdo utilizado para aquela área refere-se a uma frequência baixa mencionada pelos sujeitos de pesquisa. O código – é utilizado na resposta na qual se constatou o uso da forma inadequado ou distorcido e há uma desconsideração dos contornos da área usada.

A codificação do conteúdo das respostas consiste em algumas abreviações em inglês para a categoria à qual o objeto em questão pertence. Consiste numa tarefa simples, objetiva e menos complexa. Dessa forma, o código H indica o conteúdo humano, respostas relativas à figura humana inteira; (H) representa figura pára – humana inteira, de ficção ou mitológica, como bruxas, anões e palhaços; Hd refere-se a forma humana incompleta, partes da figura humana, assim braço de pessoa é codificado com Hd, da mesma forma (Hd) é empregado para figuras pára- humanas incompletas. Ainda relacionado aos conteúdos humanos, o Hx é utilizado quando a resposta faz referência à experiências humanas como felicidade e ódio. Quanto aos conteúdos animais adota-se a mesma lógica do conteúdo humano, explicitado acima, respeitando a seqüência: A; (A); Ad e (Ad). O código An é assinalado nas respostas em que o conteúdo anatômico é mencionado e se diferencia do Sx. O primeiro refere-se a parte interna do organismo seja humano ou animal, por exemplo, útero, estrutura óssea, muscular e, o segundo, à parte externa, como nádegas, seios. O código Xy refere-se a conteúdos de Raios-X e pode incluir partes do esqueleto ou órgãos. É importante assinalar que resposta que faz menção a conteúdo anatômico não pode receber o código An, se for mencionado conteúdos de Raios-X, como por exemplo, a radiografia de um coração, nesse caso, apenas o código Xy pode ser atribuído. Bl é usado para perceptos de sangue tanto humano quanto animal; Cg é empregado para qualquer artigo de vestimenta e Fd para tudo que é comestível para seres humanos e animais.

Quanto às respostas que envolvem perceptos de pinturas, ilustrações ou desenhos, o código Art é empregado. Para respostas com conotação cultural ou histórica como capacete romano ou cocar de índio, utiliza-se o código Ay. As respostas cujos conteúdos se relacionam à natureza ou topografia atribuem-se os códigos Bt para conteúdos de vida vegetal como árvores, folhas e plantas. Estes se diferem de Na que, por sua vez, se relacionam a uma grande diversidade de conteúdos do meio ambiente como água, mar e sol.

Considerando ainda os aspectos naturais, existe o código para paisagem Ls, que se diferencia dos dois últimos supracitados, pois envolve perceptos de paisagem como montanha, ilha recifes de corais, pântano. O código Cl é utilizado apenas para o conteúdo nuvem, suas variações como neblina devem ser classificados como Na. As respostas referentes à perceptos de mapa ou que envolvem à geografia aplica-se o código Ge. Para as respostas que tem o conteúdo fogo ou fumaça utiliza-se Fi e para explosão Ex. As que envolvem perceptos que são produtos da ciência ou associados mesma e à ficção têm o símbolo Sc como código. Embora exista várias possibilidades de codificações para os conteúdos das respostas, às vezes, aparecem respostas cujo conteúdo é singular, idiossincrático, nestes casos o código utilizado é Id.

As respostas populares referem-se a conteúdos atribuídos as pranchas, pela maioria dos grupos de pessoas da pesquisa e, desta forma obtiveram uma alta frequência estatística. Assim, é identificada pelo código P e devem ser consultadas no Manual de Codificação considerando a prancha, a localização e os critérios para cada uma delas. Outra importante codificação refere-se à atividade organizativa, o código Z, a ele é atribuído um valor numérico, que se refere ao número de vezes que o indivíduo dá uma pontuação Z. O código analisado isoladamente não tem muito valor interpretativo dos dados, mas a sua frequência Zf e o total dos valores de Z que é representado pelo ZSum que é relevante.

Esses dois últimos fornecem informações relativas ao esforço do indivíduo em organizar os campos de estímulo, já que são desestruturados e ambíguos. Isto implica no interjogo entre elementos cognitivos, afetivos e motivacionais. Assim, cada pontuação indica que o sujeito organizou e atribuiu um sentido, ou seja, criou uma relação significativa entre os elementos do estímulo.

A codificação da atividade organizativa pode ser de quatro formas, desde que o indivíduo, em sua resposta inclua aspectos formais da mancha. Para resposta global utiliza-se o ZW, exceto quando a qualidade evolutiva da resposta é v. O código ZA é empregado quando em uma mesma resposta dois ou mais objetos separados são citados e foram percebidos em áreas adjacentes da mancha em relação significativa. Já o ZD se diferencia de ZA, no sentido de que os objetos visualizados na mancha, se encontram em áreas que não se tocam, opostas. O ZS é atribuído para resposta em que integra o espaço em branco com outras áreas da mancha.

Finalmente os Códigos Especiais (CE), estas variáveis indicam a presença de características incomuns nas respostas. Embora essa codificação seja a etapa mais difícil, ela é extremamente importante, pois é aqui que se pode quantificar várias características das respostas que foram interpretadas qualitativamente. Sendo assim, os CE serão destacados com maior atenção por suas características e também por serem relevantes nesta pesquisa. Existe quatorze CE no SC, sendo que seis são relativos a Verbalizações Inusuais, dois são atribuídos para Perseveração e Falha na Integração, quatro envolvem Características Especiais de Conteúdo, um é utilizado para Respostas Personalizadas e um para Fenômeno Especial de Cor e os Códigos Especiais Múltiplos.

As Verbalizações Inusuais fornecem informações referentes aos aspectos cognitivos do sujeito, mais precisamente das suas “derrapadas” cognitivas. Desse modo, a desorganização cognitiva manifesta-se verbalmente e pode ser evidenciada neste instrumento de três

formas, as Verbalizações Desviantes DV que se destacam pelo uso de neologismos e redundâncias, além de respostas circunstanciais que incluem divagações e de frases inadequadas (DR).

As Combinações Inadequadas refere-se a impressões e/ou idéias que não convergem com os princípios de realidade, como por exemplo, um homem com cabeça de cavalo. Assim relações irreais são inferidas entre imagens, objetos ou atividade atribuída ao objeto. Tais combinações são subdivididas em: Combinação Incongruente INCOM, que é relativo à condensação de detalhes da mancha que são inadequadamente combinadas em um único objeto. A Combinação Fabulada FABCOM, envolvem uma relação implausível entre dois ou mais objetos identificados na mancha e o último código de Combinações Inadequadas CONTAM, diz respeito a duas ou mais impressões, numa mesma área da mancha, que foram fusionadas numa única resposta de forma a violar a realidade, causando prejuízo na adequação de cada uma das impressões. Para melhor compreensão disto cita-se como exemplo a resposta “o rosto de um inseto-boi” (p.73), neste exemplo o indivíduo percebeu o inseto e o rosto de um boi e une as idéias, fusionando-as em uma única resposta, o “rosto de um inseto-boi”. O ALOG refere-se ao uso espontâneo do raciocínio forçado para justificar a resposta. O indivíduo utiliza a lógica não convencional, representando uma forma de pensamento frouxo e simplista.

É importante observar os casos em que as respostas são excessivamente generalizadas que a partir de um detalhe da mancha abrange toda ela ou ainda redundantes. Isto pode constituir uma forma de disfunção cognitiva ou uma sinalização de preocupação psicológica e, conseqüentemente CEs são atribuídos. Quanto à perseveração PSV que se refere a respostas consecutivas, deve-se observar se esta ocorre em um mesmo cartão, com a mesma classificação: localização, DQ, determinantes, FQ e conteúdo Z. Já PSV mecânica refere-se ao mesmo objeto nas pranchas e a perseveração do conteúdo geralmente não

ocorre no mesmo cartão, a pessoa identifica o objeto como sendo o mesmo visto anteriormente, em outra prancha.

Vale destacar que algumas características das respostas são consideradas especiais e que tendem a refletir aspectos cognitivos específicos ou projeções do *Self*. Sendo assim, existem quatro códigos especiais relacionados a alguma característica do pensamento, relações interpessoais e auto-imagem. Assim, o código AB é usado para duas classes de respostas, quando o conteúdo das respostas faz referência a experiências humanas, registrando emoção ou experiência sensorial atribuí-se Hx. As respostas M sem forma, tais como: “Essa coisa toda representa depressão, é toda preta e sombria” (Exner, 1999, p. 77). O código AB é adotado para conteúdo abstrato. Os códigos AB e Hx podem ser empregados para uma mesma resposta que indica conteúdo relativo a emoção humana ou experiência sensorial a objetos com forma definida. O movimento agressivo AG, é empregado para todas as respostas de movimento (M, FM, m) que está ocorrendo a agressão. O código COP é usado para todas as respostas de movimento que envolve dois ou mais objetos numa relação positiva e cooperativa.. Com relação, ainda, as características especiais atribuídas aos conteúdos, o código Mórbido MOR, é atribuído para as respostas em que o objeto é identificado como morto, destruído, em ruínas, estragado, danificado, ferido ou quebrado e, ainda, quando atribuí característica ou sentimento disfórico a um objeto.

As respostas que o sujeito menciona experiências de sua vida seja presente ou passado, ou ainda usa pronomes pessoais para justificar e/ou esclarecer a resposta, atribuí-se o código PER. Existe outro fenômeno especial envolvendo a identificação da cor em que o sujeito, em determinadas partes da mancha ou em toda a mancha acromática, identifica a presença de cor. Diante disto, o código projeção de cor CP será atribuído. Com relação,

ainda, aos CEs é importante destacar que para uma mesma resposta pode ser necessário atribuir mais de um CE, o que seria denominado de códigos especiais múltiplos, no entanto, dentre os treze CEs, sete PSV, AB, AG, COP, MOR, PER e CP são independentes uns dos outros, podendo ser utilizados sempre que se fizer necessário. Quanto aos outros é preciso atenção na codificação, pois podem ou não ter inter-relação com outros CEs.

Tendo em vista a grande quantidade de categorias de indicadores e códigos utilizados no SC foram selecionados alguns que compõem a Tríade Cognitiva que é formada pelo Processamento da Informação, a Mediação e a Ideação. Esses agrupamentos estão compostos por variáveis que fornecem informações sobre como o indivíduo capta, traduz e responde as demandas do seu meio, se de forma adaptada ou não. Grande parte do seu ajustamento perceptivo dependerá da qualidade dos processos de mediação que permite a sua adequação, flexibilidade e capacidade adaptativa as exigências reais das situações apresentadas. Os aspectos ideativos informam como o sujeito conceitualiza as informações captadas e traduzidas pelos processos anteriores.

Desse modo, foi selecionado para este estudo variáveis dos três agrupamentos. Do Processamento da Informação foram selecionados os itens: *Lambda* (L) que verifica a proporção de respostas de forma pura, pois indica uma percepção simplificada da situação, na qual o indivíduo evita processar as emoções e atribuir complexidade a seus perceptos. W:D:Dd reflete o esforço no processamento dos dados, pois a resposta W exige maior investimento de energia, abrange toda a mancha. É importante na pontuação desse indicador fazer uma análise qualitativa das W, levando em conta que o DQ que as acompanha (W+ e Wv) indica níveis diferentes de elaboração cognitiva. A variável W:M mostra a relação entre o nível de aspiração e a necessidade de resultados. Para crianças a proporção de respostas considerada aos 5 - 6 anos é de 8:1 e aos 9 - 10 anos 4:1. A variável Zf fornece informação com relação a motivação do indivíduo, quanto mais motivado maior

o gasto de energia. As DQ informam como o indivíduo trabalha cognitivamente a área de localização escolhida. Esta variável está relacionada diretamente com o nível de desenvolvimento intelectual e a capacidade de operacionalização de análise e síntese. A DQ+ indica a capacidade do indivíduo em realizar análise e síntese o que exige uma elaboração cognitiva mais elaborada. A DQv refere-se a uma forma mais primitiva e imatura do indivíduo processar a informação. É comum em crianças pequenas, mas é esperado que com o aumento da idade haja um decréscimo. A PSV (perseveração das respostas) que pode ocorrer intrapranha na qual o sujeito emite respostas idênticas na mesma prancha ou em pranchas diferentes (interprancha). Esse tipo de resposta assinala uma falta de agilidade cognitiva, uma rigidez no processamento que pode decorrer de vários fatores, neurológico, intelectual e emocional.

No agrupamento que se refere a Mediação Cognitiva destacou-se a variável P. Diz respeito as respostas mais comuns quanto a localização e conteúdo. Essas informam sobre a capacidade do sujeito em ver as coisas como as demais pessoas, ou seja, indicam o grau de adaptação do sujeito ao grupo que pertence. Outra variável importante é WDA% que possibilita verificar o índice de adequação da percepção, considerando as respostas atribuídas em áreas usuais (soma de o + u sobre o total de resposta XA%).

De acordo com Exner e Sendín (1999) na Ideação os Códigos especiais Críticos (DV, DR, INC, FAB, ALOG e CONT) “são utilizados para identificar lapsos, deslizamentos ou falhas lógicas no curso da ideação” (p.106). Para verificar o grau do transtorno cognitivo é necessário considerar o conjunto desses códigos que geralmente aparecem com certa regularidade nas respostas. Isto indica graus de incompetência ou disfunção cognitiva. Nessa análise considera-se os níveis 1 e 2 de alguns indicadores. Esse contínuo pode ser verificado por três segmentos. O primeiro inclui as variáveis DV1, INC1 e DR1 que indicam um deslize cognitivo moderado; as DV2, FAB1, INC2 e ALOG informam a

presença de falhas importantes na ideação do sujeito. Os indicadores DR2, FAB2 e CONT apontam para uma disfunção cognitiva grave, um transtorno do pensamento generalizado e severo. Na análise dos CEs deve-se observar se estão associados aos mesmos determinantes, conteúdos, localizações, etc. ou se agrupam de alguma forma particular. Isto se faz necessário, pois contribui no esclarecimento dos problemas de ideação do indivíduo.

Os Códigos DV1 e DV2, o primeiro indica breves lapsos de pensamento resultado de uma verbalização distorcida diminuindo a precisão e clareza da comunicação, o segundo aponta um deslize cognitivo mais grave, no qual a linguagem não tem valor comunicativo. A INC1 refere-se a condensações de vários detalhes incompatíveis com a realidade o que revela fracasso na capacidade de discriminação do sujeito e uma forma muito concreta de raciocínio enquanto a INC2 reflete uma lógica incongruente e maior afastamento da realidade. As DR1 indicam uma forma mais grave na expressão verbal, na qual implica uma falta de controle da impulsividade ideativa. Nas DR2 essa impulsividade ideativa é maior e prejudica a capacidade do indivíduo manter a lógica de seu pensamento. Nas FAB1 o indivíduo integra os dados porque a sua ideação está desorganizada ou é muito imatura, assinalando uma falha na atividade de síntese. Já nas FAB2 existem alterações graves e freqüentes da conceitualização, pois o sujeito se afasta da realidade e apresenta uma capacidade de julgamento falho. As ALOG implicam relações lógicas simplistas, errôneas e utiliza-se um pensamento concreto. E a última variável a *CONT* refere-se a uma desorganização cognitiva mais grave, pois o indivíduo faz uma fusão de experiências irreais.

As respostas M implicam algum tipo de projeção e pressupõem uma criação pessoal, pois é o único determinante que não existe nas pranchas. Esse tipo de resposta está relacionada com a maior parte das atividades psicológicas como o raciocínio, a imaginação, a atividade de postergação da descarga, a atividade ideacional deliberada, o autoconceito e

o campo das relações objetais. Segundo Weiner (2000, p. 120) a proporção de Ma:Mp denota a percepção de movimento ativos e passivos atribuídos as figuras humanas vista em ação, que revelam “o uso da ideação de modo realista e voltado para a ação, visando à solução de problemas e o planejamento de cursos de ação deliberados”.

Em suma, a análise das respostas dadas pelos indivíduos às manchas pode determinar o seu desenvolvimento cognitivo e outros aspectos de sua personalidade. Isto pode ser constatado por vários estudos que mostraram a riqueza desse material e as possibilidades interpretativas do perfil psicológico oferecido por esse método projetivo. Sendo assim, a seguir apresentar-se-á alguns estudos que corroboram a utilização do método de Rorschach para a análise das questões relativas a organização e funcionamento da personalidade.

1.3.2 Estudos com o Método de Rorschach

A partir do levantamento de publicações, encontrou-se alguns estudos que utilizaram as respostas de movimento humano M no Rorschach para verificar a cognição, mais especificamente a criatividade. Stark (1962) apresentou uma redefinição da inteligência no sentido da elaboração, de previsão e planejamento. Pontua que os resultados das respostas M no Rorschach podem ser considerados como indicadores de aptidão para a previsão e planejamento criativo. Dudek (1967) ao estudar artistas criativos constatou que M está relacionado com criatividade e com produtividade idealizadora, mas não reflete o grau de talento, motivação ou a capacidade produtiva criativa. Dana (1968) observou que a variável M se relaciona a seis construtos, a saber, adiamento, sentido de tempo, inteligência, criatividade, fantasias e relações interpessoais. Frank (1979) afirma que Rorschach observou que as respostas de movimento humano M refletiam a vida interior dos

indivíduos, principalmente a inteligência, criatividade e imaginação. Esse autor ressalta que suas pesquisas mostram que as M parece ser mais indicativo da capacidade para a imaginação e fantasia do que de inteligência e criatividade. A pesquisa de Joseph e Pillai (1986) avaliou a validade de índices projetivos de criatividade por meio do Rorschach e das respostas dadas a um teste de pensamento criativo em estudantes. Verificaram que as M foram consideradas como uma medida significativa para a diferenciação entre indivíduos de alta e baixa criatividade.

Exner (1969) divulgou resultados de uma pesquisa em que verificaram que todas as variáveis codificadas no Sistema Compreensivo (SC) apresentaram concordância substancial entre avaliadores. Constataram coeficientes de estabilidade de 0,80 para Z, FC, assim como para outras variáveis incluídas no estudo e superiores a 0,70 para R, CF+C, P (Exner & Weiner, 1995).

Um estudo de validade de predição da Escala de Prognóstico do Rorschach apontou evidência de validade de predição dos resultados da intervenção psicoterápica. A partir disso, os autores discutiram as vantagens de considerar o Rorschach como um método e não apenas um teste (Meyer & Handler, 1997).

Com o propósito de ampliar os estudos com o método Rorschach e avaliar o rigor psicométrico do mesmo, Exner (1997) estudou cinquenta adultos não-pacientes, tendo como objetivo verificar a fidedignidade do instrumento por meio do teste-reteste. Os resultados referentes a algumas variáveis do Sumário Estrutural apresentaram coeficientes de estabilidade superiores a 0,80 e outras variáveis indicaram correlações superiores a 0,70 no reteste.

Estudos brasileiros desenvolvidos com a finalidade de verificar a validade e precisão entre avaliadores encontrou-se três respectivamente e um de padronização. Silva Neto

(1999) estudou vinte protocolos de sujeitos jogadores patológicos. Todos estes protocolos foram codificados pelo pesquisador e recodificados por outro psicólogo treinado no SC. O resultado indicou que a maioria das variáveis apresentou valores de *Kappa* que indicam precisão substancial ou excelente. Nesse sentido Duarte (2000) trabalhou com grupos extremos e comparou 31 mães de crianças autistas com 31 mães de crianças sem histórico de comprometimento da saúde mental, procurando fazer uma distribuição homogênea por gênero da criança e por idade da criança e da mãe. Avaliou dez características de personalidade relativas as hipóteses do estudo. A codificação dos protocolos foi efetuada pela pesquisadora e vinte protocolos foram sorteados e codificados por um juiz com prática e conhecimento do Rorschach, de acordo com SC. Os resultados indicaram valor *de Kappa* adequado e todas as variáveis utilizadas na pesquisa apresentaram precisão satisfatória ou excelente. Santoantonio (2001), também desenvolveu pesquisas com o mesmo objetivo. Participaram do estudo 30 adolescentes com lúpus eritematoso sistêmico e 30 adolescentes sem a doença. Todos os protocolos foram codificados pela pesquisadora que foi auxiliada por sua orientadora de doutorado e por uma supervisora externa. Quinze protocolos de cada grupo foram sorteados e codificados por dois psicólogos experientes e qualificados no SC. Os resultados confirmam os estudos anteriores.

Com o objetivo de analisar a história do psicodiagnóstico do Rorschach no Brasil, desde a sua introdução na década de 30, Pasian (2002) buscou publicações em livros, periódicos, dissertações, tese, etc., sobre estudos normativos. Encontrou-se, no período de 1935 a 2002 dezenove pesquisas de normatização. Destas, cinco na área infantil, três para pré-adolescentes e adolescentes, oito com adultos, uma incluindo adolescentes e adultos, outra com crianças e adolescentes e uma para idosos. A maioria desses estudos ocorreu até a década de 70 ou teve seus dados coletados nesse período. Essas pesquisas abordaram

várias faixas etárias, vários sistemas teóricos e diversas regiões do Brasil. Isto dificultou a análise comparativa e a generalização dos dados. Diante disso, essa autora destaca a importância de aproximação entre profissionais e pesquisadores do método Rorschach que incorporem os avanços técnicos das diferentes correntes teóricas. Isto traria melhorias tanto na utilização clínica do método como nas pesquisas.

Hisatugo, Del Porto e Yazigi (2004) verificaram as características comuns em pacientes depressivos com ideação suicida por meio da escala de ideação suicida de Beck (BSI) e do índice S-COM do Rorschach no SC. Participaram desse estudo 10 pacientes depressivos unipolares, que usavam medicação, com idade entre 25 e 63 anos. Os resultados indicam que o histórico de tentativas suicidas, autonegligência, automutilação, podem estar relacionadas com as características detectadas na personalidade dos participantes e que estão presentes nas variáveis que indicaram ideação suicida. Assim, esses dados convergem com os encontrados no BSI e no índice S-COM do Rorschach corroborando os achados sobre suicídio. Os resultados dessa pesquisa conferiram evidência de validade para o Método de Rorschach.

O Rorschach ainda foi estudado no Brasil com a finalidade de padronizá-lo para a população brasileira. Dessa forma, Nascimento (2002) desenvolveu um estudo de precisão e padronização do método Rorschach. Foram participantes dessa pesquisa 200 sujeitos não pacientes da cidade de São Paulo. Com relação a precisão das codificações os resultados indicam índice acima de 0,80 para a maioria das variáveis do Rorschach. Além disso, descreveu os dados normativos para a população brasileira. Em outra pesquisa semelhante Nascimento (2004) e Silva Neto (2004) sugerem novas normas para a utilização e avaliação desse Método para algumas regiões do Brasil.

Ao lado disso, vale mencionar que alguns estudos relevantes, porém não relacionados diretamente às qualidades psicométricas do Rorschach, têm sido divulgados. Pesquisas

buscando indicadores de suicídio (Yazigi & Silva, 2004), e relacionados ao Transtorno Obsessivo-Compulsivo (Antunez & Yazigi, 2004; Antunez, Del Porto & Yazigi, 2004, Souza & Chaves, 2004), apresentam resultados que atribuem ao Rorschach o mérito de um instrumento válido e confiável.

Diversos autores utilizaram o método Rorschach em crianças com o intuito de investigar a vida psíquica. Dentre eles destaca-se a pesquisa de Dworetzki (1939) que utilizou o método Rorschach para analisar o desenvolvimento da percepção em crianças. Participaram desse estudo 200 crianças a partir de 2 anos e quatro meses de idade. Observou as alterações desencadeadas pelo desenvolvimento cognitivo no nível da percepção. Assim, considerou que o método Rorschach permite verificar a percepção e que a mesma está atrelada ao desenvolvimento. Sendo assim, com a evolução o nível de percepção se diferenciaria em termos de complexidade e integração.

O estudo de Beizmann (1970) buscou discriminar aspectos do funcionamento mental de crianças no Rorschach. Participaram dessa pesquisa 360 crianças consideradas “normais”, com idades entre 2 anos e nove meses e 10 anos. Constatou-se que, em geral, os significados das variáveis do Rorschach, tanto para adulto como para crianças não alteram. No entanto, verificou que as crianças indicaram menor número de respostas populares ou banais, de movimento humano, de forma e menor grau de acuidade perceptiva. Segundo a autora tais diferenças procedem do nível de maturidade intelectual, social e afetiva.

Jacquemin (1975), com intuito de determinar critérios de avaliação das seguintes categorias de respostas ao método Rorschach, a saber: D, Dd, F, os conteúdos e o fator adicional banalidade (Ban). Além disso, elaborou um atlas a partir das respostas de crianças de 3 a 10 anos com indicações de localização G, D, Dd e Ddl, determinantes F (F+, F±, F-), do fator adicional Ban e dos conteúdos. O teste foi aplicado em 480 crianças com idades

que variaram de 3 a 10 anos e 11 meses, frequentando escolas públicas de Ribeirão Preto, de ambos os sexos. Para estabelecer critérios de inclusão e exclusão dos participantes, aplicou-se o teste Goodenough para as crianças com idades entre 3 e 5 anos. A partir dos resultados incluiu-se na pesquisa crianças com QI igual ou maior que 90. Já para os sujeitos com idades a partir de 6 anos aplicou-se o teste Matrizes Progressivas de Raven – escala especial, determinando como índice mínimo Percentil 50 para inclusão na amostra.

A pesquisa de Adrados (1985) objetivou elaborar um manual com normas para avaliação do Rorschach. Participaram dessa pesquisa 700 crianças de escolas públicas e particulares, com idades entre 7 e 14 anos, sendo 100 sujeitos para cada idade e destes 50 de cada sexo. Além do método Rorschach foi aplicado o teste matrizes Progressivas de Raven com o propósito de comparar os itens representativos da inteligência no Rorschach e os dados do Raven. Foi aplicada a forma infantil para as crianças de 7 a 10 anos e 11 meses, para as demais utilizou-se a escala geral. Dentre as cinco variáveis observadas, constatou-se que a F+%, F%, as globais secundárias G.S., as M e A% foram as mais significativas. As quatro primeiras indicaram aumento progressivo do raciocínio lógico dos 7 aos 14 anos. Assim foi possível observar que na percepção, à medida que aumenta a idade, a tendência a generalizar apressadamente diminui, bem como a capacidade de abstração, síntese, planejamento e a capacidade criadora. Contudo, o indicador mais significativo foi F+% extenso que denota a capacidade de concentração e atenção. Quanto ao item A% foi muito alto nas crianças de 10 anos e nível intelectual elevado. Esse resultado surpreendeu, pois indica rigor e rigidez intelectual que estende a esfera do pensamento da criança tornando-o estereotipado. Tal resultado não pode ser justificado dessa forma, pois verificou-se que o controle intelectual é bastante espontâneo. Assim, pode indicar conformismo social e mecanismo de adaptação ao pensamento coletivo.

Exner e Weiner (1995) criaram um sistema de avaliação e interpretação do Rorschach (SC) para crianças e adolescentes. Preconizam que o método pode ser aplicado em crianças de todas as idades, mas pontuam a necessidade de uma aplicação adequada e, ainda, que o profissional tenha conhecimentos sobre o desenvolvimento da personalidade, assim como da psicopatologia. Observaram que as limitações intelectuais levam a respostas mais empobrecidas, com preponderância de F. As respostas M são raras e dificilmente dão respostas que envolvem as sutilezas de nuances das pranchas acromáticas. Apresentam poucas respostas DQ+, assim como uma qualidade formal pobre com baixo X+% e um número alto de respostas incomuns e menos. Com relação ao conteúdo das respostas, indicam pouca variedade, sendo que aparece mais botânica, animal, perceptos de paisagem.

Güntert (1996) estudou a personalidade de crianças com nódulo vocal. Participaram desta pesquisa 40 crianças com idades entre 6 e 10, sendo que 20 tinham nódulo vocal e 20 sem nenhum distúrbio vocal. Os resultados foram avaliados seguindo o SC e indicaram que as crianças com nódulo diferiam do grupo controle nos seguintes aspectos: CDI que denota dificuldade de relacionamento interpessoal e de enfrentamento das situações e demandas sociais; Sum T rebaixado indica baixo reconhecimento de suas necessidades afetivas assim como menor possibilidade de adequar suas atitudes para obter satisfação de suas necessidades; Hd e Ad aumentados significa imaturidade quanto a autopercepção e a percepção do outro, com tendência a noções fragmentadas, distorcidas e incompletas, indicando conflitos de identidade e de relação; determinantes mistos reduzidos e Lambda aumentado, denota funcionamento cognitivo menos complexo, empobrecimento psicológico; DQ+ rebaixado indica diminuição da capacidade para raciocínio mais elaborado; X+% reduzido, mostra tendência a dar respostas menos convencionais. Constatou-se que todas essas características revelam dificuldades de relacionamento

associados as dificuldades cognitivas dificultando a comunicação verbal. Esses dados conferem evidencia de validade ao instrumento.

Semer (1999) objetivou estudar a personalidade de crianças com enurese. Para tanto comparou 26 crianças com enurese com 26 crianças sem enurese. Os dados indicaram índice de egocentrismo significativamente mais baixo em crianças enuréticas. Assim os resultados apontam que as crianças com enurese apresentam auto-estima baixa. Tais resultados indicam evidencia de validade para a variável índice de egocentricidade.

Silva (2002) verificou as principais características do processamento da informação de crianças portuguesas ao responder o método Rorschach e verificar a relação com o fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem. Participaram desse estudo 376 crianças de ambos os sexos com idades entre 6 e 10 anos, estudantes de escolas públicas. Os resultados mostraram que a qualidade do processamento da informação dos participantes permite questionar a educação portuguesa. Assim, os dados possibilitaram atestar que falta na educação portuguesa meios que favoreçam a mobilização da atenção e do interesse por uma apreensão mais ajustada do meio que rodeia a criança, assim como, os vários aspectos de um objeto, a percepção da caracterização que constitui a situação problema. Além disso, observou-se que os dados indicam um processamento da informação aparentemente desatento, negligente, impulsivo, causando conseqüências na mediação. Consequentemente a qualidade formal da maioria das respostas é ruim. Assim a média de FQ- para as idades de 6 a 10 anos foi: 0.34, 0.32, 0.33, 0.29 e 0.32, indicando que esses valores não diminuíram ao longo desses 5 anos, como se esperava. Isto levou o autor a questionar o tipo de educação que a maioria dessas crianças recebe e a possível influência sobre as dificuldades e fracasso escolar das mesmas.

O estudo de Silva e Dias (2004) verificou entre o conjunto de variáveis da tríade cognitiva do método Rorschach, quais as que mais se relacionam com o nível intelectual ou

expressa melhor o nível da amostra. Para tanto, a amostra foi composta por 259 crianças de ambos os sexos com idades entre 6 e 10 anos, freqüentando escolas públicas de Lisboa. O nível intelectual foi avaliado pelo teste Matrizes Progressivas Coloridas (MPC) de Raven. Destacaram 16 variáveis da tríade cognitivas, são elas, Processamento da informação: W, D, Dd, S, DQ+, DQv, DQv/+, W+, D+, WD+, Zf; Mediação: XA%, X+%, X% e Ideação: M.

Os autores fizeram análises por faixa etária e agrupamentos de idades compondo assim os subgrupos. Apresentar-se-á os resultados dos agrupamentos por considerá-los relevantes. Os dados não indicaram correlação positiva significativa da MPC com a variável Zf, assim como as respostas W e as que integram o espaço em branco, S, que geralmente são pontuadas com uma nota Z. Há resposta W e S que indicam baixa atividade intelectual. Estas respostas apresentam um nível de complexidade organizativa quando codificadas com DQ+. Desta forma, entende-se que a variável Zf, isoladamente, não se relaciona com o nível intelectual, da mesma forma que este é avaliado pelas MPC. Isto porque as respostas DQ+ implicam iniciativa de organização e construção.

Constataram que as correlações entre MPC e as variáveis do Rorschach nos subgrupos com resultados de nível intelectual abaixo da média são raras. Já nos grupos com nível intelectual acima da média, ocorrem predominantemente com as variáveis do processamento da informação no agrupamento de 6, 7 e 8 anos, enquanto no grupo de 7, 8 e 9 isto ocorre com variáveis da mediação e no grupo de 8, 9 e 10 verificaram correlação significativa com X+%. Tais resultados corroboram a consistência da hipótese que indica relação entre operações perceptivo-cognitivas presentes no ato de responder ao Rorschach e o nível intelectual da pessoa que executa a tarefa.

Quanto ao predomínio de correlação significativa com os itens do processamento da informação nas faixas etárias de 6, 7 e 8 anos, pode ser explicado pela natureza do teste de inteligência utilizado. Os itens que compõem a primeira série e alguns da segunda série da MPC referem-se a problemas de completar figuras. Esta tarefa exige pouco raciocínio abstrato e conceituação. Assim, aproxima-se mais de uma atividade que envolve processamento da informação. Outro aspecto que deve ser considerado é a ausência de respostas M nos 3 subgrupos com nível intelectual acima da média. Pode-se atestar que o período etário da amostra dessa pesquisa, as respostas M se encontram em fase de estabelecimento, sofrendo, por isso, as implicações do desenvolvimento. Sabe-se que as respostas M, embora exijam um nível intelectual médio, envolvem outros componentes como: motivacionais, de identidade pessoal. Assim pode-se admitir que em geral elas não têm que figurar como indicadores de nível intelectual elevado. Concluíram que os resultados atribuíram consistência as hipóteses subjacentes as variáveis e que estas, de modos diferentes, implicam operacionalidade intelectual de complexidades diversas. Constataram ainda, que como teste de nível intelectual o método Rorschach não é uma técnica adequada.

Scortegagna (2007) verificou se o método de Rorschach é sensível para identificar crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, diferenciando-os dos sujeitos sem esse histórico. Participaram desse estudo 76 sujeitos, de ambos os sexos com idades entre 10 e 14 anos, freqüentando escolas estaduais, de nível socioeconômico médio-baixo. A amostra foi dividida em dois grupos distintos. O primeiro grupo foi composto de 36 sujeitos vítimas de abuso sexual intrafamiliar, que residiam com seus familiares ou em instituições. O segundo grupo foi constituído por 40 indivíduos sem histórico documentado de abuso, que não estavam em tratamento psicoterápico, sem queixas específicas relativas à aprendizagem

e comportamento. O método Rorschach (SC) foi aplicado nos dois grupos e destacou-se as variáveis relacionadas à autopercepção, relacionamento e percepção interpessoal; percepção da realidade e estresse situacional. Os resultados obtidos por meio do teste MANOVA revelaram diferenças significativas entre os dois grupos nos indicadores m, Bl. Além disso, constatou-se que as respostas de conteúdo An, MOR, Sx e FQ- indicaram pontuações mais altas no grupo vitimizado em comparação com as não vítimas. Assim, concluiu-se que os indivíduos vitimizados apresentaram uma autopercepção distorcida, auto-estima rebaixada que pode ser decorrente do abuso sofrido.

Ao longo dos anos, o Método de Rorschach recebeu uma grande atenção em termos de estudos de evidência de validade na população adulta. Alguns estudos semelhantes ocorreram na infantil, não nas mesmas proporções. Portanto, esta pesquisa pode contribuir com um estudo de evidência de validade e precisão entre avaliadores para essa população tanto para o Método de Rorschach como para o CAT-A.

É importante destacar que os dois instrumentos permitem verificar aspectos perceptuais - cognitivos e afetivos do funcionamento da personalidade. Entretanto, só o Método de Rorschach agrupou as variáveis relacionadas à cognição. Vale ressaltar, ainda, que se utilizou um instrumento quantitativo do desenvolvimento cognitivo infantil, o Desenho da Figura Humana (DFH-Escala Sisto), que será descrito a seguir.

1.4 Teste do Desenho da Figura Humana (DFH Escala - Sisto)

Ao longo dos anos, aumentou-se o interesse em estudar os desenhos infantis e isto pode ser constatado, na última década do século passado, com a publicação de vários trabalhos

que enfocaram o uso do desenho da figura humana com forma de analisar diversos aspectos da personalidade da criança. Dentre eles, pode-se destacar alguns estudos que buscaram avaliar o caráter evolutivo dos desenhos de crianças, como Burt (1921), Harris (1963) e Wechsler (2003).

É importante destacar que o pesquisador que conseguiu verificar com segurança o aspecto intelectual no desenvolvimento dos desenhos das crianças, foi Florence Goodenough (1927). Para tanto, elaborou uma teoria sobre as manifestações das crianças relacionando com o estudo psicométrico da inteligência. Além disso, estabeleceu critérios nos quais fundamentou a construção do teste, quais sejam, ser uma tarefa simples para crianças pequenas e ao mesmo tempo complexa suficientemente em seus detalhes; ser um tema motivador a crianças; a familiaridade com a figura humana de todas as crianças e a pouca variabilidade em seus aspectos essenciais. Para Goodenough (1964) ao desenhar, a criança expressa não aquilo que vê, mas o que conhece sobre a pessoa humana.

Inicialmente Florence Goodenough empregou o desenho da figura de um homem e a análise consistia em verificar a uniformidade da vestimenta masculina nos desenhos. Nesse contexto, a escala inicial caracterizada pela autora foi constituída, a partir de 100 desenhos escolhidos aleatoriamente entre 4000 trabalhos de crianças americanas de 4 a 10 anos de idade. Os desenhos foram classificados tendo como critério as mudanças que ocorriam conforme o aumento da idade cronológica, perfazendo um total de 40 itens. Esse sistema passou por 5 revisões até chegar à escala final em 1926, com 51 critérios para a análise dos desenhos de figura humana. Constatou-se, que à medida que as crianças se desenvolviam, incluíam mais detalhes realísticos nos desenhos (Goodenough, 1964; Harris, 1963).

Segundo Sisto (2005), o DFH, nos últimos anos, tem sido muito utilizado na clínica psicológica, além de ser o foco de vários estudos em diversos países. Isto pode ser explicado por sua característica não verbal, portanto, é facilmente aplicado em crianças que

não sabem ler, possibilitando a avaliação do seu desenvolvimento intelectual. Harris (1963) ressalta que, o termo mais adequado seria aptidão, por considerar que a tarefa exige operações mentais requeridas pelo trabalho que o indivíduo tem pela frente (os itens de um teste, por exemplo). A partir dessa concepção de inteligência ou aptidão, assim como no estudo das operações cognitivas, esse autor revisou as interpretações atribuídas aos desenhos infantis.

Para Harris (1963), ao desenhar, a criança projeta o conceito que tem do corpo humano. Em outros termos, o autor sugere que os desenhos refletem a compreensão das características essenciais do conceito de ser humano. Na constituição desse conceito, a atividade mental implícita envolve a capacidade de perceber e discriminar semelhanças, abstrair e classificar objetos segundo suas diferenças e semelhanças e, ainda, a capacidade de categorizar os objetos a partir do conhecimento de classes. Assim, elaborou uma escala ampliando o uso do DFH até a adolescência, agregando novos itens para aumentar a confiabilidade e validade da escala. Apesar disso, não atingiu o seu objetivo, pois a sua escala não se mostrou eficaz na avaliação do desenvolvimento intelectual dos adolescentes. Sendo assim, a escala final proposta pelo autor conteve 73 itens para a avaliação da figura masculina e 71 para a feminina. Concluiu, ainda, que a escala de Goodenough foi muito bem elaborada, pois encontrou poucos erros. Além disso, sugeriu que fosse desenhado além do homem, uma mulher e um desenho de si, para uso projetivo do teste.

É importante destacar que vários outros autores utilizaram os desenhos como técnica projetiva, dentre eles, Hammer (1958), Jolles (1952), Levy (1958) e Machover (1949). Apesar de se embasar em sua experiência clínica, principalmente com adultos e adolescentes, Machover (1949) elaborou um sistema de análise para crianças tendo como

base a teoria psicanalítica. Esse sistema é criticado por não oferecer nenhuma forma de tabulação dos dados o que dificulta uma avaliação mais precisa dos itens.

De acordo com Koppitz (1976), são possíveis dois tipos de análises para os Desenhos de Figura Humana, a saber, a técnica projetiva, utilizada para desvendar conflitos inconscientes e traços de personalidade e, ainda, a verificação dos aspectos da maturação cognitiva. Sendo assim, a autora considera que um item pode ter significado tanto projetivo como maturacional. Para exemplificar essas duas possibilidades de análises, Koppitz (1976) cita que a omissão de um item pode ser comum para crianças de certa idade, do ponto de vista desenvolvimental, enquanto a omissão do mesmo item em idade mais avançada pode significar dificuldades emocionais. Assim, pontua que para se realizar uma avaliação adequada da criança pelo DFH deve-se conhecer os aspectos cognitivos e projetivos dos desenhos. Concordante com Koppitz, Kellog (1959) concluiu que a idade e a maturidade são condicionantes da estrutura do desenho da criança.

Baseada nesses pressupostos, a autora elaborou duas escalas para crianças, uma para avaliação dos aspectos maturacionais e outra dos problemas emocionais. Para a construção da escala de desenvolvimento, selecionou-se 30 itens relativos à evolução, a partir de sua experiência, do sistema de Goodenough (1927) e Harris (1963). Para o seu estudo aplicou o DFH em 1856 crianças com idades entre 5 e 12 anos, de ambos os sexos, freqüentando o jardim de infância e o primário de escolas de públicas. Excluiu-se crianças com defeitos físicos e com rebaixamento intelectual. O teste foi aplicado pelos professores das crianças, em suas salas de aulas e coletivamente. No jardim de infância a autora aplicou o teste individualmente. Posteriormente verificou-se a presença dos 30 itens nos protocolos, dividindo-se a porcentagem de sujeitos que apresentaram certos itens por níveis de idade,

agrupando-se em quatro categorias: itens esperados, itens comuns, itens bastante comuns e itens excepcionais (Koppitz, 1976).

A primeira categoria de itens esperados foi composta por aqueles que estavam presentes de 86% a 100% dos desenhos em certo nível de idade, pois crianças “normais” tendem a apresentar estes itens de acordo com a faixa etária correspondente. Sendo assim, a ausência desses itens é considerada significativa, indicando imaturidade excessiva, ou regressão por problemas emocionais. A segunda categoria itens comuns, refere-se às respostas de 51% a 85% das crianças. Apesar dos itens estarem presentes em mais da metade dos protocolos de crianças, em certo nível de idade, porém não com tanta frequência para serem considerados essenciais. Os itens denominados bastante comuns foram constatados em menos da metade dos protocolos, de 16% a 50%. Como aparecem com certa frequência não foram considerados inusuais. Finalmente, a categoria dos itens excepcionais foi evidenciada em 15% ou menos dos protocolos analisados e considerados não usuais. Aventou-se que esses itens são respondidos por crianças com desenvolvimento mental acima da média ou superior (Koppitz, 1976).

A autora constatou que a frequência dos itens esperados aumenta em função da idade. Dessa forma, elaborou uma escala com itens específicos a serem observados para cada nível de idade. Além disso, a autora incluiu os itens esperados, comuns, bastante comuns e excepcionais correspondente de cada idade para ambos os sexos, pois considerou o fato de que os meninos amadurecem em tempo diferente do das meninas e que apresentam diferenças peculiares em seus DFH. Observou, ainda, que os itens excepcionais decrescem até os 10 anos e após esta idade não identificou mudanças significativas na evolução dos DFH. (Koppitz, 1976).

Além desses autores que fizeram estudos com o DFH e elaboraram escalas de avaliação para o mesmo, outros estudiosos, no exterior, têm se preocupado em analisar sua validade ao longo das décadas (Noller & Weider, 1950; Swensen, 1968; Feher, Vandecreek & Teglassi, 1983; Aikman, Belter & Finch, 1992, entre outros), embora não elaboraram uma fundamentação teórica para o teste. No Brasil, Wechsler (1996) se preocupou em fazer um estudo normativo e assim como Koppitz a autora avaliou desenhos da figura feminina e masculina, e a partir da soma das duas figuras constituiu um escore total. Além disso, a autora solicitava a criança que escrevesse uma história sobre cada um dos desenhos. Para analisar a figura masculina deve-se observar 58 itens, enquanto a figura feminina apresenta 53 critérios para a correção. Na composição de sua escala observou-se itens esperados, comuns, incomuns e excepcionais para cada faixa etária dos 8 aos 11 anos. O estudo de precisão teste-reteste de sua escala, apresentou índices adequados com correlações entre 0,2 e 0,8 e por meio do coeficiente alfa que variou de 0,7 a 0,8. Em contrapartida, Flores-Mendoza, Camargos, Farias, Paiva, Carvalho & Carvalho (2003) estudaram a validade concorrente entre o Raven e o DFH e encontraram correlações positivas baixas e significativas em algumas idades, sugerindo que o DFH pode estar medindo um construto diferente da capacidade cognitiva, contrariando os achados por Wechsler (1996).

Pasquali (1996) encontrou boas correlações com o Teste não Verbal de Raciocínio Infantil e ainda forneceu diferenciações por idade para as figuras masculina, feminina e o total. Entretanto, não foram apresentadas as idades que são diferenciadas pelos itens avaliados nos desenhos e isto é uma limitação constatada nessa pesquisa. Sendo assim, a análise dos desenhos pelos critérios estabelecidos por Wechsler (1996), podem levar a resultados equivocados.

É importante destacar que apesar de muito utilizado no Brasil, são poucos os estudos que objetivaram verificar as qualidades psicométricas do DFH. Atualmente, Sisto (2005) desenvolveu um sistema de avaliação para o DFH por meio do modelo de Rasch. Esse modelo parte da premissa que uma pessoa, ao responder a um item, expressa certo nível de habilidade. Desse modo, a probabilidade de acerto a um item com dificuldade constante, aumenta em razão desses níveis de habilidade dos indivíduos (Rasch, 1960). Assim, pessoas mais habilidosas desenharão itens mais difíceis. Considerando esses pressupostos avaliou-se quatro questões principais, a saber: o ajuste dos itens ao modelo de Rasch, verificando a unidimensionalidade da escala; o funcionamento diferencial dos itens em função do sexo, procurando verificar a existência de itens que favorecessem o sexo masculino ou feminino; procurou-se estabelecer uma seqüência hierárquica de itens em razão da dificuldade dos itens bem como apresentar os agrupamentos de itens com níveis de dificuldade semelhantes.

O teste do Desenho da Figura Humana – Escala Sisto (2005) apresenta vários estudos de evidências de validade satisfatórias, sobre o funcionamento interno do teste, tanto para avaliação do sexo feminino como para o masculino. Possui evidências de validade de construto, pela diferenciação de idade cronológica e evidência de validade convergente com o Teste das Matrizes Progressivas de Raven. Constatou-se ainda evidência de validade de critério por grupos contrastantes em relação ao desenvolvimento cognitivo na perspectiva piagetiana.

O Teste do Desenho da Figura Humana (DFH) é utilizado quando se pretende avaliar habilidades cognitivas não-verbais. O seu uso freqüente é determinado pela facilidade e rapidez na aplicação o que o torna apropriado para ser usado com pessoas com dificuldades de atenção ou comunicação oral, por ser familiar a todas as pessoas e pouco influenciado

por diferenças culturais. A reprodução da figura humana para avaliar habilidades cognitivas das crianças é muito atrativa por ser tratar de uma atividade lúdica e fazer parte da rotina das crianças (Sisto, 2005). Sendo assim, Sisto (2005) elaborou um sistema de avaliação para o DFH a partir da escala de Goodenough. O sistema de Sisto será utilizado nesta pesquisa.

A precisão do teste foi verificada pelo Alfa de Cronbach, modelo de Rasch e pelo método das duas metades de Spermam- Brown. O Alfa de Cronbach apresentou coeficientes de 0,89 e 0,87. No modelo de Rasch o coeficiente geral foi de 0,82 para a escala feminina e 0,87 para a escala masculina. No método das metades de 0,84 e 0,82 respectivamente, no teste-reteste os valores variaram entre 0,80 e 0,92 e entre avaliadores de 0,86 a 0,91. Participaram desse estudo 2750 crianças, sendo 48,73% (1340) do sexo masculino e 51,27% (1410) do sexo feminino, freqüentando desde a pré-escola até a quarta série do ensino fundamental, em escolas públicas (72,1%) e particulares (27,9%) de cidades do interior de São Paulo. Como se pode constatar, o Teste do Desenho da Figura Humana (DFH - escala Sisto) foi escolhido como parâmetro por trazer em seu manual estudos significativos de validade e precisão. Ele será utilizado para verificar o nível intelectual das crianças e a partir dos dados separar os grupos extremos e os seus resultados serão comparados com os dados encontrados no CAT-A e Rorschach.

Conforme mencionado anteriormente, o aspecto que será focado neste estudo é a cognição. Para tanto, o próximo capítulo trará a fundamentação teórica desse construto assim como da percepção enquanto dimensão cognitiva.

2 Percepção e Cognição

Para as considerações sobre cognição, este estudo baseou-se na teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Quanto à percepção, que segundo Teglasi (2001) é uma dimensão cognitiva e desta forma inseparável do desenvolvimento intelectual, se pautará na própria hipótese perceptivo-cognitivo das variáveis que compõe a tríade cognitiva do método Rorschach, pois ao responder o teste o indivíduo precisa estruturar “cognitivamente o campo recorrendo a atenção, percepção, a memória, a tomada de decisão, e a análise lógica, por um lado, e a formação da imagem, por outro, mediante processos de associação, atribuição e simbolização” (Weiner, 1999, p. 22). Assim, quando se pede ao sujeito para dizer o que poderia ser o estímulo, está implícito que a resposta não deve ser um “borrão de tinta”, pois a pergunta não se refere a identificação do cartão, mas do que é possível ser. A identificação do estímulo refere-se as suas características implicando mecanismos perceptivos, pois ao dar a resposta o indivíduo atribui um significado ao borrão de tinta e isto envolve a dimensão perceptivo-cognitivo. Da mesma forma, quando é solicitado ao indivíduo que construa uma história a partir de uma cena, para resolver tal tarefa precisa estruturar o estímulo pautando-se na análise lógica, interpretação, fazendo associação entre as partes atribuindo significado a partir de sua percepção do estímulo.

Segundo Teglasi (2001), as narrativas aperceptivas temáticos permitem a avaliação da complexidade de esquemas cognitivos envolvidos na interpretação significativa baseada numa percepção exata da cena retratada no estímulo. Assim, as histórias do TAT revelam o pensamento e a capacidade perceptiva do indivíduo. Quando o sujeito interpreta a cena fornece informação sobre a percepção (detalhes da cena) e também conceitual (o

significado da cena). Sendo assim, uma percepção exata e integrada do estímulo incluiria uma relação entre o conceito e os elementos percebidos, por exemplo, uma faca na cozinha é uma ferramenta, mas numa sala de aula é uma arma. Assim, um nível elevado da integração perceptual exige a organização das sugestões emocionais e interpessoais contidas nas figuras (expressão facial, postura) e das características do estímulo que realce o contexto (objetos, fundo, vestuário). Dessa forma os modos de apreensão definem o quadro perceptivo no qual se mescla o conteúdo, a resposta. As estruturas conceituais (jogos, expectativas, ou esquemas) organizam a entrada perceptual significativa da informação. A permanência do objeto e as várias conservações são exemplos comuns de tais estruturas (Piaget, 1978). Para Piaget a centralização (o foco em um aspecto do objeto) é um processo perceptual que conduz a distorção do objeto formulando impressões parciais, aparte do contexto.

Segundo Piaget (1978), a idade de 7/8 anos marca o começo da reversibilidade das operações mentais que é a possibilidade de pensar a ação e sua anulação por meio da representação do objeto. Nessa mesma faixa etária Dworetzki (1939) observou o fim das condensações e o início de percepções adequadas. A partir dessa idade a criança é capaz de abandonar o ponto de vista subjetivo e pode ver os objetos tais como são. Assim existe uma interdependência entre a percepção e o egocentrismo do pensamento. O egocentrismo estreita o campo de percepção, pois apreende como absoluta a percepção imediata individual, sendo capaz de lidar com a lógica das relações. A criança deve então, no curso de seu desenvolvimento, apreender o objeto sob vários aspectos, passando por várias etapas que representam adaptações mais e mais complexas – percepção global superficial; análise que implica percepção de vários dados ao mesmo tempo, mas que impede a visão do todo e por último a possibilidade de realizar estruturas variáveis (enumeração, descrição e interpretação).

Essa autora estudou a evolução da percepção por meio do teste de figuras de duplo sentido e o Rorschach. Observou mudanças na forma ou modo de apreensão da realidade no curso do desenvolvimento, identificando formas de apreensão muito precoces, relacionando-as com o desenvolvimento cognitivo e intelectual, estabeleceu ainda, uma correspondência entre a predominância de uma ou outra modalidade no Rorschach e diferentes faixas etárias ou diferentes níveis de desenvolvimento. Verificou quatro estágios estruturais evolutivos, são eles: estruturação primitiva sincrética que se traduz num pensamento difuso e indiferenciado; análise primitiva; análise lógica refere-se a capacidade de integrar detalhes e dar uma resposta global precisa, mas ainda há uma predominância das respostas fragmentárias e o modo de estruturação superior que é caracterizado por um pensamento sintético.

Segundo Piaget (1978) o desenvolvimento do pensamento lógico passaria por fases sucessivas, em função do desenvolvimento biológico, da interação com o meio e da equilibração das estruturas de pensamento. Isto se daria desde um período sensório-motor (0 - 2 anos), passando por um período pré-operatório (2 - 7 anos), período operatório - concreto (7/8 - 10/11 anos) até o período operatório - formal (10/11 anos - idade adulta). Nos dois primeiros períodos a criança conhece o mundo; primeiro, por meio de esquemas motores de ação e segundo por suas imagens mentais e sua capacidade simbólica para representá-lo e distinguir significante de significado. No período das operações concretas, o pensamento está centrado nas suas experiências concretas. No último o período das operações formais, o real não é mais a única possibilidade de ocorrência dos fatos. A capacidade operatória se alarga e confere uma maior flexibilidade ao pensamento. Segundo Piaget (1978) apenas por volta dos 11/12 o indivíduo é capaz de resolver problemas por hipótese pura ou da pura possibilidade, não necessitando da realidade.

Quando houver diferenciação entre o mundo externo e o eu, equilíbrio entre assimilação e acomodação no pensamento infantil, é que a criança poderá estruturar a realidade de forma operatória, isto é, aplicando estruturas de classes e relações. Isso só ocorrerá no período das operações concretas (7/8 a 10/11 anos). Nesse estágio a criança consegue passar da ação para a operação, integrando esquemas de seriação, de classificação e correspondência, de identidade e negação. Ao considerar situações estáticas será capaz de considerar as transformações observadas, além das configurações atuais, sendo capaz de reverter no pensamento o que foi feito na ação, a isto Piaget (1978) chamou de reversibilidade. Nesse período, o pensamento conserva seus vínculos com o mundo real, o que leva a criança dar soluções aos problemas empiricamente, baseadas na experiência concreta.

Ainda de acordo com esse autor o egocentrismo do pensamento infantil provoca a incapacidade da consciência relacionar logicamente e isto ocorrerá até por volta de 7/8 anos. Algumas conseqüências do egocentrismo são a incapacidade sintética e a justaposição. A última refere-se a dificuldade da criança fazer síntese e compreender a relação entre as partes e o todo, nesse caso a criança justaporá os objetos e os fatos. A justaposição pode ser observada na linguagem da criança, na qual se constatará a ausência de ligações entre os juízes sucessivos pela ausência de conjunções ou pelo emprego apenas do termo “e”. Essa falta de ligações objetivas acarretará no pensamento da criança excesso de ligações subjetivas o que pode ser identificado pelo sincretismo. Aqui a criança liga tudo a tudo impossibilitando verificar as relações existentes entre os elementos. O sincretismo é uma tendência que se manifesta no desenvolvimento da compreensão e raciocínio da criança antes dos 7/8 anos e no pensamento verbal entre os 8 e 11/12 anos.

Considerando as etapas de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1978), espera-se que as respostas ao CAT-A sejam influenciadas pelo nível operatório da criança. Assim, no

período pré-operatório, haja predominância de histórias fantasiosas, isto é, que há interferência maior de elementos pessoais na apreensão da cena retratada, levando a uma interpretação e percepção distorcida da mesma. Além disso, pode ocorrer a justaposição de idéias e o sincretismo de pensamento (junção sem que esteja explicitada a ligação entre eles). O pensamento capta a informação, mas não assimila totalmente, apenas a justapõe a outra idéia (preponderante). Assim, a criança indica dificuldade em construir história a partir do estímulo apresentado, pois ao fazê-lo, adiciona elementos externos, guiando-se mais por pensamentos e sentimentos individuais levando a uma apreensão fantasiosa. Já no estágio das operações concretas, o relato da criança se atém ao estímulo, elaborando respostas precisas, convergentes com a cena retratada, uma vez que o pensamento se aplica predominantemente às informações reais e concretas disponíveis. Finalmente no período das operações formais, espera-se que o indivíduo elabore histórias interpretativas, ultrapassando as informações concretas contidas no estímulo, revelando a capacidade para abstração, perceber e lidar com intenções, estabelecer relações lógicas entre os personagens, entre as causas das ações destes e suas conseqüências, entre os meios e os fins.

Diante do que foi abordado até aqui, pode-se definir cognição como a capacidade do indivíduo fazer relações entre as várias informações disponíveis, facilitando a compreensão de acontecimentos complexos, proporcionando adaptação. Assim, as emoções têm efeitos no processamento das informações, no como e no que pensamos, ou seja, efeitos na cognição como um todo (Sendín, 1999).

Tendo sido contextualizado a percepção como uma dimensão cognitiva que evolui conforme o desenvolvimento e varia de acordo com a capacidade intelectual, supõe-se que o desempenho das crianças no Rorschach e no CAT-A se diferenciará segundo o nível intelectual e série. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi verificar a precisão entre

avaliadores e analisar a evidência de validade de critério por grupos contrastantes entre o CAT-A e Rorschach. O estudo foi conduzido para verificar se os indicadores de níveis de percepção adaptada para o CAT-A correlacionam-se com as variáveis, destacadas para este estudo, da tríade cognitiva do Método Rorschach. Além disso, investigou até que ponto os grupos extremos em relação ao Desenho da Figura Humana e as séries são discriminados quanto aos indicadores de cognição tanto no CAT-A quanto no Rorschach.

3 Método

3.1 Participantes (1ª. etapa)

Na primeira etapa, para separar os grupos extremos quanto ao nível cognitivo no DFH – escala Sisto, participaram do estudo 139 crianças. Desse total, 77 eram do sexo feminino e 62 masculino. As idades variaram de 7 a 12 anos, sendo que 27 crianças tinham 7 anos, 22 (8 anos), uma de 9 anos, 45 com 10 anos, 33 com 11 anos e uma de 12 anos. Todos os sujeitos matriculados numa escola da rede pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo, freqüentando a 1ª. série (N= 49) e a 4ª. série (N= 90) do ensino fundamental. Em seguida os sujeitos foram agrupados em dois grupos, considerando a pontuação no DFH. Sendo assim, o grupo 1 foi composto por 14 crianças que apresentaram no DFH alta pontuação, destas 5 eram da 1ª. série e 9 da 4ª. série. O grupo 2 foi formado por 16 sujeitos da 1ª. série e 16 da 4ª. série totalizando 32 crianças que obtiveram resultados no DFH abaixo do esperado para a idade. A professora de classe e a coordenadora pedagógica foram entrevistadas com o intuito de informarem se havia crianças que apresentavam algum histórico conhecido de alteração perceptual importante que pudesse comprometer a realização dos testes.

3.2 Instrumento

O Teste do Desenho da Figura Humana (DFH – Escala Sisto) - propõe avaliar aspectos cognitivos em crianças. Na presente pesquisa, optou-se por utilizar o sistema de

Sisto que consta de 30 itens selecionados a partir dos 51 itens do teste original de Florence Goodenough destacados em 1926. Os 30 itens que devem ser verificados no teste são os seguintes: 1. boca; 2. nariz; 3. braço-perna; 4. roupa; 5. pescoço; 6. tronco; 7. coordenação motora; 8. duas ou três peças de vestir; 9. pernas; 10. pés; 11. pescoço integrado; 12. pernas e braços na posição; 13. pupila; 14. ombros; 15. cabelos; 16. braços; 17. dedos; 18. olhos; 19. braço, cotovelo-ombro; 20. contorno de braços e pernas; 21. contorno de tronco; 22. traços fisionômicos; 23. desenho sem transparência; 24. vestimenta coerente; 25. contorno da cabeça; 26. boca e nariz; 27. quatro peças de vestir; 28. polegar; 29. queixo e 30. orelhas. É importante ressaltar que esse instrumento tem vários estudos de precisão e evidência validade, conforme citado na revisão de literatura.

No que se refere ao estudo de evidência de validade Sisto (2005) apresenta no manual do instrumento vários estudos com resultados satisfatórios de evidências de validade de construto, pela diferenciação de idade cronológica, validade de critério por grupos contrastantes em relação ao desenvolvimento cognitivo e evidências de validade convergente com o teste das Matrizes Progressivas de Raven. Além disso, a precisão do instrumento foi verificada pelo Alfa de Cronbach, modelo de Rasch e pelo método das duas metades de Spermam-Brown. Os resultados indicaram precisão satisfatória do teste

3.2.1 Procedimento

Após o contato com a escola solicitando autorização para aplicação dos instrumentos (das duas etapas da pesquisa), o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (anexo 1). Em seguida o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (anexo 2) foi enviado aos responsáveis das crianças que autorizaram a participação na pesquisa.

O DFH (Escala-Sisto, 2005) foi aplicado coletivamente em uma sessão e para este procedimento distribuiu-se lápis e folha para o desenho e solicitou-se às crianças que colocassem o nome, a idade, o sexo e a série que frequentavam. As crianças que não souberam escrever essas informações foram auxiliadas pela professora de classe e a pesquisadora. Após isso, as crianças receberam instruções quanto à realização da tarefa da seguinte forma: “Agora eu gostaria que você(s) desenhasse(m) uma pessoa com a maior quantidade de detalhes que você(s) conseguir (em). Não é preciso colorir” (p.178). A criança foi informada que poderia usar a borracha sempre que necessário e que o desenho deveria ser feito a lápis e a mão livre. O desenho da figura humana foi avaliado por um psicólogo experiente e com domínio da técnica. Para tanto, considerou-se presença ou ausência dos itens em cada critério, atribuindo-se 1 para presença e 0 para ausência, sendo que a pontuação geral do sujeito foi o produto da soma total das pontuações de cada item.

3.3 Participantes (2ª. etapa)

Participaram do segundo momento desta pesquisa 46 sujeitos que foram selecionados a partir dos dados do DFH – escala Sisto e agrupados em dois grupos, tendo como critério o resultado abaixo ou acima do esperado para a idade, no teste. Desse total, 21 (45,7%) frequentando a 1ª. série e 25 (54,3%) a 4ª. série do ensino fundamental. No que tange ao agrupamento de crianças com resultado elevado no DFH, este foi composto por 14 sujeitos, sendo 5 da 1ª. série e 9 da 4ª. série. O grupo com cognição abaixo do esperado para idade foi formado por 32 crianças (16 da 1ª. série e 16 da 4ª. série). Quanto ao sexo 25 (54,3%) feminino e 21 (45,7%) masculino. As idades dos participantes variaram entre 7 e 12 anos

(M=8, 9130 e DP=1, 41148), sendo que 23,9% (N=11) com 7 anos, 21,7% (N=10) com 8 anos, 50% (N=23) de 10 e com 11 e 12 anos 2,2% (N=1) respectivamente.

3.4 Instrumentos

O Teste de Apercepção Infantil com Figuras de Animais - Children's Apperception Test - CAT-A - é composto por uma série de 10 pranchas com figuras de animais em várias situações humanas. Destina-se a crianças de 3 a 10 anos de ambos os sexos e é analisado a partir de dez variáveis que devem ser observadas em cada história, são elas: *o tema principal; herói principal; as principais necessidades e impulsos do herói; concepção do ambiente; como as figuras são vistas; os conflitos significativos; a natureza das ansiedades; as principais defesas; adequação do superego; a integração do ego*. Para esta pesquisa, adaptou e operacionalizou as categorias de indicadores de integração perceptual e níveis de percepção do sistema de avaliação da cognição elaborado por Teglassi (2001) para o TAT. Esse sistema foi utilizado por considerar que o mesmo acrescenta e converge com a análise do CAT-A proposta por Bellak e Bellak (1949 / 1991), como pode ser verificado em seguida.

Quanto aos estudos que constataram evidências de validade e precisão satisfatória para o CAT-A encontrou-se o de Tardivo (1992) que elaborou um sistema de análise normatizada para CAT-A. Fonseca (2005) elaborou categorias de indicadores que pudessem discriminar um grupo de crianças com histórico de abuso sexual do grupo sem esse histórico. Benczik (2005) adaptou categorias de indicadores do referencial de análise de Tardivo (1992) com o propósito de discriminar crianças com diagnóstico de TDAH do grupo de crianças sem TDAH. Silva e Villemor-Amaral (2006) elaboraram categorias de

indicadores de auto-estima a serem verificadas na CAT-A. Villemor-Amaral e Xavier (2007) destacaram indicadores relativos a relação materna do referencial de Tardivo (1992) e encontraram concordância satisfatória entre avaliadores.

1. Integração Perceptual

- Grau de Congruência com o Estímulo

1.1 - Desconsidera ou interpreta mal as emoções, ou má percepção das emoções básicas ou dos relacionamentos retratados, como por exemplo, excluir um personagem ou expressar uma tensão que não está relacionada com a cena retratada.

Exemplo: Na prancha 7 relata que o tigre está brincando de pega-pega com o macaco ou ainda omiti o tigre. Na prancha 1 omite o esboço da galinha ou fala que estão sentados ao redor de uma mesa para conversar, brincar.

1.2- Desconsidera ou se equivoca com relação às idades dos personagens. Exemplo: na prancha 1 perceber todos como galinhas. Na prancha 2 ver todos os ursos como filhotes.

1.3- Atribui importância exagerada a detalhes irrelevantes do estímulo. Exemplo: dá grande importância a cortina da prancha 5; ao piso na prancha 3; a árvore da prancha 4.

1.4- A ênfase é mais perceptual do que conceitual: foco em elementos isolados do estímulo sem fazer relações significativas entre eles. Exemplo: na prancha 3 enfatizar a bengala sem fazer relação com outros elementos da prancha ou com o leão. Na prancha 4 a bicicleta de forma isolada sem relacioná-la ao contexto retratado.

1.5- Vacila ou mostra-se indeciso sobre o significado do estímulo. Indica inabilidade na interpretação da cena e não na definição do objeto. Exemplo: Na prancha 6 não consegue interpretar se o urso está dormindo ou acordado, na prancha 2 que a corda está sendo puxada.

1.6- Ignora algum elemento que seria importante para a história, embora a percepção seja adequada, desconsidera alguma característica central na representação do clima da prancha.

Exemplo: na prancha 2 ignora a corda, um objeto que fornece sugestões contextuais importantes.

1.7- Apreende os relacionamentos e os afetos que são relacionados com o estímulo, mas não capta a sutileza dos afetos, sua intensidade, ou a seqüência dos acontecimentos não se encaixa de modo preciso com a cena. A descrição da cena é vaga, o contexto pode não estar desenvolvido, ou seja, os fatos que precederam; ou uma lógica falha, um raciocínio ingênuo. Exemplo: na prancha 2 não deixa claro a relação de disputa de um lado e ajuda do outro. Na prancha 8 não deixa claro que há uma reunião de família de macacos, na prancha 1 que estão sentados a mesa para uma refeição.

1.8- A narrativa reflete um conjunto de acontecimentos realísticos e uma compreensão apropriada de causalidade social (da relação social implícita). A história está de acordo com uma compreensão dos aspectos psicológicos retratados e reflete uma seqüência de acontecimentos precisamente convergente com a configuração do estímulo, o que sugere uma organização eficiente entre padrões de percepção e significado conceitual.

Exemplo: deixa claro na prancha 8 a reunião familiar e na prancha 2 a relação de disputa e ajuda.

- Níveis de Integração Perceptual

É importante destacar que na análise dos níveis de integração perceptual, o avaliador deve ponderar o quão bem a história explica o que está acontecendo na figura, considerando as emoções e os relacionamentos. Quem analisa deve dar menor peso para as omissões, excesso de inclusões ou a distorção dos objetos retratados.

Neste estudo considerou-se a pontuação da integração perceptual para pontuar os níveis de percepção, pois se observou que estão relacionados, apesar de Teglasi (2001) não fazer esta relação de forma explícita. Assim, estabeleceu-se que os indicadores 1.1- Desconsidera ou interpreta mal as emoções, ou má percepção das emoções básicas ou dos relacionamentos retratados; 1.2- Desconsidera ou se equivoca com relação às idades dos personagens; 1.3- Atribui importância exagerada à detalhes irrelevantes do estímulo, referem-se ao nível 1 de percepção. Já os indicadores 1.4- A ênfase é mais perceptual do que conceitual: foco em elementos isolados do estímulo sem fazer relações significativas entre eles; 1.5- Vacila ou mostra-se indeciso sobre o significado do estímulo, convergem com o nível 2. Quanto aos itens 1.6- Ignora algum elemento que seria importante para a história, embora a percepção seja adequada e 1.7- Aprende os relacionamentos e os afetos que são relacionados com o estímulo, mas não capta a sutileza dos afetos, sua intensidade, ou a seqüência dos acontecimentos não se encaixa de modo preciso com a cena, dizem respeito ao nível 3. Enquanto a variável 1.8- A narrativa reflete um conjunto de acontecimentos realísticos e uma compreensão apropriada de causalidade social (da relação social implícita) está de acordo com o nível 4. Desta forma, esses parâmetros foram utilizados para pontuar o nível perceptual. Por este abranger todos os aspectos que deverão ser avaliados na análise da percepção, enquanto dimensão cognitiva, no estudo de correlação entre os instrumentos para avaliação da cognição foi considerado apenas o resultado do nível da percepção. São eles:

Nível um: Divergente – Confunde as emoções e os relacionamentos ou interpreta mal. Falha em reconhecer as tensões no estímulo. Basicamente os problemas a seguir sugerem que falta ao narrador parâmetros internos para dimensionar as pistas retratadas na prancha. Interpreta mal expressões faciais, desacordo com as idades, ou o tipo de problema retratado não combina, destoa com a configuração do estímulo; o narrador omite um personagem

principal da história; enfatiza detalhes irrelevantes sem perceber a gestalt e não percebe uma tensão óbvia.

Exemplo: Prancha 6 (1ª. série – 8 anos e 3 meses).

Um dia mamãe urso morreu. O urso ficou sozinho. O pai morreu e o filhotinho com a mãe ficou. Aí veio um monte de urso. Aí apareceu dois ursos grandão. Aí depois morreu os três e aí acabou a história. (Por que eles morreram?). Por causa que eles tava doente.

Falha no reconhecimento da tensão retratada na prancha (enquanto os ursos dormem, o ursinho está acordado). Assim, o tipo de problema retratado destoa com a configuração do estímulo e indica falta de lógica dos fatos.

Nível dois: Literal - Há uma dificuldade de captar o significado implícito. Ele consegue identificar as idades e emoções dos personagens, mas falha em identificar o processo psicológico que conecta cada evento, cada emoção, cada ação. A narrativa fica ancorada no momento e na descrição da cena, mas não revela as conexões causais implícitas entre passado, presente e futuro. Às vezes acontece do indivíduo falar sobre pontos da figura, quase como cenas sobrepostas, separadas, sem relacionar bem uma com a outra. Ou seja, nessa história não há uma incompatibilidade grosseira entre as emoções e relacionamentos e nem há personagens importantes omitidos, trata-se mais de emoções ou ações simplistas, vagas e estereotipadas.

Exemplo: Prancha 6 (1ª. série – 7 anos e 6 meses)

Tem três ursos grandão e um pequenininho e um monte de pedras e os matos. Só. (O que estão fazendo?). Eles tão dormindo e o pequenininho ta olhando pra fora. Só. (Por que o pequenininho está olhando pra fora?). Que tem um monte de mato e ele não queria dormir. (Por quê?). Não sei. (O que aconteceu depois?). Nada.

O narrador consegue identificar os personagens, idades e a tensão retratada, mas a narrativa não deixa claro (passado, presente e futuro), descreve o momento e ainda retrata as emoções, ações de forma simplista.

Nível três: Impreciso - O narrador reconhece o estado de tensão e a história captura, de modo geral, as implicações do estímulo em relação às emoções e relacionamentos retratados. Entretanto o ajuste não é preciso, já que a história pode não combinar com as pistas mais sutis do contexto ou estabelece uma relação de causa e efeito levemente imprópria ou vaga. Outro indicador dessa imprecisão seria o narrador ignorar ou perceber mal o objeto principal.

Exemplo: Prancha 6 (1ª. série – 7 anos e 3 meses)

Era uma vez três famílias que estavam dormindo, mas o que menos estava dormindo era o ursinho, estava olhando para a neve. Até que gostou tanto que fugiu. E aconteceu que a manhã chegou e os pais não tinham percebido que o filho tinha fugido. Ele foi para uma caverna que tinha um monte de mel. Então se assustaram e foram procurar o filho. Até que chegaram a um buraco que era uma armadilha. Entraram e ficaram congelados.

Reconhece a tensão retratada (enquanto os pais dormiam o filho estava acordado), mas afasta-se do conteúdo de realidade habitual (introduz um ambiente de neve). Utiliza “três famílias” em vez de três ursos (percebe mal os objetos retratados)

Nível quatro: Acurado - O narrador inclui todas as pistas e sutilezas na interpretação das emoções e relacionamentos, mesmo a despeito de possíveis omissões ou confusões em detalhes pequenos, apesar disso os sentimentos e os relacionamentos são entendidos na sua sutileza. Existe uma interpretação significativa da configuração do estímulo que captura de modo acurado e específico o clima da cena.

Exemplo: Prancha 1 (1ª. série – 7 anos e 3 meses)

Era uma vez três pintinhos que eram muito travessos. A mamãe galinha foi buscar comida. Trouxe-a e foi fazer as compras e disse: - Esperem eu voltar, não se sirvam sozinhos. Então como eram muito travessos, comeram tudo sozinhos. O mais travesso era o do meio. (o que aconteceu?) Ouviram na porta que a mãe estava chegando e foram para o quarto deles. A mãe veio e viu que não tinha mais comida. Foi até o quarto e bateu neles. Assim aprenderam que não deviam desobedecer a mãe e servir sozinhos.

Aqui o narrador incluiu todas as pistas, emoções e relacionamentos (os personagens interatuam em função da comida). Contém os três tempos (passado, presente e futuro). Seqüência lógica, precisão nas palavras utilizadas. Elaborou uma história criativa sem se afastar muito do clima da cena retratada.

O Método de Rorschach (Sistema Compreensivo) - é composto por dez lâminas com manchas de tinta, de 18,5 por 25 cm, das quais cinco são acromáticas e cinco cromáticas (duas em vermelho e preto e três policromáticas), que são, em geral, escassamente estruturadas. Para sua aplicação, utilizou-se papel sulfite para anotações das respostas do sujeito e suas reações, e a folha de localização, que consiste numa reprodução monocromática das dez manchas, na qual se anotou a área das respostas dadas. Posteriormente foram pontuadas e codificadas no que se refere à localização, qualidade evolutiva, determinantes, qualidade formal, conteúdos, popularidade, atividade organizativa e códigos especiais. A codificação das respostas do Rorschach resultou no sumário estrutural, que representa a composição das frequências dos códigos, várias proporções, razões, porcentagens e derivações numéricas, a partir dos quais foram geradas as interpretações relativas às características e ao funcionamento psicológico, assim como o cognitivo. Para avaliação cognitiva pauta-se nas variáveis que compõem a tríade cognitiva,

a saber: Processamento da Informação que é composta pelos itens Lambda, OBS e HVI, Zf, W:D:Dd, W:M, análise da DQ, Zd, PSV e sequência de localização. Já a Mediação é formada por variáveis que indicam o grau de ajustamento perceptivo. Assim, para sua análise considera-se os indicadores: respostas Populares, Qualidade Formal (X+%, F+%, Xu%, X-%, S-%), CONFAB, sequência de homogeneidade e níveis de distorção das FQ-, WDA%. Finalmente a Ideação possibilita interpretar como o indivíduo aplica os conceitos as informações captadas e decifradas pelos processos anteriores. Esta é composta pelas variáveis: EB introversivo e EBPer, análise do lado de eb, relação a:p e Ma:Mp, índice de intelectualização, MOR, análise dos Códigos Especiais Críticos, Qualidade Formal, níveis de distorção e aspectos qualitativos das M.

No que se refere a estudos brasileiros desenvolvidos com a finalidade de verificar a validade e precisão entre avaliadores, vale destacar o de Silva Neto (1999), que estudou vinte protocolos de sujeitos jogadores patológicos. O resultado indicou que a maioria das variáveis apresentou valores de *kappa* que indicam precisão substancial ou excelente. Nesse sentido Duarte (2000), estudou grupos extremos e comparou mães de crianças autistas com o grupo de mães de crianças sem esse histórico. Os resultados indicaram valor *de Kappa* adequado. Santoantonio (2001), também desenvolveu pesquisas com o mesmo objetivo. Os resultados foram satisfatórios. Güntert (1996) estudou a personalidade de crianças com nódulo vocal. Os dados conferiram evidência de validade ao instrumento. Semer (1999) objetivou estudar a personalidade de crianças com enurese. Os resultados indicaram evidência de validade para a variável índice de egocentricidade. Hisatugo, Del Porto e Yazigi (2004) verificaram as características comuns em pacientes depressivos com ideação suicida por meio da escala de ideação suicida de Beck (BSI) e do índice S-COM do Rorschach no SC. Os dados convergem com os encontrados no BSI e no índice S-COM do

Rorschach corroborando os achados sobre suicídio. Os resultados dessa pesquisa conferiram evidência de validade para o Método de Rorschach.

O Rorschach ainda foi estudado no Brasil com a finalidade de padronizá-lo para a população brasileira. Dessa forma, Nascimento (2002) desenvolveu um estudo de precisão e padronização do método Rorschach. Com relação a precisão das codificações os resultados indicam índice satisfatório para a maioria das variáveis do Rorschach. Em outra pesquisa semelhante Nascimento (2004) e Silva Neto (2004), sugerem novas normas para a utilização e avaliação desse Método para algumas regiões do Brasil.

3.4.1 Procedimento

As crianças que foram autorizadas pelos responsáveis e concordaram em participar foram encaminhadas às sessões de avaliação individual, na própria instituição de ensino, no seu período de aula. Os instrumentos foram aplicados em duas sessões.

Inicialmente a criança foi informada, pela pesquisadora, sobre o procedimento de aplicação dos testes, em seguida aplicou-se o Método de Rorschach (SC), individualmente, seguindo às instruções contidas no manual de Exner (1999), que consiste em entregar o primeiro cartão ao sujeito e perguntar “*O que isto poderia ser?*”, e sucessivamente apresentar todos os cartões até o décimo, sendo que todas as respostas serão anotadas literalmente pelo aplicador, bem como as reações que o sujeito apresentar. Na fase seguinte, o inquérito, o aplicador entregou novamente cada cartão ao sujeito, repetindo cada resposta dada e solicitou que indicasse a área da mancha onde viu aquilo e o que fez com

que se parecesse com o que foi visto. Suas explicações foram anotadas e na folha de localização assinalado em que parte da mancha ele viu.

Os protocolos do Rorschach foram codificados conforme os critérios do Sistema Compreensivo. Existe uma grande quantidade de códigos que devem ser atribuídos a cada resposta dada pelos indivíduos, conforme sua localização na mancha, seus determinantes, frequência das respostas populares, conteúdo e características especiais contidas nas verbalizações. Para esse estudo considerou algumas variáveis do agrupamento que representam a Tríade Cognitiva: Processamento da Informação – *Lambda (L) W:D:Dd, Zf, PSV, DQ+, DQv*; Mediação Cognitiva - *WDA%* e Ideação – *M* e os Códigos Especiais Críticos (*DV, DR, INC, FAB, ALOG e CONT*). Vale informar que 33% dos protocolos do Rorschach foram avaliados por dois juízes independentes e cegos quanto aos resultados dos outros instrumentos, com o propósito de assegurar confiabilidade nos resultados e também para verificar a sua precisão.

A aplicação do CAT-A foi individual conforme a recomendação de Hirsch (1987), com a seguinte instrução: “Vou mostrar para você algumas pranchas; queria que você me fizesse uma história com cada uma delas, na qual você me diga o que aconteceu antes, o que está acontecendo agora, e o que acontecerá depois”. (p.150). As pranchas foram apresentadas uma após a outra, seguindo a seqüência estabelecida no manual do teste; e anotou-se as histórias literalmente, bem como os comentários feitos pelos sujeitos. O inquérito foi aplicado no final das histórias para pedir esclarecimentos sobre o que o sujeito disse, ou para estimular a criança a fazer mais associações.

Para as análises dos protocolos utilizou-se a ficha de avaliação (anexo 3) que contém os indicadores de integração e nível perceptual para avaliar cognição. Foram pontuados por presença (P) ou ausência (A), em cada prancha, na parte de análise da integração

perceptual. Os resultados foram transportados para uma tabela geral considerando o nível de percepção que será usado na correlação entre os instrumentos e no estudo de precisão entre juízes. A pontuação geral do sujeito foi produto da soma total das pontuações da integração perceptual e partir disto foi verificado a predominância do nível, que será considerado presente toda vez que em mais da metade das histórias houver um predomínio do mesmo. Para assegurar maior confiabilidade nos resultados e também para verificar a precisão nas análises do CAT-A, 26,08% dos protocolos dos sujeitos, foram submetidos à análise de dois juízes independentes e cegos quanto aos resultados dos outros instrumentos.

É importante destacar que para verificar a precisão entre juízes nas análises tanto do Rorschach como do CAT-A os protocolos foram sorteados ao acaso. Para o CAT-A utilizou-se uma amostra menor por se tratar de uma análise que demanda um tempo maior, mas a porcentagem utilizada, nesta pesquisa, esta dentro do recomendado por Exner e cols. (1995 conforme citado por Santoantonio, 2001) que recomenda a recodificação dos protocolos, por outro avaliador, em torno de 25% a 35%.

Vale informar que os avaliadores foram orientados para analisar cada história separadamente. Depois deveriam verificar se os mesmos padrões se repetem no conjunto das histórias. Caso se observem diferenças significativas nesse critério de uma história para outra, isto deveria ser compreendido não como presença de problemas cognitivos, mas sim emocionais. Problemas emocionais deverão ser compreendidos com o auxílio do clichê da prancha e o conteúdo da história. Caso os padrões nos itens analisados sejam freqüentes e constantes, aí sim é possível inferir sobre o nível intelectual da criança ou sua cognição.

4 Resultados e Discussão

Para as análises dos resultados entre os grupos formados com base no desempenho no DFH – escala Sisto (2005), atribuiu-se zero ao grupo com nível cognitivo abaixo do esperado para idade e um ao grupo com rendimento acima do esperado para a idade. Esse procedimento foi adotado a fim de viabilizar as análises com os demais instrumentos. A partir dessa separação analisou-se a diferença de média entre os grupos, utilizando o *t de Student*, para verificar se os mesmos se diferenciavam nas respostas dadas ao Rorschach e ao CAT-A. Além disso, verificou-se quais os indicadores do CAT-A selecionados para avaliar o nível de percepção correlacionavam de forma positiva e significativa com as variáveis da tríade cognitiva do Rorschach (SC).

Antes de fazer as análises dos dados relativos à diferença de média, entre grupos, nas respostas dadas ao Rorschach e CAT-A, é necessário verificar o grau de precisão dos resultados obtidos. Nesse sentido, para que as análises das variáveis do Rorschach pudessem ser desenvolvidas com maior confiabilidade, os protocolos foram, primeiramente, codificados pela pesquisadora e revisados pela orientadora. Posteriormente, os protocolos foram recodificados por uma juíza independente e cega quanto ao resultado do DFH, ou seja, não tinha conhecimento a que grupo os protocolos pertenciam. Da mesma forma procedeu-se com as análises dos protocolos do CAT-A. Nos casos que não houve concordância entre as avaliadoras, tanto no Rorschach como no CAT-A, a orientadora decidiu pela melhor codificação e análise. Para este procedimento, sorteou-se aleatoriamente 15 (33%) dos protocolos do Método Rorschach e 12 (26,08%) do CAT-A.

Com relação ao CAT-A a juíza analisou um número menor de protocolos, por considerar que esse número era suficiente para o estudo de precisão entre avaliadores. É importante pontuar que, antes da avaliação do CAT-A pela juíza, a pesquisadora analisou

alguns protocolos com a profissional a fim de garantir uma boa compreensão da categoria de indicadores destacadas para esta pesquisa, segundo o referencial de Teglassi (2001). Utilizou-se esse procedimento, por considerar que tais indicadores, mesmo visando maior objetividade nas análises, ainda, necessitavam de uma avaliação mais subjetiva, que demanda experiência do profissional.

No que diz respeito aos resultados encontrados nas variáveis do Rorschach da tríade cognitiva e nos indicadores de percepção do CAT-A pelos avaliadores, optou-se por padronizar um escore único entre os mesmos para viabilizar as análises de precisão entre juízes, pois o índice Kappa pode ser utilizado em variáveis categóricas, ou seja, aquelas que assumem valores de 0 ou 1. Assim, atribuiu-se zero para ausência e um para presença do indicador.

Posteriormente os dados dos testes foram analisados pelo *Kappa*, que apresenta os seguintes índices de confiabilidade: pobre, para valores menores de 0,20; suficiente, para valores entre 0,21 e 0,40; moderada, para valores entre 0,41 e 0,60; boa, para valores entre 0,61 e 0,80; e muito boa, para valores entre 0,81 e 1,00. Os resultados da precisão entre avaliadores podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Índice de concordância *Kappa* entre juiz A e juiz B dos fatores que compõem as variáveis do método Rorschach destacadas para este estudo.

Variáveis	<i>Kappa</i>	<i>P</i>
W	0,98	0,000
D	0,95	0,000
Dd	0,95	0,000
M	0,96	0,000
FQ+	“a”	-
FQo	0,97	0,000
FQu	0,94	0,000
FQ-	0,94	0,000
DQ+	0,93	0,000
DQv	1,00	0,000
H	0,98	0,000
Hd	1,00	0,000
(H)	1,00	0,000
(Hd)	0,86	0,000
A	0,99	0,000
Ad	0,97	0,000
(A)	1,00	0,000
(Ad)	“a”	-
GHR	0,92	0,000
PHR	0,80	0,000
PSV	0,50	0,000

Tabela 1 – Índice de concordância *Kappa* entre juiz A e juiz B dos fatores que compõem as variáveis do método Rorschach destacadas para este estudo (cont.).

Variáveis	<i>Kappa</i>	<i>P</i>
Zf	0,91	0,000
DV	0,67	0,000
DR	0,75	0,000
INCOM	0,49	0,000
FABCOM	0,75	0,000
ALOG	1,00	0,000
CONTAM	“a”	-

“a”= a estatística *Kappa* não calculada, pois as variáveis são constantes

Para o estudo de precisão entre juízes destacou-se os indicadores que direta ou indiretamente estão relacionados às variáveis que compõem a tríade cognitiva utilizadas neste estudo. Para tanto, aplicou-se o *Kappa* a fim de verificar se as codificações eram fidedígnas. O índice *Kappa* nos indicadores W, D, Dd., M, FQo, FQu, FQ-, DQ+, DQv, H, Hd, (H), (Hd), A, Ad, (A), GHR, Zf e ALOG apresentaram valor de confiabilidade muito bom (de 0,86 a 1,00). As variáveis PHR, DR, FABCOM e DV indicaram boa precisão (de 0,67 a 0,80). Os indicadores INCOM e PSV denotaram valores moderados (0,49 e 0,50). Quanto aos itens FQ+, (Ad) e CONTAM o índice *Kappa* não pôde ser calculado, pois estes indicadores estavam ausentes nos protocolos e receberam pontuação zero. Essa variável (zero) constante não pode ser calculada pelo *Kappa*, o que permite inferir uma correlação de 1,00, pois essa ausência evidencia concordância entre os avaliadores.

Quanto ao estudo de precisão entre juízes relativo aos indicadores de nível de percepção do CAT-A, destacados para este estudo, os dados podem ser verificados na Tabela 2.

Tabela 2 – Índice de concordância *Kappa* entre juiz A e juiz B dos níveis de percepção verificados no CAT-A.

Variáveis	<i>Kappa</i>	<i>P</i>
Nível 1 - Divergente	0,97	0, 000
Nível 2 – Literal	0,60	0, 000
Nível 3 - Impreciso	0,52	0, 000
Nível 4 - Acurado	0,60	0, 000

De acordo com a tabela 2 o índice de concordância entre avaliadores nas variáveis: Nível 3 – impreciso (0,52), nível 2 – literal e nível 4 – acurado (0,60 respectivamente) indicam valores moderados de confiabilidade nas análises. O indicador nível 1 – divergente apresentou índice *Kappa* (0,97) denotando muito boa precisão entre juízes. Tal resultado indica que o indicador nível divergente apresenta um grau maior de objetividade, permitindo concordância entre avaliadoras. Os demais indicadores exigem uma análise mais subjetiva e isto demanda prática e experiência no uso da técnica e do próprio referencial de análise utilizado.

Os resultados de confiabilidade entre avaliadores, tanto nas variáveis do Rorschach destacadas para esta pesquisa como os indicadores que avaliam o nível de percepção no CAT-A, estão de acordo com o conceito de precisão encontrado na literatura pesquisada. Se a precisão de um teste é avaliada a partir do grau de acordo ocorrido nas análises de juízes independentes, por meio de correlação de coincidências (Anastasi & Urbina, 2000), pode-se admitir a precisão das análises e codificações do material desta pesquisa, tanto do Rorschach como do CAT-A.

Posterior a análise de precisão entre juízes, as codificações das respostas ao método Rorschach foram inseridas no programa RIAP 5 para compor o Sumário Estrutural (Exner, 1999; Exner & Sendin 1999) que contém os indicadores destacados para esta pesquisa. Após a análise das variáveis selecionadas, fez-se uma avaliação exploratória com intuito de verificar eventuais resultados significativos não previstos nas hipóteses iniciais. Assim, para verificar se houve diferença de média nas respostas ao Rorschach, entre o grupo de cognição elevada e cognição abaixo do esperado para a idade, conforme resultados do DFH, utilizou-se o *t de Student*. Os resultados podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3 – Diferenças de média entre os dois grupos nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do *t de Student*.

Variáveis	Grupo	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
W	0	32	5,2500	-0,485	44	0,630
	1	14	5,7143			
D	0	32	9,4375	-0,354	44	0,725
	1	14	9,9286			
Dd	0	32	4,8125	-0,956	44	0,345
	1	14	6,0714			
M	0	32	1,6875	-0,534	44	0,596
	1	14	2,0000			
S	0	32	1,1563	-2,495	44	0,016
	1	14	2,7143			
H	0	32	1,6875	-0,408	44	0,685
	1	14	1,9286			

Tabela 3 – Diferenças de média entre os dois grupos nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do *t de Student* (cont.).

Variáveis	Grupo	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Hd	0	32	1,8750	1,579	44	0,121
	1	14	0,7857			
(H)	0	32	1,0000	-0,903	44	0,371
	1	14	1,2857			
(Hd)	0	32	0,1875	-0,731	44	0,469
	1	14	0,2857			
A	0	32	8,4688	-2,228	44	0,031
	1	14	11,5000			
Ad	0	32	1,7188	0,377	44	0,708
	1	14	1,5000			
(A)	0	32	0,2188	-0,877	44	0,386
	1	14	0,3571			
GHR	0	32	1,7500	-1,331	44	0,190
	1	14	2,4286			
PHR	0	32	3,5938	1,340	44	0,187
	1	14	2,2857			
Lambda	0	32	2,2700	-1,613	44	0,114
	1	14	4,3879			
Zf	0	32	7,19	-0,935	44	0,355
	1	14	8,21			

Tabela 3 – Diferenças de média entre os dois grupos nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do *t de Student* (cont.).

Variáveis	Grupo	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
PSV	0	32	0,3125	0,132	44	0,896
	1	14	0,2857			
DQ+	0	32	2,9063	0,418	44	0,678
	1	14	2,6429			
DQv	0	32	1,3438	0,577	44	0,567
	1	14	0,9286			
FQo	0	32	7,1875	-1,088	44	0,283
	1	14	8,1429			
FQu	0	32	4,1250	-3,469	44	0,001
	1	14	7,2143			
FQ-	0	32	7,3750	0,810	44	0,422
	1	14	6,2857			
WDA%	0	32	0,6316	-2,162	44	0,036
	1	14	0,7464			
Sum6	0	32	1,9063	0,174	44	0,862
	1	14	1,7857			
WSum6	0	32	5,4063	-0,010	44	0,992
	1	14	5,4286			

Conforme pode ser constatado na Tabela 3 o grupo cujo o DFH indicou um nível intelectual acima da média, apresentou um número maior de respostas nos indicadores FQu

($P=0,001$), WDA% ($P=0,036$) S ($P=0,16$), A ($P=0,031$). A partir desses dados pode-se aventar que as crianças que deram respostas de FQu tendem a ter uma percepção melhor que no grupo de crianças com baixo nível intelectual, já que estas tiveram mais respostas FQ-, embora a diferença não seja estatisticamente significativa. Pessoas com FQu tendem a utilizar conteúdos pessoais e originais, acrescentando elementos a percepção convencional, tornando-a peculiar, idiográfica. Assim, o indivíduo é capaz de “orientar sua percepção em função de suas necessidades” (Exner & Sendín, 1999, p. 92).

Quanto às respostas de conteúdo A que são esperadas em crianças e fáceis de serem vistas nas manchas por exigirem menor esforço, as análises indicaram diferença de média significativa entre os dois grupos. Conforme os dados, o grupo com cognição elevada, segundo o DFH, elaborou mais respostas de conteúdo A. É possível afirmar que esses indivíduos resolvem problemas de forma adequada e prática, sem muito dispêndio de energia intelectual. Esse dado converge com os achados de Adrados (1985) que justificou o fato do grupo de nível intelectual maior apresentar um índice elevado de respostas de conteúdo animal ser decorrente de conformismo social, mecanismo de adaptação ao pensamento coletivo. Tal resultado diverge do postulado de Exner e Weiner (1995) que encontraram mais respostas A em crianças e adolescentes com QI igual ou abaixo de 70. É importante verificar que, mesmo não sendo significativo, o grupo de nível cognitivo abaixo do esperado para a idade, apresentou mais resposta DQv. Talvez isso tenha contribuído para aumentar a diferença significativa de média de respostas de conteúdo animal entre os grupos.

De acordo com os dados da tabela 3, o grupo de nível cognitivo acima do esperado para a idade, apresentou um número elevado de respostas incluindo o espaço em branco. Tal resultado pode indicar busca de independência, auto-afirmação e tendência a assertividade, assim como negativismo, oposicionismo a tarefa proposta e hostilidade. Com relação a

variável WDA% verifica a qualidade formal, portanto o nível de adequação da percepção, nas respostas que são W e D.

Os resultados indicaram que as diferenças de médias entre os dois grupos na maioria das variáveis destacadas para verificar o nível de cognição não foram significativas. Diante disso, uma razão possível pode advir da natureza do teste utilizado para separar os dois grupos que parece medir o rendimento, a evolução gráfica, portanto avalia aspectos mais quantitativos relativos ao desenvolvimento cognitivo não-verbal. Segundo Kellog (1959), a idade e a maturidade são condicionantes da estrutura do desenho. Já o método Rorschach, segundo Exner e Sendín (1999, p 42) “pode medir aspectos mais qualitativos do funcionamento intelectual”. Isto permite verificar outras variáveis que intervêm no desempenho de um indivíduo, como: aspectos afetivos e motivacionais. Além disso, é importante destacar, que um alto ou baixo desempenho intelectual pode ser melhor avaliado pelo conjunto de dados e não por cada indicador isoladamente. Diante disso, verificou se a média das respostas nas variáveis do Rorschach relativas a tríade cognitiva, destacadas para este estudo, se diferenciariam segundo a séries (Tabela 4).

Tabela 4 – Diferenças de média entre a 1ª. e 4ª. séries nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do t de Student.

Variáveis	Séries	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
W	1	21	4,9048	-1,021	44	0,313
	4	25	5,8000			
D	1	21	9,7619	0,251	44	0,803
	4	25	9,4400			

Tabela 4 – Diferenças de média entre a 1ª. e 4ª. séries nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do t de Student (cont.).

Variáveis	Séries	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Dd	1	21	4,7619	-0,652	44	0,518
	4	25	5,5600			
M	1	21	1,4286	-1,221	44	0,229
	4	25	2,0800			
S	1	21	1,0000	-1,963	44	0,056
	4	25	2,1600			
H	1	21	1,7143	-0,157	44	0,876
	4	25	1,8000			
Hd	1	21	2,0952	1,594	44	0,118
	4	25	1,0800			
(H)	1	21	1,3810	1,909	44	0,063
	4	25	0,8400			
(Hd)	1	21	0,3810	2,588	44	0,013
	4	25	0,0800			
A	1	21	8,1429	-1,795	44	0,080
	4	25	10,4400			
Ad	1	21	1,5714	-0,277	44	0,783
	4	25	1,7200			
(A)	1	21	0,1905	-0,888	44	0,379
	4	25	0,3200			

Tabela 4 – Diferenças de média entre a 1ª. e 4ª. séries nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do t de Student (cont.).

Variáveis	Séries	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
GHR	1	21	2,1905	0,904	44	0,352
	4	25	1,7600			
PHR	1	21	3,6667	0,951	44	0,347
	4	25	2,8000			
Lambda	1	21	3,8295	1,378	44	0,175
	4	25	2,1460			
Zf	1	21	6,33	-2,207	44	0,033
	4	25	8,48			
PSV	1	21	0,2857	-0,182	44	0,856
	4	25	0,3200			
DQ+	1	21	2,4286	-1,278	44	0,208
	4	25	3,1600			
DQv	1	21	0,8571	-1,004	44	0,321
	4	25	1,5200			
FQo	1	21	7,0952	-0,864	44	0,392
	4	25	7,8000			
FQu	1	21	5,0952	0,060	44	0,953
	4	25	5,0400			
FQ-	1	21	6,6667	-0,556	44	0,581
	4	25	7,3600			

Tabela 4 – Diferenças de média entre a 1ª. e 4ª. séries nos indicadores do Rorschach destacados para verificar a cognição por meio do t de Student (cont.).

Variáveis	Séries	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
WDA%	1	21	0,6648	-0,063	44	0,950
	4	25	0,6680			
Sum6	1	21	1,8095	-0,173	44	0,864
	4	25	1,9200			
WSum6	1	21	5,3333	-0,072	44	0,943
	4	25	5,4800			

As variáveis do Rorschach, conforme pode ser observado na Tabela 4, que apresentaram diferenças de médias significativas em favor das crianças da 4ª. série foram: S ($P=0,056$) e Zf ($P= 0,033$). Respostas que abrangem o espaço em branco relacionam a busca de assertividade, independência e auto-afirmação de um lado e hostilidade e oposição de outro. A Zf elevada nesse grupo indica alto nível de motivação e iniciativa. Geralmente investem mais energia do que o esperado no processamento da informação. Como se pode observar na Tabela acima essas crianças não tiveram uma diferença de média significativa na DQ+. Geralmente Zf se correlaciona positivamente com DQ+ indicando que o indivíduo teve o cuidado de organizar a informação efetivando um “trabalho cognitivo sofisticado e complexo” (Exner & Sendín, 1999, p. 140). Assim, é possível aventar que as respostas Wo elevaram a nota Z. Finalmente o grupo de crianças da 1ª. série mostrou um maior índice de respostas (Hd) ($P=0,013$). Isto converge com o postulado de Exner e Sendín (1999), pois pontuam que a partir dos dez anos pode-se esperar um maior número de respostas de conteúdo H em relação as (H) Hd e (Hd). Tal dado assinala uma percepção mais limitada e

parcial da imagem de si mesmo do outro, baseando sua percepção em experiências mais imaginárias do que reais. Considerando que a maioria das crianças da 1ª.série tem 7/8 anos é possível afirmar que são indivíduos mais imaturos e com percepção ainda pouco integrada e realística. Essas distorções podem dificultar a tomada de decisões, a solução dos problemas e principalmente suas relações interpessoais.

Quanto as outras variáveis não houve diferenças de médias significativas entre o grupo de crianças da 1ª. e 4ª. série, indicando que entre estas faixas etárias as diferenças são baixas nesses indicadores. A partir dos resultados e das operações mentais que as variáveis exigem, dentre elas pode-se pontuar: elevado índice de atenção, concentração, raciocínio lógico mais refinado, percepção mais integrada e acurada, motivação, capacidade de análise e síntese, etc., pode-se atestar que faltam a essas crianças meios que possibilitam a mobilização da atenção e do interesse por uma apreensão mais ajustada do meio que a rodeia, assim como a descoberta dos vários aspectos e dimensões de qualquer objeto, de uma situação-problema caracterizando e dimensionando as possibilidades de resolvê-la a partir de uma percepção adequada. Além disso, é importante destacar que segundo Piaget (1978) as crianças deste estudo estão na fase das operações concretas. Nesse período a criança faz uso da capacidade operatória apenas por meio de objetos que ela possa manipular e de situações que ela possa vivenciar ou acessar a experiência. Assim, é possível pensar que as manchas do método Rorschach, por constituírem um material pouco estruturado, exigem, além de capacidade cognitiva uma demanda de experiências e vivências que permitiriam associações variadas e ricas. Sendo assim, o tipo de resposta está atrelada a riqueza de experiências proporcionadas pelo meio em que vive.

Os dados encontrados que diferenciam as crianças por série, que por sua vez, está atrelada a idade da criança, assim como ao nível intelectual (grupo acima e abaixo do esperado para a idade) corroboram os resultados encontrados na pesquisa de Dworetzki

(1939). Esta autora observou mudanças na forma ou modo de apreensão da realidade no curso do desenvolvimento, identificando formas de apreensão muito precoces, relacionando-as com o desenvolvimento cognitivo e intelectual, estabelecendo ainda, uma correspondência entre a predominância de uma ou outra modalidade no Rorschach e diferentes faixas etárias ou diferentes níveis de desenvolvimento. Verificou estágios estruturais evolutivos, quais sejam, estruturação primitiva sincrética que se traduz num pensamento difuso e indiferenciado e análise primitiva que pode estar relacionado às respostas das crianças do grupo de cognição baixa e de 1ª. série que indicaram média alta de respostas de conteúdo Hd comparado a média da 4ª. série. Já que, algumas variáveis, como FQu, S, A e WDA%, indicaram um número de respostas abaixo da média do grupo de cognição alta e a Zf, que representa o número de vezes que o indivíduo deu respostas que receberam pontuação Z, observou-se que nos protocolos das crianças de 4ª. série esta média de pontuação foi maior em relação ao grupo da 1ª. série. Sendo assim, é possível afirmar que as crianças do grupo de cognição elevada, assim como as de 4ª. série, deram respostas utilizando uma análise lógica que se refere a capacidade de integrar detalhes e dar uma resposta global precisa, e ainda, apontaram um modo de estruturação superior que é caracterizado por um pensamento sintético, conforme constatado na pesquisa de Dworetzki (1939).

No que se refere a diferença de média das respostas ao CAT-A dadas pelo grupo de cognição alta e baixa separados pelo DFH, aplicou-se o teste *t Student*. Os dados podem ser conferidos na Tabela 5.

Tabela 5 – Diferenças de média entre os dois grupos nos indicadores de níveis de percepção verificados no CAT-A por meio do *t de Student*.

Variáveis	Grupo	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Nível 1 Divergente	0	32	0,1875	0,360	44	0,721
	1	14	0,1429			
Nível 2 Literal	0	32	0,5938	3,677	44	0,001
	1	14	0,0714			
Nível 3 Impreciso	0	32	0,1250	4,602	44	0,449
	1	14	0,2143			
Nível 4 Acurado	0	32	0,0938	-3,988	44	0,000
	1	14	0,5714			

Conforme pode ser observado na tabela 5 as crianças do grupo de cognição abaixo do esperado para a idade, segundo DFH, elaboraram histórias com nível de percepção literal, indicando diferença de média em relação ao grupo 1. Tal dado correlaciona positivamente com o resultado do DFH. Isto indica, segundo Teglassi (2001), que as crianças constroem narrativas ancoradas no momento e na descrição da cena, mas não conseguem identificar o processo psicológico que conecta cada evento, cada emoção e cada ação. É possível falar sobre pontos da figura retratada no estímulo como cenas sobrepostas, separadas, sem relacionar bem uma com a outra. Geralmente elaboram histórias que retratam as emoções e ações dos personagens de forma simplistas, vagas e estereotipadas.

No que se refere às crianças do grupo de cognição elevada, estas fizeram narrativas num nível de percepção acurada, sugerindo uma interpretação adequada e significativa da

cena retratada no estímulo e ainda conseguiram capturar de forma precisa e específica o clima da cena. Indicaram nas histórias todas as pistas e sutilezas ao interpretarem as emoções e relacionamentos. Além disso, desenvolveram narrativas seguindo uma ordem cronológica dos fatos, considerando passado, presente e futuro. Pode-se observar sequência lógica e precisão nas palavras utilizadas, o que não impediu histórias criativas sem se afastarem do clima da cena (Teglasi, 2001).

Considerando o nível de operação intelectual a partir das fases de desenvolvimento cognitivo estabelecidas por Piaget (1978) pode-se aventar que as crianças que elaboraram histórias condizentes com o nível de percepção literal, estejam numa fase de transição entre a pré-operacional e operações concretas. Isto pode ser constatado no tipo de narrativa na qual se observa apego excessivo aos detalhes e informações concretas da prancha, mas também apontam esses detalhes separadamente sem fazer uma relação adequada entre os mesmos. Já as crianças consideradas pelo DFH de nível intelectual elevado, portanto acima do esperado para a sua idade, apresentaram narrativas com características interpretativas dos estímulos, ultrapassando as informações concretas contidas nos mesmos, conferindo-lhes novos significados, sem se afastarem do clima da cena. Essas características denotam interpretação e abstração da cena retratada coincidindo com o estágio das operações formais, portanto superior ao esperado para a idade destas crianças.

Após a análise de diferenças de médias entre os dois grupos separados pelo DFH, verificou se esta diferença ocorreria, também por série. Os resultados podem ser observados na Tabela 6.

Tabela 6 – Diferenças de média, por meio do *t de Student*, entre a 1ª. e 4ª. séries nos indicadores destacados para verificar o nível de percepção no CAT-A.

Variáveis	Séries	N	Média	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Nível 1 Divergente	1	21	0,3333	2,771	44	0,008
	4	25	0,0400			
Nível 2 Literal	1	21	0,5714	1,732	44	0,090
	4	25	0,3200			
Nível 3 Impreciso	1	21	0,0952	-0,974	44	0,335
	4	25	0,2000			
Nível 4 Acurado	1	21	0,0000	-3,973	44	0,000
	4	25	0,4400			

Quanto à diferença de média entre a 1ª. e 4ª. série nos indicadores que avaliam o nível de percepção, constatou-se que as criança de primeira série construíram histórias que coincidiram com o nível divergente ($p= 0,008$), denotando uma interpretação inadequada ou confundindo os relacionamentos e emoções, falhando no reconhecimento das tensões retratadas no estímulo. Isto pode decorrer da falta de parâmetros internos para dimensionar as pistas da prancha, levando a uma interpretação inadequada das expressões faciais e das idades, assim como, o tipo de problema especificado não combina com a configuração do estímulo. Além disso, geralmente omitem o personagem principal, enfatizam detalhes irrelevantes sem perceber a *gestalt*. As crianças da 4ª. série elaboraram histórias que correspondem ao nível de percepção acurado ($P=0,000$) convergindo com o nível intelectual elevado, segundo o DFH. Esse tipo de narrativa inclui todas as pistas e sutilezas na interpretação das emoções e relacionamentos, mesmo ocorrendo algumas omissões ou

confusões de detalhes pequenos, os sentimentos e os relacionamentos são entendidos na sua sutileza. Conseguem atribuir uma interpretação significativa a configuração do estímulo capturando de modo acurado e específico o clima da cena (Teglasi, 2001).

Analisando os resultados a partir das etapas de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1978), observa-se que as crianças da 1ª. série que construíram histórias que correspondem ao nível de percepção divergente, indicaram um funcionamento intelectual do período pré-operatório, apesar de estarem, considerando a idade 7/8 anos, no estágio das operações concretas. O fato de construírem história com características de pensamento da fase anterior pode estar relacionado a não superação total do estágio anterior, mantendo características de pensamento do mesmo, talvez devido a transição de uma fase para outra ter ocorrido recentemente ou ainda estar ocorrendo. Sendo assim, no estágio pré-operacional é esperado que haja predominância de histórias fantasiosas, isto é, com interferência maior de elementos pessoais na apreensão da cena retratada, levando a uma interpretação e percepção distorcida da mesma. Além disso, pode ocorrer a justaposição de idéias e o sincretismo de pensamento (junção sem que esteja explicitada a ligação entre eles). O pensamento capta a informação, mas não assimila totalmente, apenas a justapõe a outra idéia (preponderante). Assim, a criança indica dificuldade em construir história a partir do estímulo apresentado, pois ao fazê-lo, adiciona elementos externos, guiando-se mais por pensamentos e sentimentos individuais, levando a uma apreensão fantasiosa. As crianças de 4ª. série, segundo Piaget encontram-se no estágio das operações concretas. Assim, é possível, de um lado, verificar características dessa fase nas respostas ao CAT-A, pois construíram narrativas acuradas e convergentes a cena retratada, mas, de outro, estabeleceram novas relações entre os elementos, interpretando a cena conferindo relações entre as múltiplas informações denotando características de pensamento operatório formal.

Para atender o objetivo desta pesquisa, relacionou-se os resultados das variáveis do Rorschach e dos indicadores do CAT-A selecionados para esta pesquisa. Esses dados podem ser conferidos na Tabela 7.

Tabela 7 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre as variáveis W, D, Dd< S, DQ+, DQv e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.

		W	D	Dd	S	DQ+	DQv
Nível 1	<i>r</i>	-0,18	-0,04	-0,11	-0,14	0,13	-0,10
divergente	<i>P</i>	0,235	0,810	0,480	0,346	0,386	0,520
Nível 2	<i>r</i>	-0,01	0,01	0,07	-0,14	-0,13	0,05
literal	<i>P</i>	0,935	0,931	0,664	0,345	0,405	0,728
Nível 3	<i>r</i>	0,13	-0,16	-0,23	-0,22	0,07	-0,07
impreciso	<i>P</i>	0,392	0,292	0,126	0,141	0,645	0,648
Nível 4	<i>r</i>	0,06	0,15	0,21	0,48	-0,030	0,08
acurado	<i>P</i>	0,671	0,317	0,159	0,001	0,849	0,582

(**) Correlação significativa no nível $p < 0,01$.

Na Tabela 7 nota-se que há concordância positiva e moderada ($r = 0,48$) entre a variável S e o nível acurado indicando que o grupo de cognição elevada deu mais respostas ao Rorschach usando o espaço em branco. Diante disso, é possível aventar que essas crianças buscam independência, auto-afirmação e indicam tendência a assertividade, integração ou reversão figura fundo, denotando maior flexibilidade de pensamento (Exner & Sendín, 1999). Assim, formulam respostas ao Rorschach e ao CAT-A, nas quais é possível observar uma exploração mais livre e rica dos estímulos. Isto segundo Teglassi (2001) possibilita

relatos precisos, coerentes incluindo todas as pistas e sutilezas na interpretação das emoções e relacionamentos.

Tabela 8 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre as variáveis F, FQ-, FQu, FQo, FQ+ e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.

		F	FQ-	FQu	FQo	FQ+
Nível 1 divergente	<i>r</i>	-0,15	-0,13	-0,01	-0,21	.(a)
	<i>P</i>	0,328	0,390	0,949	0,167	-
Nível 2 literal	<i>r</i>	0,24	0,17	-0,15	-0,07	.(a)
	<i>P</i>	0,112	0,255	0,329	0,626	-
Nível 3 impreciso	<i>r</i>	-0,25	-0,15	-0,11	-0,03	.(a)
	<i>P</i>	0,088	0,317	0,476	0,843	-
Nível 4 acurado	<i>r</i>	0,07	0,04	0,27	0,30	.(a)
	<i>P</i>	0,649	0,774	0,069	0,046	-

(**) Correlação significativa no nível $p < 0,01$.

“a”= estatística não calculada, pois as variáveis são constantes

Segundo os dados da Tabela 8 constatou-se que houve correlação positiva e baixa ($r = 0,30$) entre o indicador nível acurado do CAT-A e a variável FQo do Rorschach. Esse resultado coincide com o estudo de normatização do método Rorschach, no qual observou-se que a maioria das respostas é codificada como **o**, pois a frequência das respostas + é bastante baixa em todos os grupos. As respostas FQo envolvem contornos da mancha que existem e são geralmente consistentes com a forma do objeto que o indivíduo identifica e descreve (Exner, 1999). Segundo Exner e Sendín (1999) essa variável indica o grau de adequação do indivíduo que está relacionado a adequação perceptiva. Tal dado é convergente com o nível de percepção acurado, pois segundo Teglassi (2001) a narrativa

apresenta uma sequência lógica, precisão nas palavras utilizadas. A história é criativa, mas retrata o clima da cena.

Tabela 9 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre as variáveis H, (H), Hd, (Hd), A, (A), Ad, (Ad) e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.

		H	(H)	Hd	(Hd)	A	(A)	Ad	(Ad)
Nível 1	<i>r</i>	-0,07	0,02	-0,14	-0,10	-0,04	-0,13	-0,01	.(a)
divergente	<i>P</i>	0,662	0,906	0,347	0,497	0,787	0,396	0,963	-
Nível 2	<i>r</i>	-0,03	0,10	0,33	0,18	-0,28	0,07	0,10	.(a)
literal	<i>P</i>	0,846	0,501	0,027	0,243	0,061	0,641	0,517	-
Nível 3	<i>r</i>	0,12	0,09	-0,02	-0,08	-0,01	-0,23	-0,26	.(a)
impreciso	<i>P</i>	0,415	0,568	0,882	0,613	0,946	0,129	0,083	-
Nível 4	<i>r</i>	-0,01	-0,21	-0,24	-0,05	0,37	0,22	0,11	.(a)
acurado	<i>P</i>	0,945	0,168	0,116	0,750	0,012	0,136	0,467	-

(**) Correlação significativa no nível $p < 0,01$.

“a”= estatística não calculada, pois as variáveis são constantes

Na Tabela 9 verificou-se que a variável detalhe humano - Hd correlacionou de forma positiva e baixa ($r = 0,33$) com o nível literal de percepção. Tal resultado denota que o grupo de cognição abaixo do esperado para a idade, de acordo com o DFH, deu mais respostas de conteúdo Hd. É possível hipotetizar que esse grupo é menos amadurecido e tem noções mais distorcidas sobre si mesmo e os demais (Exner & Sendín, 1999). Esse dado converge com o nível de percepção literal, revelando que ao fazer o relato o indivíduo prende-se no momento e na descrição da cena e não revela as conexões causais implícitas entre passado presente e futuro. Geralmente fala sobre pontos da figura, quase como cenas sobrepostas, separadas sem fazer relação uma com a outra (Teglasi, 2001). Já entre o indicador nível acurado e a variável

conteúdo animal – A apresenta concordância positiva e baixa ($r= 0,37$). Isto mostra que há uma tendência do grupo de cognição elevada elaborar histórias utilizando palavras precisas, obedecendo uma sequência lógica, incluindo todas as pistas, emoções e relacionamentos retratados na cena (Teglasi, 2001). Quanto as respostas de conteúdo animal supõe uma atividade cognitiva menos complexa, mas de boa definição do estímulo, indicando que o indivíduo responde à tarefa utilizando a energia necessária, resolvendo os problemas de forma simples, prática e aceitável (Exner & Sendín, 1999).

Tabela 10 – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre as variáveis Zf, PSV, Sum6, WSum6, GHR, PHR, WDA% e os indicadores de níveis de percepção no CAT –A.

		Zf	PSV	Sum6	WSum6	GHR	PHR	WDA%
Nível 1	<i>r</i>	-0,14	-0,23	0,08	0,07	-0,06	-0,12	-0,00
divergente	<i>P</i>	0,369	0,133	0,585	0,626	0,694	0,412	0,978
Nível 2	<i>r</i>	-0,10	0,21	0,08	0,04	-0,03	0,28	-0,20
literal	<i>P</i>	0,493	0,170	0,621	0,773	0,837	0,064	0,187
Nível 3	<i>r</i>	0,05	-0,01	-0,17	-0,14	0,05	0,05	0,04
impreciso	<i>P</i>	0,768	0,933	0,246	0,345	0,743	0,730	0,789
Nível 4	<i>r</i>	0,20	-0,03	-0,01	0,00	0,05	-0,25	0,20
acurado	<i>P</i>	0,176	0,851	0,928	0,982	0,754	0,089	0,183

** Correlação significativa no nível $p<0,01$.

Por meio dos resultados demonstrados na Tabela 10, pode-se constatar que não foram encontradas correlações significativas entre os itens do CAT-A que avaliam nível de percepção e os indicadores Zf, PSV, Sum6, WSum6, GHR, PHR e WDA%. É importante destacar que o método Rorschach, assim como o CAT-A não se destinam especialmente a

avaliação do funcionamento perceptivo-cognitivo, embora as respostas pressupõem essas operações. Com exceção do Zf e do WDA%, as outras variáveis estão mais relacionadas com problemas emocionais e de identidade mais específicos. O WDA% é muito abrangente e não é tão refinado, colaborando mais para descartar patologias graves. Vale pontuar que esse indicador verifica a qualidade formal, portanto o nível de adequação da percepção nas respostas que são W e D. Provavelmente as crianças da 1ª. série presas a certas minúcias irrelevantes deram mais respostas FQ- associadas a Dd. Apesar das crianças da 1ª. e 4ª. séries não se diferenciarem quanto a frequência FQo e FQ- e Dd, mas associando todas essas informações e, ainda, observando que WDA% é maior nas crianças da 4ª. série, pode-se inferir que isto decorra de uma menor quantidade de Dd associado com FQ- neste grupo.

Analisando as demandas cognitivas exigidas tanto pelo CAT-A como pelo Método Rorschach, é possível definir o tipo de processamento intelectual comum às tarefas. Assim, as duas provas exigem fluência verbal, vocabulário, associação entre as partes do estímulo, percepção adequada e interpretação. Nesse caso, supõe-se que, subjacente a elas, esteja algum tipo de raciocínio comum, denominado raciocínio verbal. Aqui parece que as variáveis do Rorschach e os indicadores do CAT-A estão avaliando raciocínios diferentes. Pode-se aventar que essas variáveis do Rorschach que não indicaram correlação significativa e positiva com o CAT-A, não avaliam diretamente o nível perceptivo, mas tem uma relação com a acuidade perceptiva, pois Zf indica o esforço para organizar o campo do estímulo. Assim, “cada vez que aparece uma pontuação Z, indica foram postos em andamento fatores cognitivos, afetivos e motivacionais” (Exner & Sendín, 1999, p.43), possibilitando a realização de uma tarefa complexa, de criação pessoal. Quanto às respostas PSV, encontra-se uma alta frequência em crianças pequenas. Essa variável assinala rigidez no processamento da informação, falta de agilidade cognitiva que pode decorrer de vários

fatores, dentre eles déficit intelectual ou algum tipo de bloqueio psicológico oriundo de fatores emocionais. Os itens Sum6 e WSum6 verifica os lapsos, deslizes ou falhas lógicas no curso da ideação. Já GHR indica representação positiva de si e dos outros; PHR representações problemáticas distorcidas, confusas e ilógicas e WDA% possibilita verificar o índice de adequação da percepção (Exner & Sendín, 1999).

Quanto aos indicadores que verificam o nível de percepção no CAT-A pela natureza dos mesmos, que segundo Teglasi (2001) avaliam como o indivíduo percebe a cena retrata e quão bem ele elabora a história explicando o que está acontecendo na figura, considerando as emoções e os relacionamentos, podem exigir uma capacidade de processamento da informação que estaria relacionada à habilidade de percepção de emoções que envolve desde a capacidade de identificar emoções em objetos, condições físicas, em outras pessoas e em si mesmo, até a capacidade de expressar as emoções e as necessidades a elas relacionadas, e ainda conseguir avaliar se uma expressão emocional é autêntica, constatando sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação.

Com base nos resultados desta pesquisa é possível inferir que os indicadores que avaliam o nível de percepção no CAT-A possibilitam verificar os aspectos relativos à dimensão percepção-cognitiva uma vez que os mesmos convergem com os dados do DFH. Quanto ao método Rorschach constatou-se que algumas variáveis da tríade cognitiva correlacionaram com o CAT-A indicando que estão avaliando o mesmo construto, percepção – cognitiva, ou seja, indicam como o indivíduo percebe e processa cognitivamente as informações e em seguida adapta essa elaboração as convenções. Quanto a diferença de média de respostas entre o grupo de cognição elevada e de cognição baixa, segundo o DFH, nos itens do método Rorschach selecionados para esta pesquisa, constatou-se que alguns se diferenciaram denotando que o nível intelectual da criança determina o

tipo de resposta dada ao teste. Além disso, vale destacar que o método Rorschach é mais desafiador a crianças em termo de processamento, por se tratar de estímulos menos estruturados do que o CAT-A.

A partir dos dados e considerando a necessidade de estudos de evidência de validade para o CAT-A e ainda a constatação da lacuna existente na literatura científica brasileira de estudos envolvendo o construto cognição e o CAT, essa pesquisa tem um caráter inédito neste aspecto. Portanto, vale ressaltar que os resultados encontrados possibilitam afirmar que as categorias de indicadores destacadas para verificar o nível de percepção no CAT-A podem ser consideradas um referencial confiável de análise desse aspecto da personalidade.

No que se refere aos resultados do método Rorschach relativos ao DFH é possível atestar que algumas variáveis da tríade cognitiva avaliam a cognição. No entanto, como a maioria dos indicadores da tríade cognitiva não se diferenciou significativamente quanto à média de respostas dos dois grupos, pode-se hipotetizar que o método Rorschach é uma técnica que avalia os aspectos mais qualitativos envolvidos no funcionamento intelectual, de um lado e, de outro que o DFH é uma medida que verifica o nível maturacional (Burt, 1921, Harris, 1963 & Wechsler, 2003). Esse por sua vez, considera o número de acertos na realização do desenho da figura humana, ou seja, mede o rendimento da criança. Outra hipótese diz respeito a natureza dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. O método Rorschach e o CAT-A avaliam habilidades cognitivas verbais, pois é solicitado, no primeiro, que o indivíduo fale com o que se parece aquela mancha e, no segundo, que elabore uma história a partir de uma figura. Já no Teste do Desenho da Figura Humana (DFH) instrui-se o indivíduo a fazer um desenho de uma pessoa com a maior quantidade de detalhes que conseguir. Assim, segundo Sisto (2005), esse teste é utilizado quando se pretende avaliar habilidades cognitivas não-verbais (Sisto, 2005). Essas características

divergentes podem ter influenciado no resultado do Rorschach relativo a diferenciação entre os dois grupos separados pelo DFH.

Quanto a concordância significativa entre alguns itens do Rorschach com os indicadores que avaliam nível de percepção no CAT-A indica que estão avaliando alguma atividade cognitiva implicadas nas respostas aos dois instrumentos. No que se refere as demais variáveis que não apresentaram correlação significativa com os indicadores do CAT-A, pode-se aventar que até podem avaliar a cognição, mas que provavelmente analisam estruturas diferentes desse construto. Tal achado permite pontuar a importante contribuição desse estudo para a área da avaliação psicológica.

O capítulo seguinte traz considerações sobre o que foi aqui discutido, bem como algumas das limitações da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante pontuar algumas dificuldades encontradas ao se fazer estudo de precisão e validade dos instrumentos projetivos infantis. Uma delas é inerente aos instrumentos que refletem e são influenciados pelo desenvolvimento emocional e cognitivo. Ao lado disso, encontra-se uma grande amplitude de variáveis implicadas na personalidade do sujeito, que se interrelacionam de modo bastante complexo, dificultando a elaboração de indicadores bem definidos e facilmente correlacionáveis com critérios externos. Além disso, por sua característica subjetiva cria problemas para se atingir alto grau de concordância quando os dados são avaliados por profissionais diferentes. Apesar dessa complexidade, de acordo com Anatasi e Urbina (2000) é possível aplicar critérios psicométricos que permitem a utilização desses instrumentos com mais segurança, pois se espera que um teste possua certas características para seu uso adequado. Estas compreendem precisão e evidência de validade. Diante disso, o objetivo principal deste estudo foi analisar a evidência de validade de critério por grupos contrastantes entre o CAT-A, Rorschach e DFH. O estudo foi conduzido para verificar com quais variáveis da tríade cognitiva do Rorschach os indicadores de níveis de percepção adaptados para o CAT-A correlacionariam de forma significativa e positiva. Além disso, investigou até que ponto os grupos extremos em relação ao Desenho da Figura Humana e as séries são discriminados quanto aos indicadores de cognição, tanto no CAT-A quanto no Rorschach. Assim, é possível atestar que o objetivo desta pesquisa foi atendido, pois encontrou-se diferenças de médias significativas entre os grupos contrastantes e as séries, nas respostas dadas ao CAT-A e ao Rorschach, indicando que esses instrumentos possibilitam verificar a evolução de processos cognitivos. Ainda constatou-se precisão satisfatória entre avaliadores nas análises dos protocolos, tanto do Rorschach como do CAT-A.

No que se refere à avaliação cognitiva utilizando as técnicas projetivas, inúmeras dificuldades e limitações são encontradas, uma delas diz respeito à falta de estudos brasileiros, com proposta semelhante que pudesse ser utilizado como padrão de referência para esta pesquisa. De fato, encontrou-se a publicação de Tardivo e Herzberg (1989). Essas autoras verificaram a percepção em crianças de 5 a 8 anos de ambos os sexos. Apontaram que é possível, por meio da análise estrutural da história, utilizar o CAT-A para verificar o desenvolvimento cognitivo. Apesar dessas autoras verificarem se o que era percebido pelas crianças nas pranchas do CAT-A tinha relação com a idade e conseqüentemente com a cognição, seus dados não permitem comparação com este estudo, pois exploraram os temas mais frequentes nas histórias, distorção, omissão e adição de personagens. O estudo de Adrados (1985) usou o método Rorschach e o teste matrizes Progressivas de Raven, com o propósito de comparar os itens representativos da inteligência no Rorschach e os dados do Raven. Encontrou-se um resultado convergente com esta pesquisa relativo à diferença de média de respostas de conteúdo animal a favor dos sujeitos com nível intelectual elevado o que foi corroborado nesse estudo.

Outra dificuldade se refere ao critério bem definido para a comparação, porque as variáveis relacionadas à personalidade são múltiplas. Assim, para esta pesquisa, adaptou-se as categorias de indicadores de integração e nível de percepção do referencial de análise da cognição no TAT elaborado por Teglassi (2001), com intuito de definir um critério que pudesse ser observado no CAT-A, comparado com os resultados do método de Rorschach e DFH. Dessa forma, para melhor clareza do estudo, reduziu-se a amplitude de análises sobre a dinâmica infantil que a técnica CAT-A possibilita. Quanto ao método de Rorschach, utilizou-se o referencial de análise da tríade cognitiva, visando um tratamento estatístico das respostas.

Outro fato importante a se destacar é relativo a definição de percepção enquanto uma dimensão cognitiva. Encontrou-se embasamento na própria hipótese perceptivo-cognitivo das variáveis que compõe a tríade cognitiva do método Rorschach, pois ao responder o teste o indivíduo precisa estruturar “cognitivamente o campo recorrendo a atenção, percepção, a memória, a tomada de decisão, e a análise lógica, por um lado, e a formação da imagem, por outro, mediante processos de associação, atribuição e simbolização” (Weiner, 1999, p. 22). Além disso, a fundamentação dos indicadores elaborados por Teglasi (2001) para avaliar cognição, partiu da hipótese desse autor de que as narrativas aperceptivas temáticas permitem a avaliação da complexidade de esquemas cognitivos envolvidos na interpretação significativa, que é baseada numa percepção exata da cena retratada no estímulo. Assim, considerou-se que, ainda, por meio das respostas ao teste, é possível verificar as operações mentais utilizadas pelo indivíduo, que segundo Piaget (1978) dizem respeito ao estágio cognitivo do sujeito. Sendo assim, utilizou-se o postulado de Piaget sobre a evolução cognitiva para verificar se a fase em que a criança se encontra determinaria o nível de sua percepção e conseqüentemente a construção da história.

No que se refere a utilização das técnicas projetivas para a avaliação da personalidade, a literatura destaca a importância de estudos quantitativos envolvendo essas técnicas. Assim, de acordo com Güntert (2001), os critérios psicométricos podem ser utilizados nos estudos com instrumentos projetivos. Para isso faz-se necessário, tanto para a técnica projetiva quanto para o teste psicométrico, identificar e fundamentar claramente o seu método e o construto para o qual ele foi elaborado, não precisando necessariamente ser objetivo. Sendo assim, optou-se por focar um aspecto específico da personalidade, a cognição, e pautou-se na sistematização para análise deste construto que Teglasi (2001) fez para o TAT, procurando seguir a mesma lógica no CAT. Esse sistema permitiu adaptar categoria de

indicadores bem definidos e com certa objetividade dos pressupostos avaliados, possibilitando a utilização de critérios psicométricos.

Diante do exposto, buscou-se verificar por meio de análises estatísticas se os indicadores de nível de cognição a serem observadas no CAT-A e os itens que compõem as variáveis destacadas do Rorschach para avaliar a cognição convergem de alguma maneira. Além disso, verificou-se o grau de correlação entre juízes na utilização dos critérios de análise propostos. Os resultados indicaram concordância positiva e significativa, conferindo confiabilidade aos indicadores de nível de percepção no CAT-A, ou seja, apresentaram boa precisão para avaliar o nível de percepção, enquanto dimensão cognitiva. As variáveis destacadas no Rorschach para avaliar a cognição indicaram muito boa precisão pelo sistema de avaliadores. Quanto as diferenças de média entre os dois grupos, cognição elevada e rebaixada, distinguidos pelo DFH se diferenciaram nas respostas dadas ao Rorschach nas variáveis: A (conteúdo animal), S (espaço em branco), FQu (qualidade formal incomum) e WDA% (índice de adequação da percepção). Tais dados indicam que o Rorschach permitiu avaliar diferenças no desempenho cognitivo entre crianças de 1ª e 4ª série. É importante destacar que a não diferenciação na média das respostas entre os dois grupos nas demais variáveis pode ser explicada pela natureza dos dois instrumentos. O DFH avalia a inteligência não-verbal (Sisto, 2005), enquanto o Rorschach possibilita analisar habilidades de raciocínio verbal. Outro aspecto que diferencia esses instrumentos é relativo à fundamentação teórica. O DFH baseia-se na evolução do grafismo que, segundo Goodenough (1964), a ordem evolutiva no desenho, particularmente no caso da figura humana, é constante quaisquer que sejam os antecedentes sociais das crianças. A autora concluiu que a criança desenha o que sabe, e portanto, não realiza um trabalho estético, mas sim intelectual. Quanto ao método de Rorschach, este está pautado na hipótese da

percepção gestáltica do estímulo. Assim, pode-se hipotetizar que tais variáveis permitem avaliar dimensões cognitivas diferentes das que o DFH possibilita.

Os indicadores que avaliam o nível de percepção na CAT-A indicaram diferenças de média entre os dois grupos (cognição elevada e cognição abaixo do esperado para a idade). Isto demonstra que existe uma convergência entre os dados do DFH e o CAT-A, indicando que a categoria de indicadores destacados para analisar o nível de percepção no CAT-A possibilita avaliar a cognição.

No que se refere ao resultado de diferenças de médias entre o Rorschach e as séries constatou-se que as variáveis Zf e S apresentaram média mais alta no grupo de 4^a. série. Esses resultados indicam que são crianças que investem mais energia no processamento da informação e busca assertividade, independência e auto-afirmação. As crianças da 1^a. série indicaram média alta nas resposta de (Hd) assinalando uma percepção mais limitada e distorcida do outro (Exner & Sendín, 1999). Já os indicadores do CAT-A se diferenciaram em relação as séries. Assim, as crianças da 1^a. série elaboraram histórias que indicaram nível de percepção divergente coincidindo com a fase pré-operatória (Piaget, 1978). Considerando que as crianças dessa série têm entre sete e oito anos, portanto estão na fase das operações concretas, deveriam responder ao teste indicando operações mentais relativas a esta fase. Sendo assim, é possível aventar que essas crianças estejam numa fase transitória entre a pré-operacional e operação concreta.

Os resultados obtidos no estudo de correlação entre os indicadores do CAT-A e as variáveis do Rorschach, apontaram concordância positiva baixa e moderada entre as variáveis S (respostas que utilizaram o espaço em branco da mancha), FQo (qualidade formal ordinária), A (conteúdo animal) e nível de percepção acurado. Essas respostas indicam assertividade, independência e auto-afirmação. Além disso, exigem pouco dispêndio de energia, mas adequada, convergindo com o objeto identificado e o contorno

da mancha (Exner & Sendín, 1999). Isto corresponde ao nível acurado que denota precisão, sequência lógica, narrativas criativas sem se afastar da cena retratada (Teglasi, 2001). Já o nível literal correlacionou positivamente com a variável Hd, indicando uma percepção mais limitada e distorcida de si e do outro (Exner & Sendín, 1999), convergindo com o nível de percepção literal, pois a narrativa descreve o momento, retrata as emoções e ações de forma simplista (Teglasi, 2001). Quanto às variáveis do Rorschach que não correlacionaram significativamente com o CAT-A é difícil encontrar uma explicação coerente, pois faltam publicações com enfoque semelhante desta pesquisa, que pudessem fornecer parâmetros para uma justificativa plausível. Nesse caso, é possível supor que, subjacente as respostas dadas aos dois instrumentos, haja algum tipo de raciocínio comum, denominado raciocínio verbal. Apesar disto, aqui parece que essas variáveis do Rorschach e os indicadores do CAT-A estão avaliando raciocínio diferente implicados na percepção-cognitiva, que pode ser justificado pela natureza dos estímulos. O CAT-A demanda mais raciocínio lógico, enquanto o Rorschach envolve mais habilidade cognitiva relacionada a percepção.

Considerando os achados desta pesquisa, acredita-se ter contribuído com um referencial de análise para o CAT-A que possibilita a avaliação do nível perceptivo em crianças de sete a dez anos, de ambos os sexos. Espera-se ainda que a realização de outras pesquisas possa superar as limitações deste estudo, especialmente no que se refere ao número de participantes e a falta de heterogeneidade entre o número dos componentes dos grupos (cognição elevada e abaixo do esperado para a idade), dificultando uma melhor caracterização do nível de percepção-cognitiva. Assim, futuros estudos poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos desse construto e para o aprimoramento dos instrumentos e procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica.

6 Referências

- Adrados, I. (1985). *A técnica de Rorschach em crianças. Perfil psicológico da criança dos sete aos quatorze anos*. Petrópolis: Vozes.
- Aikman, K., Belter, R. & Finich, A. J. (1992). Human figure drawings: Validity in assessing intellectual level and academic achievement. *Journal of Clinical Psychology*, 48(1): 114-120.
- Alves, I. C. (2004) Técnicas Projetivas: Questões atuais na Psicologia. Em: Vaz, C. E. & Graeff, R. L. (Orgs.). *Técnicas Projetivas: produtividade em pesquisa*. III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos. Porto Alegre: Casa do psicólogo.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Antúnez, A. E. A. & Yazigi, L. (2004). *Análise fenomenológica-estrutural do Rorschach de pacientes com transtorno Obsessivo-Compulsivo*. In: Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, (p.307-310). Porto Alegre, RS.
- Antúnez, A. E. A., Del Porto, J. A. & Yazigi, L. (2004). *Qualidade dos afetos em pacientes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo por meio do Método de Rorschach*. In: Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, (p.311-314). Porto Alegre, RS.
- Anzieu, D. (1981). *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Arias, R. M. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Beizmann, C. (1970). *Le Rorschach de l'enfant à l'adulte*. 3ª. ed. Neuchatel, Paris: Delachaux et Nestlé.

- Bellak, L. & Bellak, S. S. (1991) *Manual do Teste de Apercepção Infantil Figuras de Animais*. Campinas – SP: Editora de Livro Pleno – ME. (Originalmente publicado em 1949. Título original: Children’s Apperception Test CAT-A).
- Bellak, L. & Hurvich, M. S. (1965). A Human Modification of the Children’s Apperception Test – (CAT-H). *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment*, 30 (3): 229-242.
- Belter, R. W. & Piotrowski, C. (2001). Current status of doctoral-level training in psychological testing. *Journal of Clinical Psychology*, 57 (6), 717-726.
- Benczik, (2005). *Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Um Estudo dos Aspectos Psicodinâmicos a Partir do Teste de Apercepção Infantil – CAT-A*. Tese de Doutorado. Psicologia da Aprendizagem, da Personalidade e do Instituto da Universidade de São Paulo, IPUSP.
- Boulanger-Belleyguier, G. (1957) Etude sur le CAT: Influence du Stimulus sur lês récits d’enfants de 3 a 8 ans. *Rev. de Psychologie Appliquée*, 7, p. 1-28.
- Burt, C. (1921). *Mental and scholastic tests*. London: PS. King and Son.
- Carotenuto, C. (2000). *Comparações entre o Pesadelo Infantil e o Teste Projetivo CAT-A*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Marcos. São P
- Cronbach, L. J. (1996). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, J. (200) *Psicodiagnóstico – V*. Porto Alegre: Artmed.
- Dana, R. H. (1968) Six constructs to define Rorschach M. *Jouranal of Projective Techniques and Personality-Assessmente*, 32 (2), p. 138-145. Resumo em: PSYCINFO. Washington, DC, American Psychological Association.

- Duarte, T. O. (2003). *Avaliação Psicológica de Motoristas*. In: Hoffmann, M. H., Cruz, R. M. & Alchieri, J. C. (Orgs.), *Comportamento Humano no Trânsito* (pp.291-309). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Duarte, C. S. (2000). *Características de personalidade de mães de crianças com diagnóstico de autismo infantil: um estudo comparativo*. Tese de doutorado apresentada à Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo.
- Dudek, S. Z. (1967) Creativity and Rorschach human development response: an analysis of the relationship between quality of M and creative expression in artist and non-artist groups. *Dissertation Abstracts International*, 27 (11 b), p. 4120-4121. Resumo em: PSYCINFO, DC, American Psychological Association.
- Dworetzki, G. (1939) Le test de Rorschach et L'Évolution de La Perception. *Archives de Psychologie*, 27 (107-108).
- Exner, J. E. (1999). *Manual de classificação do Rorschach para o sistema compreensivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Exner, J. E. & Sendín, C. (1999). *Manual de Interpretação do Rorschach para o sistema compreensivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Exner, J. E. & Weiner, I. B. (1995). *The Rorschach: A Comprehensive System*. Vol. 3. Assessment of children and adolescents. (2ª ed.) New York: Wiley.
- Exner, J. E., (1997). *Empirical quality of the Comprehensive System*. Artigo apresentado em Society for Personality Assessment Annual Meeting. San Diego: CA.
- Exner, J. E. (1969). *The Rorschach Systems*. New York: Grune & Stratton.
- Feher, E., Vandecreek, L. & Teglassi, H. (1983). The problem of art quality in the use of human figure drawing tests. *Journal of Clinical Psychology*, 39(2): 268-275.
- Flores-Mendoza, C., Camargos, A. L., Farias, L. S., Paiva, A. L., Carvalho, H. C. & Carvalho, T. M. (2003) O desenho da figura humana: em que extensão o instrumento mede

aquilo que pretende medir? Em: *Resumos de Comunicação Científica da XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 394). Belo Horizonte.

Fonseca, A. R. (2005) *Abuso Sexual na Infância: Um estudo de Validade de Instrumentos*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba-SP.

Frank, G. (1979) On the validity of hypotheses derived the Rorschach: VI. M and the intrapsychic life of individuals. *Perceptual and motor skills*, 48 (3 pt 2), p. 1267-1277.

Resumo em: PSYCINFO. Washington, DC, American Psychological Association.

Freud, S. (Ed.). (1969). *Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. [CD-ROM]. (Vols. 2, 12, 13 e 20). Rio de Janeiro: Imago Editora.

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

Güntert, A. E. V. A. (1996). *Crianças com nóculo vocal: Estudo da personalidade por meio da prova de Rorschach*. Monografia de doutorado apresentada à Universidade Federal de São Paulo.

Guntert, A. E. (2000) *Técnicas projetivas: O geral e o singular na avaliação psicológica*. Em: Sisto, F. F., Sbardelini, E. & Primi, R. (Orgns) *Contextos e questões da avaliação psicológica* (77-84). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hartmann, H. (1968) *Psicologia do Ego e o problema da adaptação*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal popular.

Harris, D. B. (1963). *El test de Goodenough: revision, ampliacion y actualizacion*. Buenos Aires: Paidós.

Haworth, M. R. (1966) *The CAT – Facts about Fantasy*. New York: Grune and Stratton, Inc.

Herzberg, E., Erdman, E. P. & Becker, E. (1995). Técnicas de Exame Psicológico utilizadas no Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: Levantamento realizado em 1994. *Boletim de Psicologia*, XLV (102): 85-96.

Herzberg, E. & Mattar, A. (2005, julho). Psychological Examination Techniques and Resources Used in the Department of Clinical Psychology of the University of São Paulo. *Trabalho apresentado no XVIII Congresso Internacional de Rorschach e Métodos Projetivos*: Barcelona.

Hirsch, S. B. (1979/1987) Guia de Interpretação do Teste de Apercepção Infantil (CAT-A) de L. e S. Bellak. Em: Ocampo, M. L. S., Arzeno, M. E. G. & Piccolo, E. G. (Orgs.). *O Processo Psicodiagnóstico e as Técnicas Projetivas*, (149-166). São Paulo: Martins Fontes.

Hirsch, S. B. (1984) *El CAT em el Psicodiagnostico de niños*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Hisatugo, C. L. C., Del Porto, J. A. & Yagizi, L. (2004). *Validação do Índice de depressão do Rorschach, Sistema Compreensivo, para pacientes depressivos habitantes de São Paulo*. In: Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, (p.175-181). Porto Alegre, RS.

Hutz, C. S. & Bandeira, D. R. (2003). Avaliação Psicológica no Brasil: Situação Atual e Desafios para o Futuro. Em: Yamamoto, O. H. & Gouveia, V. V. (Orgs.), *Construindo a Psicologia Brasileira: Desafios da Ciência e Prática Psicológica*, (261-277). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Jacquemin, A. & Martins, M. A. (1976). Estudo Comparativo do CAT-A e CAT-H em crianças de 7 e 8 anos. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, 28 (1): 37-47.

Jacquemin, A. (1975). *O teste de Rorschach em crianças brasileiras - pesquisa e Atlas*. São Paulo: Vetor

- Joseph, A. & Pillai, A. (1986) Projective indices of creativity. *Indian Journal of Clinical Psychology. India, University of Rajasthan, 13 (1)* p. 9-13. Resumo em: PSYCINFO. Washington, DC, American Psychological Association.
- Kagan, J. (1966). *Técnicas de Apercepção Temática Aplicadas a Niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Kellog, R. (1959). *What Children scribble and why*. Palo Alto, Ca: National Press.
- Lawton, M. J. (1966). Animal and Human CAT With a School Sample. *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment, 30 (3)*: 243-246.
- Meyer, G. J. & Handler, L. (1997). *The ability of the Rorschach to predict subsequent outcome: Meta-analysis of the Rorschach Prognostic Rating Scale*. *Psychological Assessment, 69*, 1-38.
- Montagna, M. E. (1987). *Sistematização da Análise do CAT a Partir dos Esquemas de Interpretação de Bellak, Haworth e Shentoub*. Dissertação de Mestrado. PUC São Paulo.
- Murray, H. A. (1973). *Teste de Apercepção Temática*. São Paulo: Mestre Jou.
- Nascimento, R. S. G. F. (2002). *Resultado de estudos normativo para o Sistema Compreensivo do Rorschach: Um estudo para a cidade de São Paulo*, Psico-USF.
- Nascimento, R. S. G. F. (2004). *Um estudo normativo do Rorschach para cidades do Estado de São Paulo: resultados parciais*. In: Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, (p.27-34). Porto Alegre, RS.
- Neuringer, C. & Livesay, R. C. (1970). Projective Fantasy on the CAT and CAT-H. *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment, 34 (6)*: 487-491.
- Noller, P. & Weider, A. (1950). A normative study of human figure drawings for children. *American Psychologist, 5*: 319-320.

- Noronha, A. P. P. & Vendramini, C. M. M. (2003). Parâmetros psicométricos: estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 177-182.
- Ocampo, M. L. S. & Arzeno, M. E. G. (1987) O processo psicodiagnóstico. Em: Ocampo, M. L. S., Arzeno, M. E. G. & Piccolo, E. G. (Orgs.). *O Processo Psicodiagnóstico e as Técnicas Projetivas*, (11-19). São Paulo: Martins Fontes.
- Pasian, S. R. (2002, jan./jun). Atualizações sobre o psicodiagnóstico do Rorschach no Brasil: breve panorama histórico. *Psico-USF*, 7 (1): 43-52.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria – Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Piaget, J. (1972) *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Don Quixote.
- Piaget, J. (1978) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rocha, R. M. C. O. (1989). *Rivalidade entre Irmãos em Família: Um Estudo Através de Técnica Projetiva*. Dissertação de Mestrado. PUC São Paulo.
- Rossini, E. D. & Moretti, R. J. (1997). Thematic Apperception Test (TAT) interpretation: practice recommendations from a survey of clinical doctoral programs accredited by the American Psychological Association. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28 (4), 393-398.
- Rosenblatt, M. (1958) *The Development of norms for the Children's Apperception Test*. Tese de doutorado. Florida State University.
- Santoantonio, J. (2001). *Estudo de característica de personalidade de adolescentes com diagnóstico de Lupus erimatoso sistêmico por meio do método de Rorschach*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de São Paulo.

Semer, N. L. (1999). Estudo da Auto-Estima em Crianças Enuréticas pelo Método de Rorschach. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina. São Paulo.

Sendín, C. (1999). Autopercepção. Em: Exner, J. E. Manual de Interpretação do Rorschach para o Sistema Compreensivo. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Shentoub, V. (1990). *Manual D'Utilisation Du TAT -Approche Psychanalytique*. Paris: Dunod Editeur.

Silva, D. R. & Dias, M. (2004) Cognição e nível intelectual no Rorschach de crianças dos 6 aos 10 anos. *RIDEP*, 18 (2).

Silva, D. R. (2002, jan./jun). O processamento da informação no Rorschach de crianças portuguesas. *Psico-USF*, 7 (1):35-42.

Silva Neto, P. E. (2004). *Usando corretamente o sistema compreensivo do Rorschach em indivíduos brasileiros*. In: Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, (p.43-47). Porto Alegre, RS.

Silva Neto, P. E. (1999). *Características da personalidade de jogadores patológicos pelo método de Rorschach*. Monografia de mestrado apresentada à Universidade Federal de São Paulo.

Silva, M. F. X. (2005). *A Auto-Estima no CAT-A e HTP. Estudo de Evidência de validade*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco-USF, Itatiba – SP.

Silva, M. F. X. & Villemor-Amaral A. E. (2006) A auto-estima no CAT-A e HTP: Estudo de evidência de validade. *Avaliação Psicológica*, 5 (2): 205-215.

Sisto, F. F. (2005). Um estudo sobre a dimensionalidade do teste do Desenho da Figura Humana. *Interação em Psicologia*, 9 (1): 11-19.

Sisto, F. F. (2005) *Desenho da Figura Humana-Escala Sisto*. São Paulo: Vetor.

- Sousa, T. F. & Chaves, S.M., (2004). *Avaliação do Transtorno Obsessivo-Compulsivo por meio do Rorschach: Estudo de Caso*. In: Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, (p.315-317). Porto Alegre, RS.
- Souza, M. T. C. C. (1999). O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar. Em: Sisto, F. F. (Orgs.). *Aspectos afetivos e cognitivos em reconstituições de um conto de fadas*, (197-218). Campinas: Papirus Editora.
- Stark, S. (1962) A note on time, intelligence and Rorschach movement responses. *Perceptual and Motor Skills*, 15 (2): 267-272. Resumo em: PSYCINFO. Washington, DC, American Psychological Association.
- Scortegagna, S. A. (2008). *Método de Rorschach e a autopercepção em vítimas de abuso sexual*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco (USF). Itatiba-SP.
- Swensen, C. H. (1968). Empirical evaluations of human figure drawings: 1957-1966. *Psychological Bulletin*, 70 (1): 20-44.
- Tardivo, L. S. P. C. & Herzberg, E. (1989) Estudo da Percepção no CAT (Children's Apperception Test) numa amostra de crianças de 5 a 8 anos de idade da população da cidade de São Paulo. *Resúmenes del VII Congreso de Latinoamericano de Rorschach y otras técnicas proyectivas*, p. 49. Buenos Aires
- Tardivo, L. S. P. C. (1992). *Teste de Apercepção Infantil com Figuras de Animais (CAT-A) e Teste das Fábulas de Düss: Estudos Normativos e Aplicações no Contexto das Técnicas Projetivas*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.
- Tavares, M. (2003) Validade Clínica. *PsicoUSF*, 8 (2): 125-136.
- Teglasi, H. (2001). *Essentials of TAT and Other Storytelling Techniques Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Van Kolck, O. L. (1975). *Técnicas de Exame Psicológico e suas Aplicações no Brasil: Testes de Personalidade*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Villemor-Amaral, A. E., Silva Neto, A. C. P., Nascimento, R.S.G.F. (Orgs.). (2003) *O Método de Rorschach no Sistema Compreensivo: Notas sobre Estudos Brasileiros-1*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Villemor-Amaral, A. E. (2006) Desafios para a cientificidade das técnicas projetivas. Em: Noronha, A. P. P., Santos, A. A. A. & Sisto F. F. (Orgns.) *Facetas do fazer em Avaliação Psicológica* (163-171). São Paulo: Editora Vetor.
- Villemor-Amaral, A. E. & Xavier, M. F. (2007). Avaliação da relação com a figura materna no CAT-A. *Psic*, 8 (2): 195-2003.
- Watkins Jr., C. E., Campbell. V. L., Nieberdong. R., & Hallmark, R. (1995). Contemporary practice of psychological assessment by clinical psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 1, 54-60.
- Weiner, I. B. (2000) *Princípios da Interpretação do Rorschach*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. (1996). *O desenho da figura humana: Avaliação do desenvolvimento cognitivo infantil*. Campinas, Editorial Psy.
- Wechsler, S. (2003). *O desenho da figura humana: avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças brasileiras*. 3 ed. Campinas: LAMP/PUC-Campinas.
- Yazigi, L. & Silva, J. F. R., (2004). *Rorschach, psicoterapia e suicídio : estudo de um processo de quatro anos em serviço público universitário*. In: Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos, (p.182-184). Porto Alegre, RS.



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Bragança Paulista, 15 de Dezembro de 2008.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: DESENVOLVIMENTO CONGNITIVO NO CAT-A E RORSCHACH.
EVIDÊNCIA DE VALIDADE.

Curso: PSICOLOGIA

Grupo: III

Autor(es): PROFª ANNA ELISA DE VILLEMOR AMARAL; MARIA DE FÁTIMA XAVIER DA SILVA

Instituição: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Protocolo CAAE: 0416.0.142.000-08 (Citar este número nas correspondências referentes a este projeto)

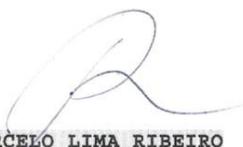
Prezado(a) (s) Pesquisador(a) (s),

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade São Francisco, analisou em reunião extraordinária do dia 15/12/2008 o projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: APROVADO

Atenciosamente,


MARCELO LIMA RIBEIRO

Vice-Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa - USF
Universidade São Francisco

CÂMPUS DE BRAGANÇA PAULISTA Av. São Francisco de Assis, 218 - CEP 12916-900 Fone (11) 4034-8000 - FAX (11) 4034-1825

CÂMPUS DE CAMPINAS Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Cura D'Arns CEP 13045-270 (19) 3779-3300

CÂMPUS DE ITATIBA Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 - CEP 13251-900 Fone (11) 4534-8000 - FAX (11) 4524-1933

CÂMPUS DO PARI - SÃO PAULO Rua Hannemann, 352 - Pari - CEP 03031-040 Fone (11) 3315-2000 - FAX (11) 3315-2036

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(1ª via)

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido
Unidade Acadêmica Da Área De Ciências, Humanas E Sociais.
Universidade São Francisco

Título da Pesquisa: Evidências de Validade do CAT-A e Rorschach para Avaliação da
Cognição.

Eu,.....Idade.....RG.....
Endereço.....
responsável legal por:....., dou meu consentimento
livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário (a) da pesquisa supracitada,
sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Xavier da UAACHS, do
Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco e da Orientadora Professora Dra.
Anna Elisa de Villemor-Amaral.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é fazer um estudo de evidência de validade entre as categorias de indicadores de cognição das técnicas C.A.T. e Rorschach correlacionando-os com o DFH (Escala-Sisto), que são técnicas de avaliação da personalidade e da cognição.
- 2- Serão realizados três encontros com as crianças nos quais será aplicado o DFH, o Rorschach e o CAT-A. Durante o estudo será solicitado a criança que faça um desenho, conte algumas histórias e diga com que algumas manchas de tinta se parecem. Esse procedimento não tem tempo certo, mas pode, no total, ocupar cerca de 2h e 30m;
- 3- Esses exames costumam ser bem aceitos e não trazem nenhum risco conhecido a criança;
- 4- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação de meu filho (a) na referida pesquisa;
- 5- Estou livre para interromper a qualquer momento a participação de meu filho (a) na pesquisa;
- 6- Os dados pessoais de meu filho (a) serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico pelo telefone: 11 -4534-8040;
- 8- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Maria de Fátima Xavier, sempre que julgar necessário pelo telefone 19- 3434-0479;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Itatiba, junho de 2008.

Data:.....

Assinatura do Responsável Legal

Maria de Fátima Xavier
Pesquisadora Responsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(2ª via)

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido
Unidade Acadêmica Da Área De Ciências, Humanas E Sociais.
Universidade São Francisco

Título da Pesquisa: Evidências de Validade do CAT-A e Rorschach para Avaliação da
Cognição.

Eu,.....Idade.....RG.....
Endereço.....
responsável legal por:....., dou meu consentimento
livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário (a) da pesquisa supracitada,
sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Xavier da UAACHS, do
Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco e da Orientadora Professora Dra.
Anna Elisa de Villemor-Amaral.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é fazer um estudo de evidência de validade entre as categorias de indicadores de cognição das técnicas C.A.T. e Rorschach correlacionando-os com o DFH (Escala-Sisto), que são técnicas de avaliação da personalidade e da cognição.
- 2- Serão realizados três encontros com as crianças nos quais será aplicado o DFH, o Rorschach e o CAT-A. Durante o estudo será solicitado a criança que faça um desenho, conte algumas histórias e diga com que algumas manchas de tinta se parecem. Esse procedimento não tem tempo certo, mas pode, no total, ocupar cerca de 2h e 30m;
- 3- Esses exames costumam ser bem aceitos e não trazem nenhum risco conhecido a criança;
- 4- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação de meu filho (a) na referida pesquisa;
- 5- Estou livre para interromper a qualquer momento a participação de meu filho (a) na pesquisa;
- 6- Os dados pessoais de meu filho (a) serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico pelo telefone: 11 -4534-8040;
- 8- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Maria de Fátima Xavier, sempre que julgar necessário pelo telefone 19- 3434-0479;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Itatiba, junho de 2008.

Data:.....

Assinatura do Responsável Legal

Maria de Fátima Xavier
Pesquisadora Responsável

<p>prancha 3 enfatizar a bengala sem fazer nenhuma relação com outros elementos da prancha ou com o leão. Na prancha 4 a bicicleta de forma isolada sem relacioná-la ao contexto retratado.</p>										
<p>1.5- Vacila ou mostra-se indeciso sobre o significado do estímulo. Indica inabilidade na interpretação da cena e não na definição do objeto. Exemplo: Na prancha 6 não consegue interpretar se o urso esta dormindo ou acordado.</p>										
<p>1.6- Ignora algum elemento que seria importante para a história, embora a percepção seja adequada, desconsidera alguma característica central na representação do clima da prancha. Exemplo: na prancha 2 ignora a corda, um objeto que fornece sugestões contextuais importantes.</p>										
<p>1.7- Apreende os relacionamentos e os afetos que são relacionados com o estímulo, mas não capta a sutileza dos afetos, sua intensidade, ou a seqüência dos acontecimentos não se encaixa de modo preciso com a cena. A descrição da cena é vaga, o contexto pode não estar desenvolvido, ou seja, os fatos que precederam; ou uma lógica falha, um raciocínio ingênuo. Exemplo: na prancha 2 não deixa claro a relação de disputa de um lado e ajuda do outro. Na prancha 8 não deixa claro que há uma reunião de família de macacos.</p>										
<p>1.8- A narrativa reflete um conjunto de acontecimentos realísticos e uma compreensão apropriada de causalidade social (da relação social implícita). A história está de acordo com uma compreensão dos aspectos psicológicos retratados e reflete uma seqüência de acontecimentos precisamente convergente com a configuração do estímulo, o que sugere uma organização eficiente</p>										

entre padrões de percepção e significado conceitual. Exemplo: deixa claro na prancha 8 a reunião familiar e na prancha 2 a relação de disputa e ajuda.										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Observação: As duas últimas categorias exigem mais precisão e harmonia entre o estímulo e a história. Os outros centram mais na explicação do que está acontecendo na figura.

É importante destacar que na análise dos níveis de integração perceptual, o avaliador deve ponderar o quão bem a história explica o que está acontecendo na figura, considerando as emoções e os relacionamentos. Quem analisa deve dar menor peso para as omissões, excesso de inclusões ou a distorção dos objetos retratados.

B- Níveis Integração Perceptual

Nível um: Divergente – Confunde as emoções e os relacionamentos ou interpreta mal. Falha em reconhecer as tensões no estímulo. Basicamente os problemas a seguir sugerem que falta ao narrador parâmetros internos para dimensionar as pistas retratadas na prancha. Interpreta mal expressões faciais, desacordo com as idades, ou o tipo de problema retratado não combina, destoa com a configuração do estímulo; o narrador omite um personagem principal da história; enfatiza detalhes irrelevantes sem perceber a gestalt e não percebe uma tensão óbvia.

Exemplo: Prancha 6 (1ª. série – 8 anos e 3 meses)

Um dia mamãe urso morreu. O urso ficou sozinho. O pai morreu e o filhotinho com a mãe ficou. Aí veio um monte de urso. Aí apareceu dois ursos grandão. Aí depois morreu os três e aí acabou a história. (Por que eles morreram?). Por causa que eles tava doente.

Falha no reconhecimento da tensão retratada na prancha (enquanto os ursos dormem, o ursinho está acordado). Assim, o tipo de problema retratado destoa com a configuração do estímulo e indica falta de lógica dos fatos.

Nível dois: Literal - Há uma dificuldade de captar o significado implícito. Ele consegue identificar as idades e emoções dos personagens, mas falha em identificar o processo psicológico que conecta cada evento, cada emoção, cada ação. A narrativa fica ancorada no momento e na descrição da cena, mas não revela as conexões causais implícitas entre

passado, presente e futuro. Às vezes acontece do indivíduo falar sobre pontos da figura, quase como cenas sobrepostas, separadas, sem relacionar bem uma com a outra. Ou seja, nessa história não há uma incompatibilidade grosseira entre as emoções e relacionamentos e nem há personagens importantes omitidos, trata-se mais de emoções ou ações simplistas, vagas e estereotipadas.

Exemplo: Prancha 6 (1ª. série – 7 anos e 6 meses)

Tem três ursos grandão e um pequenininho e um monte de pedras e os matos. Só. (O que estão fazendo?). Eles tão dormindo e o pequenininho ta olhando pra fora. Só. (Por que o pequenininho está olhando pra fora?). Que tem um monte de mato e ele não queria dormir. (Por quê?). Não sei. (O que aconteceu depois?). Nada.

O narrador consegue identificar os personagens, idades e a tensão retratada, mas a narrativa não deixa claro (passado, presente e futuro), descreve o momento e ainda retrata as emoções, ações de forma simplista.

Nível três: Impreciso - O narrador reconhece o estado de tensão e a história captura, de modo geral, as implicações do estímulo em relação às emoções e relacionamentos retratados. Entretanto o ajuste não é preciso, já que a história pode não combinar com as pistas mais sutis do contexto ou estabelece uma relação de causa e efeito levemente imprópria ou vaga. Outro indicador dessa imprecisão seria o narrador ignorar ou perceber mal o objeto principal.

Exemplo: Prancha 6 (1ª. série – 7 anos e 3 meses)

Era uma vez três famílias que estavam dormindo, mas o que menos estava dormindo era o ursinho, estava olhando para a neve. Até que gostou tanto que fugiu. E aconteceu que a manhã chegou e os pais não tinham percebido que o filho tinha fugido. Ele foi para uma caverna que tinha um monte de mel. Então se assustaram e foram procurar o filho. Até que chegaram a um buraco que era uma armadilha. Entraram e ficaram congelados.

Reconhece a tensão retratada (enquanto os pais dormiam o filho estava acordado), mas afasta-se do conteúdo de realidade habitual (introduz um ambiente de neve). Utiliza “três famílias” em vez de três ursos (percebe mal os objetos retratados)

Nível quatro: Acurado - O narrador inclui todas as pistas e sutilezas na interpretação das emoções e relacionamentos, mesmo a despeito de possíveis omissões ou confusões em detalhes pequenos, apesar disso os sentimentos e os relacionamentos são entendidos na sua sutileza. Existe uma interpretação significativa da configuração do estímulo que captura de modo acurado e específico o clima da cena.

Exemplo: Prancha 1 (1ª. série – 7 anos e 3 meses).

Era uma vez três pintinhos que eram muito travessos. A mamãe galinha foi buscar comida. Trouxe-a e foi fazer as compras e disse: - Esperem eu voltar, não se sirvam sozinhos. Então como eram muito travessos, comeram tudo sozinhos. O mais travesso era o do meio. (o que aconteceu?) Ouviram na porta que a mãe estava chegando e foram para o quarto deles. A mãe veio e viu que não tinha mais comida. Foi até o quarto e bateu neles. Assim aprenderam que não deviam desobedecer a mãe e servir sozinhos.

Aqui o narrador incluiu todas as pistas, emoções e relacionamentos (os personagens interatuam em função da comida). Contém os três tempos (passado, presente e futuro). Seqüência lógica, precisão nas palavras utilizadas. Elaborou uma história criativa sem se afastar muito do clima da cena retratada.