

MARIA TERESA PESTANA FAGULHA

A P R O V A  
"E R A U M A V E Z . . . ."

UMA PROVA PROJECTIVA PARA CRIANÇAS

LISBOA

1992

3961

TD-P

FRG \* PRO

Vol. 1

Ex. 3

245-260

\*

T

MARIA TERESA PESTANA FAGULHA

A P R O V A  
"E R A U M A V E Z . . ."

UMA PROVA PROJECTIVA PARA CRIANÇAS



LISBOA

1992

3961

A P R O V A  
"E R A U M A V E Z . . . ."

UMA PROVA PROJECTIVA PARA CRIANÇAS

MARIA TERESA PESTANA FAGULHA

A P R O V A  
"E R A U M A V E Z . . ."

UMA PROVA PROJECTIVA PARA CRIANÇAS

LISBOA

1992

*Dissertação de doutoramento em Psicologia  
(Psicologia Clínica) apresentada à Faculdade  
de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Lisboa*

*A execução gráfica do trabalho conta com subsídio do  
Instituto Nacional de Investigação Científica*

## VII

### AGRADECIMENTOS

*Na realização do trabalho que agora apresento contei com a colaboração de várias pessoas. A ajuda que recebi, se indispensável no efectivar da investigação, foi para mim uma importante experiência de vida, na partilha da amizade e do espírito de colaboração, que me permitiram ultrapassar os momentos de desânimo, fazendo-me sentir acompanhada e apoiada. Estou certa que os agradecimentos que manifesto não poderão exprimir toda a gratidão que sinto por tudo quanto tantos me deram.*

*À Professora Doutora Maria Rita MENDES LEAL, de quem recebi o exemplo de viva curiosidade e gosto de permanente renovação e exigência que me enriqueceram e foram essenciais na concretização deste trabalho. Pela partilha da sua experiência e saber, pelo apoio que me deu, a minha gratidão.*

## VIII

Ao Professor Doutor Danilo RODRIGUES SILVA, pelo estímulo e colaboração que me deu ao longo deste trabalho, desde a apresentação da sua versão inicial, em 1985. A possibilidade de partilhar o seu saber, no campo em que esta investigação se insere, foi para mim uma ajuda valiosa.

À Professora Doutora Maria José MIRANDA de quem, ao longo de todos os anos de trabalho nesta Faculdade tenho recebido um estímulo permanente e com quem tenho podido contar em cada momento, a minha gratidão.

Ao Professor Doutor Albano ESTRELA, que esteve atento a dificuldades que enfrentei, ajudando-me a ultrapassá-las, o meu sincero reconhecimento.

Ao Professor Doutor José Henrique FERREIRA MARQUES, que me tem honrado com a sua confiança, a qual sempre me esforçarei por merecer, o meu sincero reconhecimento.

À Professora Doutora Fátima FONTES DE SOUSA e ao Professor Doutor António ST. AUBYN. Para o tratamento estatístico dos dados pude contar com o seu saber e a sua disponibilidade. Ser-lhes-ei sempre profundamente grata.

## IX

Também o Dr. João MOREIRA me ofereceu a sua colaboração numa parte da análise estatística, pelo que lhe manifesto o meu sincero reconhecimento.

Ao Dr. Rui GOMES agradeço a disponibilidade e boa disposição com que sempre me apoiou, dando-me uma preciosa colaboração ao criar programas de computador que me facilitaram o tratamento e apresentação dos dados.

É difícil fazer justiça à riqueza da colaboração que recebi das minhas amigas e colegas, Dr<sup>a</sup> Maria Eugénia DUARTE SILVA, Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima ANDERSEN e Dr<sup>a</sup> Maria Salomé SANTOS: na aplicação da prova, na partilha e discussão, no apoio ao longo de todo o processo de investigação. Por tudo isto e pela força que a sua amizade me transmitiu em todos os momentos, ser-lhes-ei sempre grata.

À Dr<sup>a</sup> Graça BARAHONA, psicóloga do Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil de Lisboa que, com amizade e interesse, me ofereceu a sua colaboração na aplicação da prova a crianças utentes desse Centro, a minha gratidão.

Agradeço a todas as psicólogas que colaboraram na aplicação da prova "Era uma vez..." e me ajudaram

*ainda com as suas sugestões e discussão de diversos aspectos que surgiam na sua aplicação. Também às crianças, a quem esta prova se destina e que tornaram possível o seu estudo, bem como às professoras que colaboraram com disponibilidade e boa vontade, proporcionando-me condições para a aplicação da prova.*

*Agradeço ainda a todos os colegas que me encorajaram e apoiaram, interessando-se pelo meu trabalho e ajudando-me nos momentos de desânimo.*

*Quero também manifestar o meu reconhecimento aos funcionários da Faculdade que, sempre com boa vontade, colaboraram nalgumas tarefas que este trabalho exigiu, dando-me ainda o seu apoio e estímulo.*

*Não há palavras para agradecer ao meu Irmão Zé, que com a sua criatividade e enorme paciência deu vida às personagens da prova, desenhando as 105 situações e adaptando as versões masculina e feminina. Sem a sua colaboração a prova "Era uma vez..." nunca teria passado de um sonho, difícil de concretizar.*

*Ao meu Pai, que se dispôs a fazer a revisão deste trabalho, executando-a com cuidado e rigor e interessando-se de tal forma que me fez sugestões pertinentes, o meu obrigada.*

## XI

Também o meu obrigada a toda a minha família e amigos que compreenderam a minha falta de disponibilidade, durante tanto tempo, nunca deixando de se interessar e de esperar por mim.

E, finalmente, o que direi ao Francisco, à Marta e à Rita que comigo suportaram as dificuldades deste trabalho?

**ÍNDICE**

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Introdução .....   | 9  |
| Capítulo I O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA .....                           | 17 |
| 1 O conceito de avaliação psicológica .....                                    | 17 |
| 2 Organização do processo de avaliação psicológica .....                       | 19 |
| 2.1. Clarificação do pedido .....  | 20 |
| 2.2. Recolha de dados .....  | 24 |
| 2.3. Interpretação dos dados:<br>resposta à questão colocada .....             | 29 |
| 3 Conclusão do processo de avaliação .....                                     | 37 |
| 3.1. Elaboração do relatório de observação<br>psicológica .....                | 37 |
| 3.2. Entrega dos resultados da avaliação .....                                 | 40 |
| 4 Características do treino do psicólogo .....                                 | 42 |
| 5 Especificidades da avaliação psicológica da criança .....                    | 45 |
| 5.1. A criança como cliente .....  | 45 |
| 5.2. A entrevista com a criança .....  | 47 |
| 5.3. Os pais no processo de avaliação .....                                    | 50 |
| 6 Considerações sobre a taxonomia da psicopatologia infantil ..                | 54 |
| Capítulo II AS PROVAS PROJECTIVAS NA AVALIAÇÃO<br>PSICOLÓGICA DA CRIANÇA ..... | 69 |
| 1 Principais pontos de controvérsia .....                                      | 69 |
| 2 A hipótese projectiva .....  | 78 |
| 2.1. Uso da hipótese projectiva com crianças .....                             | 85 |
| 3 Características gerais das técnicas projectivas .....                        | 94 |

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| 4            | Exemplos de técnicas projectivas usadas na avaliação psicológica das crianças .....            | 106 |
| 4.1.         | O desenho como técnica projectiva .....  | 107 |
| 4.2.         | As provas temáticas na avaliação psicológica da criança .....                                  | 117 |
| Capítulo III | O FENÓMENO EMOCIONAL E A SUA ELABORAÇÃO .....  | 163 |
| 1            | O fenómeno emocional .....   | 164 |
| 2            | O prazer .....   | 172 |
| 3            | A ansiedade .....  | 178 |
| 3.1          | A ansiedade na conceptualização de Freud .....   | 180 |
| 3.2          | A ansiedade na conceptualização de Melanie Klein .....   | 200 |
| 3.3          | A conceptualização de Winnicott acerca do espaço transicional como locus da criatividade ..... | 229 |
| Capítulo IV  | A PROVA "ERA UMA VEZ...COMO FORMA DE DESCREVER A ELABORAÇÃO DAS EMOÇÕES EM CRIANÇAS .....      | 245 |
| Capítulo V   | A PROVA "ERA UMA VEZ..." .....   | 263 |
| 1            | Primeira versão da prova "Era uma vez..." .....  | 263 |
| 1.1          | Características da prova e do material .....   | 264 |
| 1.1.1.       | Cartões-estímulo .....   | 266 |
| 1.1.2.       | Cenas .....  | 267 |
| 1.2.         | Características da aplicação .....   | 268 |
| 1.3.         | Constituição da amostra .....  | 269 |
| 1.4.         | Análise das respostas .....  | 271 |
| 1.4.1.       | Análise do significado atribuído pelas crianças às diferentes Cenas .....                      | 271 |
| 1.4.2.       | Análise das Cenas escolhidas e das sequências com elas organizadas .....                       | 273 |
| 1.5.         | Resultados e conclusões .....  | 273 |
| 1.5.1.       | Alterações a efectuar na sequência do estudo .....   | 275 |
| 2            | A versão actual da prova "Era uma vez..." .....  | 277 |
| 2.1.         | Elaboração de novo material .....  | 278 |
| 2.1.1.       | Cartão para treino .....   | 278 |

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| 2.1.2.       | Novos Cartões-estímulo .....   | 279 |
| 2.1.3.       | Cenas e Cartões-epílogo para<br>os novos Cartões-estímulo .....  | 281 |
| 2.1.4.       | Retrato do Menino/a .....  | 281 |
| 2.2.         | Ordem de apresentação dos Cartões .....  | 282 |
| 2.3.         | Descrição e ilustração do material<br>da prova "Era uma vez..." .....  | 284 |
| 2.4.         | Revisão das instruções para aplicação da prova .....   | 349 |
| 2.5.         | Instruções para aplicação<br>da prova "Era uma vez..." .....   | 350 |
| <br>         |  |     |
| Capítulo VI  | ESTUDO EXPERIMENTAL DA PROVA "ERA UMA VEZ..."  |     |
|              | - ESTUDO EXPLORATÓRIO .....  | 367 |
| 1            | Objectivos desta fase do estudo .....  | 367 |
| 2            | Amostra .....  | 368 |
| 3            | Procedimento .....   | 371 |
| 4            | Resultados .....   | 372 |
| 5            | Análise qualitativa das respostas .....  | 373 |
| 6            | Análise das acções e significados mais comuns<br>na descrição das Cenas .....  | 377 |
| 7            | Elaboração do procedimento para análise das respostas .....  | 386 |
| 8            | Apresentação do procedimento para análise das respostas .....  | 393 |
| <br>         |  |     |
| Capítulo VII | ESTUDO EXPERIMENTAL DA PROVA "ERA UMA VEZ..."  | 423 |
| 1            | Objectivos desta fase do estudo .....  | 424 |
| 2            | Procedimento .....   | 425 |
| 3            | Amostra .....  | 431 |
| 4            | Resultados .....   | 436 |
| 4.1.         | Análise da frequência de escolha das Cenas .....   | 436 |
| 4.2.         | Análise da frequência de escolha das Cenas em cada<br>Cartão de acordo com a sua categoria e posição<br>na sequência ..... | 439 |

|                   |  |     |
|-------------------|--|-----|
| 4.3.              | Análise dos padrões de resposta - escolha de categorias de Cenas e sua colocação na sequência - na globalidade dos sete Cartões da prova ..... | 459 |
| 4.4.              | Teste da validade do "procedimento para análise das respostas" .....   | 482 |
| 4.5.              | Análise da discriminação das respostas de grupos de crianças .....   | 514 |
| Capítulo VII      | EXEMPLIFICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PROVA "ERA UMA VEZ..." NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA .....                                   | 551 |
| Capítulo VIII     | CONCLUSÕES .....   | 577 |
| BIBLIOGRAFIA      | .....  | 587 |
| ÍNDICE DE QUADROS | .....  | 613 |

**ANEXOS - VOLUME 2**

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

No exercício da minha actividade profissional, como psicóloga e como docente que colabora na formação de psicólogos, sempre me interessou o trabalho com crianças. Trata-se de um campo vasto e diversificado, em que as vertentes de avaliação e apoio psicológicos se apresentam complementares e mutuamente enriquecedoras. Se é certo que uma intervenção terapêutica necessita sempre de uma base prévia de avaliação, primeiro passo esclarecedor e orientador de qualquer decisão, foi a prática do apoio psicológico, na orientação dinâmica, que me motivou na procura de uma forma de avaliação com características da actividade lúdica e que pudesse constituir um instrumento de fácil administração e interpretação. Brincando com crianças, tive a "ilusão" de poder criar uma situação de prova psicológica, estandardizada no seu modo de apresentação, administração e

interpretação, que permitisse revelar a forma como a criança elabora as suas emoções, desejos e experiências, entre a fantasia e a realidade.

Procurei dar forma a esta ideia através da criação de histórias de banda desenhada, que representam episódios críticos, comuns na vida das crianças (perder-se, ter um pesadelo, etc.). A criança deverá dar continuação à história, escolhendo três, entre nove pequenas cenas, no mesmo estilo de banda desenhada. Entre as nove cenas referidas, três representam situações em que a personagem está aflita; três representam situações em que a personagem encontra, na fantasia, uma forma de aliviar a tensão; três representam modos realistas de encarar a dificuldade, ou tentar resolvê-la. Designei a prova por "Era uma vez...".

Em 1985, apresentei um estudo-piloto da prova. As tendências verificadas, nomeadamente a boa aceitação da prova pela maioria das crianças, e a variedade de respostas obtidas, encorajaram a continuação do seu estudo.

Completei o material da prova "Era uma vez..." pela criação de novos episódios e prossegui no seu

aperfeiçoamento, com vista à sua utilização na prática clínica.

Assim, a presente dissertação apresenta o estudo da prova projectiva "Era uma vez...", a qual pretende contribuir para a avaliação do funcionamento emocional da criança. Esta adquire pleno significado quando se insere num processo de avaliação psicológica, conjugando e integrando uma variedade de dados e elementos obtidos através de diversos meios.

Abordarei, no primeiro capítulo, as características do processo de avaliação psicológica, nomeadamente no que se refere à criança. Tentarei defender que tal avaliação deve ser perspectivada como um processo sequente, de que a prova "Era uma vez..." pode constituir uma parcela. De facto, os dados que a prova permita obter adquirirão a sua cota de utilidade quando integrados com todos os dados e informações que ajudem a entender o funcionamento da pessoa única de cada criança.

Procurarei circunscrever, no capítulo II, as características das provas de feição projectiva utilizadas na avaliação psicológica da criança, e

referir aquelas que apresentam algumas características semelhantes à prova "Era uma vez...", por mim criada.

No capítulo III, abordarei os aspectos teóricos referentes aos fenómenos emocionais que a prova "Era uma vez..." se propõe captar e descreverei, no capítulo IV, a forma como como esses aspectos se reflectiram na concepção do material da prova.

Passarei então, no capítulo V, à descrição do material da prova e instruções para a sua aplicação. Farei alusão ao estudo prévio, cujos resultados serviram de base para a construção do material agora apresentado.

Procederei, finalmente, à descrição do estudo experimental da prova. Este foi feito em dois passos: uma primeira fase, que visou o conhecimento de aspectos da prova cuja análise era necessária para o delineamento experimental, que constituiu a segunda fase.

Assim, o capítulo VI, integrará a primeira fase do estudo experimental da prova. Incidindo numa amostra de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os nove anos, teve o mesmo como objectivo:

- conhecer o modo como as crianças destas idades reagem à aplicação da prova;
- analisar a forma como as crianças descrevem as Cenas que escolhem para dar continuação à história;
- elaborar um procedimento para análise das respostas.

O capítulo VII descreverá a segunda fase do estudo experimental. Este foi efectuado com uma amostra de crianças com idades compreendidas entre os seis e os oito anos e teve como finalidade:

- analisar as respostas à prova, das crianças destas idades;
- testar a utilidade do procedimento para análise das respostas elaborado na fase anterior;
- proceder a uma abordagem da possibilidade de discriminar as respostas de diferentes grupos de crianças (organizados de acordo com um critério externo).

Finalmente, no capítulo VIII, procederei à ilustração da utilização da prova, no contexto de uma avaliação diagnóstica, que incluiu a sua aplicação.

No capítulo IX apresentarei as conclusões.

## **CAPÍTULO I**

### **O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

## O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Antes de entrar na análise e discussão de aspectos específicos inerentes à avaliação psicológica das crianças, começarei por fazer uma breve referência aos princípios gerais subjacentes a este processo. Assim, e sempre que se justifique, incluir-se-ão referências à avaliação da criança, se bem que esta venha a ser, posteriormente, objecto de análise mais detalhada nas suas características particulares.

### 1. O conceito de avaliação psicológica

A avaliação psicológica pode ser definida como um processo de resolução de problemas, de forma a responder a uma questão, que sintetiza um pedido. Os testes psicológicos são frequentemente utilizados como um dos métodos relevantes na recolha de dados (Maloney e Ward, 1976).

Na mesma linha, Palmer (1970) propõe uma definição mais específica, ao afirmar que a avaliação psicológica consiste no "uso do conhecimento e métodos científicos com vista ao estudo de problemas comportamentais de uma determinada criança" (Palmer, 1970, p.3). O objectivo deste processo é a formulação de uma proposta concreta de actuação que proporcione a resolução da dificuldade em causa.

Ambas são definições simples para um processo complexo que, caso a caso, tomará uma configuração específica, de acordo com numerosas variáveis do sujeito e da situação. Estes diferentes factores, previamente equacionados, desenhão os contornos do procedimento a adoptar. Assim, a avaliação psicológica é, essencialmente, uma forma de analisar uma situação problemática que envolve um indivíduo específico com as suas circunstâncias de vida. Para além da especificidade de cada caso há, no entanto, que atender a princípios gerais que orientam qualquer processo de avaliação.

O processo de avaliação psicológica de um indivíduo conduzirá à identificação - descrição, análise e discussão - das suas capacidades e recursos, bem como das suas dificuldades e limitações; deverá

atender ainda às suas relações com "outros" significativos e com o ecossistema particular em que a pessoa está inserida. Dele resultará uma proposta concreta de actuação ou de encaminhamento. Deve procurar-se que o processo de avaliação conduza a uma descrição que proporcione uma compreensão profunda e global da pessoa, em interacção com o meio em que vive, e não a uma mera "etiquetagem" ou classificação (Tuma e Elbert, 1990).

Na sua essência, a avaliação psicológica não se limita à administração de testes e à interpretação de resultados, mas é, antes, um processo pelo qual se englobam todos os dados relevantes disponíveis - dados da anamnese, elementos demográficos, resultados de testes, dados da entrevista, aspectos da relação cliente-psicólogo. Esta integração de dados permite retirar conclusões e elaborar recomendações.

## 2. Organização do processo de avaliação psicológica

Maloney e Ward (1976) propõem três etapas gerais na organização do processo de avaliação psicológica:

- 1 - Clarificação da questão subjacente ao pedido.

- 2 - Recolha de dados - que elementos é necessário recolher e como se poderão obter.
- 3 - Interpretação dos dados - resposta à questão que desencadeou o pedido.

A orientação em que me insiro dita algumas considerações adicionais em relação ao modo de condução destes passos do processo.

### 2.1. Clarificação do pedido

Em relação ao primeiro ponto - a *clarificação do pedido* - terá que se tomar em consideração, em primeiro lugar, a pessoa que o faz. É o próprio sujeito que pede a observação, ou esse pedido é feito por uma outra pessoa ou instituição? Se o pedido não é realizado pelo próprio cliente, qual o tipo de relação entre ele e a pessoa que pede a avaliação? Naturalmente, diferentes situações poderão ter consequências distintas ao nível da motivação pessoal do cliente. Este ponto merece especial atenção na avaliação da criança, que geralmente é feita a pedido de outra(s) pessoa(s), de quem depende.

Esta primeira fase é fundamental na avaliação e tem repercussões no planeamento de todo o processo. É

necessário explicitar claramente o motivo que leva a um pedido de observação psicológica, bem como as expectativas daquele que o faz.

Quando é o próprio cliente a desencadear o processo, será que existe de facto um problema, uma dificuldade de vida, para a qual procura ajuda, ou, pelo contrário, o pedido é feito para que se verifique que "não há nada a fazer", que não há qualquer possibilidade de ajuda ou solução do problema? Deve-se ter presente que todo o cliente traz uma série de expectativas e ansiedades, relacionadas com os seus problemas psicológicos e as tentativas para lidar com eles.

Quando o pedido é efectuado por outro, será que esse "outro" intuiu ou percebeu uma dificuldade ou sofrimento na vida do sujeito alvo da diligência? Ou será que, pelo contrário, traduz um desejo de apontá-lo como responsável por uma situação difícil? Neste caso, procura-se a confirmação da autoridade técnica do psicólogo, ou a possibilidade de com ele estabelecer uma aliança.

Na base de um pedido de observação psicológica podemos encontrar atitudes e expectativas muito

diversas, que precisam ser explicitadas pelo psicólogo e que orientarão as suas decisões subsequentes (podendo inclusivamente levar à decisão de não iniciar o processo de avaliação).

A entrevista é o procedimento mais comum de iniciar o processo de avaliação. Proporciona o enquadramento em que as questões poderão ser clarificadas e permite o desenvolvimento duma relação entre o psicólogo e o cliente, esteio de toda a actividade clínica. Dela depende, em larga medida, a possibilidade de reduzir a ansiedade do cliente face à situação, motivando-o a colaborar na descoberta do seu mundo interno, das suas capacidades e dificuldades, apoiado numa relação de confiança. Esta atitude de colaboração do cliente é essencial para a eficiência e utilidade da avaliação. Dana (1985) refere que nos últimos 25 anos se assistiu a modificações na compreensão da avaliação psicológica, uma das quais diz respeito à ênfase no processo de colaboração com o cliente, principal destinatário do processo e não sujeito passivo de observação.

A entrevista, e todo o processo de avaliação, exigem do psicólogo um cometimento profundo, pessoal e profissional. É-lhe pedido que se comprometa numa

relação com outro, num "encontro pessoal entre duas pessoas" (Hobson, 1985) em que, equipado com toda a sua capacidade técnico-profissional, não se refugie nela, não assuma a atitude "asséptica" de quem detém o saber ou de quem vê-de-fora, mas aceite que o conhecimento do outro é mais verdadeiro quando parte duma busca partilhada na relação. O psicólogo coloca-se como um dos pólos dessa relação e aceita "ser observado" pelo cliente. Disse João dos Santos: "uma das coisas que eu ensinava na Faculdade quando era professor de Psicopatologia, era que não há observação sem que o indivíduo que observa se coloque na posição de ser observado. (...) Para que eu possa observar uma criança e portanto ajudá-la e amá-la, é preciso que me coloque em situação de ser olhado por ela" (Santos, 1986, p.15).

Esta proposta de descoberta e partilha é a base essencial a partir da qual se pode aceder a um esclarecimento do pedido, e a via para a obtenção do conhecimento que conduza a uma resposta eficaz a esse mesmo pedido.

## 2.2. Recolha de dados

Em relação ao segundo ponto - a *recolha de dados* - antecipam-se dois tipos de decisões a tomar: que dados é necessário colher e como efectuar essa recolha. A questão posta pelo cliente orienta o psicólogo na delimitação e busca dos dados necessários à sua resposta. A forma de os obter poderá depender da sua orientação teórica.

Sugarman (1991) considera que os dados pertinentes numa abordagem clínica da avaliação diagnóstica dizem respeito aos resultados e conteúdo das respostas aos testes, à interacção cliente-psicólogo, ao comportamento do cliente e ainda à contra-transferência do psicólogo.

No contexto clínico, os testes psicológicos são instrumentos de uso geral na recolha de dados. Baseando-se no estudo sistemático das diferenças individuais em relação a determinadas características, eles proporcionam "a descrição da pessoa em termos objectivos, estandardizados e quantificáveis" (Maloney e Ward, 1976, p.38). Em certas circunstâncias, eles representam a melhor (e por vezes a única) forma possível de recolher certo tipo de dados. Uma outra

vantagem da sua utilização é ainda a economia e eficiência (ibidem). Embora a construção dum teste possa ser morosa, uma vez construído pode representar uma enorme poupança de tempo e energia.

Os dados fornecidos pelos testes traduzem-se, numa primeira aproximação, num resultado global que proporciona um ponto de partida quantitativo para a avaliação. Este é complementado, geralmente, pela análise qualitativa das respostas que conduziram ao juízo diferencial. A análise, nomeadamente a análise do conteúdo das repostas, é válida e necessária não só para as provas projectivas, mas também para os testes psicométricos, como, por exemplo, as escalas de inteligência de Wechsler (Glasser e Zimmerman, 1983/1967). Para uma correcta análise das respostas, deve-se tomar sempre em consideração o contexto individual do cliente, o seu estágio de desenvolvimento, história pessoal e familiar, origens culturais, sexo, etc. Alguns destes elementos correspondem aos dados de anamnese, que podem ser colhidos antes, ou durante a entrevista.

Em relação à recolha de dados através dos testes, verifica-se que a escolha dos testes psicológicos a utilizar em cada caso exige do psicólogo

um conhecimento adequado destes instrumentos, dos aspectos teóricos subjacentes a cada um deles e dos princípios da sua administração e interpretação. Só assim se pode justificar o uso de determinada bateria de testes.

Considerando que a compreensão do caso corresponde a uma síntese de dados múltiplos, o psicólogo seleccionará os instrumentos que lhe permitirão o entendimento da pessoa única que é o seu cliente, procurando, simultaneamente, esgotar toda a informação que cada instrumento pode proporcionar.

Simone Bourgès (1978) lembra, relativamente à observação psicológica da criança, que cada teste, seja de que tipo for, põe em jogo, se bem que em proporções variáveis, três tipos de factores: *intelectuais* - implicados, pelo menos, na compreensão das instruções e na coordenação mental conducente à resposta; *instrumentais* - induzidos pela participação, mais ou menos importante, do corpo na resposta; *afectivos* - inerentes a toda a participação mental ou física induzida por um estímulo que, mesmo parecendo neutro, terá certamente algum impacto no "mundo imaginário da criança" (Ibidem, p.11). Esta abordagem, fazendo jus à riqueza de informação que cada prova pode proporcionar,

realça toda a complexidade de conhecimentos implicada na utilização dos testes psicológicos.

O psicólogo clínico precisa de desenvolver uma atitude de cientista, fazendo uso do raciocínio lógico, dedutivo e indutivo, levantando hipóteses e testando-as (Palmer, 1970). A formação de hipóteses inicia-se com o esclarecimento da questão apresentada e continua ao longo do processo de avaliação. Todo ele se baseia na formulação de hipóteses, que são postas à prova nos dados que se vão obtendo. A integração da informação pode conduzir à formulação de novas hipóteses (Goldman, L'Engle-Stein e Guerry, 1983).

Por exemplo, quando o pedido se refere a uma criança com dificuldades escolares, podemos levantar hipóteses várias: baixa inteligência; factores instrumentais que afectem a aprendizagem escolar; problemas sensoriais não despistados; problemas familiares que perturbem o desenvolvimento sócio-emocional da criança; imaturidade social que dificulte a integração no grupo escolar; aspectos do contexto escolar passíveis de se reflectirem na disponibilidade para a aprendizagem escolar, ou, ainda, atitudes da criança perante os desafios do crescimento. Facilmente se entende que nem todas estas hipóteses são mutuamente

exclusivas e que carecem de fontes de informação diversas para serem testadas.

A este respeito, lembra Danilo Silva (1985) que, sendo a criança um ser em pleno desenvolvimento, tal circunstância determina que a avaliação da sua personalidade se deve revestir de particularidades específicas, nomeadamente no que se refere à necessidade de esclarecer o funcionamento de diversas áreas e funções. "Com efeito, o estado de desenvolvimento da criança revela, de modo flagrante, quão intimamente ligadas se encontram as funções perceptivo-intelectuais, afectivo-motoras e psicomotoras, isto é, quão real é a unidade da pessoa humana" (Ibidem, p.121). É, pois, necessário, no caso da avaliação da personalidade, em crianças, abranger as diferentes áreas de funcionamento, sabendo-se que, frequentemente, "os problemas de comportamento da criança estão ligados a insuficiências ou atrasos de desenvolvimento no plano físico e no plano cognitivo" (Ibidem, p.122).

A entrevista inicial e os dados da anamnese orientam o psicólogo na selecção dos instrumentos a utilizar. Passos sucessivos poderão ser necessários

para uma compreensão da dinâmica dos factores intervenientes.

### 2.3. Interpretação dos dados: resposta à questão colocada

Diferentes áreas do funcionamento mental - intelectual, prático, afectivo - poderão ser avaliadas, com os testes mais apropriados a cada situação.

No âmbito do presente trabalho afigura-se especialmente relevante a avaliação da organização da experiência afectiva. Como pode o psicólogo colher os dados que lhe possibilitem descrever e entender a vivência dos sentimentos, emoções, desejos, fantasias, motivações do seu cliente? Os diferentes passos e técnicas utilizados no processo de avaliação reflectem, de forma diversa, a presença destes elementos, os quais podem assumir diferentes níveis de expressão comportamental (Klopfer, 1981). No entanto, aquelas técnicas nem sempre esclarecem suficientemente os contornos destes mesmos elementos.

Palmer (1970) faz referência a três modalidades comportamentais, correspondendo a

diferentes níveis de informação, que poderão fazer apelo a metodologias e técnicas diversificadas, a partir das quais se obtêm dados para a interpretação:

- *comportamento observável* (expressão motora, gestos expressivos, expressão verbal, etc),;
- *comportamento subjectivo* (aquilo que o sujeito refere acerca de si próprio, dos seus sentimentos, das suas motivações, do comportamento de outros e da forma como esse comportamento é sentido pelo sujeito);
- *comportamento associativo* (as reacções ideossincráticas e ilógicas que parecem reflectir os sentimentos e motivações pessoais).

Tendo sido afirmado que diferentes técnicas focam determinadas formas de comportamento (observável, subjectivo, ou associativo), será adequado lembrar a necessidade de alguma especificação - elas focam *essencialmente* determinada forma de comportamento. De facto, e na medida em que qualquer amostra de comportamento é multideterminada e multifacetada, a maioria das técnicas usadas na clínica permitem apreciar variados aspectos ligados ao afecto, à percepção, à motivação, à tarefa intelectual, à sociabilidade e à motricidade (Palmer, 1970).

É de referir a abordagem de Simone Bourgés (1978), que apresenta os testes utilizados na avaliação diagnóstica da criança de acordo com os "factores determinantes" (grafo-perceptivos, intelectuais ou afectivos), procurando integrar, na análise global, a influência de todos os outros factores que sempre poderão vir a revelar-se.

O estudo da personalidade não pode dispensar uma abordagem multifacetada, pois é a integração dos dados obtidos que conduzirá a uma possibilidade de síntese enriquecedora da compreensão do funcionamento individual.

A interacção cliente-psicólogo, quer na entrevista, quer ao longo de todo o processo de avaliação, é ainda uma fonte crucial de dados. A forma como o cliente reage à pessoa do examinador e à situação total permite-nos o acesso a elementos da dinâmica interpessoal e a variáveis da personalidade. Por exemplo, solicitações frequentes de confirmação ou apoio podem indicar uma personalidade passiva e dependente; comportamentos de desafio podem alertar para tendências passivo-agressivas da personalidade, etc. Sendo a avaliação um processo que se desenvolve em contextos variados, é necessário observar neles a

evolução da relação e do comportamento do cliente: como é que o sujeito reage em tarefas mais estruturadas e menos estruturadas, como reage face a uma atitude mais ou menos directiva do psicólogo, etc.

No presente trabalho, irei destacar as provas que se referem essencialmente ao comportamento associativo, ou projectivo (Palmer, 1970), geralmente designadas por técnicas ou métodos projectivos. Aquele comportamento revela-se em respostas a manchas de tinta, na construção de histórias a partir de estímulos desenhados, na execução de desenhos e sua descrição, etc. O seu estudo proporciona uma plêiade de dados acerca do afecto e das motivações, bem como das formas de lidar com eles.

Klopfers (1981), focando a integração das provas projectivas no estudo de caso clínico, defende que a avaliação da personalidade se enriquecerá na medida em que integre a observação e descrição das dimensões psicológicas em causa, através de técnicas diversas que captem os vários níveis de expressão - o comportamento manifesto, o auto-conceito consciente e a sua simbolização privada, ou o pré-consciente (operacionalmente definido pelo autor como o aspecto medido pelas técnicas projectivas).

Como foi dito, é evidente que a obtenção destes diferentes tipos de dados corresponderá ao uso de diversos instrumentos, como as escalas de observação de comportamentos, os questionários de auto-conceito, etc. Na conjugação destes com os dados fornecidos pelas técnicas projectivas, as discrepâncias entre as informações obtidas por diferentes técnicas jogam um papel tão importante quanto as semelhanças encontradas. Esta configuração das informações contribui para a compreensão das características do funcionamento pessoal .

Diz Klopfer (1981) que "o tipo de análise da personalidade mais apurado e sofisticado surge da integração das técnicas projectivas com outros métodos de avaliação da personalidade" (Ibidem, p.253). Por exemplo, um protocolo que revela fantasias agressivas, conjugado com dados que revelam a expressão comportamental da agressividade, dará a descrição dum funcionamento bem diferente da que resulta da análise dum protocolo com essas mesmas fantasias agressivas, pertencente a um indivíduo que controla a agressividade a tal ponto que ela não tem qualquer expressão comportamental. Formando a estrutura da personalidade um todo coerente e consistentemente organizado, a análise destas discrepâncias - dos modos e condições

em que surgem - permitirá uma compreensão mais profunda do funcionamento do indivíduo.

Todo este trabalho de interpretação dos dados, numa síntese integrativa que corresponda a uma compreensão da problemática do cliente, conduz à *resposta à questão inicialmente colocada*. Trata-se de uma tarefa complexa, que exige a interligação de todos os elementos disponíveis (dados da anamnese, resultados dos testes e da análise da entrevista, dados demográficos, etc.), de forma a permitir uma resposta esclarecedora, que englobe uma conclusão e uma recomendação específicas.

A tarefa de interpretação atinge coerência e profundidade na medida em que os dados são integrados de acordo com um quadro de referência teórico (Weiner, 1986). Encontramos a mesma perspectiva em Klopfer (1981), ao afirmar que o comportamento global é sempre basicamente consistente, pelo que qualquer "peça" de comportamento que se obtenha no estudo dum caso clínico deverá ser integrada num quadro de referência conceptual relativo ao paciente em causa.

Para Sugarman (1991), uma teoria da personalidade de base psicanalítica é a que oferece o

modelo clinicamente mais útil e promissor para o psicólogo que trabalha na avaliação. Admitindo que qualquer teoria da personalidade poderia servir esta função, ele defende, no entanto, que uma teoria baseada nos conceitos psicanalíticos proporciona uma diversificação, quer do processo de inferência clínica, quer das fontes de informação onde se obtêm os dados que facultam tal inferência. Na perspectiva deste autor, a teoria psicanalítica, como quadro conceptual de referência, permite organizar e integrar todo o processo de interpretação numa forma enriquecedora.

Os dados obtidos pela aplicação dos testes, organizados de acordo com conceitos teóricos, permitem uma melhor e mais ampla compreensão de cada caso. Sugarman (1991) exemplifica esta perspectiva pela análise de uma sequência de respostas em que, a um tema de competição, se segue um outro que exprime sentimentos depressivos. Neste quadro conceptual, podem articular-se dois tipos de hipóteses: Serão os conflitos edípiacos, assim assinalados, que levam à regressão, à vivência de uma posição depressiva? Ou, pelo contrário, o tema edípico surge defensivamente, mascarando uma depressão subjacente? As hipóteses interpretativas, conduzidas pela teoria, irão guiar a análise de todos os elementos disponíveis - resultados

de testes, comportamento do cliente; modo de relação com o psicólogo, tonalidade afectiva -, procurando o psicólogo organizá-los de forma a esclarecer as hipóteses. A presença de sinais de competição particularmente intensos irá no sentido da primeira hipótese, enquanto a segunda receberá confirmação pela presença de outros sinais de afecto depressivo, a existência de conflitos orais agressivos, etc. Os conceitos teóricos permitem, pois, estabelecer ligações que orientam a análise e a interpretação dos dados.

Relativamente a este último aspecto, a teoria permite ainda a integração dos dados na compreensão do funcionamento global da personalidade, mesmo que as informações obtidas a partir deles sejam aparentemente discordantes ou inconsistentes. Por exemplo, um bom resultado numa escala de inteligência pode ser obtido por um cliente que, na entrevista, ou numa prova projectiva, apresenta alterações do pensamento e dificuldades no teste da realidade. Ora, tal configuração, aparentemente incongruente, é claramente compreensível no contexto do funcionamento da personalidade *borderline*.

Após a análise e elaboração de todos os dados obtidos durante o processo de avaliação, há que

proceder à redacção de uma descrição sintética daqueles dados, dos procedimentos utilizados para os obter e das conclusões a que se chegou, incluindo uma proposta concreta de actuação, ou recomendação, finalidade última do processo de avaliação (e.g., Dana, 1985; Haak, 1990; Oster e Gould, 1987).

### **3. Conclusão do processo de avaliação**

#### **3.1 Elaboração do relatório de observação psicológica**

O relatório é uma comunicação (Kellerman e Burry, 1981) que constitui, nas palavras de Maloney e Ward (1976), a "destilação" de todo o processo de avaliação. Klopfer (1981) chama a atenção para a necessidade de clareza de expressão no relatório, de modo a facilitar o processo de comunicação.

A quem se destina tal comunicação? Destina-se, certamente, a quem fez inicialmente o pedido de avaliação. No entanto, pode ser necessário enviar informações a outro(s). No caso das crianças, o facto de serem os pais a fazerem o pedido não obsta a que se encare a pertinência de uma indicação ou recomendação para o professor e/ou para o médico, por exemplo.

Nestas circunstâncias, eles poderão igualmente receber um relatório. Quando tal se verifique, os pais deverão ser informados dessa diligência. Trata-se de uma questão ética e deontológica. Para além de serem eles os responsáveis pela criança, geralmente foram também eles a fazer o pedido. Em qualquer circunstância, os aspectos pertinentes do conteúdo do relatório devem ser sempre partilhados com o cliente. Assim, a criança será também informada das conclusões a que o psicólogo chegou, que com ela serão analisadas e discutidas, dando-se-lhe a oportunidade para levantar questões e partilhar a sua perspectiva pessoal.

Outro aspecto importante a considerar diz respeito ao conteúdo do relatório. Após vasta revisão de literatura sobre a posição de diferentes autores em relação à elaboração dos conteúdos a incluir no relatório da avaliação psicológica, Tuma e Elbert (1990) consideram sete pontos a discriminar:

- 1 - Identificação do cliente e do psicólogo que procedeu à avaliação. Deve incluir-se a indicação de "confidencial", se tal parecer necessário.
- 2 - Designação dos testes e procedimentos de avaliação utilizados, apontando, se for caso disso, os sistemas de classificação a que se recorreu.
- 3 - Apresentação do motivo que originou o processo de

avaliação.

- 4 - Indicação da informação relevante recolhida durante o processo de avaliação (podendo incluir dados de observações anteriores, dados da evolução psicológica, escolar, dados da anamnese, etc).
- 5 - Referência a elementos de observação recolhidos na entrevista com o cliente, com a família, atitude do sujeito durante o processo da avaliação, relação que estabeleceu com o psicólogo, etc.
- 6 - Interpretação dos resultados dos testes - descrição, análise e discussão das capacidades e das dificuldades do cliente, incluindo as suas características, aspectos dinâmicos e recursos, assim como as características e recursos do seu meio social, "outros" significativos a que se pode fazer apelo, no sentido de obter colaboração na resolução da dificuldade.
- 7 - Elaboração de uma síntese de todos os principais aspectos focados, de modo a chegar a uma conclusão e a uma recomendação, tanto quanto possível concreta e detalhada.

O relatório deverá ser escrito numa linguagem clara e compreensível para quem o recebe, sem que por isso perca a qualidade técnica. Pode acontecer que, em certos casos, haja necessidade de redigir mais do que

um relatório. Quando o cliente é uma criança pode acontecer, por exemplo, que a recomendação a fazer aos pais seja diferente da que se adequa ao professor. Neste caso, uma parte substancial do relatório poderá ser comum, diferindo essencialmente as recomendações. Do mesmo modo, um relatório para um outro técnico de saúde (um psicólogo, um médico, etc.) poderá conter informações e resultados que não serão relevantes, nem mesmo pertinentes, no relatório para os pais ou para um professor.

### **3.2. Entrega dos resultados da avaliação**

A questão final diz respeito à "entrega" do relatório, ou seja, à comunicação da avaliação efectuada. Geralmente, o último passo do processo é constituído por uma entrevista com aquele(s) a quem o relatório é entregue. Nesta ocasião, explicita-se o conteúdo do relatório, podendo ainda responder-se a dúvidas e perguntas relativas a qualquer aspecto nele mencionado, ou outras que possam surgir. É um espaço de encontro importante pelas possibilidades que oferece para explicitar questões, para partilhar dificuldades e ainda para apoiar os recursos, quer do cliente, quer

das pessoas mais implicadas no seu sistema de relações (família e educadores, no caso das crianças).

Dana (1985) defende que este é um passo essencial do processo de avaliação, o qual nem sempre tem recebido a devida ênfase, como resulta da revisão de literatura a que procedeu. Afirma, em concordância com Klopfer, que a partilha da informação é, não só eticamente necessária e humanamente desejável, mas também clinicamente valiosa e indispensável. Propõe um paradigma de referência para a organização do procedimento neste último passo do processo de avaliação, atendendo a que dele depende, em larga medida, a mobilização do cliente para uma atitude responsável e colaborativa num processo de mudança. Assim, para além de salientar a necessidade da informação ser partilhada, acentua também a necessidade duma atitude empática por parte do psicólogo, que o oriente na forma como, em cada caso, transmite a informação dum modo adequado, que tenha em conta os sentimentos do cliente, resultando para este numa melhor compreensão das suas dificuldades e conduzindo a um empenhamento pessoal na sua resolução.

#### 4 - Características do treino do psicólogo

Constituindo a avaliação psicológica um processo complexo e delicado, exige um treino que diz respeito não só aos diferentes instrumentos intervenientes, mas ainda ao próprio processo. Assim, o psicólogo clínico deverá:

- saber definir e clarificar o problema adequadamente;
- possuir conhecimentos de áreas diversas da psicologia, de forma a poder seleccionar os aspectos a observar, os dados relevantes a colher e o modo de os obter;
- saber avaliar e integrar os dados numa síntese compreensiva, o que implica, uma vez mais, o domínio de conhecimentos inerentes a vários campos da psicologia.

A qualidade e exigência deste treino é reconhecida por diferentes autores (e.g., Dana, 1985; Goldman, L'Engle-Stein e Guerry, 1983; Kaplan e Saccuzzo, 1982; Traubenberg, 1983; Tuma e Elbert, 1990) e leva Maloney a afirmar: "Estamos certos de que a avaliação psicológica exige a melhor (e não a menor) preparação e treino do psicólogo" (Maloney e Ward, 1976, p. 30).

A explicitação de que não se trata duma preparação "menor", refere-se à verificação de que a actividade de diagnóstico tem sido, nos últimos anos, um campo desvalorizado por alguns psicólogos clínicos, em contraste com a actividade psicoterapêutica. Esta área de actividade, inicialmente reservada aos psiquiatras, ao alargar-se ao psicólogo clínico, conduziu a um desinvestimento na avaliação psicológica (nomeadamente ao nível da aplicação de testes). Kaplan e Saccuzzo (1982) lembram ainda que a avaliação psicológica constitui o campo específico do psicólogo, nomeadamente na área clínica, ao contrário da actividade psicoterapêutica, onde se verifica uma sobreposição de competências, visto ser partilhada por técnicos de diferentes formações.

Hayes e colaboradores (Hayes, Nelson e Jarret, 1987) chamam a atenção para o facto de os psicólogos frequentemente fazerem uma clivagem entre os seus papéis na avaliação psicológica e na psicoterapia, pelo que a avaliação nem sempre surge integrada no processo terapêutico. Os autores citados concluem que, não sendo integrados os dois processos, o valor do diagnóstico parece reduzir-se à pergunta: "Estará o diagnóstico correcto?" Entendem ser mais importante outra pergunta:

"Esta avaliação revela-se útil ao processo terapêutico?" (Ibidem, p.964).

Os autores propõem o conceito de "utilidade da avaliação no processo curativo" ("the treatment utility of assessment") para designar o grau em que a avaliação contribuiu para um resultado benéfico do tratamento. Esta abordagem pode ajudar a integrar os papéis da avaliação e do tratamento.

Na tendência actual, a avaliação contempla áreas específicas e, paralelamente, a intervenção terapêutica é decidida em termos de estratégias e técnicas também mais delimitadas. Este facto torna premente a necessidade de uma melhor compreensão teórica dos aspectos ponderados através do diagnóstico.

## 5. Especificidades da avaliação psicológica da criança

Enquadradas no processo geral de avaliação, foram referidas algumas características da avaliação psicológica da criança. Passarei a analisar aspectos específicos desta avaliação.

### 5.1. A criança como cliente

A criança, pela natureza do seu estatuto, que a torna dependente dos adultos, não vem à consulta psicológica por iniciativa própria; vem, sim, porque outra pessoa decide que alguma coisa "vai mal".

Podemos perguntar-nos imediatamente (tentando clarificar o pedido) "vai mal com quem?": Com a criança, que manifesta algum problema ou dificuldade? Com um adulto, a cujas expectativas a criança não corresponde (e.g., Tuma e Elbert, 1990)? Com a família, de cujas dificuldades a criança representa um "sintoma"?

Em qualquer das hipóteses, várias questões se levantam em relação à forma como a criança foi

preparada para o encontro com o psicólogo:

- Foi-lhe dada alguma informação acerca do motivo da consulta com o psicólogo?

- Que tipo de informação foi fornecida e quais as expectativas da criança - o que é que ela sabe e o que é que fantasia sobre o motivo da consulta e sobre o papel do psicólogo (alguém que pode compreender e ajudar, ou, pelo contrário, alguém que, tal como os educadores descontentes com o seu comportamento, a irá "julgar", tentar convencer, etc.)?

- Que consciência tem da dificuldade que motiva o pedido, qual é a sua própria percepção da situação?

O psicólogo confronta-se sempre com a necessidade de partilhar com a criança o motivo da sua observação (Glasser e Zimmermann, 1983/1967; Goldman, L'Engle-Stein e Guerry, 1983; Tuma e Elbert, 1990).

A criança tem o seu ponto de vista particular em relação à situação, provavelmente distinto do dos adultos. Frequentemente ela não entende qual a queixa dos pais ou educadores acerca do seu comportamento, ou não aceita mesmo a existência de qualquer problema ou dificuldade. Anna Freud (1976) realça que a negação dos problemas constitui uma diferença entre a criança e o adulto, enquanto clientes. No entanto, o adulto também

renega muitas vezes o estar nele a origem da perturbação. Aí, dizemos que tem falta de "consciência patológica".

No entanto, a partir do estabelecimento de uma relação de confiança, surge a expectativa no cliente, adulto ou criança, de vir a partilhar com o psicólogo as suas dificuldades e é expresso um desejo de ajuda. Uma das finalidades da entrevista com a criança reside na criação desta atmosfera de trabalho, a partir da confiança (sempre relativa).

## 5.2. A entrevista com a criança

Na entrevista com a criança o psicólogo procura:

- estabelecer uma relação entre si e a criança, através da qual possam, em conjunto, descobrir a pessoa do cliente;
- promover a sua motivação para colaborar no processo de avaliação;
- entender a perspectiva da criança em relação à questão que suscitou o pedido;
- avaliar até que ponto existe na criança um desejo de

mudança, ou de busca de solução para a dificuldade actual.

O psicólogo tentará adequar o seu procedimento às características de cada criança: as tímidas ou inibidas podem manifestar uma dificuldade inicial na situação, que "testam" cautelosamente; elas poderão sentir-se progressivamente mais à vontade se o psicólogo respeitar o seu modo de sentir a situação e não as pressionar; por outro lado, as impulsivas, agitadas, podem manifestar ritmos de comunicação incontroláveis e, por isso, exigir outro tipo de manifestação de respeito pelo seu modo de "testar" a atmosfera da entrevista.

O psicólogo procurará fornecer à criança meios expressivos (por exemplo: ludo, desenho, etc.) escolhidos em função da sua adequação a cada caso. Através destes mediadores, e também da verbalização, a criança poderá comunicar e partilhar com o psicólogo aspectos do seu mundo interior e da sua vida.

O desenvolvimento emocional e cognitivo que a criança manifesta poderá orientar o psicólogo na escolha do material a propor. Por exemplo, para as crianças de idade pré-escolar, a actividade lúdica

constitui, geralmente, um modo espontâneo de comunicar, encarado com agrado; também a expressão através do desenho é facilmente aceite, quer por estas crianças, quer pelas crianças mais velhas, constituindo uma forma simples e prazerosa de iniciar uma entrevista. Qualquer destas actividades, propostas em contextos padronizados, podem constituir provas de avaliação psicológica, de uso comum e a que posteriormente farei referência.

A atitude pessoal e profissional do psicólogo perante a criança é mais importante do que o material que ele põe à sua disposição. Aquela atitude traduz-se no respeito pela pessoa única da criança, na aceitação dos seus conflitos internos, que o psicólogo pode tolerar sem tentar ser ele a resolvê-los (Winnicott, 1979b/1971a), na procura do estabelecimento de uma relação que constitua uma experiência de desenvolvimento e fortalecimento para a criança (Moustakas, 1959). Este é um ponto importante na avaliação da criança (e também do adulto; evidentemente). Se é certo que o processo de avaliação deverá conduzir o psicólogo a um entendimento da criança na sua situação de vida, acredita-se que esse entendimento tem o seu sentido mais completo quando partilhado pela própria criança. É ela que se revela e

descobre, e fá-lo na medida em que se sente segura na relação com o psicólogo e com ele partilha essa descoberta.

No final do processo de avaliação, a criança deverá sentir-se mais capaz de lidar com as suas dificuldades e capacidades, aceitando-se melhor graças à experiência de ter sido aceite por outro. Todo o diagnóstico deverá ter esta função terapêutica.

### 5.3. Os pais no processo de avaliação

Em relação aos adultos responsáveis pela criança, nomeadamente os pais, importa focar alguns aspectos:

- Os pais são a fonte privilegiada para obtenção de algumas informações que o psicólogo necessita (dados da história pessoal e familiar, dados relativos ao comportamento da criança, etc). Com tal finalidade poderão, por exemplo, preencher questionários ou escalas de comportamentos.

- Os pais têm um ponto de vista importante em relação ao problema da criança. O modo como eles vivem a situação de dificuldade do filho é um elemento imprescindível da informação a obter.

- Pais, criança e outros elementos do sistema familiar relacionam-se e interagem. É importante observar e entender o funcionamento da família enquanto grupo (Goldman, L'Engle-Stein e Guerry, 1983).

A entrevista com os pais e a criança poderá constituir um meio para o psicólogo explicitar a atitude dos pais em relação ao pedido que fazem, possibilitando, simultaneamente, a observação da rede de relações familiares. Como se sabe, muitos dos problemas de comportamento das crianças estão relacionados com a forma como elas e os pais interagem.

O modo como os pais percebem a dificuldade que conduz a criança ao processo de avaliação psicológica deve ser considerado de forma cuidadosa.

Quando há um pedido de observação em relação a uma criança, tal significa que um adulto mostrou uma qualquer preocupação em relação a essa criança. Poderão ser os próprios pais a fazer o pedido, por sua própria iniciativa, ou este pode ser-lhes sugerido por outros, por exemplo, por um professor. A sua atitude poderá ser diferente, num e noutro caso. Assim, se a criança em casa tem um comportamento que eles não consideram problemático e o professor se queixa de que a criança

perturba a classe, é natural que eles possam ser levados a interpretar esse problema como uma dificuldade do próprio professor; tal acontece frequentemente com os pais de crianças com comportamentos anti-sociais (e.g., Tuma e Elbert, 1990). Na mesma circunstância, alguns pais podem, pelo contrário, reagir com um sentimento de culpa, receando que o comportamento da criança seja reflexo de problemas familiares, experimentando o receio de terem falhado nas suas responsabilidades de educadores.

Em qualquer dos exemplos apontados, o psicólogo confronta-se com situações em que não pode contar com verdadeira motivação por parte dos pais para pedirem ajuda profissional. A consciência de tal limitação alertará o psicólogo para a necessidade de procurar a melhor forma de trabalhar com os pais, no sentido de vir a conseguir que desenvolvam uma atitude mais esclarecida em relação às dificuldades da criança. Importa sempre "ajudar a família a ajudar o seu filho em dificuldade" (Berger, 1986, p.80).

Na entrevista com a família, em que a criança visada poderá estar presente, o psicólogo dá à criança a possibilidade de expressar o seu ponto de vista (nomeadamente em relação ao problema que desencadeou o

pedido de avaliação, mas não só). Quer ela aceite ou não essa oportunidade, o essencial é que exista uma mensagem explícita, para ela e para a família, de que o psicólogo valoriza a opinião da criança (Goldman, L'Engle-Stein e Guerry, 1983).

Toda a entrevista deverá ser conduzida de forma suficientemente aberta, evitando a focalização apenas no comportamento problemático da criança, de modo a permitir a recolha de uma informação completa que ajude a formular hipóteses.

Concluído o processo, e tal como já foi atrás referido, proceder-se-á a uma última entrevista com os pais, para entrega do relatório. A esta entrevista, a criança poderá ou não estar presente, consoante se considere mais conveniente em cada caso. Seja qual for a decisão tomada a esse respeito, é importante um encontro com a própria criança. Ela deve ter informação sobre os elementos que a possam ajudar a entender-se melhor, a lidar mais favoravelmente com as suas dificuldades, a tomar conhecimento das suas capacidades, sendo-lhe dada ainda a oportunidade de partilhar a forma como viveu e sentiu todo o processo de avaliação. Deste modo, conseguir-se-á tornar a ajuda mais efectiva.

Ao considerar o processo de avaliação psicológica da criança, nomeadamente ao nível do estudo da personalidade, área especialmente pertinente no contexto deste trabalho, é indispensável uma referência à psicopatologia e sua taxonomia.

## **6. Considerações sobre a taxonomia da psicopatologia infantil**

A abordagem da psicopatologia infantil adquire pleno sentido numa perspectiva de desenvolvimento. Tal sucede, não apenas porque a criança é um ser em pleno desenvolvimento, mas porque se pode afirmar que, em qualquer fase da vida, a compreensão da psicopatologia será clarificada se for encarada do ponto de vista do desenvolvimento. Várias razões sustentam tal afirmação.

Observa-se, geralmente, que os teóricos, ao utilizarem este quadro de referência, não procedem a uma clivagem entre a normalidade e a patologia, mas procuram, pelo contrário, um melhor entendimento da patologia, pelo estudo do desenvolvimento normal. Consideram, reciprocamente, que a compreensão deste se aprofunda pelo conhecimento do funcionamento patológico. Encontramos esta perspectiva nos estudos de

Freud e de muitos dos seus seguidores (e.g., Erikson, 1976/1963; Freud, 1976/1965; Klein, 1969/1932), os quais, de facto, não estabeleceram uma distinção nítida entre o funcionamento normal e o funcionamento patológico. Nesta linha, encara-se a psicopatologia como uma perturbação ou distorção do funcionamento normal. Isto permite um entendimento mais completo da disfunção psicológica. Por outro lado, este mesmo funcionamento constitui "uma espécie de espelho de aumento no qual os processos psicológicos normais podem ser melhor observados" (Cicchetti, 1984, p.2). O interesse na relação entre psicopatologia e funcionamento normal deverá, pois, levar ao estudo do desenvolvimento de ambos os processos, normal e patológico.

O conceito do desenvolvimento como processo implica uma noção determinística, de que Freud foi pioneiro, e a partir da qual se considera cada etapa de desenvolvimento como condicionada pela etapa anterior - os estádios mais precoces serão determinantes na forma como se desenrola todo o processo de desenvolvimento, e cada estágio só pode ser completamente entendido na interligação com a globalidade do processo de desenvolvimento. Nesta acepção, também o desenvolvimento psicopatológico deverá ser considerado

como um processo que decorre numa sequência temporal, a qual, como atrás foi referido, ganha significado na comparação com a sequência normal.

Se os autores atrás citados se debruçaram essencialmente sobre o processo de desenvolvimento afectivo e psicossocial, outros teóricos, ao interessarem-se pelo estudo de aspectos distintos no funcionamento humano, permitiram um alargamento da compreensão do processo geral de desenvolvimento. Neste contexto, é de salientar a obra de Piaget (e.g., Piaget e Inhelder, 1989/1966), referente, principalmente, à evolução dos processos de pensamento, base de toda uma vasta linha de investigações.

No passado, constatou-se que as investigações que tinham como suporte um determinado enquadramento teórico suscitavam desinteresse, incompreensibilidade ou rejeição nos adeptos de teorias diferentes. Assiste-se, hoje em dia, à tentativa de integrar os conhecimentos resultantes de diferentes abordagens, numa complementaridade enriquecedora (e.g., Schmid-Kitsikis, 1987).

A integração dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento normal - cognitivo, afectivo,

social, perceptivo e biológico - com os conhecimentos da psiquiatria, dá origem a uma nova abordagem, a psicopatologia do desenvolvimento (Garber, 1984). Esta abordagem distingue-se da referente à psiquiatria clássica, na medida em que acentua os fenómenos da mudança. Por outro lado, a psicopatologia do desenvolvimento distingue-se também das perspectivas taxonómicas da psicologia pelo seu foco nos padrões individuais de funcionamento, não só adaptativos, mas também desadaptativos (e.g., Sroufe e Rutter, 1984; Sroufe, 1989).

Esta é a perspectiva actual, ainda que no passado recente se tivesse verificado uma tendência para encarar a psicopatologia infantil à luz dos conhecimentos e pressupostos da psiquiatria do adulto. Tal abordagem trouxe limitações, e mesmo distorções, à compreensão das perturbações observadas. Torna-se hoje claro que comportamentos perfeitamente normais em determinado estágio de desenvolvimento poderão ter um valor diferente num estágio mais avançado, e até mesmo um significado patológico, se se tratar do adulto (por exemplo, o pensamento mágico, ou a impossibilidade de entender o ponto de vista do outro, são processos normais do pensamento durante os primeiros anos, mas podem representar uma forma patológica de lidar com a

realidade, caso predominem no processo de pensamento de um adulto). Por outro lado, é ainda de ter em conta que nas crianças, pela própria evolução das estruturas da personalidade, surge naturalmente uma labilidade de traços e sintomas, característica que a classificação da psicopatologia infantil deve tomar em consideração. Observa-se com frequência que um sinal de perturbação do comportamento infantil se apresenta dum modo mais ou menos episódico, como reflexo de uma reacção de desadaptação momentânea. Uma modificação das condições do ambiente da criança, ou um novo surto maturacional, poderão ajudar a resolver essa desadaptação. Garber (1984), utilizando dados normativos do comportamento (obtidos em amostras representativas da população em geral) e ainda informação de estudos longitudinais, refere que a maioria das crianças apresenta, uma vez por outra, sintomas de comportamentos desviantes, sem que tal indique uma patologia definida. Todas as crianças apresentam algumas dificuldades de ajustamento, as quais diferem, de modo geral, com a idade e com o sexo.

É de apontar, ainda, que a flexibilidade da estrutura infantil, atrás referida, tem consequências ao nível da intervenção, mais fácil de perspectivar na criança que no adulto. Neste, a possibilidade de

mudança confronta-se com padrões de comportamento mais fortemente enraizados e, portanto, mais resistentes ao estabelecimento de novos hábitos comportamentais.

Só recentemente se deu atenção à necessidade de desenvolver uma taxonomia da psicopatologia da criança. A maior parte dos quadros diagnósticos e esquemas de classificação taxonómica usados com crianças eram, como atrás foi referido, originários do estudo das perturbações do adulto. Tuma e Elbert (1990) referem que até à publicação do DSM-II, (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1968), as únicas categorias existentes para crianças eram: Reacção de Ajustamento e Esquizofrenia Infantil. O DSM-II veio proporcionar nova categorização das chamadas Perturbações Comportamentais da Infância: Hiperactividade, Retraimento, Hiperansiedade, Fugas, Insociabilidade, Agressividade e Fenómenos Delinquentes de Grupo. O DSM III ampliou largamente o sistema de classificação. No entanto, a organização que propõe não parece ainda satisfatória para alguns autores (e.g., La Greca e Quay, 1984; Tuma e Elbert, 1990).

O estudo da psicopatologia infantil tem carecido dum quadro de referência coerente em relação a uma taxonomia que integre o "treino, tratamento,

epidemiologia e investigação" (Achenbach e Edelbrock, 1978, p.1275). Partindo desta constatação, estes autores procederam a uma revisão dos esforços empíricos efectuados até à data. Consideram que as categorias referidas no DSM-II se baseiam num misto de inferências teóricas e de descrições gerais de comportamento, difíceis de operacionalizar. Verificam que este aspecto tem reflexos na baixa concordância do diagnóstico de diferentes clínicos, nomeadamente em relação às principais categorias (cerca de 60% concordam na designação de perturbações neuróticas e psicóticas, mas têm valores percentuais de concordância muito inferiores para categorias mais específicas, dentro destas classificações gerais). Para aqueles autores, as alterações ocorridas no DSM-III não parecem ter concorrido para uma melhoria substancial ou satisfatória desta dificuldade. Este ponto de vista é partilhado por La Grecca e Quay (1984), que fazem uma revisão de aspectos críticos salientados por diferentes autores. Por outro lado, Tuma e Elbert (1990) verificam que, face às limitações apontadas, os psicólogos europeus manifestam preferência pelo sistema do ICD - 9 (a 9ª edição da International Classification of Diseases) desenvolvido no âmbito da OMS, que contém um elaborado sistema de classificação das perturbações mentais e físicas.

O reconhecimento destas deficiências e tendências originara já tentativas várias para o estabelecimento de sistemas de classificação clinicamente mais úteis e consistentes, de base empírica, ou seja, fundamentados na observação de comportamentos. A partir destas observações pretendeu-se circunscrever síndromas que possam servir como alicerce da classificação relativa à psicopatologia infantil.

Alguns destes sistemas de observação basearam-se em dados obtidos através de estudos de casos clínicos. A partir destes procurou-se estabelecer síndromas, nomeadamente por processos de factorização. O mesmo procedimento foi efectuado pela compilação de dados de observação recolhidos junto de professores e de pais.

Achenbach e Edelbrock (1978) apontaram a necessidade de uma reformulação teórica que, partindo dos síndromas empiricamente determinados, permita estabelecer uma classificação das crianças que seja útil, quer aos investigadores, quer aos clínicos, acrescentando que "um melhor sistema de classificação da psicopatologia infantil é um pré-requisito não só para incrementar a pesquisa na etiologia,

epidemiologia, prognóstico e tratamento, mas também para implementar a comunicação entre as pessoas responsáveis pelas crianças perturbadas, melhorar a possibilidade do seu treino e promover políticas de actuação social em relação às crianças" (Ibidem, p.1297).

Tuma e Elbert (1990), com base num trabalho de Achenbach, de 1985, referem quatro paradigmas distintos na avaliação da psicopatologia nas crianças - médico, psicodinâmico, psicométrico e comportamental - e descrevem o que se procura avaliar consoante o paradigma em causa, bem como as técnicas utilizadas na prossecução desse objectivo. Assim, o paradigma *médico* caracteriza-se pela investigação de uma causa orgânica, esperando-se que os testes a revelem. O paradigma *psicodinâmico*, com origem nas teorias psicanalíticas, procura a descrição do caso individual, através das técnicas projectivas, para captar as necessidades internas, conflitos, desejos e afectos. Um terceiro paradigma, o *psicométrico*, tem as suas origens na abordagem normativo-desenvolvimentista das capacidades das crianças em relação com as capacidades dos pares da mesma idade. Por último, o *paradigma comportamental* caracteriza-se pela clarificação de todas as contingências do ambiente que contribuem para a

manutenção de um determinado comportamento, utilizando essencialmente informação obtida através dos educadores (pais, professores, etc.). Distingue-se assim, segundo os autores, dos modelos psicométrico e psicodinâmico, que focam unicamente o indivíduo.

Lewis e colaboradores (Lewis, Dlugokiski, Caputo e Griffin, 1988) chamaram a atenção para a necessidade de se proceder a uma avaliação de crianças "em risco". Tal avaliação tem em consideração não só os diversos factores de risco - associados à criança, à família nuclear e ao meio -, mas também os recursos que a criança tem à sua disposição para lidar com as exigências da situação. O "risco" deverá ser identificado pela conjugação do peso de todos os elementos.

Em relação às classificações baseadas nos sintomas, os mesmos autores apontam ainda o facto de, numa perspectiva de prevenção, não ser correcto esperar pelo aparecimento destes sinais, devendo antes procurar-se uma forma de despiste e intervenção precoces. Na sua perspectiva, na avaliação do risco deverá dar-se cuidadosa atenção à presença de sintomas apenas ligeiros.

Tuma e Elbert (1990) chamam a atenção para as consequências negativas de um diagnóstico que se limite ao estabelecimento de um "rótulo". Se é verdade que os sistemas de classificação existentes permitem organizar a informação a transmitir aos pais (ou aos adultos com responsabilidade pela criança), é necessário, no entanto, ter em atenção a facilidade com que a criança pode começar a identificar-se com essa imagem e a interiorizar uma auto-imagem negativa que organiza as expectativas em relação a problemas futuros. Às vezes o processo de rotulação nada tem a ver com o diagnóstico. Sabe-se, por exemplo, que as crianças "chamam nomes" umas às outras; conhece-se também a influência que tem a atitude dos pais face a comportamentos que desaprovam e criticam, a qual é frequentemente aceite pela própria criança. É claro, contudo, que o peso duma avaliação profissional tem uma grande influência. Antes de se decidir a partilhar uma classificação, o psicólogo deve ter o cuidado de avaliar as vantagens duma tal decisão. Deverá ponderar, por exemplo, até que ponto tal partilha poderá facilitar uma situação de ajuda e avaliar se existe o risco de dar saliência a um problema que pode não ser grave, e o modo como tal informação é recebida pela criança e pela família.

Gostaria de esclarecer que não me parece útil um esquema de classificação que, ao tentar sistematizar e clarificar, corra o risco de se tornar, de algum modo, redutor.

A avaliação psicológica da criança, do ponto de vista em que me insiro, abarcará os dados dum modo integrado, recorrendo a técnicas diversas. Mencionou-se atrás que a síntese compreensiva do caso se orienta, nesta abordagem, por um quadro teórico de referência de base psicanalítica. Verifica-se, no entanto, a necessidade de utilizar conhecimentos diversificados de Psicologia a par com o treino na aplicação e interpretação de testes e técnicas várias para o enriquecimento do processo de avaliação. Aliás, um sistema consensual de classificação pode facilitar a comunicação entre os técnicos, mas não deve substituir-se à ponderação da dinâmica do caso individual, orientada para a obtenção de uma resposta, tão eficaz quanto possível, à situação problemática que desencadeou o processo.

## **CAPÍTULO II**

### **AS PROVAS PROJECTIVAS NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA**

## AS TÉCNICAS PROJECTIVAS NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA

Dadas as características da prova, cuja apresentação e estudo constituem o corpo deste trabalho, pareceu-me adequado fazer umas breves considerações sobre a utilização das técnicas projectivas na avaliação psicológica da criança. Nomeadamente, irei focar a discussão que se tem gerado acerca da sua utilidade, descreverei as características destas técnicas e farei alusão a alguns dos instrumentos projectivos mais utilizados.

### 1. Principais pontos de controvérsia

Entre as técnicas de avaliação da personalidade, contam-se as técnicas projectivas, as:

quais têm sido objecto de controvérsia, em relação às suas características e à utilidade do seu emprego.

Largamente usadas, há mais de 50 anos, elas têm sido amplamente questionadas em relação às suas características psicométricas e até mesmo quanto à ética do seu uso. No entanto, os resultados das numerosas investigações que evidenciam os aspectos críticos destes instrumentos não têm afectado a sua ampla utilização no contexto da prática profissional e, muito particularmente, na prática dos psicólogos que trabalham com crianças. Watkins (1991) apresenta uma revisão dos estudos de prospecção do ensino e uso da avaliação psicológica nos últimos trinta anos (1960 a 1990). A análise dos dados que encontra, no que se refere às técnicas projectivas, leva-o a afirmar: "Quaisquer que tenham sido as crises pelas quais as técnicas projectivas passaram no período crítico da avaliação, os tempos difíceis foram ultrapassados e as técnicas projectivas continuam a ser frequentemente usadas, aumentando a investigação a que dão origem (de que é exemplo o Sistema de Exner em relação ao Rorschach) e proporcionando informação diagnóstica importante" (Ibidem, p.432).

Para se poder entender a controvérsia gerada ("os tempos difíceis" referidos e a "sobrevivência" das provas projectivas) importa reflectir sobre duas questões fundamentais - qual o papel das técnicas projectivas no âmbito da avaliação da personalidade e, ainda, qual o objectivo último desta avaliação.

Há diferentes pontos de vista, quer em relação ao tipo de informação que se procura nessa avaliação, quer ainda no que toca ao modo como diferentes instrumentos podem contribuir para a recolha da informação que se pretende obter.

Se se pensa que as técnicas projectivas poderão fornecer uma avaliação global da personalidade (dando informação sobre os traços, características, motivações, tendências, necessidades, temperamento, medos, ansiedades, defesas, etc.), tão ambiciosa expectativa será forçosamente frustrada. Com efeito, em anos anteriores, as técnicas projectivas suscitaram demasiadas expectativas (Chandler, 1990, Traubenberg, 1983).

A controvérsia gerada à roda destas técnicas não levou, contudo, ao seu abandono, mas antes a uma posição mais realista quanto às possibilidades da sua

utilização. Se é verdade que elas não permitem, dum modo geral, dar resposta a um pedido tão lato como o implicado na compreensão global da personalidade, ou ainda, por si sós, formular a decisão da pertença dum sujeito a determinado grupo de diagnóstico psiquiátrico, elas podem, contudo, dar uma contribuição válida para um melhor entendimento da pessoa, nomeadamente da criança. Este aspecto é tanto mais relevante quanto mais essa compreensão se basear numa abordagem teórica definida.

As atitudes em relação ao uso das técnicas projectivas variam largamente com a orientação teórica dos diferentes clínicos. Tal facto tem sido verificado em diversos levantamentos relacionados com a sua utilização em diferentes contextos profissionais, e por psicólogos de formações diversas. Tuma e Elbert (1990, p.18) referem uma sondagem, efectuada por Piotrowski em 1984, aos psicólogos membros da Society for Personality Assessment, sobre o uso de técnicas projectivas na avaliação das crianças. Nela se verifica que 90% dos psicólogos que responderam são de opinião que os profissionais de psicologia deverão ter competência no uso do Rorschach e do T.A.T., tendo 23% defendido a importância dessa mesma competência no que se refere ao uso do C.A.T. A mesma sondagem revela um interesse

muito menor dos psicólogos de orientação "behaviorista", relativamente a estas técnicas. Watkins (1991), na revisão a que acima se aludiu, verifica que os psicólogos clínicos de formação académica afirmam um declínio no uso das técnicas projectivas, as quais não lhes parecem devidamente apoiadas em resultados de investigação. No entanto, aqueles psicólogos consideram que algumas destas técnicas, especialmente o Rorschach e o T.A.T., devem constar dos currículos dos cursos de psicologia clínica, pois são instrumentos relevantes na actividade clínica.

Klopfer (1981) observa que muitos autores, principalmente os que perfilham o ponto de vista comportamentalista, consideram que o conceito de personalidade e a sua avaliação não dão grande ajuda à tarefa de previsão do comportamento. Para eles, o conhecimento do contexto situacional em que o comportamento ocorre proporciona uma base mais adequada para essa previsão. A este propósito, afirma Henry (1960) que seria fácil assumir a impossibilidade do uso dos instrumentos projectivos na previsão do comportamento manifesto, na medida em que o campo de acção destas técnicas é o "escondido", o campo dos sentimentos e das emoções de que o indivíduo dificilmente tem consciência ou pode verbalizar. No

entanto, há que considerar a utilidade da predição do comportamento através das técnicas projectivas. Ela poderá apoiar-se no pressuposto de que o comportamento é motivado dinamicamente, integrando uma relação, mais ou menos directa, com a dinâmica subjacente. Determinado comportamento manifesto pode ter maior tendência para estar relacionado com um padrão particular de relações internas dinâmicas, do que um outro. No entanto, tais premissas não colhem consenso, sendo fundamentalmente perfilhadas pelos psicólogos que partilham a orientação psicodinâmica. Karon (1981), referindo que a utilização do T.A.T. decresceu sensivelmente na época em que se verificou o domínio das correntes comportamentalistas, comenta: "Apesar disso, a predição do comportamento manifesto é muitas vezes melhor conseguida através duma compreensão dos processos psicodinâmicos, ou seja, da investigação do mundo interior, incluindo fantasias, desejos, motivações conscientes e inconscientes, as quais poderão parecer irrelevantes a um comportamentalista convicto. Tendências recentes nas orientações cognitivo-comportamentais mostram alguma alteração em relação a esta perspectiva" (Ibidem, p.85).

Tuma e Elbert (1990) referem ainda os resultados duma sondagem efectuada em 1976 aos membros

da Divisão 12 (Psicologia Clínica) da American Psychological Association (APA). Eles revelam que estes psicólogos dedicam 24% do tempo da sua actividade profissional ao diagnóstico e avaliação da personalidade, valor que se eleva a 33% no caso de psicólogos que trabalham com crianças. Entre estes, os que se dedicam especificamente ao trabalho com crianças em contexto escolar referem ainda um aumento do tempo dedicado à actividade de avaliação. Os dados referidos levam os autores citados a chamar a atenção para a necessidade de que os levantamentos de atitudes dos profissionais de psicologia, em relação à prática da avaliação da personalidade, diferenciem o tipo de clientes - adultos ou crianças - o que, regra geral, não tem acontecido.

De acordo com Tuma e Elbert (1990), os psicólogos que se dedicam à avaliação da personalidade da criança exercem a sua actividade em três contextos gerais:

- 1 - psicólogos escolares, cuja avaliação se dirige ao diagnóstico de problemas emocionais ou comportamentais das crianças, que interferem no seu comportamento escolar ou na sua adaptação à escola;
- 2 - psicólogos clínicos, ou de aconselhamento, que

trabalham em instituições de saúde (privadas ou estatais), ou em consulta privada, e cuja avaliação da personalidade da criança se destina a uma avaliação da psicopatologia, tendo como objectivo o estabelecimento dum plano de intervenção;

- 3 - especialistas do desenvolvimento da criança, cujas avaliações têm por finalidade a pesquisa no campo do desenvolvimento da personalidade e/ou da psicopatologia.

Estes mesmos autores, numa revisão sobre os testes mais recomendados na prática clínica geral, verificam que se encontram, entre os dez primeiros, a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC), o teste de Bender-Gestalt, a Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos (WAIS), o MMPI, o Rorschach, o T.A.T., várias formas de testes de completamento de frases, o teste de desenho de uma pessoa (DAP) e a Escala de Stanford-Binet. A revisão de Watkins (1991) confirma o uso privilegiado destes instrumentos (exceptuando-se, evidentemente, em relação aos psicólogos que indicaram trabalhar com crianças, a WAIS e o MMPI).

Baseados neste conjunto de informações sobre a actividade profissional do psicólogo, Tuma e Elbert (1990) afirmam que, apesar dos psicólogos terem aumentado o tempo que dedicam a outras actividades profissionais, "deve concluir-se que a avaliação da personalidade (especialmente em crianças) é uma actividade relevante para os profissionais de psicologia" (Ibidem, p.26). Esta conclusão é baseada na evidência da prática e treino na avaliação, na vigorosa actividade teórica referente à avaliação e na rapidez com que têm surgido novos instrumentos de avaliação da personalidade.

Em artigo recente, Danilo Silva (1991) apresenta uma panorâmica da docência e prática da avaliação psicológica em Portugal, com incidência especial para o desenvolvimento destas actividades na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Da sua exposição ressalta o interesse neste campo, patente nas investigações realizadas e em curso.

Rausch de Traubenberg, ao fazer o ponto da situação no que se refere à actividade de diagnóstico psicológico em França, afirma : "A utilização dos testes está em regressão quando se trata de uma

utilização com objectivo diagnóstico isolado. Está, pelo contrário, em progressão, se se trata da pesquisa integrativa das singularidades dos funcionamentos mentais nos novos contextos criados pelos progressos da medicina e pelas mudanças de comportamento social. A utilização dos testes e das técnicas projectivas faz-se numa dupla perspectiva, clínica e de pesquisa, e constitui, enquanto tal, uma especificidade da actividade dos psicólogos" (Traubenberg, 1983, p.27).

Para captar a importância da informação que as técnicas projectivas podem proporcionar, é necessário analisá-las e conhecer as suas características e limitações.

## 2. A hipótese projectiva

De acordo com Rabin (1981), o termo "métodos projectivos" surgiu pela primeira vez pela mão de Lawrence Frank, num "memorandum de circulação restrita", publicando este autor, no ano seguinte, o artigo "Projective methods for the study of personality", que oferece uma análise e descrição do seu fundamento. Aqueles métodos baseiam-se no que se

convencionou designar por *hipótese projectiva*. Este conceito propõe que o indivíduo, ao tentar compreender um estímulo ambíguo ou vago, procederá à interpretação desse estímulo através dum processo de construção que reflecte as suas necessidades, sentimentos, experiências, processos de pensamento, enfim, o seu mundo interno. "Um indivíduo a quem se pede a interpretação de uma situação social ambígua dirá muito mais coisas de si mesmo que dessa situação, embora esteja intimamente convencido da objectividade das suas declarações" (Silva, 1971, p.19).

Encontramos em Kaplan e Saccuzzo (1982) uma exemplificação deste funcionamento baseada na experiência normal da vida infantil: "Quando um rapazinho assustado olha para um quarto escuro e vê uma enorme sombra, que interpreta como sendo um monstro, ele está a projectar o seu medo nessa sombra. A sombra, em si própria, é neutra. Não é boa nem má, nem assustadora ou bonita. O que a criança realmente vê é um reflexo do funcionamento interno da sua mente (Kaplan e Saccuzzo, 1982, p.372). Neste sentido, e baseando-se numa afirmação de Murray, Danilo Silva afirma que "no ser humano, não é a percepção que é fundamental, mas a imaginação" (Silva, 1971, p.18).

"O termo projectivo é usado porque, uma vez que o estímulo é vago, por vezes tão vago que é impossível uma descrição verídica, argumenta-se que a descrição dada pela maior parte dos sujeitos emana do próprio sujeito que, portanto, projectou qualquer coisa de si próprio no estímulo" (Kline, 1983, p. 35).

Num trabalho sobre "A Perspectiva Psicanalítica de Interpretação do TAT", Danilo Silva (1971) estabelece a distinção entre *percepção preferencial* e *projecção perceptiva*: "a primeira designa o processo inconsciente ou não intencional pelo qual a atenção se concentra sobre os objectos do ambiente que se assemelham aos traços ou imagens integrados na emoção despertada; a segunda é um processo no qual a influência das imagens despertadas é tão forte que determinam uma distorção ou ilusão" (Ibidem, p.18).

Em Rapaport (1965), encontramos a afirmação, mais geral, de que a hipótese subjacente ao uso moderno dos testes psicológicos é a de que toda a actividade do indivíduo tem em si o selo da sua individualidade, o que o leva a concluir que qualquer comportamento, adequadamente interpretado, poderá servir como índice da individualidade e das características de adaptação e

de inadaptação dum dado sujeito. O mesmo ponto de vista se encontra em Maloney e Ward (1976), quando afirmam que a premissa básica das técnicas projectivas é a de que o sujeito revela algo da sua personalidade na forma como responde ao material de teste. O modo como percebe e interpreta o material e estrutura a situação vai reflectir e revelar o seu funcionamento psicológico. Concluem, assim, que o conceito de projecção está na base de qualquer teste psicológico.

Nesta hipótese, encontra-se implícita a noção de que todo o indivíduo vive, em certo sentido, num mundo único, que lhe é próprio, e que as características deste mundo - o mundo tal como ele o vê - podem deduzir-se a partir dos seus comportamentos, observados em condições controladas. No entanto, é necessário estabelecer certas limitações a este pressuposto, pois os seres humanos, e as suas acções, não só têm impressas as características da individualidade própria, mas são ainda influenciados pela sociedade em que se desenvolvem. Dentro duma certa cultura, todos utilizam determinadas palavras, todos coincidem nos perceptos visuais dos objectos de uso corrente, pelo menos até certo ponto. O grau da variação individual encontra-se, pois, parcialmente dissimulado pelas formas de expressão convencionais. Se

o psicólogo clínico tiver presente tanto a hipótese projectiva, quanto estas limitações impostas pelo comportamento convencional, então as informações sobre os comportamentos, obtidas através dos métodos projectivos, poderão ser-lhe de maior utilidade.

Reflectindo sobre a hipótese projectiva e o seu papel na avaliação das crianças, Chandler (1990) discute a natureza do mecanismo de projecção e o modo como ele opera nas provas projectivas. Tal como foi referido, a hipótese projectiva baseia-se na tendência que os seres humanos têm para ver e interpretar o mundo em termos da sua experiência particular. "Esta qualidade antropomórfica influencia todas as nossas percepções, em maior ou menor grau e nunca podemos escapar-lhe completamente" (Ibidem, p. 57). Assim, cada produção humana, da mais trivial à mais criativa, reflecte algum aspecto da individualidade pessoal.

A tendência para interpretarmos o mundo à nossa volta em termos pessoais, e para nos expressarmos através das nossas produções, já levara Murray (1966/1935) a explicar a potencialidade das histórias do T.A.T. para revelar a personalidade, com base na tendência das pessoas para interpretar uma situação

humana ambígua em termos das suas experiências passadas e das suas necessidades presentes.

Chandler (1990) procura destrinçar os dois usos do termo projecção. Na teoria psicanalítica, o termo "projecção" designa um mecanismo de defesa contra a ansiedade desencadeada por sentimentos inaceitáveis para o ego, pelo que eles são atribuídos a outro (pessoa ou coisa). Trata-se de uma defesa arcaica, particularmente presente na paranóia, mas que se encontra em formas usuais de pensamento, como a superstição, o animismo, etc. Rabin (1981) chama a atenção para o facto de nalguns escritos tardios de Freud se encontrarem afirmações acerca da projecção mais consentâneas com o uso deste termo nas técnicas projectivas. Ele cita uma passagem de Totem e Taboo em que Freud afirma não ser a projecção exclusivamente criada com fins defensivos, mas que pode surgir igualmente em áreas sem conflito. A projecção de qualidades internas no "exterior" é um mecanismo primitivo que influencia e dá forma à percepção da realidade externa. O dito sobre a vida "cor de rosa" é uma expressão que exemplifica esta atribuição de coloridos internos ao mundo que nos rodeia. É este o significado de projecção no senso comum - "deitar para

fora", implicando uma extensão directa das características psicológicas para o mundo externo.

Esta dualidade de funções da projecção - como tendência psicológica na atribuição de qualidades internas ao mundo externo, e como uma defesa - cria problemas na interpretação do material projectivo. Por exemplo, se a história que uma criança conta inclui frequentes referências à violência, interpretamos esse facto como sendo a manifestação duma personalidade agressiva, ou encaramo-lo como o reflexo de uma personalidade em que a agressão é latente e não encontra expressão no comportamento? Este é um ponto em discussão nas técnicas projectivas, uma vez que várias décadas de pesquisa não permitiram ainda estabelecer correspondências claras entre fantasias e comportamento. Neste campo, muito há ainda a estudar, como reconhece Henry (1960): "É um campo complexo, onde os erros e os sucessos nas previsões podem trazer esclarecimento sobre as conexões entre o latente e o manifesto, o desejo e a acção, o público e o *encoberto*" (Ibidem, p.19).

## 2.1. Uso da hipótese projectiva com crianças

Apesar das dificuldades subjacentes à utilização e interpretação das técnicas projectivas, elas continuam a ser largamente usadas, principalmente com crianças. A este respeito, afirma Danilo Silva (1985): "Classicamente, o tipo de instrumentos electivamente utilizados no exame da Personalidade da criança são as técnicas projectivas" (Ibidem, p.124).

Chandler (1990) afirma que a razão dessa ampla utilização pode ser considerada como "uma moeda de duas faces" (Ibidem, p.57), na medida em que se deve tanto à natureza das técnicas projectivas, quanto às características da própria natureza infantil. "Um certo número de características únicas torna as crianças diferentes dos adultos, como sujeitos experimentais e como participantes na experiência projectiva" (Chandler, 1990, p.55). Desenvolvendo esta ideia, o autor analisa as características de desenvolvimento infantil que tornam as crianças "candidatos ideais" para a utilização destas técnicas, que, pelo tipo de estímulos que propõem e de respostas que são pedidas, lhe parecem especialmente adaptadas ao uso com crianças.

Entre as características infantis, Chandler refere duas formas do processo de pensamento infantil, detalhadamente descrito por Piaget - a externalização e o egocentrismo -, que têm um papel relevante na adaptação privilegiada das técnicas projectivas, na utilização com crianças.

Pela externalização, a criança atribui às coisas do mundo externo os produtos da sua própria actividade mental. Elkind (citado por Chandler, 1990, p.58) considera esta atribuição como imediata e inconsciente e faz notar que ela difere da noção psicanalítica de "projectão", na medida em que se trata de um processo normal, presente em qualquer pessoa. Aponta, portanto, para um sentido mais próximo do significado comum do termo "projectão". A este respeito, refira-se que, face aos diferentes significados atribuídos àquele termo, Rabin (1981) aceita que a expressão externalização, sendo mais ampla, poderá designar de um modo mais fidedigno o tipo de utilização que o conceito tem recebido no âmbito das técnicas projectivas.

A externalização é uma faceta relevante do pensamento da criança em termos de experiência projectiva. Mostra-se ainda especialmente produtiva

quando combinada com a outra característica infantil acima apontada - o egocentrismo. Este conceito designa a incapacidade das crianças pequenas para se colocarem a si próprias na posição do outro, o que as impede de entender o ponto de vista ou a perspectiva deste. Ao contrário do adulto egocêntrico, que pode tomar o ponto de vista da outra pessoa, mas escolhe não o fazer, a criança é incapaz dessa mudança perceptiva.

Chandler (1990) chama a atenção para a analogia entre o egocentrismo infantil e a projecção no paciente paranóide. A criança e o indivíduo paranóide interpretam o universo como "rodando à sua volta", quer para os magoar, quer para os ajudar, sendo todos os acontecimentos personificados em termos dos seus próprios medos e desejos projectados.

As provas projectivas são, pois, especialmente adequadas para as crianças, por estas possuírem as duas tendências referidas - para a externalização (com os seus aspectos imediatos e inconscientes) e para o egocentrismo (com a respectiva personificação) -, que justificam a facilidade de adaptação das crianças às características do funcionamento subjacente a estas técnicas.

O uso da linguagem e o seu desenvolvimento gradual ao longo da infância constitui, na opinião de Chandler (1990), um outro factor que indica as técnicas projectivas como uma forma de expressão especialmente adequada para a avaliação das crianças. Ele observa que a língua falada se diferencia, ao longo do tempo, num processo de construção gradual, em que muitos acontecimentos cruciais ocorrem antes que a criança domine o discurso. Uma vez adquirida a fluência, a fala não é, no entanto, condição determinante para que a criança consiga expressar os seus sentimentos directamente em palavras. Observa-se, pelo contrário, que, frequentemente, a criança adopta modos primitivos de expressão motora. Tal restrição pode também ter um paralelo nos adultos, quando, ao confrontarem-se com experiências que os "deixam sem palavras", recorrem, por exemplo, ao uso de metáforas, analogias ou mesmo gestos, para poderem comunicar o que parece ultrapassar a lógica do discurso. Assim, mesmo quando as crianças dominam a linguagem, a expressão verbal não constitui para elas a forma única ou privilegiada de comunicação. Beier (1966), abordando o papel da comunicação não verbal (a linguagem silenciosa), refere a sua relevância, quando o cliente é uma criança. "A criança, que ainda não domina completamente as nuances da linguagem, depende mais que o adulto da linguagem

silenciosa. Não tendo ainda adquirido a capacidade de se esconder atrás das palavras, a criança expressa os seus desejos e medos através do comportamento" (Ibidem, p.164). Assim, não parece surpreendente que as crianças, especialmente as mais novas, prefiram expressar-se através de técnicas projectivas, que utilizam estímulos visuais e respostas visuais ou motoras, não dependendo tão forte e exclusivamente da fluência da linguagem.

Pode ainda considerar-se um outro aspecto na adequação das características infantis à natureza das provas projectivas: a evolução do pensamento infantil (de pré-lógico à lógico) e a passagem do processo primário ao processo secundário do funcionamento da mente (correlativos da oposição entre o "princípio do prazer" e o "princípio da realidade").

De acordo com Piaget (Piaget e Inhelder, 1989/1966), as crianças evoluem, transitando dum pensamento pré-lógico para um pensamento lógico, duma perspectiva mágica para uma perspectiva realista do mundo.

Freud (1978/1895, 1978/1900) referiu a passagem do processo primário para o processo

secundário de pensamento. Definindo a mente como uma estrutura tripartida - id, ego e superego -, Freud (1978/1923) considera que o id funciona como uma *criança mimada*, que não tolera a frustração e não tem inibições - quer o que quer, e já -, regulando-se pelo "princípio do prazer". A sua finalidade é a procura do prazer e o evitar da dor; é a fonte dos impulsos de vida e de morte, sexuais e agressivos, que procuram descarga. Não tem em conta a realidade e tanto pode procurar satisfação através da acção, quanto através da imaginação. Não tem lógica, não tem valores, moral ou ética; é exigente, cego, impulsivo, irracional, associal, egoísta e, finalmente, amante do prazer.

Em oposição, o superego, que representa a vertente moral do funcionamento, contém os ideais que nos esforçamos por alcançar e os castigos que tememos (sentimento de culpabilidade), quando infringimos os códigos morais. O funcionamento desta estrutura tem por finalidade controlar o nosso comportamento, oferecendo recompensas (orgulho, amor-próprio) para o "bom" comportamento e castigos (culpa, sentimentos de inferioridade) para o "mau" comportamento. O superego pode funcionar num grau muito primitivo, relativamente incapaz do teste da realidade, ou seja, não regulando a sua acção pelas circunstâncias. Em tais casos, a pessoa

é incapaz de distinguir entre as consequências do pensamento e da acção, sofrendo intensa culpabilidade pelo que deseja e pensa, como se o pensamento pudesse ter consequências ao nível da acção. Este superego severo tem uma qualidade de tudo ou nada, de certo ou errado, e persegue a perfeição abstracta. No entanto, o superego pode apresentar-se mais flexível e compreensivo, e ligado à realidade.

Enquanto o id procura o prazer e o superego procura a perfeição, o ego - a terceira estrutura - ocupa-se com a realidade. A função do ego é expressar e satisfazer os desejos do id, de acordo com a realidade e as exigências do superego. Ele funciona de acordo com o "princípio da realidade" - não exige a gratificação imediata, mas espera até que a gratificação dos instintos possa ser atingida nas melhores condições - evitando as consequências negativas e obtendo maior prazer. Tal funcionamento não está em contradição com o "princípio do prazer", mas representa só a sua suspensão temporária. O ego é capaz de separar desejo e fantasia, pode tolerar a tensão e o compromisso, e as mudanças que se operam com o tempo. O ego expressa o desenvolvimento das capacidades perceptuais e cognitivas, podendo ter acesso a complexas formas de

pensamento (por ex., fazer previsões e actuar de acordo com essas expectativas e não de um modo irrealista).

O processo primário rege-se pelo "princípio do prazer" e o processo secundário pelo "princípio da realidade". O processo primário do pensamento pode observar-se nos sonhos, onde tudo pode acontecer, desafiando as leis da lógica, e domina o processo de pensamento das crianças pequenas. Opera ao nível dos símbolos analógicos - é primitivo e pré-verbal. Gradualmente, a maior parte dos processos de pensamento da criança passam a ser dominados pelo princípio da realidade, embora possam ocorrer lapsos e regressões, principalmente em períodos de perturbação emocional.

Estas características peculiares do processo de pensamento infantil podem ser causa de frustração para ela e de desentendimento e conflito entre a criança e o adulto. A forma diferente do pensamento de ambos pode desempenhar um papel importante no desencadear de problemas emocionais infantis. Como exemplo daquela diferença, refira-se uma situação qualquer, em que a criança, ao avaliá-la, se apercebe de uma ameaça de dano ou de perda: se esta percepção se encadeia no pensamento mágico, é possível que um adulto não consiga entendê-la. Não avaliando a situação como

ameaçadora, mas notando simplesmente que a criança está a ser irrealista - o que é de facto verdade, do ponto de vista do adulto - este não consegue acompanhá-la e age inadequadamente. O medo do escuro não desaparece, nem com as afirmações tranquilizantes do adulto, nem com o teste da realidade - apesar de se acender a luz e a criança ver que não está lá nada, ela continua a ter medo do monstro escondido. As técnicas projectivas constituem um veículo especialmente adequado para dar expressão às fantasias, sentimentos e pensamentos da criança.

Para entender o funcionamento emocional da criança é necessário, pois, um método de avaliação que permita o acesso ao seu mundo interno. Tal método deve ser especialmente adaptado a captar a forma de funcionamento da mente infantil, aberto à expressão das suas fantasias, desejos e medos. As técnicas projectivas apresentam-se adequadas para este fim.

### 3. Características gerais das técnicas projectivas

Ao mencionar a hipótese projectiva, foi referido que alguns autores (e.g. Maloney e Ward, 1976, Rapaport, 1965) admitem que a projecção (ou externalização) está na base de qualquer teste psicológico (e, rigorosamente, de qualquer comportamento). Assim, torna-se necessário especificar as características peculiares das técnicas projectivas.

Rabin (1981) considera que as técnicas projectivas se deverão definir em relação a três parâmetros: a natureza do estímulo, a tarefa proposta ao sujeito que se traduz nas suas respostas e a interpretação dos dados obtidos.

Em relação à *natureza do estímulo*, o autor considera que ele se caracteriza pela ambiguidade ou, mais propriamente, pela liberdade de resposta que proporciona ao sujeito. A resposta não deverá estar demasiado limitada a formas convencionais, quer pela natureza do estímulo, quer pela *natureza da tarefa* que é pedida. Estes aspectos estão interrelacionados, podendo definir-se o grau de ambiguidade do estímulo pela variedade de respostas que suscita (Lazarus,

1965). Este autor, ao analisar a influência da ambiguidade do estímulo no processo de resposta, defende a utilização de estímulos que variem quanto ao grau de ambiguidade.

Existe uma relação não linear entre a ambiguidade e o grau de estrutura do estímulo: Constata-se que uma maior ambiguidade pode corresponder a um grau médio de estrutura. Encontra-se desvantagem, quer nos estímulos muito estruturados, quer nos estímulos pouco estruturados. A resposta a estes últimos, exigindo um trabalho de criação muito pessoal, dependerá essencialmente da motivação do sujeito para revelar ao examinador o seu "mundo privado". Os estímulos com alto grau de estrutura impõem-se, pelo contrário, com demasiada evidência. Uma resposta que não obedeça à característica de tais estímulos poderá, dentro de certos limites, ser entendida como uma negação da realidade que o estímulo apresenta (Murstein, 1965a). A este respeito, e em relação às características dos estímulos nas provas projectivas temáticas, Karon (1981) refere que eles deverão ser, por um lado, suficientemente estruturados, de modo a que os sujeitos possam facilmente contar uma história com base neles; mas, por outro lado, deverão ser suficientemente inestruturados, para que nas histórias

contadas pelos diferentes sujeitos se possa encontrar ampla variação individual. A este respeito, Holt (1971) afirma que o conceito de pouca estruturação do estímulo é menos determinante do que se tem admitido: a análise, quer dos conceitos teóricos, quer dos dados de investigação, tem revelado que "as gravuras acerca das quais o sujeito conta as histórias, no TAT por exemplo, podem ser muito claras e específicas sem perda de eficiência do teste; a tarefa em si própria - criar uma história imaginada - permite tanta liberdade de resposta que esta não é, decerto, constrangida pela especificidade das gravuras" (Ibidem, p.55).

Ainda em relação às respostas aos testes projectivos, Rabin (1981) refere que o sujeito não deve poder aperceber-se claramente do objectivo que se pretende atingir, bem como das hipóteses que a partir do material se podem estabelecer. Segundo Anastasi (1961), o sujeito não tem, geralmente, consciência do tipo de interpretação que a sua resposta proporciona, nem, tão pouco, dos objectivos do examinador. Em contraste, Murstein (1965b) alerta para o facto de se encontrarem indicações de que as características individuais conduzem a um grau de controlo diferente do processo de resposta. Isto produz variações no tipo de "revelação" que se julga obter com os procedimentos

projectivos. "A evidência experimental parece indicar uma boa dose de percepção consciente por parte do sujeito, em relação àquilo que ele *projecta* numa técnica projectiva (...) Muitos sujeitos controlam deliberadamente as suas palavras numa situação ambígua, emitindo banalidades mais ou menos socialmente aceitáveis de modo a dar uma imagem agradável ao examinador" (Ibidem, p.57). Tal afirmação, reconhece Murstein, implica a suposição de o sujeito ser capaz de diferenciar entre as respostas mais ou menos favoráveis. A possibilidade de prever o tipo de respostas socialmente ajustadas depende, quer das propriedades do estímulo considerado, quer ainda das características individuais (alguns dos estudos que levaram a tal conclusão utilizaram como sujeitos alunos universitários). Para Karon (1981), esta circunstância reflecte essencialmente a característica dos estímulos, apontando que um dos inconvenientes dos estímulos muito estruturados é, precisamente, a possibilidade de alertar o sujeito em relação a determinada temática, a qual poderá desencadear um processo de filtragem e selecção das respostas, de acordo com um critério de desejabilidade social.

Não obstante, certo número de investigadores apostam na combinação das características referidas -

ambiguidade do estímulo, liberdade de resposta e a forma "disfarçada" da solicitação - e afirmam que pelas técnicas projectivas se atingem os processos latentes ou inconscientes. "O sujeito, inconsciente do significado da resposta, poderá mais livremente, com menos controlo e dum modo menos defensivo, revelar certos aspectos da sua personalidade" (Maloney e Ward, 1976, p.347).

Por último, focamos a *interpretação das provas projectivas* - tarefa complexa, baseada numa perspectiva de multidimensionalidade das respostas, visando, numa análise holístico-idiográfica, uma compreensão global do indivíduo. Tal empreendimento reveste-se, evidentemente, de enormes dificuldades, que estão na origem da maior parte das críticas feitas às provas projectivas.

Karon, (1981) embora considerando a relevância da resposta idiográfica, adverte que ela deve ser encarada em relação, quer ao estímulo a partir do qual a resposta é dada, quer ainda em relação às respostas normativas (as mais comuns em determinada população). Na interpretação dum protocolo de testes projectivos é fundamental, pois, o conhecimento das normas. Ele permite avaliar o grau de consensualidade e os aspectos

idiográficos num protocolo. Quanto menos usual for o conteúdo duma resposta, mais significativo será da expressão da problemática individual, pelo que maior valor pode ser atribuído às inferências que ela suscita.

Karon (1981) aponta a importância da formação do examinador na interpretação das respostas aos testes projectivos, nomeadamente a sua experiência clínica, apoiada numa sólida formação teórica. A conjugação destes dois factores permitirá uma abordagem mais rica na interpretação das provas projectivas. A este respeito, Carson (1990) afirma que a validade de um instrumento de avaliação deve ter em conta, não só as características do instrumento em si, mas ainda a qualidade de treino e capacidade do examinador/intérprete. A sua perícia constitui um factor essencial no resultado obtido.

As dificuldades do processo de interpretação e cotação permitem compreender que largo número de estudos tenham revelado o baixo índice de garantia das provas projectivas, quer na cotação pelo mesmo juiz em tempos diferentes, quer na cotação por diferentes juizes.

Um outro aspecto crítico na interpretação das técnicas projectivas diz respeito à intenção de se abranger um largo número de variáveis (ao contrário dos inventários de personalidade ou das escalas e questionários que procuram avaliar traços de personalidade). Na perspectiva holística referida, procura-se interrelacionar os diferentes elementos na compreensão global da personalidade do indivíduo (Kline, 1983).

Tem sido ainda motivo de controvérsia, em relação a estas técnicas, a constatação de que uma diversidade de variáveis não controladas influi nos resultados dos testes projectivos. Entre elas inclui-se: o estado de espírito do momento, quer do sujeito quer do examinador; a atitude do sujeito em relação ao teste, nomeadamente o que pensa sobre este; a própria atitude do examinador, etc.

Todas estas questões estão longe de estar ultrapassadas, havendo necessidade de prosseguir o seu estudo. Kline (1983), procedendo a uma revisão dos aspectos contestados nas provas projectivas, conclui que certo tipo de críticas, nomeadamente em relação às suas características psicométricas, poderá resultar da metodologia usada na investigação. Assim, constata, por

exemplo, que muitos dos estudos de garantia e validade se baseiam em avaliações "cegas" dos protocolos. Kline argumenta que a tarefa de cotação sem conhecimento de outros dados acerca dos sujeitos é um "absurdo", pois "ninguém no seu perfeito juízo tentaria avaliar uma resposta a um teste projectivo, sem ter em conta o sujeito global" (Ibidem, p.55). Encontra-se esta perspectiva em diversos autores (e.g., Klopfer, 1981). Consideram que os dados projectivos só adquirem o seu pleno significado quando integrados e articulados com outro tipo de dados e com o contexto geral da vida do sujeito. Klopfer reconhece, no entanto, a utilidade da interpretação "cega" dos protocolos na aprendizagem e treino da sua cotação, e ainda na investigação.

Kline (1983), apesar da posição acima indicada, constata a necessidade de suplantarmos a deficiência das características psicométricas das provas projectivas, nomeadamente de solidificar a garantia e a validade. Sugere o desenvolvimento de novas metodologias de cotação, que sejam mais objectivas e proporcionem melhores índices de garantia. Com esta finalidade propõe o uso da Análise Factorial de Tipo G (G Analysis), no estudo do processo de cotação das provas projectivas (usado com sucesso por

Holley, na análise do Rorschach, e por si próprio em relação a várias provas)\*.

Esta linha de desenvolvimento de metodologias mais apuradas, no estudo dos protocolos de aplicação de provas projectivas clássicas, está na base, por exemplo, dos estudos de John Exner (1978, 1986) relativamente ao teste de Rorschach.\*\*

Outro aspecto crítico, frequentemente referido, diz respeito à deficiente standardização das condições de aplicação das provas projectivas, a qual é apontada por Klopfer (1981) como um procedimento errado por parte de alguns utilizadores e não como uma característica das técnicas em si próprias.

- 
- \*. Kline (1983) sugere três passos no estudo:
- 1 A cotação mais objectiva dos protocolos do teste (registo da presença/ausência das diversas variáveis, seccionadas de forma a abranger todo o campo das respostas possíveis).
  - 2 A análise estatística através do índice G (correlação dos sujeitos, com base nos seus scores).
  - 3 Formação de grupos Q para efectuar análise factorial de Tipo Q (factorização das correlações entre os resultados e procura das variáveis que discriminam os grupos).
- \*\*.
- Watkins (1991), num artigo de revisão sobre o ensino e a prática da avaliação psicológica, constata ser este sistema de interpretação do Rorschach o mais utilizado actualmente.

As dificuldades e limitações referidas em relação às provas projectivas, nomeadamente em relação às suas propriedades psicométricas, não implicam uma rejeição do seu uso, apontam antes para a necessidade de uma análise criteriosa das suas características, nomeadamente das suas limitações, de modo a que delas se possa fazer o melhor uso. A este respeito, Schofield (1978) defende a necessidade de o utilizador conhecer, quer os pontos fracos, quer as potencialidades dos testes. Diz ele: "A revelação das fraquezas não elimina as forças, como alguns parecem pensar, mas simplesmente acentua que o teste não é infalível" (Ibidem, p.153). Esta atitude, sempre necessária, reveste-se da maior importância quando se consideram os testes projectivos. Como foi referido, eles estão longe de satisfazer os parâmetros psicométricos que as provas objectivas apresentam. A busca de metodologias que incrementem a sua garantia e validade é uma necessidade premente. É essencial afiná-las como instrumentos, na medida em que o seu contributo na compreensão da personalidade do indivíduo é inegável (Schofield, 1978).

De tudo quanto foi dito ressaltam dois aspectos. Por um lado, as técnicas projectivas não apresentam, em geral, as características exigidas aos testes psicológicos. Mas, por outro lado, o seu

contributo na compreensão da personalidade individual é dificilmente substituível. Analisando estas circunstâncias, nomeadamente na avaliação psicológica da criança, Tuma e Elbert (1990) estabelecem uma distinção entre a sua utilização como *procedimento exploratório* e como *teste psicométrico*. No primeiro caso, são essencialmente utilizadas para gerar informação e hipóteses acerca de uma pessoa, enquanto o seu uso como teste psicométrico visa obter informação sobre uma característica definida. Constatando que os instrumentos projectivos são usados das duas formas, afirmam a preferência pela designação "técnica", em substituição de "teste", na medida em que aquela designação parece significar mais claramente a intenção do seu uso exploratório, numa base individual. Outros autores que se têm debruçado sobre as provas projectivas manifestam um ponto de vista semelhante em relação à sua função comunicativa. Tal é o caso de Semeonoff (1976), ao afirmar que as técnicas projectivas não serão tanto "testes" construídos para medir traços ou qualidades identificáveis, mas constituem antes um meio para suscitar a comunicação entre pessoas. Nesse sentido, a psicologia projectiva poderá ser legitimada como um método de inquirir baseado na auto-revelação através do uso de um estímulo perceptivo ou de qualquer outra situação adequada.

Afirmam Tuma e Elbert: "As técnicas projectivas não são testes no sentido psicométrico estrito; elas são *técnicas* ou instrumentos para uma avaliação especializada, para explorar e expôr aspectos da personalidade" (Tuma e Elbert, 1990, p.11). Utilizadas com este objectivo, concluem esses autores, não serão tão vulneráveis à crítica, pois qualquer examinador deve ter a liberdade de obter a informação que entenda necessária à clarificação dos problemas do seu cliente, através das técnicas que melhor cumpram esse objectivo. "As entrevistas servem este propósito flexível e as técnicas projectivas podem ser vistas como extensões das entrevistas" (Sundberg, 1977, p.223).

A utilização destes instrumentos implica, pois, o domínio de um conjunto de informação sobre as suas qualidades e defeitos, as suas potencialidades e limitações.

Em relação ao seu uso, na avaliação psicológica da criança, Chandler (1990) afirma que após décadas de experiência se torna cada vez mais claro que cada uma das principais técnicas proporciona um tipo específico de informação. De acordo com este conhecimento, o psicólogo selecciona o método mais adequado para obter, com correcção, a informação

pertinente. Chandler apresenta a seguinte esquematização das principais técnicas projectivas utilizadas com crianças, indicando os elementos que preferencialmente permitem recolher.

**PRINCIPAIS TÉCNICAS PROJECTIVAS COMO FONTE DE INFORMAÇÃO:**

| <b>TÉCNICA PRINCIPAL</b>        | <b>USO MAIS ADEQUADO PARA OBTER INFORMAÇÃO SOBRE:</b>  |
|---------------------------------|--|
| Desenhos criativos              | Auto imagem<br>Relações interpessoais<br>Nível geral de ajustamento                                      |
| Técnicas de apercepção temática | Preocupações correntes<br>Motivações, necessidades e ameaças<br>Percepção de "outros" significativos     |
| Técnica de Rorschach            | Aspectos perceptivo-cognitivos, estilo cognitivo, tendências de comportamento<br>Aspectos psicodinâmicos |

(Chandler, 1990, p.67).

**4. Exemplos de técnicas projectivas usadas na avaliação psicológica da criança**

Neste ponto, farei uma breve referência às provas de desenho e às técnicas temáticas, na medida em que ambas, enquanto provas temáticas, revelam interesse para a fundamentação do presente trabalho.

#### 4.1. O desenho como técnica projectiva

Entre as técnicas projectivas usadas com crianças, o desenho tem grande tradição e popularidade. A utilização das provas de desenho no processo de avaliação, nomeadamente na entrevista com a criança, constitui prática corrente, pois é sabido que estas provas promovem um contexto facilitador da relação da criança com o examinador e com a situação total. A proposta de desenhar é geralmente bem aceite, sendo reconhecida como prazerosa pela generalidade das crianças. Constitui, ainda, uma técnica de fácil administração, que pode proporcionar uma enorme variedade de material, pelo que se utiliza amiúde para complementar dados obtidos através de outras técnicas projectivas (Andersen, 1986; Oster e Gould, 1987; Santos, 1990). Pode afirmar-se que existe consenso em diferentes autores, que desaconselham o seu uso como instrumento único de avaliação (e.g., Chandler, 1990; Di Leo, 1985; Lourenço van Kolck, 1981).

Na análise das produções gráficas, os elementos interpretativos baseiam-se, quer nos aspectos de *conteúdo* (os temas desenhados); quer nos aspectos *formais* do desenho (tamanho e localização dos elementos, qualidade do traço, emendas, distorções e

omissões, ênfase e tratamento dos detalhes, etc.). A interpretação baseia-se na experiência clínica e em dados de investigação que evidenciam a relação entre diferentes elementos do desenho e vários aspectos da personalidade, sendo sempre indispensável o conhecimento dos aspectos evolutivos do grafismo infantil.

Farei uma breve referência ao desenho "livre", em que a criança tem toda a liberdade de escolha do tema a desenhar. A possibilidade de desenhar o que quiser é, geralmente, mais agradável para a criança do que a de desenhar a partir de um pedido específico. O desenho livre oferece a ocasião para que a criança se expresse livremente e facilita a sua cooperação em tarefas posteriores, mais estruturadas (Oster e Gould, 1987). Trata-se de uma situação que, pela completa abertura e falta de standardização, não poderá, evidentemente, ser reconhecida como prova projectiva. A referência à característica externalizadora justifica-se, no entanto, na medida em que se trata de uma forma muito comum de iniciar a entrevista. Além disso, a comparação do desempenho da criança nesta situação com a sua produção quando, por exemplo, lhe é proposto um tema, pode proporcionar hipóteses interpretativas e elementos diagnósticos valiosos.

Os desenhos em que o psicólogo faz um pedido concreto do tema a desenhar (uma pessoa, uma família, etc.) descendem da prova de desenho de uma pessoa, iniciada nos anos vinte por Florence Goodenough (Goodenough, 1957/1926). Harris (1982/1963) introduziu algumas alterações na instrução (desenho de pessoas dos dois sexos e também do próprio sujeito), desenvolvendo também um sistema de codificação mais minucioso.

A prova de desenho da figura humana tinha como objectivo, na perspectiva dos autores referidos, a determinação do nível de desenvolvimento mental. Adquiriu estatuto projectivo quando autores, como por exemplo Machover (1956/1951), constataram a importância dos factores emocionais a ela associados. Na visão desta autora, o desenho da figura humana permite a revelação da dinâmica da personalidade, na medida em que reflecte a percepção do auto-conceito da pessoa que desenha. Propõe à criança que desenhe duas pessoas, devendo a segunda ser do sexo oposto ao da primeira. Atribui significados (com base na teoria psicanalítica) à maneira como as diferentes partes do corpo são tratadas. A interpretação da natureza dos conflitos diz respeito ao significado funcional da parte do corpo que recebeu ênfase, ou foi omitida. Procede a uma comparação das duas figuras desenhadas.

Não se verifica consenso absoluto, em diferentes autores, sobre o significado da representação da figura humana no desenho. Na perspectiva de Hammer (1981/1978), ele pode assumir três tipos de representação - o auto-retrato, o self ideal, ou pode ainda representar uma pessoa significativa na vida da criança. A este respeito, e ao constatar que, por vezes, a criança desenha uma figura de adulto, Di Leo (1985) hipotetiza que tal acontece com frequência, na medida em que as crianças bem ajustadas do ponto de vista emocional tendem a manifestar um maior interesse no mundo que as rodeia; o desenho da figura do adulto reflectiria assim a concepção que a criança tem do género humano, a qual integra o seu próprio auto-conceito. Para o autor, as crianças com um nível elevado de ansiedade, mais absorvidas com as suas próprias dificuldades, tendem, pelo contrário, a produzir uma auto-imagem.

No teste da Casa-Árvore-Pessoa, da autoria de Buck (1948), pede-se à criança que desene estes três elementos. Os três objectos foram escolhidos devido ao carácter familiar que apresentam (não só para as crianças de qualquer idade, como ainda para os adultos), e pela capacidade que revelam de estimular um largo espectro de associações. Hipotetiza-se que estas

variam com o objecto a desenhar. Assim, a casa, representando o lugar em que a criança encontra a segurança e o afecto, facilitará associações referentes às relações intra-familiares, enquanto que o desenho da árvore e da pessoa representam aspectos do auto-conceito (mais inconscientes no desenho da árvore, onde surge mais facilmente a projecção de sentimentos auto-negativos, e mais próximos da consciência no desenho da pessoa). Tal como atrás foi referido, o desenho da pessoa pode ainda despertar sentimentos, quer relativos ao self-ideal, quer ligados às relações interpessoais.

Oster e Gould (1987) atribuem a Appel a ideia de pedir à criança o desenho da sua família. Tal proposta manifesta-se extremamente frutuosa ao revelar a atitude da criança em relação aos diferentes membros do grupo familiar e às relações que estabelecem entre si e com a criança. Estas podem reflectir-se na sequência dos elementos desenhados, na proporcionalidade das dimensões, nas relações de proximidade/afastamento, na relevância de pormenores e, inclusivamente, na ausência de representação de determinado elemento da família. Por vezes, a criança não se desenha a si própria, o que é hipotetizado como reflexo de um sentimento de rejeição. Di Leo (1985) constata que este facto é relativamente frequente em

crianças adoptadas, especialmente na adolescência, quando as preocupações com a identidade se acentuam.

Corman (1982/1961) propõe ao sujeito que desenhe uma família da sua imaginação. Ao evitar a referência à família da criança, pretende não só que a instrução seja menos limitativa da projecção, como menos próxima de conflitos potencialmente perigosos.

Burns e Kaufman (1971) introduzem uma alteração significativa nas instruções, ao pedir à criança que desenhe a família a fazer qualquer coisa, explicitando ainda que a criança se deve incluir nessa actividade. Esta última indicação leva a que tal proposta seja usualmente apresentada após o pedido de desenhar a família, para não contaminar a possibilidade da criança se excluir do desenho. Esta abordagem da representação gráfica da família, envolvendo a integração dos seus elementos numa actividade, proporciona a obtenção de dados projectivos mais vastos, relativos a todo um sistema de inter-relações (Knoff, 1990). Tal constatação levou outros autores a proporem diferentes situações de grupo, relevantes na vida da criança, como tema de um desenho que represente uma actividade comum do grupo. É o caso de situações escolares, propostas por Prout e Phillips, e ainda por

Sarbaugh (indicados em Knoff, 1990, p.91). Estas técnicas visam uma abordagem dos problemas da criança relacionados com a vivência escolar, abarcando as relações com os pares e com os adultos educadores.

Oster e Gould (1987) fazem referência ao uso partilhado da expressão gráfica, numa sequência alternada entre a criança e o examinador, inspirada na técnica de "squiggle" de Winnicott (1979b/1971a). O "squiggle" é proposto como um jogo em que o examinador inicia um traçado que a criança deve completar, dando-lhe um significado; na vez seguinte, compete à criança iniciar o traçado e ao examinador completar e dar nome à forma desenhada. Sucessivas alternâncias, numa proposta de associação partilhada, levam à descoberta do tema central do conflito da criança, tal como Winnicott documenta com a exemplificação de várias entrevistas em que utilizou esta técnica (Ibidem). Gabel (referido por Oster e Gould, 1987, p.57) escolhe esta proposta de alternância mútua, numa tarefa mais estruturada - o *jogo de desenhar uma história* - que deve conduzir à elaboração de um enredo. Através deste processo promove-se a interacção e a comunicação, tendo ainda a característica de poder facilmente tornar conscientes, para a criança, aspectos conflituais expressos. Propondo à criança que pode dar outro fim à

história, observa-se a capacidade que ela manifesta para encarar alternativas e mudança. Tal proposta tem ainda uma função terapêutica de ajudar a encarar modos mais satisfatórios de conviver com os sentimentos e a formar novas atitudes.

Neste percurso expositivo sobre o uso do desenho fizeram-se algumas referências pontuais a aspectos relativos à sua interpretação. No entanto, deve retomar-se este assunto numa perspectiva mais geral.

A interpretação orienta-se, evidentemente, por uma teoria de referência, neste caso, a teoria psicodinâmica da personalidade, de acordo com a qual os desenhos projectivos são considerados como representações simbólicas do modo como a criança percepção a realidade em que vive. Pode considerar-se, neste contexto, que a folha de papel representa para a criança o meio em que vive; as figuras desenhadas representarão as pessoas importantes na sua vida, ou os papéis que elas desempenham (pai ou figura de autoridade, irmãos, figuras que representam o self, etc.). Os objectos desenhados podem representar conflitos específicos, atitudes em relação às figuras indicadas, relação que eles estabelecem entre si, etc.

Visto nesta perspectiva, o processo de desenhar constitui uma tarefa ambígua: quando se pede à criança que desenhe uma pessoa ou uma casa, não lhe é dada indicação da dimensão, orientação na folha, tipo de pormenores a representar, etc. Nestas circunstâncias, a criança deverá "projectar", no modo como desenha, os seus sentimentos, atitudes e conflitos, permitindo assim ao examinador observar o funcionamento da sua personalidade, que deste modo se revela.

Parece-me de chamar a atenção para que a expressão gráfica constitui um registo que facilita a partilha com a criança do significado de qualquer expressão de sentimentos, desejos, necessidades e atitudes. Se, como já se disse, a situação de avaliação deverá proporcionar à criança alguma compreensão das dificuldades que a afligem e atrapalham no momento, então o modo como elas se reflectem nos desenhos poderá, em certas circunstâncias, constituir uma forma a partir da qual se facilita essa partilha.

Widlöcher (1965) distingue quatro planos diferentes na expressão da personalidade através do desenho:

- o aspecto expressivo (essencialmente relacionado com as características do gesto gráfico),

reflectido no tipo de traçado, na forma como a criança usa a superfície disponível na folha de papel, na escolha das cores, etc.; todos estes elementos são susceptíveis de revelar o seu estado emocional;

- o aspecto *projectivo propriamente dito*, indicado pela impressão global do desenho e pelo seu estilo, os quais traduzem disposições fundamentais associadas à forma como a criança vê o mundo;
- o aspecto *narrativo*, expresso no tema e no modo como a criança o aborda, através do qual ela manifesta os seus interesses, preocupações e gostos;
- o aspecto *defensivo, inconsciente*, cuja compreensão assenta nos princípios psicanalíticos; a interpretação psicanalítica toma igualmente em consideração o poder expressivo e projectivo do desenho, e confere-lhes um sentido suplementar ao interligá-los com a compreensão da actividade psíquica inconsciente.

Julgo de relembrar ainda que a interpretação, para lá dos aspectos considerados, inclui sempre uma apreciação dos factores de desenvolvimento geral (cognitivos, grafo-perceptivos, etc.), integrando a análise de todos os aspectos de comportamento relevantes para a compreensão da criança.

análise de todos os aspectos de comportamento relevantes para a compreensão da criança.

Knoff (1990) faz um levantamento de 163 estudos que investigaram, em amostras de diversas populações, as características de várias provas projectivas de desenho. Ainda que o autor proceda apenas a uma análise resumida daqueles trabalhos, decorre claramente que o campo de estudo das características projectivas do desenho infantil se tem revelado frutuoso, não só pela larga aplicação clínica das provas em causa, mas também pelo número elevado de estudos que tem suscitado.

#### **4.2. As provas temáticas na avaliação psicológica da criança**

Abordarei, neste ponto do meu trabalho, algumas técnicas projectivas para crianças, que fazem apelo à criação de uma história. Encontra-se neste grupo uma certa variedade de provas que diferem pela natureza do estímulo, mas em que a tarefa pedida à criança é sempre a criação dum história. Assim,

nalgumas provas pede-se à criança que construa uma história a partir de uma gravura que lhe é mostrada (técnicas de apercepção temática, tais como o T.A.T. e as técnicas nele inspiradas). Noutras provas, o pedido é que a criança dê desfecho, geralmente de modo verbal, a uma história incompleta que lhe é apresentada. Outras ainda, menos usadas, solicitam simplesmente a criação de uma história, de acordo com certos critérios (por exemplo, indicando as personagens a incluir).

É interessante notar que, tal como o uso projectivo dos desenhos foi subsequente ao interesse que inicialmente despertaram na avaliação da maturidade intelectual, também a apresentação de gravuras com o objectivo de evocar uma resposta verbal se relacionou inicialmente com a investigação do modo como tais respostas variavam com o nível de desenvolvimento intelectual.

Karon (1981) refere a facilidade com que uma situação de prova com as características acima apontadas é aceite pelo sujeito, pois "os seres humanos gostam de contar histórias e gostam que lhes contem histórias" (Ibidem, p.88). Bettelheim (1984/1975) descreve como as histórias tradicionais fascinam as crianças, permitindo-lhes a descoberta da vida e dos

seus próprios sentimentos e sugerindo-lhes formas de lidar com o mundo. "Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflecte certos aspectos do nosso mundo interior e os passos exigidos pela nossa evolução da imaturidade para a maturidade" (Ibidem, p.390). Os contos tradicionais, diz João dos Santos, "ajudam muito a criança a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, o que é a mesma coisa. Os próprios sonhos também são, de certa maneira, contos mais ou menos tradicionais que nós contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas." (Santos, 1990, p.88).

É interessante notar, nesta sequência de pensamento, que vários autores estabelecem um paralelo entre o processo de construção de histórias e o processo de formação dos sonhos, de acordo com a teoria de Freud (e.g., Corman, 1981; Holt, 1956; Morris, 1951).

Ouvir histórias e criar histórias é, pois, uma tarefa necessária e natural para a criança. Tal facto é ainda constatado por Schofield (1978), que, a propósito das técnicas projectivas baseadas na construção de histórias ("make-up-a-story"), afirma: "Todas as crianças gostam de histórias. Elas fazem naturalmente

parte da infância. A maior parte das crianças gosta de criar histórias. Por esta razão, a criação de histórias é em si uma técnica que permite com facilidade o diagnóstico das crianças. (...) Ao criarem uma história elas estão a revelar qual é a raiz das suas dificuldades, através da projecção" (Ibidem, p.147).

Para organizar uma história, a partir dum estímulo (desenho, verbalização, ou outro), a criança deverá integrá-lo, quer com as suas experiências passadas, quer com as suas preocupações actuais.

A capacidade para entrar no "faz-de-conta", ou na fantasia, em vez de se limitar a uma descrição factual do estímulo, será variável consoante as crianças. A fantasia da criança é, até certo ponto, orientada pela realidade do estímulo (correspondente quer ao seu conteúdo manifesto, quer ao conteúdo latente a que apela), dependendo ainda das necessidades e conflitos da criança. Por exemplo, se uma criança verbaliza consistentemente temas não relacionados com o estímulo proposto, pode considerar-se que tal circunstância reflecte um fraco controlo das suas necessidades e ansiedades. Por outro lado, uma criança que se limite a uma descrição do estímulo pode manifestar, através do constrangimento da fantasia, a

resistência a um tema particularmente conflituoso. Estes e outros aspectos das histórias relatadas proporcionam uma avaliação das defesas, forças do ego, recursos e fragilidades, relações interpessoais, modos de resolução de problemas, assim como dos princípios básicos de organização da personalidade (Worchel e Dupree, 1990).

Na interpretação das histórias, é necessário ter em conta a idade, o estágio de desenvolvimento e a capacidade verbal da criança, se bem que o seu desempenho actual possa manifestar assimetrias, nos diferentes níveis considerados, as quais reflectem a labilidade de desenvolvimento do ego da criança e das suas capacidades cognitivas (Worchel & Dupree, 1990, pg. 72).

Kagan (1966) verifica que o tamanho das histórias tende a aumentar com a idade, constatando ainda que as raparigas entre os 6 anos e a adolescência contam histórias mais longas que os rapazes dessas idades. O mesmo autor refere que se encontra um maior número de distorções e omissões nas crianças mais novas, o qual diminui francamente com a idade. Estes dados correspondem aos encontrados por Boulanger-Balleyguier (1973), no seu estudo sobre histórias do

C.A.T.: a autora verificou que o número de omissões e distorções diminui, em média, com a idade (numa amostra de crianças de idades compreendidas entre os três e os sete anos). Por outro lado, verificou ainda, na amostra em causa, uma tendência crescente, em função da idade, para as crianças contarem histórias mais ricas. As crianças vão incluindo nelas um maior número de personagens e objectos imaginados (não presentes nos estímulos), e descrevendo as acções (imaginárias) por aquelas empreendidas. Pelos nove, dez anos, as crianças tendem a dar histórias mais concretas e descritivas (Kagan, 1966). Estes exemplos pretendem sublinhar a necessidade de entender a interpretação das provas em relação com o desenvolvimento normativo consoante a idade.

Considera-se, geralmente, que as técnicas temáticas descendem do Teste de Apercepção Temática, T.A.T., de Henry Murray, surgido nos anos trinta, e cuja forma actual foi publicada por Murray em 1943. O T.A.T. é considerado como a técnica projectiva temática que maior influência teve na psicologia aplicada. Se é certo que antes da divulgação do TAT existiam já diversas técnicas de construção de histórias a partir da apresentação de gravuras-estímulo, a verdade é que o TAT se afirmou não só pela qualidade dos resultados

publicados por Murray, como ainda pela acção dos psicólogos de renome que com este colaboraram na Clínica Psicológica de Harvard (Zubin, Eron e Schummer, 1965).

Murray considera que "o T.A.T. constitui um método para revelar ao intérprete treinado alguns dos impulsos, emoções, sentimentos, complexos e conflitos dominantes de uma personalidade" (1981/1943, p.7), sendo pois especialmente adequado para revelar as tendências inibidas subjacentes, que o sujeito não está disposto ou não pode admitir, até por não ter consciência delas. Tais tendências revelar-se-ão nas histórias que o sujeito cria, a partir da apresentação de quadros desenhados, sendo os desenhos caracterizados pela ambiguidade. Murray entende que as histórias contadas a partir destes estímulos poderão revelar componentes significativos da personalidade, na medida em que existe uma tendência para interpretar as situações humanas ambíguas de acordo com as experiências passadas e as necessidades presentes, conscientes ou inconscientes. É uma tendência semelhante à que se verifica nas pessoas que escrevem histórias.

A concepção da prova e a sua interpretação propostas por Murray, fundamentam-se na teoria psicanalítica. "Todavia, sempre se admitiu a possibilidade de qualquer teoria psicológica poder abordar o TAT, ou outra técnica projectiva, segundo a sua concepção própria", lembra Danilo Silva (1986, p.103), num artigo em que apresenta a utilização desta técnica por psicólogos de correntes cognitivo-comportamentistas.

Na sua versão actual, o TAT é constituído por vinte temas, num conjunto de trinta cartões desenhados e um cartão em branco. De acordo com o sexo e a idade da figura central desenhada no cartão, existem conjuntos de vinte cartões, especialmente indicados para aplicação a raparigas, a rapazes, a mulheres e a homens. No entanto, é prática corrente que o examinador seleccione, do conjunto dos cartões, os que lhe parecerem mais adequados para cada caso. Esta decisão dependerá do conhecimento e treino de cada examinador em relação a determinados cartões, que utiliza com maior frequência. Kagan (1966) indica o conjunto de cartões que considera mais adequado para aplicação a crianças entre os sete e os onze anos de idade. Worchel e Dupree (1990) procedem a uma apresentação sistematizada, baseada em resultados de numerosas

investigações, para a selecção de diferentes cartões-T.A.T. a utilizar. É dedicada especial incidência à aplicação a crianças, tendo-se em conta o sexo, a idade e os temas a privilegiar na avaliação (ideias de suicídio, atitudes em relação aos pais, reacção do sujeito ao terapeuta, etc.). Espada, referido por Danilo Silva (1989), propõe a divisão dos trinta cartões em três grupos: grupo do "conjunto básico" (aplicável a ambos os sexos, sem distinção de idade), grupo dos "cartões adicionais" (a utilizar quando se considerar conveniente aprofundar algum aspecto particular na observação) e o último grupo, constituído pelos cartões que considera de interesse reduzido (de acordo com o estudo normativo que efectuou para a população espanhola).

Murray propõe para a interpretação das histórias uma análise de conteúdo do protocolo, cujo primeiro passo consiste na identificação do *herói*, ou *heróis*, da história, ou seja, a personagem, ou as personagens, com quem o sujeito se identifica. Num segundo passo, procede-se à análise das *motivações do herói*, das suas *tendências e sentimentos*. O terceiro passo da análise incide sobre as *pressões ou forças do ambiente* que actuam sobre o herói. A interrelação entre as necessidades do herói e as pressões ou forças que o

ambiente sobre ele exerce, conduzindo a um *desfecho* de maior ou menor sucesso, ou fracasso, é avaliada no momento seguinte. Passa-se depois à análise dos *temas dominantes*, para o que se procede a uma síntese dos elementos obtidos nos passos anteriores, estabelecendo-se a relação entre uma necessidade e uma pressão do meio, aliadas ao desfecho (êxito ou fracasso do herói). Finalmente, analisam-se os *interesses e sentimentos*; "estes são tratados em separado, visto que o sujeito expõe os seus próprios interesses e sentimentos, não só atribuindo-os aos heróis, mas também ao fazer a escolha dos assuntos e na maneira como os trata" (Murray, 1981/1943, p.16).

Concluída a análise de conteúdo, segue-se a interpretação dos resultados. Esta apoia-se em dois pressupostos provisórios, que poderão ser posteriormente ratificados. "O primeiro pressuposto é o de que as atitudes dos heróis (necessidades, estados emocionais e sentimentos) representam tendências da personalidade do indivíduo. Estas tendências pertencem ao seu passado ou à forma como antecipa o futuro e, por conseguinte, representam presumivelmente energias potenciais que estão temporariamente latentes, ou que estão activas no presente" (Murray, 1981/1943, p. 15). O segundo pressuposto é o de que "as variáveis de

pressão exterior representam forças passadas, presentes ou futuras, do ambiente do indivíduo, tal como é por ele percebido" (Ibidem, p.16). Murray indica ainda a possibilidade de uma interpretação em profundidade, a qual, exigindo seguros conhecimentos da teoria e prática psicanalíticas, só é legítima para quem se encontre nessas condições. Faz ainda uma breve referência à análise formal do protocolo.

Também em relação à interpretação se pode encontrar uma imensa variedade de abordagens, surgindo inúmeros sistemas de análise e interpretação das histórias do T.A.T. Mais ou menos próximos da interpretação inicialmente proposta por Murray, cada um destes sistemas apresenta, até certo ponto, e na opinião de Danilo Silva (1986), "um novo TAT" (Ibidem, p.102). Karon (1981), afirmando não existir um sistema de interpretação do TAT suficientemente abrangente e fácil de usar, pelo que a interpretação depende em larga medida da qualidade do examinador-intérprete, indica alguns princípios básicos que a poderão guiar:

- Os protocolos mais extensos surgem, de modo geral, em indivíduos mais brilhantes e bem adaptados. A este respeito é de referir que Dollinger e Cramer (1990) encontram uma correlação positiva entre o tamanho e complexidade das histórias que as

crianças contam, em resposta ao TAT, e a complexidade dos mecanismos de defesa por elas utilizados.

- Quanto mais curta for a história, maior atenção se deve dar ao material; a presença de um sinal de perturbação tem um valor diferente quando surge num protocolo extenso e elaborado, ou num protocolo muito reduzido. Neste último caso, considera-se que uma história curta pode reflectir um processo de "filtragem". Então, o facto de tal material ter ultrapassado o processo interno de selecção leva a que deva ser encarado com especial atenção.
- Na análise do conteúdo das respostas deverá ter-se em consideração o facto de que ele se revela tanto mais importante, do ponto de vista diagnóstico, quanto mais se afasta do conteúdo expresso na gravura a que a história diz respeito.
- As acções das personagens permitem predizer as acções do sujeito; as verbalizações das personagens permitem prever as verbalizações deste; e os pensamentos das personagens dirão respeito aos pensamentos do mesmo. Mas este ponto de vista não merece consenso, pois outros autores afirmam, pelo contrário, que uma necessidade manifestada numa história do T.A.T. poderá

expressar-se nas acções, pensamentos, ou verbalizações do sujeito, sem que seja viável estabelecer qualquer tipo de correspondência (e.g., Worchel e Dupree, 1990).

Sistemas de interpretação e de análise do T.A.T. têm sido desenvolvidos especificamente para a aplicação a crianças. Exemplo disso é o sistema de interpretação que Phebe Cramer desenvolveu para o estudo dos mecanismos de defesa da criança a partir das respostas ao TAT, e que tem vindo a estudar em amostras e situações diversificadas (Cramer, 1983, 1987; Cramer e Blatt, 1990; Cramer e Gaul, 1988; Dollinger e Cramer, 1990). Este autor tem investigado o uso de diferentes mecanismos de defesa numa perspectiva de desenvolvimento. Também McGrew e Teglasi (1990), em artigo recente, apresentam um sistema de análise das características formais das histórias do TAT, a ser utilizado com crianças. O sistema por eles proposto fundamenta-se numa extensa revisão dos sistemas de interpretação existentes, e propõe a análise das *características formais da estrutura da história* (sua adequação ao estímulo e características da verbalização) e das *características formais do conteúdo da história* (sequência da acção, incluindo as características das acções expressas e a resolução

final da história). Os autores procederam a um estudo de validação do sistema de análise proposto, o qual revelou a possibilidade de através dele discriminar crianças com e sem perturbação.

O âmbito de utilização do T.A.T. é extremamente amplo, quer na prática clínica, quer na investigação, sendo utilizado, como acima foi referido, em diversos níveis etários e por psicólogos de diferentes orientações teóricas. A diversidade de estímulos que podem ser seleccionados na aplicação do T.A.T. e a variedade de sistemas de interpretação utilizados levam Zubin, Eron e Schumer (1965) a afirmar que "o T.A.T. não é um, mas *muitos* instrumentos" (Ibidem, p.463).

O T.A.T. deu origem ao desenvolvimento de outras técnicas projectivas temáticas, mais ou menos semelhantes a ele. Nesta linha, e por considerar as gravuras do TAT pouco adequadas à faixa etária correspondente à adolescência, Symonds (1950) criou um teste de características idênticas, o Symond's Picture-Story Test, mas "especialmente destinado a estudar a imaginação do adolescente" (Ibidem, p.3). É constituído por vinte quadros, em que as personagens principais representam adolescentes.

Ainda na senda do TAT surge, pela mesma altura, o Teste de Apercepção Temática para Crianças - CAT (Bellak e Bellak, 1981/1949). Era intenção dos seus autores criar uma prova mais adaptada à expressão das necessidades, emoções e impulsos das crianças. A prova consiste na apresentação, em ordem pré-estabelecida, de dez cartões desenhados, em relação aos quais se pede às crianças que contem uma história. Os estímulos representam situações conflituosas comuns na vida da criança - problemas orais, rivalidade fraterna, atitudes em relação aos pais, nomeadamente problemas associados à vivência edipiana, agressão, medo de estar sózinho, treino do asseio. Estas gravuras constituem estímulos menos ambíguos do que os representados nos cartões do TAT (Chandler, 1990).

A prova é constituída por dez cartões que apresentam figuras de animais. Os autores acreditam que elas facilitam o processo de projecção, comparativamente com as figuras humanas. Entre estas razões conta-se, por exemplo, a possibilidade de domínio que as crianças podem exercer sobre os animais. O facto de eles não se revelarem tão ameaçadores faz com que constituam melhor suporte para a expressão de emoções difíceis de aceitar (como a agressão e o ciúme).

Mas o pressuposto de as figuras de animais facilitarem nas crianças o processo de projecção não colhe consenso, verificando-se que algumas (nomeadamente crianças com mais idade e com elevado Q.I.) parecem considerar tais estímulos pouco atractivos. Esta controvérsia foi objecto de numerosos estudos, dos quais Danilo Silva (1980) apresenta extensa revisão.

A referida controvérsia levou à criação, em 1965, de uma versão do C.A.T. com figuras humanas, Teste de Apercepção Para Crianças (Figuras Humanas) - C.A.T.-H (Bellak e Hurvich, 1970/1965). Os cartões apresentam os mesmos temas do C.A.T.-Animal, devidamente adaptados à sua representação através de figuras humanas, sendo semelhantes a administração e interpretação de ambas as provas. Os psicólogos portugueses dispõem de um estudo de normas do C.A.T.-H, da autoria de Danilo Silva (1980).

A administração do C.A.T. é semelhante à do T.A.T. Pede-se à criança que construa uma história para cada cartão, com princípio, meio e fim (o que se passa na gravura; o que aconteceu antes; o que vai acontecer depois; como acaba a história). De acordo com a idade e as características da criança, a prova pode, segundo os

seus autores, ser apresentada como um jogo, com o objectivo de facilitar a colaboração das crianças mais novas.

A interpretação proposta por Bellak (Bellak e Bellak, 1981/1949) é também semelhante à do T.A.T., incidindo em dez pontos:

- 1 Tema principal.
- 2 Herói principal e sua auto-imagem.
- 3 Principais necessidades do herói.
- 4 Conceção do meio ambiente.
- 5 Forma como a criança vê as figuras à sua volta e como reage a essas figuras.
- 6 Conflitos significativos.
- 7 Natureza das ansiedades da criança.
- 8 Defesas principais.
- 9 Severidade do superego (captada, por exemplo, no castigo de acções condenáveis).
- 10 Integração do ego tal como se manifesta pelo compromisso entre as pulsões e as exigências do superego.

Também em relação ao C.A.T. têm surgido diferentes propostas de sistemas de interpretação e análise das respostas. A título de exemplo, referirei o que Boulanger-Balleyguier (1973) desenvolveu e estudou

em crianças "normais" e em crianças com perturbação de carácter, de tipo ansioso e agressivo. Mais recentemente, Chandler (1982, 1989) elaborou um sistema de cotação do CAT através da análise das necessidades e ameaças, encaradas não numa forma dicotómica, mas como polaridades. Nesta perspectiva, os motivos correspondem à combinação de diferentes proporções destes dois elementos. Este autor seleccionou um conjunto de cinco binários ou combinações necessidades-ameaças: Independência-Domínio, Afiliação-Rejeição, Segurança-Insegurança, Sucesso-Fracasso e Agressão-Castigo.

Nos finais da década de quarenta, Edwin Schneidman apresenta o "Make-A-Picture-Story (MAPS)". Tal como nas técnicas anteriormente referidas, a tarefa pedida ao sujeito é a de contar uma história a partir de estímulos desenhados. Esta prova apresenta, no entanto, certas particularidades que levam a um maior envolvimento do sujeito na situação de teste. Shneidman (1966) considera o MAPS como uma variante do T.A.T., em que as figuras estão separadas dos cartões e são escolhidas pelo sujeito. "Em certo sentido, portanto, o examinando deve responder a uma situação-estímulo que ele próprio, em parte, criou" (Ibidem, p.136). E é a partir desta situação que conta a história.

Do material do teste constam vinte e dois cartões, que representam cenários variados, com diferente grau de estruturação (a Sala de Estar, o Quarto de Banho e a Rua constituem os cartões mais estruturados, encontrando-se no extremo oposto, com o menor grau de estruturação, o cartão branco e o Sonho).

O material da prova compreende ainda sessenta e sete figuras, recortadas em cartolina, as quais, apoiadas num pequeno suporte metálico, podem ser colocadas contra o fundo constituído pelo cartão. Este pode ser encaixado na caixa do material, funcionando como um pequeno teatro\*. As figuras representam crianças, adultos do sexo masculino e feminino, figuras de grupos minoritários (negros, judeus e orientais), animais, figuras lendárias e de ficção. São representadas com diferentes expressões, havendo ainda figuras de rosto vazio. A maior parte das figuras estão vestidas, mas algumas são representadas nuas ou seminuas. No uso clínico, o examinador pode escolher entre os cartões aqueles que considere mais adequados ao trabalho com cada caso. Apresenta o cartão ao sujeito e indica-lhe que pode escolher as figuras que quiser para

-----  
\*. Esta forma de apresentação, de cariz dramático, é especialmente indicada para uso em psicoterapia.

compôr a cena, após o que pede a elaboração de uma história com essas figuras (quem são, o que fazem, o que pensam, o que sentem), assim como um desfecho.

A forma de administração descrita conduz, como se viu, a uma participação do sujeito na criação das situações dramáticas, a partir das quais elaborará a história. Tal liberdade na construção do próprio estímulo pode constituir factor de facilitação do envolvimento pessoal. Isto é especialmente relevante no caso de crianças inibidas, as quais manifestam, por vezes, dificuldade em responder a provas em que devem criar a história a partir da apresentação de gravura-estímulo (Goldman, L'Engle-Stein e Guerry, 1983). No entanto, a vasta diversidade de estímulos que nestas condições podem surgir levanta dificuldades na estandardização da prova e na sua interpretação.

Shneidman (1966) considera que "de um modo geral, um protocolo do MAPS interpreta-se da mesma forma que um protocolo do TAT" (Ibidem, p.142). Dentro desta linha, propõe, para a análise de conteúdo, diversos tipos de abordagem. Desenvolve ainda um sistema de análise dos aspectos formais, em relação com as figuras escolhidas (quantas e quais), sua colocação quanto ao fundo, modo como são manipuladas pelo

indivíduo, relações entre elas, etc. Uma vez que a prova se destina essencialmente à investigação dos aspectos psicossociais da produção de fantasia, as categorias estabelecidas estão sobretudo relacionadas com as características das relações interpessoais. "A aplicação do MAPS é complicada e morosa, o que constitui uma limitação, pois simplicidade e rapidez são características essenciais do funcionamento de um instrumento", lembra Danilo Silva (1980). Este autor apresenta uma revisão de investigações sobre esta prova. Semeonoff (1966) é de opinião que os desenhos do teste se apresentam desactualizados, (mais que os do T.A.T., que frequentemente têm sido alvo desta crítica). As características de tempo e esforço que a prova exige não aconselhariam, no entanto, e segundo este autor, a reformulação do material.

Johnson e Bommarito\* (1971, p.157) referem uma forma de administração modificada, para possibilitar o uso da prova com crianças surdas. A interpretação tem em conta a disposição espacial das gravuras, as características das figuras escolhidas, preferências, etc. Também Zubin, Eron e Schummer (1965, p.485)

---

\*. Os autores apresentam uma revisão de provas utilizadas com crianças, referidas em revistas e livros de psicologia (entre 1956 e 1965) e que não estão comercializadas nem são referidas nos Mental Measurement Year Books.

referem como encorajantes os resultados obtidos por Bindon, num estudo em que comparou as respostas de crianças surdas e ouvintes.

Interessado na investigação experimental de hipóteses da teoria psicanalítica, concretamente do desenvolvimento libidinal (de acordo com as teorizações introduzidas por Abraham e, posteriormente, por Fenichel), Gerald Blum (1966) elabora uma prova destinada a avaliar o estágio de desenvolvimento psicosssexual do sujeito.

A prova é constituída por doze cartões desenhados, representando figuras de animais, numa sequência de acontecimentos. Os diferentes cartões apresentam as aventuras dum cãozinho, de nome Blacky. No primeiro cartão do teste são apresentados o herói da história e as restantes personagens: para além de Blacky, um cãozinho, de sexo e idade não especificados, estão representados o papá, a mãe e uma figura fraterna (Tippy), igualmente de idade e sexo não especificados. Os restantes cartões representam temáticas relacionadas com os estádios de desenvolvimento libidinal e relações de objecto características dos diferentes estádios (erotismo oral, sadismo oral e anal, intensidade da vivência edípiana,

culpabilidade em relação com a masturbação, ansiedade de castração, inveja do pénis, identificação positiva, rivalidade fraterna, sentimentos de culpa, ideal do ego positivo e objecto de amor).

Na aplicação da prova, a personagem principal (Blacky) é apresentada como filho ou como filha, consoante o sexo do examinando. Para além da história que é pedida ao sujeito, da prova consta ainda um inquérito, com várias perguntas referentes a cada cartão. Após contar as histórias, o sujeito deve indicar os cartões de que gostou e os de que não gostou, apontando, em cada um destes dois grupos, respectivamente, aquele de que gostou mais e aquele de que gostou menos. A interpretação deverá integrar os dados obtidos através das histórias contadas, das respostas ao inquérito e das escolhas dos cartões, bem como dos comentários a estes. Baseando-se a prova na teoria psicanalítica, a interpretação dos protocolos exige um conhecimento seguro desta teoria. Semeonoff (1976) afirma o seu desagrado em relação ao aspecto estético das gravuras do Blacky Picture, reconhecendo, no entanto, que alguns autores consideram que este teste concorreu para o estudo dos conceitos psicanalíticos relacionados com as fases pré-genitais do desenvolvimento psicosexual.

Em França, Louis Corman (1981/1961) apresenta o Teste Patte Noir, PN, que o autor considera inserir-se na linha do Blacky Picture, reclamando, no entanto, a existência de características originais. Tal como Blum, Corman opta pela apresentação continuada das mesmas personagens ao longo dos cartões. Esta forma de apresentação pretende facilitar a projecção no herói da história, permitindo a "obtenção de temas com maior riqueza de expressividade" (Corman, 1981/1961, p.22).

As personagens da história são uma família de porcos\* - pai, mãe e três filhos, entre os quais se conta o herói da história, que se distingue por ter uma mancha negra, (tal como uma das figuras adultas). Estas personagens são apresentadas no primeiro cartão. Não são, no entanto, referidas como constituindo uma família; compete à criança atribuir-lhes sexo, idade e parentesco. Dos restantes cartões, em número de dezassete, a criança escolhe os que desejar, para contar uma história. Os cartões representam temas que são, tal como os dos Blacky Pictures, inspirados na teoria psicanalítica, procurando abarcar a problemática

---

\*. Existe uma forma paralela, o PN - carneiros, destinada aos psicólogos que trabalham com crianças de cultura israelita ou muçulmana.

fundamental da criança nas diferentes fases de desenvolvimento (oralidade, analidade, sexualidade, agressividade, problemas ligados ao nascimento e à rivalidade fraterna, ao ideal do eu ou amor objectal, à solidão, etc).

A criança é convidada a contar uma história, separadamente para cada cartão, ou pode, se o desejar, organizar uma história em sequência.

Concluída esta primeira fase da prova, segue-se uma segunda fase, considerada por Corman como um aspecto original da sua técnica e que designou por *método das Preferências - Identificações*. Assim, após contar as histórias, a criança deverá dividir os cartões em dois grupos - o dos cartões de que gosta e o dos cartões de que não gosta. Entre os primeiros, deverá então indicar aquele de que gostou mais e porquê, indicando ainda qual a personagem do cartão com quem se identifica. Este processo repete-se até esgotar o conjunto dos cartões preferidos. Passa-se então ao grupo dos cartões de que a criança gostou menos, num procedimento paralelo: inquire-se qual o cartão de que a criança gostou menos, a razão dessa opção e a personagem com a qual a criança se identifica (e assim sucessivamente). No final da prova, a criança deverá

responder a um conjunto de perguntas, bastante estruturadas, sobre o carácter das personagens (por exemplo, qual é a mais feliz e a menos feliz), as relações entre elas, o que pensa o herói da sua mancha, etc.

Corman defende que a existência destes dois momentos distintos na aplicação da prova permite a obtenção de elementos novos no diagnóstico da personalidade, nomeadamente na área das defesas do ego. Assim, ao contar as histórias, as tendências pulsionais podem exprimir-se livremente, "na atmosfera permissiva da projecção" (Corman, 1981/1961, p.53). Quando se pede à criança que organize os diferentes cartões de acordo com as suas preferências (os preferidos, A, e os preteridos, NA), ela já tomou contacto emocional com eles, ao observar os estímulos e ao elaborar as histórias. Tal pedido conduz o sujeito "a uma verdadeira tomada de consciência afectiva, que o faz tomar posição em relação às suas tendências, tal como foram expressas nos temas, aprovando-as (imagens A) ou recusando reconhecê-las como aceitáveis (imagens NA). Apreende-se deste modo o mecanismo essencial de defesa do Ego" (Corman, 1981/1961, p.52), na medida em que, sendo determinada tendência (ou impulso) objecto de censura, poderá surgir a sua recusa como forma de

evitar a ansiedade despertada, sobretudo quando tal tendência tenha sido expressa na elaboração da história. Se a tendência não fôr objecto de censura, ela aparecerá de forma clara na história contada e o cartão respectivo será escolhido como preferido.

No momento seguinte, o da designação da personagem com a qual a criança se identifica, essa identificação poderá fazer-se, ou não, com o herói (personagem com a mancha preta) que realiza a acção. A identificação será possível na medida em que a acção não fôr sujeito de censura. A identificação proporciona, pois, nova tomada de consciência dos afectos despertados, mas num plano um pouco diferente. Na análise e interpretação da prova ela irá relacionar-se com os dados obtidos nas preferências. A finalidade do método das Preferências-Identificações é não só a elucidação das personagens de identificação, mas, essencialmente, a dos mecanismos de defesa em jogo e, conseqüentemente, das áreas de conflito e eventuais problemáticas existentes.

Corman dedica uma longa exposição à análise dos *grandes temas* que surgem nas histórias, bem como à interpretação do teste. Esta baseia-se essencialmente nos conhecimentos da teoria psicanalítica. Corman

(1981/1961), de acordo com Piotrowsky, encara os temas projectivos como análogos ao relato dum sonho, pelo que poderão ser analisados, tal como estes, pelo esclarecimento do *conteúdo manifesto* (correspondente à história verbalizada) e, partindo daí, procurando apreender o significado inconsciente, *latente*, que exprime directamente as pulsões originais. Procura-se ainda entender a dinâmica da personalidade, pela análise do conflito entre as diversas instâncias e pela acção das defesas do ego. Esta análise qualitativa deve apoiar-se nos conhecimentos da teoria psicanalítica e numa sólida experiência e conhecimento da prova, nomeadamente dos temas essenciais. Os dados que a análise proporciona deverão ser "associados intimamente na interpretação do teste com os dados fornecidos pela anamnese, uns e outros esclarecendo-se reciprocamente" (Corman, 1981/1961, p. 191).

Um outro grupo de provas têm em comum a característica de serem constituídas por estímulos verbais - frases ou histórias para completar - (que podem, em certos casos, ser utilizados em combinação com estímulos desenhados), de apresentação oral ou escrita. As respostas podem igualmente ser dadas oralmente ou serem escritas pelo sujeito. Alguns métodos deixam a tarefa do examinando completamente

livre, enquanto que outros a estruturam de diferentes modos. Dada a diversidade de procedimentos baseados nos princípios referidos, Rabin e Zlotogorsky (1981) consideram não existir uma técnica de completamento de histórias, mas antes um grupo de técnicas ou "testes" que têm em comum o pedido de completar uma frase, ou uma história.

Em qualquer dos métodos, o estímulo impõe certas expectativas em relação ao conteúdo da resposta: espera-se um conteúdo relevante, relacionado ou associado com o estímulo. De realçar ainda que, para além do conteúdo que o segmento de frase ou o começo da história evocam, estes estímulos veiculam certas exigências sintácticas e gramaticais (Rabin e Zlotogorsky, 1981). O princípio geral subjacente a estas técnicas é enunciado por Morris (1951) do seguinte modo: "Dado um estímulo que proporciona liberdade de associação, o indivíduo guiar-se-á pelas suas experiências passadas, desejos, necessidades, conflitos, etc., para organizar e construir a sua resposta, na medida em que manifesta vontade e capacidade para colaborar na actividade proposta" (Ibidem, p.518).

Abordarei em seguida, de modo sucinto, os dois métodos. Começando pelos testes de completamento de frases, sabe-se que eles têm longa tradição e boa aceitação, nomeadamente no seu uso com crianças. Tal facto deve-se, quer à facilidade de aplicação (que não exige treino especial), quer ainda à facilidade de adaptação dos estímulos aos objectivos específicos de determinada avaliação. Podem, assim, encontrar-se provas de completamento de frases que se destinam a obter conhecimento sobre os motivos, necessidades e forças do meio, e provas que pretendem revelar atitudes em relação ao meio escolar e familiar, ou investigar sentimentos (rejeição, medo, atracção, etc). Tal circunstância é considerada por Anastasi (1961) como uma das vantagens destas técnicas, que são utilizadas quer no contexto clínico, quer no de investigação.

Ruth Haak (1990) apresenta uma revisão e historial das técnicas de completamento de frases usadas na avaliação das crianças. Dela se conclui que estas provas mantêm larga aceitação em diferentes países, sendo utilizadas pelos psicólogos em contextos profissionais diversos. Destaca-se como especialmente relevante o seu uso pelos psicólogos que trabalham nas escolas. Na visão da autora, estas técnicas proporcionam "uma janela aberta para a mente do

cliente" (Ibidem, p.148), permitindo obter informação sobre o modo como a criança pensa acerca de certas situações, o que sente em relação a elas e como pensa que actuaria nessas situações.

Alguns investigadores consideram que os testes de completamento de frases funcionam essencialmente como uma entrevista estruturada (e.g., Dean, 1984; Knoff, 1983) e são especialmente adequados para o estudo de casos individuais, integrando-se os resultados através deles obtidos com as informações relevantes disponíveis. Outros procuram operacionalizar métodos de interpretação que facilitem a utilização daqueles testes na investigação, e efectuar estudos de normas para determinadas populações, tarefa que, aliás, se revela de certa complexidade num procedimento que proporciona respostas tão abertas. Haak (1990) apresenta os resultados da aplicação de alguns destes estudos, designadamente os da aplicação de testes de completamento de frases a crianças com diferentes tipos de perturbação. É ainda referida a contribuição destas técnicas no estabelecimento dum plano terapêutico adequado a cada caso específico.

No que respeita às técnicas de criação e de completamento de histórias, encontra-se, na actividade

clínica, uma enorme variedade de procedimentos. Estes podem consistir numa proposta completamente aberta, pedindo à criança que conte uma história de que goste, ou propondo temas concretos (por exemplo, a história de uma menina, ou de um rapaz). Noutras provas apresentam-se à criança episódios que relatam situações de conflito, para os quais ela deverá criar uma continuação e indicar o desfecho. Rabin e Zlotogorsky (1981) definem as técnicas de completamento de histórias como "técnicas que apresentam um estímulo verbal que consiste, pelo menos, numa frase completa que representa o princípio do enredo de uma história, que deve ser completada pelo examinando." (Ibidem, p.140). Há, nesta definição, três ideias básicas:

- O estímulo, que pode ser constituído por uma ou mais frases.
- O correspondente relato deve constituir o início coerente de um enredo.
- A tarefa do sujeito é completar a história o melhor que fôr capaz.

A maior parte destes métodos são usados no contexto clínico, como uma via para expansão e aprofundamento da entrevista diagnóstica com a criança. Podem ajudar a identificar alguns problemas focais do

mundo da criança e das suas tentativas para lidar com eles.

Dois conjuntos de histórias incompletas têm tradição, especialmente no contexto clínico. São eles as histórias de Madeleine Backes-Thomas e as fábulas de Louisa Düss. Em 1937, Madeleine Backes-Thomas apresenta uma série de histórias para completar, por ela criadas sob a orientação de André Rey, trabalho que considera pioneiro na Europa, no campo das técnicas projectivas (Backes-Thomas, 1969). A escolha de um estímulo verbal prende-se com a decisão de evitar a caracterização de uma realidade cultural específica que os estímulos desenhados evocam (pelo seu aspecto físico, pelo vestuário e, mais subtilmente, pelas suas atitudes), o que pode dificultar a projecção de sujeitos pertencentes a diferentes contextos culturais.

Madeleine Thomas seleccionou quinze histórias que representam actividades e problemas da vida quotidiana, na família e na escola, assim como amostras do mundo da fantasia e dos sonhos, relativas a uma personagem do mesmo sexo e idade semelhante à do examinando. A ideia base é a de que é mais fácil para as crianças comunicar o seu modo de sentir através deste "jogo" do que pela resposta a perguntas directas.

Se bem que a referência básica subjacente à concepção do teste seja a teoria psicanalítica, Thomas foi também influenciada por outras correntes psicológicas, nomeadamente através de autores como Piaget e Rey (Würsten, 1966). Interessa-lhe menos testar uma teoria específica do que "encontrar um caminho que permita às crianças expressar algumas das suas dificuldades, sobretudo os conflitos inconscientes, de uma forma indirecta e simbólica e com um mínimo de mal-estar" (Ibidem, p.183).

Würsten (1966) indica que a interpretação se pode fazer em moldes semelhantes à das provas temáticas, de acordo com qualquer um dos sistemas de análise propostos pelos diferentes autores, na medida em que não existe uma método específico estabelecido para a análise e interpretação desta prova.

Mantendo o seu interesse pelas técnicas projectivas e pelo uso de estímulos verbais, a mesma autora apresenta, volvidos trinta anos, uma nova prova de construção de histórias - o Test des Trois Personnages, T.T.P. (Backes-Thomas, 1969). Apresenta-o como uma "prova projectiva verbal, cuja aplicação e interpretação são standardizadas. O seu material verbal simples, pouco estruturado verbalmente, fornece

perguntas-suporte para a elaboração de uma história" (Ibidem, p.71). Três objectivos fundamentais orientaram a autora na concepção do estímulo verbal a apresentar:

- "Comunicar facilmente com sujeitos de diferentes níveis culturais, o que implica a utilização de palavras correntes e de frases simples.
- Facilitar a projecção, o que torna necessário a existência de um estímulo verbal pouco sugestivo.
- Transpôr as barreiras culturais, quer dizer, fornecer um material:
  - a) facilmente traduzível;
  - b) naturalmente integrável em diversos sistemas de civilização" (Backes-Thomas, 1969, p.60).

Este último ponto mereceu especial cuidado, na medida em que a experiência de Backes-Thomas com psicólogos que trabalham com sujeitos de diversas raízes culturais (nomeadamente na Argélia) lhe fazia perceber ser tarefa especialmente difícil a de conceber um estímulo com pouca estruturação cultural.

O teste inicia-se com um pedido de que o sujeito imagine três personagens, indicando que tudo irá partir daí. Este pedido é repetido na primeira das vinte questões que compõem a prova, na qual se pede ainda ao sujeito que designe o sexo e a idade das

personagens, indicando-se-lhe que pode, se o desejar, dar-lhes um nome. As questões seguintes referem-se à descrição das personagens, o que fazem, onde vivem, relações entre elas, modo como sentem a sua vida, o seu passado, o seu futuro, os seus sonhos, os seus sentimentos, dizendo a última questão respeito ao que o sujeito pensa das suas personagens.

A autora apresenta uma forma de administração individual e outra colectiva e procede ao estudo comparativo das duas formas.

A interpretação tem como quadro de referência a teoria psicanalítica e é feita em três tempos:

- Inicia-se pela leitura do protocolo, que proporciona uma primeira impressão geral sobre as características do sujeito.
- Procede-se, em seguida, à anotação sistemática das respostas, de acordo com um sistema estandardizado de interpretação criado pela autora. As respostas são registadas em duas folhas de anotação, constituindo este trabalho uma "etapa intermediária necessária entre a leitura intuitiva do protocolo e a síntese interpretativa" (Backes-Thomas, 1969, p.133), que constitui o passo seguinte.
- O último passo consiste, pois, na elaboração de uma

síntese interpretativa, que "mobiliza todos os conhecimentos que o psicólogo possui sobre o psiquismo em geral, assim como o conhecimento particular da própria prova" (Ibidem, p.133). Neste ponto da interpretação, todos os aspectos apontados na folha de anotação ganham significado em função da especificidade individual. A riqueza de informação obtida depende essencialmente dos conhecimentos e experiência clínica do examinador-intérprete.

Backes-Thomas indica vários contextos de utilização do teste: pesquisa de diferenças psicológicas de ordem cultural, despiste rápido de casos problema no seio dum grupo, selecção, investigação, estudo dum grupo, avaliação diagnóstica de casos individuais (utilizável em diferentes quadros culturais), preparação para uma entrevista clínica no âmbito da consulta psicológica.

Na senda das "Histórias para completar", de Madeleine Thomas, e por considerar que elas se adequam essencialmente ao esclarecimento dos conflitos actuais da criança (sobretudo os conflitos familiares e escolares), Louisa Düss (1971/1950), psicanalista, propõe a utilização dum método semelhante, mas que permita o acesso à compreensão da estrutura e da

natureza dos conflitos inconscientes, determinantes dos comportamentos manifestos perturbados. Tendo utilizado as fábulas num estudo experimental sobre problemas de resistência em psicanálise infantil, Düss (Ibidem) comprovou que elas permitiam a descoberta das manifestações de resistência e a compreensão dos mecanismos defensivos do sujeito, pelo que as apresenta na obra citada como "um novo método de diagnóstico dos complexos e das resistências em psicanálise" (Ibidem, p.11).

Esta técnica pretende despistar a forma como a criança lida com os conflitos inerentes às diferentes fases de desenvolvimento psicosexual, descritos pela teoria psicanalítica. Como tal, destina-se essencialmente a ser usada por psicanalistas de crianças, ou por outros profissionais que possuam conhecimentos sobre "o inconsciente e a sua estrutura, os seus modos de reacção, a compreensão do simbolismo e tenham o manejo da forma de inquirir psicanalítica" (DÜss, 1971/1950, p.14). Na visão da autora, a atitude essencial na aplicação do teste é a de observação atenta e de prudência, devendo limitar-se as questões à necessidade de obter maior precisão face a uma resposta particularmente significativa.

Trata-se de pequenas fábulas em que o herói (criança ou animal) se encontra em determinada situação que representa um estágio de evolução (oral, edípiano, etc.) e face à qual pode escolher determinadas alternativas. Dúss parte da seguinte hipótese: se alguma das histórias "atinge" especialmente o sujeito e ele dá uma resposta simbólica ou manifesta resistência em responder, então é porque a situação do herói da fábula suscita uma cadeia de associações que revela o complexo ao qual o sujeito está fixado.

Ao construir as fábulas, a autora procurou que elas fossem facilmente compreensíveis para crianças de três anos, mantendo simultaneamente o interesse das crianças mais velhas e, eventualmente, dos adolescentes. Posteriormente, experimentou a aplicação da prova a adultos, tendo verificado boa aceitação por parte destes. Tentou ainda evitar que as histórias referenciassem situações familiares ou escolares muito específicas, ou nas quais a criança pudesse ter a percepção de ser julgada face à resposta dada. Procurou também que os conflitos fossem apresentados de forma a não suscitarem sentimentos de culpabilidade, podendo a criança identificar-se mais facilmente com o herói da fábula. Neste sentido, as fábulas menos susceptíveis de

despertar culpabilidade são as que primeiro se apresentam.

A prova consta de dez fábulas que procuram abranger diferentes áreas: fixação/independência da criança relativamente a um dos pais; ciúme da união dos pais; complexo do desmame e ciúme fraterno; agressividade, desejos de morte, culpabilidade, auto-punição; ansiedade; complexo de castração; carácter obsessivo e obstinado (complexo anal); complexo de Édipo; desejos ou receios do sujeito; a última fábula, fábula do sonho mau, destina-se ao controlo das fábulas anteriores.

Na aplicação da prova diz-se à criança que vão ser-lhe contadas umas pequenas histórias e que ela deve contar o que é que acontece a seguir. Pode dizer exactamente tudo o que pensa. Para os mais velhos, a prova pode ser apresentada como um teste de imaginação. É importante que a entoação seja neutra e que a história seja contada exactamente de acordo com as instruções.

Tendo procedido à aplicação da prova numa amostra (constituída por crianças e adultos) em que alguns dos sujeitos (quer adultos, quer crianças)

apresentavam um comportamento neurótico na sua vida quotidiana, Düss (1971/1950) identificou as respostas mais comuns dos sujeitos "normais" e as respostas mais significativas dos sujeitos com perturbação do comportamento. Relativamente a estes últimos, concluiu que a identificação do conflito se revela, geralmente, da seguinte forma:

- por uma resposta imediata e inesperada;
- pela perseveração do complexo nas restantes fábulas;
- por uma resposta "cochichada" rapidamente;
- pela recusa de resposta a uma das fábulas;
- pelo silêncio e recusa de resposta;
- pela manifestação do desejo de recomeçar o exame.

A autora verificou ainda que os conflitos dos sujeitos neuróticos se manifestam numa forma evidente pela convicção de que as suas respostas são "as únicas lógicas, exactas e que toda as pessoas devem responder do mesmo modo" (Düss, 1971/1950, p.71).

A interpretação da prova baseia-se essencialmente no conhecimento e compreensão dos conceitos psicanalíticos que a fundamentam, organizando-se em moldes semelhantes à interpretação numa entrevista clínica, em relação à qual a prova

pretende, de certo modo, constituir uma alternativa, ou um complemento.

Estas fábulas foram adaptadas para a língua inglesa. Despert utilizou-as e estudou-as largamente, pelo que são frequentemente referidas na literatura por "fábulas de Despert". Johnson e Bommarito (1971), referem uma revisão desta prova, elaborada por Reuben Fine, que alargou o número de fábulas para vinte, mantendo as mesmas características das iniciais (pequenas fábulas, a cada uma das quais se segue uma pergunta a que a criança deve responder). O material é igualmente analisado no contexto da teoria psicodinâmica.

Deram-se até aqui exemplos de algumas das provas mais conhecidas de completamento de histórias. Mas outras têm sido desenvolvidas, sem que, contudo, o seu uso esteja muito difundido. Farei uma breve referência a duas delas. Rabin e Zlotogorsky (1981) referem um conjunto de seis histórias para completar, criadas em 1954 por Anderson & Anderson, e que tem como finalidade o estudo da resolução de conflitos sociais. A apresentação das histórias é seguida de um inquérito, composto por uma série de perguntas, às quais as crianças deverão responder. Johnson e Bommarito (1971)

referem uma técnica de completamento de histórias apresentada por Leonard Campos, em 1963, destinada a ser utilizada com rapazes entre os nove e os doze anos. Em cada uma das histórias, um rapaz chamado Johnny é confrontado com uma situação em que pode obter uma gratificação imediata ou, pelo contrário, adiar a gratificação. As diferentes histórias abordam necessidades (de acordo com o sistema de necessidades de Murray), tais como as de aquisição, agressão, alimentação e de realização. A interpretação incide sobre a capacidade para adiar, em maior ou menor grau, a gratificação das referidas necessidades.

## **CAPÍTULO III**

### **O FENÓMENO EMOCIONAL E A SUA ELABORAÇÃO**

## O FENÓMENO EMOCIONAL E A SUA ELABORAÇÃO

A prova "Era uma vez..." procura criar uma linguagem para descrever a elaboração das emoções em crianças. Por isso, importa esclarecer alguns conceitos básicos: o fenómeno emocional, o papel das emoções - do prazer e da ansiedade - ao longo do desenvolvimento e o espaço transicional como *locus* da criatividade. A selecção do modelo teórico referido conduz à necessidade de dar relevo às conceptualizações de autores que constituem referências básicas para a compreensão do funcionamento psicodinâmico, nomeadamente na criança: Freud, Melanie Klein e Winnicott. No entanto, e na medida em que a abordagem do fenómeno emocional tem merecido renovado interesse por parte de autores de diferentes filiações teóricas, cuja contribuição é de inegável importância na sua compreensão, procurarei fazer uma referência mais lata, ainda que breve, na alusão ao fenómeno emocional.

## 1. O fenómeno emocional

A partir dos anos 80, verifica-se uma reavaliação da importância da emoção, bem como das suas consequências e implicações com outros fenómenos psíquicos (Izard, Kagan e Zajonc, 1984). Luzes (1983) apresenta uma análise exaustiva e abrangente do fenómeno emocional, procedendo à integração de diferentes conceptualizações teóricas e à interligação entre emoção e os processos cognitivos.

No estudo dos fenómenos humanos, é de notar que, sucedendo-se as investigações e os debates, a tendência actual para a integração de conhecimentos e de conceitos sobre a vida emocional oriundos de diferentes modelos teóricos representa um enriquecimento da sua possibilidade de compreensão. A este respeito, afirma Meichenbaum (Meichenbaum e Gilmore, 1984): "Em anos recentes tem havido tentativas para ligar os hiatos que separam as propostas comportamentalistas e psicodinâmicas. Estamos convencidos de que este esforço é frutuoso e mesmo indispensável (...) Há pontes a construir que podem ser de grande benefício para ambos os lados, permitindo novas formas de entendimento, trocas e intercâmbios" (Ibidem, p.273). Nesta linha de pensamento, é de

referir a abordagem pioneira de Leal (1985/1975), no estudo dos processos de socialização precoce da criança. A autora procede à "descrição, elaboração e análise dos processos que a vida emocional envolve" (Leal, 1985, p.11), numa síntese integrativa que leva ao entendimento da emoção como fenómeno "gerador e organizador de todos os outros eventos mentais, incluindo o pensar, a linguagem, a actividade simbólica" (Ibidem, p.12). Na sua conceptualização, a emoção entende-se sempre como um fenómeno relacional; é um *signal*, um "elemento de comunicação expressiva" (Ibidem, p.88). Como sinal, implica uma movimentação na direcção de alguém a quem essa comunicação é dirigida, e uma expectativa de resposta desse alguém, na intenção de com ele estabelecer uma relação pela "*co-acção expressiva*" (Ibidem, p.88). Os comportamentos expressivos carregam uma intenção de mutualidade, na medida em que envolvem "a expectativa de que um *outro* qualquer irá completar o acto de cada um" (Ibidem, p.94), será co-agente no comportamento interactivo. Através da experiência deste intercâmbio, a criança vai-se reconhecendo como alguém separado e em relação com outros, vai desenvolvendo a consciência da sua identidade e dando significado ao mundo que a rodeia. "A emoção envolve uma experiência mental dinâmica de um relacionamento, pelo qual um organismo se traduz para o

ambiente e, vice-versa, descodifica para si mesmo a situação ambiente" (Leal, 1985, p.89).

O renovado interesse pelo estudo dos fenómenos emocionais, a partir dos anos 80, revela-se numa actividade de investigação extremamente produtiva. Constata-se uma variedade de abordagens: estudos das emoções como agentes reguladores e de monitorização nas relações primitivas na díade mãe-filho (e.g., Andersen, Ferreira, Monteiro, Fiadeiro, Patrício, Carvalho, Garcia e Gomes-Pedro, 1989; Field, 1980; Goldberg, 1980; Tronick, 1982); estudo do papel das emoções na comunicação, nomeadamente investigações sobre a compreensão das emoções e o efeito dessa compreensão (e.g., Gnepp, McKee e Domanic, 1987; Harris, Olthof e Terwogt, 1981; Harter e Buddin, 1987; Reichenbach e Masters, 1983; Thompson, 1987;); estudo da relação entre as emoções e o comportamento e desenvolvimento social (e.g. Cummings, Iannotti e Zahn-Waxler, 1985), etc.

O avanço tecnológico permitiu novas vias de observação e avaliação dos fenómenos emocionais, contribuindo para o desenvolvimento deste campo de investigação (dispõe-se hoje de métodos extremamente rigorosos de medir os movimentos faciais, as

tonalidades da vocalização, os ritmos expressivos da fala e do gesto, etc.).

Estudos recentes sobre o fenómeno emocional pretendem ainda responder à questão *o que é que produz as emoções*, procurando integrar o papel do desenvolvimento cognitivo na génese de emoções distintas. Lewis, Sullivan e Michalson (1984) procedem a uma revisão de diferentes conceptualizações acerca das relações entre emoção e cognição. São geralmente descritas numa relação linear em que, consoante as diferentes perspectivas, um dos fenómenos é considerado precursor do outro. Reconhecendo as limitações de tais modelos na compreensão das complexas relações entre emoção e cognição, propõem um novo modelo, que designam por "fuga" (no sentido musical) cognitivo-emocional. Nesta conceptualização, cognição e emoção são encaradas como processos de modulação contínuos, em permanente e complexa interligação. Afirmam estes autores que os modelos que consideram os dois fenómenos em separado dão origem a sequências causais (por exemplo, a emoção é uma consequência da cognição) e temporais (por exemplo, a emoção antecede a cognição) artificiais e limitativas, em vez de proporcionarem uma compreensão conjunta de ambos os processos. Apresentam resultados experimentais, apoiando o modelo de "fuga" que propõem.

Estes resultados apontam a interacção permanente entre os processos emocionais e cognitivos. Assim, a emoção acompanha e desencadeia o processo de aprendizagem global e deste resultam fenómenos emocionais e cognitivos novos, num ciclo interactivo contínuo.

Campos e Barret (1984) propõem três critérios de acordo com os quais as emoções se consideram *constructos organizacionais*.

O primeiro destes critérios prende-se com a afirmação de que as palavras que designam as emoções são *constructos* que permitem sumariar de forma rápida e adequada as múltiplas relações funcionais entre estímulo e resposta. Determinada emoção pode manifestar-se através de uma variedade de formas e, por sua vez, pode ser desencadeada por múltiplos acontecimentos, reais ou imaginados. Os autores exemplificam esta afirmação pela constatação de que a raiva, ocasionada por determinado acontecimento, pode expressar-se de diferentes modos - uma certa configuração facial, determinado tom de voz, um gesto abrupto, ou uma reacção do sistema nervoso autónomo, como a dilatação das artérias. As diferenças individuais revelam-se na forma preferencial adoptada por cada indivíduo para expressar a emoção. Alguns

problemas na investigação das emoções prendem-se com a limitação da modalidade expressiva a investigar. Por outro lado, a mesma emoção pode ser suscitada por uma variedade de acontecimentos. Dando ainda como exemplo a raiva, Campos e Barret (1984) afirmam que ela pode ser desencadeada por proibições, insultos, restrição física, impossibilidade de obter objectos desejados, etc. Assim, o termo raiva constitui um constructo que permite fazer a ligação entre uma multiplicidade de acontecimentos ou situações que a podem desencadear e uma variedade de consequências ou respostas possíveis de expressar esse estado emocional. O estudo das emoções confronta-se com a necessidade de estabelecer: *quais* as situações a manipular; e *como* manipulá-las; *quais* os fenómenos a observar e *como* proceder a essa observação.

O segundo critério para a definição das emoções como constructos organizacionais deriva da circunstância de elas poderem ter um papel de organizadoras dos processos intrapsíquicos e interpessoais. O recente interesse pelas emoções prende-se com a verificação de que elas influenciam as funções psicológicas, assumindo um papel variável consoante o contexto situacional geral. Conforme as circunstâncias, elas podem ter uma função adaptativa.

Mas esta função adaptativa pode não ter qualquer relevo; pelo contrário, em determinados contextos, verifica-se que o papel das emoções é disruptivo.

Diversos estudos revelam a forma como nos primeiros tempos de vida as crianças regulam o seu comportamento de acordo com as expressões emocionais dos adultos, essencialmente a mãe (e.g., Covell e Abramovitch, 1987). Os estímulos do ambiente são avaliados pela criança de acordo com o processo de comunicação emocional que se estabelece entre ela e o adulto cuidador. Embora grande parte das investigações digam respeito aos primeiros tempos de vida, é evidente que o poder da comunicação emocional expressiva não se limita a este período, mas, bem pelo contrário, está presente em todas as relações da vida, quer das crianças, quer dos adultos. Campos e Barret (1984) referem um estudo não publicado, de Meng e colaboradores, em crianças de 16 meses, o qual permite concluir que existe uma relação directa entre a qualidade da execução de determinada tarefa e a intensidade do estado de alegria, indo até um ponto óptimo de alegria (prévio à euforia), a partir do qual a execução diminui de qualidade. Por seu turno, a tristeza produz sempre um decréscimo na execução, o qual é proporcional à intensidade da emoção negativa.

As emoções são ainda organizadoras do processo cognitivo. Bower (1981) estudou a influência do estado emocional na memória, associação livre, elaboração semântica, aprendizagem selectiva, etc. Zajonc (1980) estudou também a ligação entre o afecto e a cognição. É conhecido como o estado emocional pode influir no desempenho de determinadas tarefas.

Finalmente, um terceiro critério concorre para que Campos e Barret (1984) considerem as emoções como constructos organizacionais. Trata-se do seu papel em relação à motivação e objectivos individuais. As emoções estão relacionadas com os alvos ou objectivos do indivíduo. O significado emocional de qualquer acontecimento estará relacionado com os objectivos pessoais (por exemplo, uma queda súbita de neve trará alegria a alguém que se proponha esquiar; medo a quem tenha planeado uma longa viagem; culpa a quem acredite que tal acontecimento é um castigo de Deus por qualquer transgressão, etc.). Deste modo, o desencadear de determinado estado emocional é regulado pela interligação com os objectivos a atingir pelo sujeito, num dado contexto.

Não só se verifica uma mudança na conceptualização sobre a natureza da emoção, mas ainda

acerca do seu modo de desenvolvimento. À medida que este se processa, a criança experimenta os seus estados emocionais de modos mais complexos, constituindo-se estes como constelações de afectos relacionados (Campos e Barret, 1984). A relação entre a experiência emocional e a sua expressão adquire alguma sofisticação, quer pelo enriquecimento desta, quer pela possibilidade do seu controlo. Surgem novas formas de lidar com as emoções próprias e uma capacidade acrescida de regular certos estados afectivos e de avaliar as experiências emocionais dos outros.

## 2. O prazer

Na perspectiva acima referida, do desenvolvimento das emoções e do seu papel organizador, é de referir a conceptualização de George Klein (1972) que foca a relevância da emoção prazerosa e da sua função adaptativa no desenvolvimento psicológico. O autor considera a necessidade de encarar a experiência de prazer numa forma complementar à abordagem da ansiedade. "Prazer e ansiedade são vistos como os principais e contrastantes estados de sentir, gerados pelo organismo em contacto com coisas, acontecimentos e

peessoas" (Ibidem, p.184). Do seu ponto de vista, o oposto (ou complemento) do prazer não é o desprazer, mas sim a ansiedade, na medida em que estes dois estados emocionais representam funções que motivam o ego a acções adaptativas diversas. O autor procura delinear diferentes modalidades de prazer a relacionar, e foca o seu aspecto funcional no modo como o indivíduo desenvolve e estrutura as relações com os outros.

Considerando o prazer e a ansiedade como funções do ego, George Klein afirma que a experiência de prazer, tal como a de ansiedade, pode ter um papel adaptativo de sinalização da experiência. "Podemos falar de um *sinal de prazer*, tal como de um *sinal de ansiedade*" (Ibidem, p.184). Nesta conformidade, desenvolve uma abordagem da função do prazer em paralelo com a perspectiva elaborada por Freud em relação à ansiedade. A compreensão destas experiências emocionais revela-se especialmente esclarecedora pela referência ao seu significado. Assim, nesta perspectiva, não parece tão relevante a discriminação da intensidade da emoção.

Tal como diferentes formas de ansiedade podem corresponder a diferentes fases de desenvolvimento (ansiedade de separação, ansiedade de castração, etc.),

George Klein realça que diferentes prototipos de experiências de prazer surgem de forma predominante em diversas etapas do percurso do desenvolvimento, contribuindo para a construção da identidade pessoal e para a constituição do sistema de relações interpessoais.

O desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas permite que as experiências de prazer, experimentadas desde o início da vida, sejam progressivamente diversificadas, interligadas e elaboradas, dando origem a elaborações pessoais complexas e fundamentais para o próprio desenvolvimento. Constituem, pois, acontecimentos vitais ("vital pleasures"), que permitem à criança aceder às aquisições próprias de cada fase de desenvolvimento e consolidá-las. A ausência de qualquer modalidade de experiência prazerosa irá perturbar a harmonia do desenvolvimento psicológico.

George Klein (1972) descreve diferentes protótipos de prazer, distintos quanto à configuração das circunstâncias que suscitam e confirmam as experiências prazerosas e os objectivos que as animam.

Realça, em primeiro lugar, o *prazer na redução da tensão desagradável*. A frustração é, desde o início da vida, uma experiência comum. O alívio da tensão por ela originada constitui, em si mesmo, uma vivência agradável. As experiências de prazer ligam-se essencialmente, nos primeiros tempos de vida, à redução da tensão originada por necessidades biológicas. Na concepção de Erikson (1976/1963) os cuidados proporcionados à criança permitirão estabelecer um equilíbrio entre um sentimento de "confiança básica/desconfiança". Posteriormente, outras formas de tensão poderão surgir. Elas podem decorrer, por exemplo, do confronto com um obstáculo, cuja remoção ocasionará prazer. Em adultos, diversos jogos exploram esta modalidade de experiência prazerosa, criando deliberadamente uma tensão, cujo alívio constitui uma vivência agradável. São disto exemplo os jogos dos parques de diversões, ou ainda os jogos de palavras, em que a redução de tensão corresponde à apreensão do significado encoberto.

G. Klein enumera, em seguida, o *prazer sensual*, o qual, tal como o prazer na redução da tensão, tem a sua origem inicial em sensações corporais, mas não está necessariamente ligado à redução da tensão - pelo contrário, por exemplo, pense-

se no gozo que as crianças têm com as cócegas. Estas sensações estão presentes na forma como a criança experimenta os carinhos e afagos que lhe são dispensados pelos adultos que dela cuidam, contribuindo para a sua relação com eles. O desenvolvimento leva a um alargamento e complexificação destas experiências que se integram, então, na vivência da sexualidade.

Existe ainda o *prazer na função*. A criança, tal como o adulto, manifesta gosto na repetição de actividades que correspondem a capacidades recém-adquiridas e que são treinadas e consolidadas através desse exercício prazeroso. O sentimento de competência acompanha-se de uma experiência de prazer, instiga o desenvolvimento e contribui para o sentimento de confiança e autonomia (Erikson, 1976/1963).

Klein refere ainda o *prazer em vivenciar o self como agente efectivo de mudança* ("effectance pleasure"). A experiência de poder interferir e mudar o curso dos acontecimentos é conhecida pela criança desde muito cedo - quando consegue agarrar objectos, movimentar-se, comunicar com outros, apercebendo-se de que é origem de actos (Leal, 1985) e adquirindo consistência do sentimento de autonomia psicológica. Esta experiência afectiva destaca-se do prazer da

função pela característica da intencionalidade. Não está em causa unicamente o exercício duma capacidade, mas também o valor instrumental dessa capacidade com vista a um objectivo. Os primeiros rabiscos, o controlo dos esfíncteres, ou a necessidade de produzir algo de útil, têm em comum este sentimento de traduzir para o mundo a iniciativa própria, a intenção de produzir coisas novas, experiência vital e prazerosa, que permite consolidar um sentimento de identidade.

Nesta sequência emerge ainda o *prazer de dar prazer*, de se agradar com o prazer dos outros. A criança revela, desde o início da vida, capacidade para uma mutualidade de interacção, manifestando sensibilidade à resposta emocional do outro. A descoberta e reconhecimento de si própria, na resposta emocional do outro, é fonte vital de prazer e confirmação para a criança, constituindo a matriz de todas as experiências de intimidade presentes ao longo da vida.

Para terminar, George Klein discrimina o *prazer na síntese* (*prazer estético*). Experiência de agrado ligada à contemplação da perfeição do mundo, da

ordem correcta das coisas, da harmonia. A forma como se experimenta esta modalidade de prazer pode corresponder na criança à imagem da "melhor mãe do mundo", ou, no adulto, ao sentimento de fruição e integração da experiência da vida (Erikson, 1976/1963).

A possibilidade da vivência das diferentes modalidades de prazer proporciona o desenvolvimento de sentimentos de confiança, competência, autonomia e identidade, que tornam o indivíduo mais apto a enfrentar as inevitáveis situações de conflito e frustração e fortalecem a sua capacidade de lidar com as experiências de ansiedade, o outro pólo organizativo da vida de relação.

### **3. A ansiedade**

Que a ansiedade é um fenómeno comum na vida humana, e desde o seu início, é um facto reconhecido por diferentes autores. A este respeito, afirmam Kendall e Ronan: "Muitos dos medos e ansiedades que se observam nas crianças e nos adolescentes não são mais que experiências intrínsecas à sequência do desenvolvimento, e, como tal, fazem parte do

crecimento normal" (Kendall e Ronan, 1990, p.223). Melanie Klein chama a atenção para o facto de os medos e ansiedades serem expressos com mais naturalidade pelas crianças do que pelos adultos, tomando, por essa circunstância, um significado diagnóstico específico: é essencialmente a sua ausência de expressão que se pode considerar o sinal mais grave do ponto de vista psicopatológico. No entanto, foi a observação de medos e ansiedades patológicas nas crianças que levou ao desenvolvimento posterior de conceptualizações que se constituíram como marcos fundamentais de certos quadros teóricos. Tal é o caso do tratamento do pequeno Hans (criança de cinco anos com uma fobia de animais), que proporcionou a Freud o desenvolvimento de hipóteses chave da teoria psicanalítica.

Afirmam Last e Hersen (1988) que "o papel da ansiedade no desenvolvimento e na expressão da psicopatologia humana é reconhecido pelos profissionais de saúde mental há mais de um século" (Ibidem, p.3), na senda das formulações pioneiras de Freud.

A ansiedade, enquanto fenómeno normal do desenvolvimento, e enquanto conceito do foro da psicopatologia, é, no presente, alvo de atenção das mais variadas correntes de pensamento no campo da

psicologia, tendo conduzido, nos últimos anos, a uma actividade de investigação suficientemente vasta para que a década de 1980 seja designada como "a década da ansiedade" (Last e Hersen, 1988, p.3).

Reconhece-se, no entanto, que sendo vasta a investigação neste campo e correspondendo a uma multiplicidade de abordagens teóricas, não se encontra relevância da investigação experimental no âmbito das correntes psicodinâmicas. A tal conclusão chegam Eagle e Wolitzky (1988) após procederem a uma revisão de investigações sobre a ansiedade, conduzidas com base naquelas teorias.

### **3.1. A ansiedade na conceptualização de Freud**

A relação encontrada entre a expressão dos instintos e a sua inibição dá forma aos aspectos dinâmicos da teoria psicanalítica. A chave é o conceito de *ansiedade*. Na acepção psicanalítica, a ansiedade é uma experiência emocional dolorosa, que se concebe como sendo o resultado duma ameaça ou dum perigo para o organismo, enquanto todo psicossomático, e que está presente desde a infância.

Freud desenvolveu duas teorias da ansiedade. Na primeira, a ansiedade é considerada como o resultado de impulsos sexuais não descarregados. Na teoria posterior, a ansiedade representa uma emoção dolorosa que actua como um sinal para prevenir o ego de um eventual perigo. Nesta formulação, a ansiedade é, pois, uma função do ego, alertando-o para uma ameaça, face à qual ele deve actuar.

Esta última formulação surge em 1926, em "Inhibitions, Symptoms and Anxiety" (Freud, 1978/1926), obra em que Freud procede a uma revisão e síntese de algumas formulações anteriores. Assim, após a elaboração dum corpo teórico consistentemente construído, Freud vai continuar a procurar uma melhor compreensão do funcionamento psicodinâmico, através da elaboração de novas formulações dos conceitos que havia desenvolvido. O autor afirma: "É quase humilhante que, depois de trabalhar durante tanto tempo, ainda tenhamos dificuldade em compreender os factos mais fundamentais. Mas decidimos não simplificar nada, nem esconder nada. Se não conseguirmos ver as coisas com clareza, poderemos, pelo menos, reconhecer os pontos obscuros" (Ibidem, p.124). Nesta atitude de busca exigente do conhecimento, Freud põe em causa algumas das suas premissas anteriores, reformulando-as. Esta nova

formulação, no que respeita à origem e função da ansiedade, é geralmente designada por *segunda teoria da ansiedade*.

A *primeira teoria da ansiedade* é enunciada numa forma simples, em 1905, em "Three Essays on the Theory of Sexuality" (Freud, 1978/1905). Freud fornece a seguinte explicação: quando uma pulsão não pode ser satisfeita, seja no adulto, seja na criança, a libido é transformada em ansiedade. "A conduta das crianças, desde a idade mais tenra, indica bem que o seu apego às pessoas que as tratam provém, originariamente, de um sentimento de medo face à ausência da pessoa amada. É também por isso que se aproximam com medo de qualquer estranho; sentem-se angustiadas na obscuridade porque não vêem ali a pessoa amada, e esta angústia não desaparece senão quando lhe podem agarrar a mão" (Ibidem, p.224). Afirma ainda que as crianças que mostram uma predisposição para as angústias são aquelas cujo impulso sexual é precoce ou se tornou excessivo e exigente. "Neste caso, a criança, transformando a libido em ansiedade, quando não a pode satisfazer, comporta-se como o adulto" (Ibidem, p.224). Por outro lado, Freud considera que o adulto neurótico, cuja libido não é satisfeita, se comporta como uma criança aflita pela ausência da pessoa com cujo amor conta.

Esclarece que entendeu este funcionamento através da observação de uma rapazinho de três anos, com medo do escuro, que chamava a tia para que esta lhe respondesse. A criança não precisava ver a tia, bastava que ela lhe respondesse para que ele, sentindo a sua presença, pudesse tranquilizar-se. Não se tratava, pois, do medo do escuro, mas da inquietação pela ausência da pessoa amada. Numa nota acrescentada ao texto, em 1920, Freud fornece a seguinte imagem: "Um dos mais importantes resultados da psicanálise consiste precisamente em ter podido demonstrar que a angústia neurótica nasce da libido, que é um produto dela, como o vinagre o é do vinho" (Freud, 1978/1905, p.224)\*.

Uns anos mais tarde, em "Introductory Lectures on Psycho-Analysis" (Freud, 1978/1917), dedica a este tema um capítulo, no qual procede a maior detalhe na explicação.

Em primeiro lugar, tenta estabelecer uma distinção entre *ansiedade real* e *ansiedade neurótica*. A *ansiedade real* é desencadeada pela percepção dum perigo

---

\*. Note-se, neste texto, o entendimento da designação de "libido" como "relacionamento amoroso" ou "apego".

exterior e está associada a um reflexo de auto-conservação. Aparece, pois, como qualquer coisa de perfeitamente compreensível. No entanto, a reacção de busca de protecção poderia surgir sem necessidade de ser acompanhada de ansiedade. Esta pode mesmo dificultar, ou impedir, a reacção de evitar o perigo, pela fuga. Face a certos perigos, só a fuga é, de facto, eficaz; ora, acontece que, se a ansiedade é demasiado elevada, pode, pelo contrário, paralisar o sujeito. "A ansiedade real aparece-nos como qualquer coisa de racional e muito compreensível. Dizemos que ela é uma reacção à percepção dum perigo externo, ou seja, duma ameaça que é esperada e prevista, e pode ser considerada como uma manifestação do instinto de conservação" (Freud, 1978/1917, p.394). O autor descreve e exemplifica como a qualidade ameaçadora dos objectos e das circunstâncias varia, quer com o conhecimento que as pessoas têm sobre eles, quer com a percepção do controlo que podem exercer sobre tais objectos ou circunstâncias. Assim, determinado objecto, ou acontecimento, pode aparecer como altamente ameaçador para alguém e como inofensivo para uma outra pessoa. De acordo com esta verificação, Freud questiona-se sobre a afirmação anterior de que a ansiedade realística é racional. De facto, afirma ele, face a um perigo, só é verdadeiramente racional uma

avaliação fria da relação entre a força do perigo e os recursos pessoais que conduza à decisão de fuga, de defesa, ou, ainda, de ataque. Neste quadro, não há lugar para o papel da ansiedade. Pelo contrário, se ela for excessiva, pode paralisar toda a acção, inclusive a de fuga. "Geralmente, a reacção a um perigo consiste numa mistura do sentimento de ansiedade e de acção defensiva. Um animal assustado tem medo e foge; mas, a parte eficiente é a fuga e não o ter medo" (Ibidem, p.394). Continuando a reflectir sobre as circunstâncias em que surge o sentimento ansioso e sobre a eficácia da acção defensiva face a uma situação ameaçadora, Freud observa quanto é importante o facto de se estar preparado ou avisado para enfrentar esse perigo. Se a ansiedade for sentida como um aviso, um *signal* da ameaça, a acção defensiva poderá, então, ser mais eficaz. Se a sua intensidade for demasiada, conduz à ineficiência do comportamento defensivo.

Na sequência destas reflexões, Freud procura destrinçar o significado dos termos *ansiedade* (Angst), *medo* (Furcht) e *pânico* (Schreck). Os dois primeiros diferenciam-se na medida em que o medo diz directamente respeito ao objecto ameaçador e a ansiedade à situação experimentada pela pessoa. Quanto à palavra pânico, Freud considera-a com um significado especial: "ela põe

ênfase no efeito produzido por um perigo para o qual não se está preparado por um estado prévio, normal, de ansiedade. Pode dizer-se, portanto, que a pessoa se defende do pânico pela ansiedade" (Freud, 1978/1917, p.395).

Para Freud é esta a questão: a fuga é racional e corresponde a uma reacção de auto-conservação, mas a ansiedade, ao contrário da acção motora, defensiva, não parece ter uma finalidade. Retoma então a concepção inicialmente abordada em 1905. Especificando que a ansiedade é um *estado afectivo*, ele afirma que este estado corresponde a uma impressão antiga que é reproduzida, por repetição. Pensa que não pode tratar-se senão do acto do nascimento, ou seja, do momento "em que se encontram reunidas todas as sensações de dor, todas as tendências de descarga e todas as sensações corporais cujo conjunto se tornou o protótipo do efeito produzido por um perigo mortal e que voltamos a experimentar várias vezes, como um estado de ansiedade" (Freud, 1978/1917, p.396).

A ansiedade primária refere-se, pois, a estas primeiras experiências, molde dos estados posteriormente designados por ansiedade. Reporta-se a uma experiência de sofrimento, experimentado dum modo

passivo por uma criança, impotente para dominar as situações que se lhe apresentam. O modelo da ansiedade primária tem, pois, como paradigma, o "trauma" do nascimento, em que a quantidade de estímulos submerge o recém-nascido, enquanto se verificam, simultaneamente, descargas de socorro no aparelho vegetativo. A perda da protecção do ventre materno vai induzir uma reacção fisiológica, protótipo de todas as outras reacções de ansiedade.

Freud acentua um outro aspecto relevante que ocorre com o nascimento - a separação da mãe. A criança, pelo acto do nascimento, separa-se da mãe e esta separação deixa a libido sem objecto. Neste sentido, a ansiedade da criança prefigura a ansiedade neurótica do adulto. A criança que, no escuro, não vê a mãe, pensa tê-la perdido e, por tal motivo, a escuridão fará surgir a ansiedade. O facto de a ansiedade se referir a uma sensação de perda do objecto amado é o que constitui o ponto de semelhança com a ansiedade neurótica do adulto. No entanto, existe uma diferença fundamental entre a ansiedade na criança e no adulto neurótico. Neste, não se trata de uma libido momentaneamente sem objecto, mas antes duma libido desligada duma representação, que se encontra recalçada. A carga afectiva; a energia ligada a esta

representação, sofre a transformação em ansiedade. Freud fala mesmo de uma "descarga sob a forma de ansiedade" (Freud, 1978/1917, p.410). "A ansiedade constitui, pois, a moeda corrente contra a qual são trocadas, ou podem ser trocadas, *todas* as excitações afectivas, quando o seu conteúdo tenha sido eliminado da representação ou tenha sofrido recalçamento" (Ibidem, p.404). Neste sentido, poder-se-ia afirmar que o recalçamento cria a ansiedade.

Verificando que a concepção de os sintomas neuróticos e a ansiedade serem devidos aos impulsos eróticos reprimidos não fornecia uma explicação satisfatória para as observações clínicas, Freud (1978/1926), como anteriormente se aludiu, reformulou os pressupostos sobre a dinâmica que desencadeia a ansiedade, desenvolvendo uma nova formulação, designada por *segunda teoria da ansiedade*.

Procurando o apoio dos dados clínicos para esta conceptualização, Freud vai basear-se principalmente na fobia (visto que a ansiedade não aparece na histeria de conversão, e na neurose obsessiva está solidamente camuflada). Partindo do exemplo do pequeno Hans (fobia infantil de animal), afirma que, no medo de ser mordido por um cavalo, a

criança revela a agressividade e a ambivalência contra o pai. É a agressividade contra o pai que constitui a moção pulsional que é recalçada. O traço neurótico é a substituição da personagem do pai pelo cavalo (este deslocamento constitui o sintoma). O medo de ser mordido pelo cavalo corresponde à angústia de castração face à figura do pai. No mundo interno da criança, a ansiedade resulta de um perigo que é "real".. "Foi a ansiedade que produziu a repressão, e não, como anteriormente acreditava, a repressão que produziu a ansiedade" (Freud, 1978/1926, p.109).

Os sintomas neuróticos surgem, neste quadro, como defesa contra a ansiedade. Quais são, então, as causas da ansiedade neurótica? Freud encontra a resposta a esta questão nos sintomas fóbicos do pequeno Hans: eles resultam do medo de ser mutilado. Este é, de certo modo, um medo "real" no mundo interno da criança, no qual existe uma figura castradora. A repressão dos impulsos sexuais associados ao conflito edipiano é devida à presença dessa figura ameaçadora, presente na realidade interna da criança. Essa realidade interna forma-se a partir da fusão das fantasias e impulsos inconscientes com a percepção da realidade externa. Nesta, verifica-se que todas as crianças tiveram experiências de perdas reais, que podem funcionar como

modelo de castração. Para além do nascimento, em que a criança perde o conforto do útero e de tudo o que ele representa, várias são as experiências de perda que, ao longo do desenvolvimento, vai enfrentando: o desmame, que significa uma perda do peito; a eliminação das fezes (sentidas como altamente valiosas durante o período anal), etc. Todas essas perdas materiais terão, de acordo com Freud, a possibilidade de desencadear a ansiedade relacionada com uma perda imaterial: a perda do amor dos pais, ou ainda, a perda do amor dos pais internalizados, ou seja, do superego. A ansiedade pode, nesta concepção, ser devida a uma ameaça provocada por um conflito interno, entre o id, o ego e o superego.

Nesta nova formulação, não só a ansiedade não é uma consequência automática do recalçamento, mas pode, pelo contrário, precedê-lo e provocá-lo. A ansiedade neurótica aparece, portanto, ligada à ansiedade desencadeada por um perigo real, ou por um perigo sentido como tal (perigo "real" no mundo interno do sujeito). Freud questiona-se sobre a função da ansiedade e sobre as circunstâncias que a desencadeiam. "Ela surge originalmente como uma reação a uma situação de perigo e é reproduzida sempre que uma situação desse tipo ocorre" (Freud, 1978/1926, p.134). Exemplo de situações ameaçadoras para a criança são: estar só,

estar no escuro, encontrar uma pessoa desconhecida. A ansiedade aparece como reacção à perda do objecto de amor, da pessoa que pode satisfazer as suas necessidades. Quando a criança é confrontada com estas circunstâncias ameaçadoras, a ansiedade surge como um sinal de perigo. "Não podemos considerar que a ansiedade tenha outra função para além de ser um sinal para evitar uma situação perigosa" (Freud, 1978/1926, p.138).

Considera, então, que a ansiedade é uma verdadeira função do ego. Ela constitui um sinal, ou prenúncio emocional de perigo, de desprazer, que permite mobilizar todas as energias disponíveis a fim de lutar contra a moção pulsional "perigosa", surgida do id; deste modo, esta permanece isolada, em face da mobilização do ego. "O ego é, de facto, a sede da ansiedade" (Freud, 1978/1926, p.140). A concepção anterior, que admitia que a energia da moção recalcada era automaticamente transformada em ansiedade, é ultrapassada. A ansiedade não é suscitada como uma manifestação sempre nova, mas reproduz, sob a forma dum estado emocional, uma imagem mnésica pré-existente. Se a primeira experiência de ansiedade é vivida passivamente, as seguintes são accionadas activamente por um ego preparado contra o perigo. A função

adaptativa da *ansiedade-sinal* diz respeito à mobilização das defesas do ego. São elas que impedem que uma situação perigosa seja experimentada como uma situação traumática.

Outras causas podem ter um papel importante no desencadear da ansiedade, como seja, por exemplo, o medo da perda do objecto. Se a perda efectiva do objecto desencadeia a depressão, a ameaça dessa perda provoca ansiedade. Um exemplo clássico dessa ansiedade foi dado por Freud em "Beyond the Pleasure Principle" (Freud, 1978/1920), onde refere a forma como uma criança procura lidar com a ansiedade provocada pela ausência da mãe. Freud descreve a actividade lúdica repetitiva dum criança de dezoito meses, com um desenvolvimento normal e com excelentes relações com o meio familiar, nomeadamente com a mãe, cuja ausência temporária suportava sem sinais de protesto. A criança brincava a esconder objectos (no canto do quarto, ou debaixo de um móvel), ao mesmo tempo que exclamava "ó-ó-ó-oh!", verbalização que Freud e a mãe interpretavam como significando "fugiu!" ("fort"). Mais tarde, Freud observa que esta actividade sofreu uma evolução. A criança usa agora uma bobina de madeira, com um fio enrolado e atira-a para debaixo da cama, segurando o fio; quando a bobina desaparecia, exclamava "ó-ó-ó-oh!"

e logo puxava o fio, fazendo surgir a bobina, que saudava alegremente com um "cá está!" ("dá!"). O jogo completo compreendia o desaparecer e o voltar a aparecer, sendo esta última parte a que proporcionava à criança maior prazer. No entanto, ela repetia incansavelmente a parte penosa, o desaparecer. Freud conclui que a repetição da experiência de desaparecer se destinava a permitir que a criança pudesse suportar, sem protestar, a ausência da mãe. A bobina de madeira representava, de forma simbólica, a mãe, o objecto amado. Brincando a fazê-lo desaparecer e voltar de novo, a criança lida com a ansiedade de separação da mãe, não só pela repetição simbólica dessa separação, mas ainda pela ilusão de poder controlar as suas idas e vindas, tal como controla o desaparecimento e aparecimento da bobina. Atirar a bobina para debaixo da cama, poderá corresponder à satisfação do impulso de vingança face à mãe que se ausenta, e que nesta actividade é simbolicamente "mandada fora" pela criança; é como se esta pudesse dizer-lhe: "Está bem, vai-te embora! Não preciso de ti. Sou eu que te mando embora" (Freud, 1978/1920, p.16).

Continuando a desvendar esta pista, Freud observa que um dia, após ausência prolongada da mãe, a criança a saúda no seu regresso, exclamando: "bebé ó-ó-

ó-oh!". Apercebe-se de que, durante a ausência da mãe, a criança, descobrindo a sua imagem reflectida num espelho, brincara a fazer-se desaparecer e a fazer-se surgir de novo no espelho. Considera que, neste momento, a criança podia identificar-se com a mãe, tendo o seu poder de desaparecer e voltar de novo. Brincando esta nova actividade, continuava a elaborar a ansiedade de separação da mãe. Freud afirma: "É nítido que as crianças reproduzem nas suas brincadeiras tudo o que as impressionou na vida real, por uma espécie de ab-reacção contra a intensidade da impressão que procuram, deste modo, dominar. Mas, por outro lado, é evidente que todas as brincadeiras são condicionadas por um desejo que tem, nesta idade, um papel fundamental: o desejo de ser crescido e de poder comportar-se como os crescidos" (Freud, 1978/1920, p.17).

Num texto de 1908, "Creative Writers and Day-Dreaming", Freud (1978/1908) havia já realçado o aspecto criativo da actividade de brincar, ao afirmar que, através dela, a criança se comporta como um escritor, que recria o mundo da forma que lhe agrada. "A criança brinca constantemente a *ser crescida* e nos seus jogos imita o que conhece acerca da vida dos mais velhos" (Ibidem, p.146), no desejo de crescer e dar

sentido ao mundo que a rodeia. Afirmando que o oposto do brincar não é a actividade séria, mas a realidade, observa que, à medida que a criança cresce e vai prescindindo dos objectos reais para com eles brincar, eles são substituídos pelas fantasias. Estas fantasias são motivadas por desejos insatisfeitos, cuja realização é procurada através da modificação da realidade frustrante.

Esta abordagem, reconhecendo o valor simbólico da actividade lúdica e a possibilidade que a criança nela encontra para elaborar a ansiedade e aceder à tarefa de desenvolvimento, constitui um passo fundamental na compreensão do desenvolvimento emocional da criança.

A ansiedade da criança pequena em reacção à ausência da mãe, à perda do objecto, pode aproximar-se da angústia do nascimento (separação da mãe), mas pode também aproximar-se da ansiedade de castração, que é igualmente desencadeada pela ameaça de perder um objecto altamente investido. Há entre o nascimento e a posterior ausência da mãe uma aproximação a notar do ponto de vista "económico": em qualquer dos casos, há um aumento de tensão dum modo súbito (suscitado por excitações exteriores). No acto do nascimento, a perda

de protecção do ventre materno induz uma reacção fisiológica, protótipo de todas as outras formas de angústia. Mais tarde, esta separação desencadeia ansiedade, por um mecanismo psicológico, na medida em que a mãe representa para a criança a promessa de satisfação de todas as suas necessidades. Reflecte-se, deste modo, a passagem duma ansiedade involuntária, automática, ligada a uma situação ameaçadora, a uma ansiedade intencionalmente reproduzida como um sinal de perigo. O desenvolvimento de pequenas quantidades de ansiedade permite ao sujeito evitar o confronto com uma ansiedade desmedida, na medida em que, através do *sinal de ansiedade*, o ego pode exercer controlo e evitar o aparecimento de uma ansiedade traumática, destruidora dos seus limites e funcionamento. A noção de *ansiedade sinal* é um dado importante desta elaboração teórica. A ansiedade torna-se, assim, um elemento da função de defesa do ego, sinalizando a situação de perigo típica para cada fase de desenvolvimento.

De qualquer modo, é a *perda do objecto*, ou a ameaça de perda, que é a condição determinante da ansiedade. Freud faz notar que, nesta perspectiva, a ameaça de perda do pénis corresponde a uma ameaça de perder a possibilidade de nova união com a mãe. De

facto, a ansiedade de castração equivale a perder a mãe uma segunda vez.

Freud procura explicar de que modo a ansiedade de castração evolui em ansiedade moral, isto é, em medo do superego. O perigo é o de perder o amor do superego, herdeiro do complexo de Édipo, ou seja, das instâncias parentais. "A forma extrema que pode tomar esta ansiedade perante o superego será o medo da morte (ou o medo da vida), ou seja, o medo do superego projectado nos poderes do destino" (Freud, 1978/1926, p.140). Por vezes, a crueldade do superego é bastante mais violenta do que o modo como os pais trataram a criança, observando-se, nesse caso, a acção duma força não directamente dependente da realidade, mas antes o fruto dos próprios impulsos agressivos da criança. Um pai internalizado como terrivelmente ameaçador representa uma fusão da força da própria agressividade da criança, com a agressividade real dos pais em relação à criança. Esta abordagem complexa do desenvolvimento do superego foi elucidada na obra de Melanie Klein.

Nas adendas à sua obra, Freud faz notar a necessidade de distinguir entre o *perigo real*, representado pela ameaça de um objecto exterior, e o *perigo neurótico*, nascido duma exigência pulsional. No

entanto, "e na medida em que a exigência pulsional é, de certo modo, real, pode considerar-se que a ansiedade neurótica tem uma base realista" (Freud, 1978/1926, p.167). Freud designa por *traumática* uma situação de aflição realmente vivida; e por *situação de perigo* uma situação que, evocando a situação traumática, permite ao indivíduo prever o perigo e preparar-se para o enfrentar. Os dois tipos de situação levarão a modalidades distintas de ansiedade: a *ansiedade automática, primária ou traumática* é uma forma de pânico, sem lugar para deliberação, ansiedade involuntária que surge quando se instala uma situação de perigo que o ego não tem capacidade para controlar (é a ansiedade do bebé quando se sente desamparado e a ansiedade de qualquer indivíduo perante uma situação externa que não consegue dominar). Pelo contrário, quando há só a ameaça (e não a realidade duma situação de aflição) é o *signal de ansiedade* que surge. O ego parece submeter-se à ansiedade com a finalidade, quer de "vacinação", quer de mobilização das defesas. Choramos, comovemo-nos, sentimos ansiedade, para evitar a verdadeira ansiedade/pânico.

Freud estabeleceu uma relação não só entre a ansiedade e a sexualidade, mas ainda entre a ansiedade e a agressividade. Ele referiu-se aos impulsos

agressivos, quer como *pulsões agressivas*, quer como *pulsões destrutivas*. Note-se que da primeira designação não decorre a necessidade de postular uma nova pulsão, pois, podendo os impulsos agressivos ter uma função auto-protectora, enquadrar-se-iam no grupo dos instintos sexuais e de auto-conservação. O mesmo não se poderá pensar acerca de uma força com características destrutivas da própria segurança e existência pessoais. É no masoquismo moral que Freud (1978/1924) observa a evidência de tal força existir. Enquadra-se na situação terapêutica como *reação terapêutica negativa* (Freud, 1978/1923; 1978/1924), a qual corresponde a uma impossibilidade sistemática (distinguido-se, por este facto, da resistência) de aceitar a interpretação do analista, ou seja, de ser ajudado.

Quando Freud verifica que tais pacientes reagem com satisfação quando são magoados ou maltratados, conclui que esta combinação perversa de mal-estar face à ajuda, e de satisfação face à agressão, indica a existência de um superego cruel e duro para com o ego que tem a seu cargo. A existência de um pai interno castrador, quando tal ameaça não tem correspondência na realidade, e os indícios do

masoquismo moral (agredido pela ajuda e agradecido pela adversidade) foram as linhas mestras que conduziram Freud a postular a existência de um instinto destrutivo. O seu papel desde o início da vida foi largamente elaborado na perspectiva kleiniana de que adiante se falará.

### **3.2. A ansiedade na conceptualização de Melanie Klein**

Melanie Klein foi pioneira na utilização de um modo de investigação sistemática da realidade psíquica inconsciente das crianças. Utilizando a actividade lúdica, os desenhos e toda a variedade de comportamentos expressivos como elementos de compreensão do psiquismo, observou e descreveu os mecanismos através dos quais se forma essa realidade nos bebés e nas crianças pequenas, alargando o campo de compreensão do funcionamento da mente legado por Freud. Tal como este, ao tomar contacto com o inconsciente do adulto, descobriu a criança que através dele se manifestava, as explorações de Klein revelaram-lhe o bebé dentro de cada criança.

O seu método assenta na observação directa do inconsciente da criança. Parte do princípio (que Freud expusera no texto do pequeno Hans e apontara na observação da actividade lúdica da criança com a bobina) de que o brincar espontâneo da criança constitui uma forma de comunicação do seu inconsciente, igual em eloquência à livre associação dos adultos. Para a criança, brincar é uma forma de projectar e elaborar os seus conflitos e ansiedades. M. Klein comenta a observação de Freud acerca do brincar com a bobine. Realça que, brincando, a criança não só transforma de forma activa uma experiência que foi passivamente suportada, e à qual pode dar um final feliz (transformando a dor em prazer), mas experimenta ainda alívio da ansiedade pela projecção dos perigos internos no mundo externo. "A análise de crianças pequenas revelou que, ao brincar, a criança não somente supera a realidade penosa, mas o brincar ajuda-a a dominar os seus medos primários e perigos internos, pela projecção destes no mundo exterior" (Klein, 1969a/1932, p.238). ↑

Em toda a obra de Melanie Klein a ansiedade ocupa o lugar central como o elemento mais dinâmico na frustração e no conflito. Afirma a este respeito: "Repetidamente tenho classificado o meu modo de encarar ↓

a angústia como um ponto capital da minha técnica. Sem embargo, desde a própria origem as angústias não podem ser encontradas isoladas das defesas organizadas contra elas. A primeira função do ego é lidar com a angústia. Chego a pensar ser provável que a angústia primordial, gerada pela ameaça do instinto de morte existente dentro da pessoa, talvez justifique que o ego entre em actividade a partir do nascimento\*. O ego está constantemente a proteger-se contra o sofrimento e a tensão provocados pela angústia, pelo que recorre a defesas desde o início da vida pós-natal" (Klein, 1964/1957, p.78). No artigo de introdução ao livro que assinala os seus setenta anos, e no qual faz um historial do desenvolvimento da sua técnica, Klein afirma: "Minha ênfase sobre a ansiedade levou-me cada vez mais profundamente ao inconsciente e à vida de fantasia da criança (...) essa aproximação franqueou a compreensão das primitivas fantasias, ansiedades e defesas infantis, que, nessa altura ainda estavam amplamente inexploradas" (Klein, 1980/1955, p.38).

Melanie Klein afirma a oposição entre os instintos de vida e de morte, desde o nascimento.

---

\*. O termo ego tem, em M. Klein, o significado de organizador, da primeira tópica.

Alargando a teoria dos instintos de Freud, sugere que eles se expressam sob a forma de fantasias inconscientes, tal como é documentado na sua obra e na dos seus continuadores. "Não existe impulso, nem ímpeto ou reacção instintiva que não sejam experimentados como fantasia inconsciente" (Isaacs, 1952, p.83)". "As fantasias inconscientes são as mais primitivas formações psíquicas inerentes à acção dos impulsos instintivos; e, porque estes são inatos, atribuímos fantasias inconscientes ao bebé desde o início da sua vida" (Helmann, 1980/1951, p.50). Elas constituem, nestes primeiros tempos, a quase totalidade dos processos psíquicos, sendo, evidentemente, não-verbais (se bem que para descrever e comunicar o seu conteúdo seja necessário "traduzi-las" em palavras).

Na análise de crianças, Melanie Klein verificou que estas fantasias aparecem com grande intensidade e são extremamente volúveis, correspondendo a emoções igualmente extremas e inconstantes, que fazem parte do modo de ser da criança. "A mudança da alegria excessiva para a tristeza extremada, que é uma característica das perturbações melancólicas, é regularmente encontrada nas crianças. A extensão real e a profundidade da infelicidade que as crianças sentem não é tomada em devida consideração, justamente por ser

uma ocorrência tão frequente e sofrer mutações tão rápidas". (Klein, 1969a/1932, p.211). Esta extrema polaridade entre os laços de amor e de ódio que Klein encontrou nas fantasias inconscientes e na vida emocional dos seus pequenos pacientes, assim como o violento conflito entre ambos, mesmo em crianças muito pequenas, tem profundas implicações na compreensão do modo como elas constroem a experiência psíquica (assim como os adultos, no seu inconsciente).

As fantasias inconscientes da criança associam-se à experiência infantil de prazer ou de desprazer e envolvem a relação da criança com os seus objectos, ou seja, com as pessoas do seu mundo. Fantasias de amor dão alma e significado psicológico às experiências de satisfação. As experiências dolorosas são também animadas de significado psicológico, sendo a base para a constituição de objectos externos e internos hostis. Contribuem, pois, para a construção da realidade psíquica.

Em "Mourning and Melancholia", Freud (1978/1915) descreveu o modo como um objecto perdido se instala no ego em resultado dum "impulso oral", num processo designado por *introjecção*. Klein observou, no brincar das crianças, que elas representam estas

fantasias em actividades de ingerir e incorporar, que repetem de modo contínuo. Através delas, e pela acção do processo de introjecção, a criança tem a "impressão" dos objectos externos como fazendo parte de si, vivendo dentro do seu corpo. Observou igualmente actividades ligadas a fantasias inconscientes de expelir, deitar para fora, que permitem à criança a experiência de que algo de si própria se projecta no mundo exterior, existindo aí como um objecto externo. A introjecção e a projecção são em si próprias fantasias representativas de impulsos orais e anais, em acção contínua desde o início da vida. Na sua conceptualização, os impulsos orais predominam nesta fase de desenvolvimento, mas podem coexistir com impulsos anais e genitais, sem que tal circunstância represente perturbação do desenvolvimento. De toda a maneira, a acção recíproca entre fantasia e experiência externa, através dos mecanismos de introjecção e projecção, leva à construção gradual da realidade psíquica. "A introjecção e a projecção operam desde o começo da vida pós-natal e interagem constantemente. Essa interacção tanto estrutura o mundo interno, como dá forma à imagem da realidade externa" (Klein, 1969b/1955, p.8).

A projecção permite a experiência das qualidades psicológicas como pertencentes ao mundo externo - os impulsos de amor projectados produzem a experiência de um objecto "bom" e os impulsos de ódio a experiência de um objecto "mau". A existência destes objectos é confirmada pelas vivências "boas", de prazer e bem-estar, e pelas experiências "más", de sofrimento e frustração. Pela introjecção, os objectos "bons" e os objectos "maus" da realidade externa (misto da experiência real e da fantasia que a criança nela injecta) são incorporados, sentidos como "objectos internos", que vivem dentro da criança.

"Quer os objectos internos, quer os objectos externos, são construções da mente e desenvolvem-se em contacto com o mundo de pessoas e coisas no decurso do crescimento" (Leal, 1985/1975, p.115). Constituem o seu mundo interno. Esta referência ao mundo interno não é uma metáfora, pois a criança sente-o como real e habitado por versões das pessoas a quem ama e a quem odeia. Os objectos internos relacionam-se entre si e com a criança. São por ela percebidos como tendo vida própria, em harmonia ou em conflito com o ego, de acordo com as emoções e experiências de cada momento. Quando a criança sente que contém objectos "bons", experimenta confiança, quando sente que tem objectos

"maus", experimenta perseguição e desconfiança. Aliás, ao referirmo-nos a sentimentos de confiança dela, estamos, de facto, a designar uma fantasia da criança, de conter dentro de si um objecto "bom", vivo e vigoroso.

A relação da criança com os objectos internos pode ser classificada de dois modos principais, ou "posições", que se distinguem entre si pelas características das fantasias inconscientes, ansiedades e defesas. A primeira - a *posição esquizo-paranóide*, assim designada porque a ansiedade predominante é paranóide e o estado do ego e dos seus objectos é caracterizado pela clivagem (que é um mecanismo esquizóide) - é gradualmente substituída pela *posição depressiva*, assim chamada porque a ansiedade dominante é depressiva.

Melanie Klein (1952/1946) escolheu o termo *posição* para evidenciar que não se trata de uma fase ou de um estágio passageiro. O termo *posição* pretende designar uma configuração específica de relações de objecto, ansiedades e defesas, que, embora originadas em sequência, nos primeiros tempos, persistem como possibilidade permanente, através de todas as fases da vida. Pode-se dizer que a "posição" emocional

representa, no adulto, a vida mental da criança. Ela influencia, a cada momento e inconscientemente, o seu modo de ver o mundo. A posição depressiva nunca supera completamente a posição esquizo-paranóide, pois a integração alcançada nunca é completa. Algumas ansiedades paranóides e depressivas permanecem constantemente activas na personalidade, se bem que a sua intensidade diminua no processo normal de desenvolvimento. Constata-se, ainda, que as defesas contra o conflito depressivo podem sempre provocar um deslizar no sentido das experiências esquizo-paranóides, de modo que se pode verificar uma oscilação entre estas duas posições, que podem coexistir e alternar entre si.

Na posição esquizo-paranóide, os "objectos bons" e os "objectos maus" surgem completamente separados - esta clivagem corresponde a uma primeira forma de construção do eu. Trata-se de um eu primitivo, destruturado e lábil, cujo estado de integração varia de forma rápida e contínua, mas que apresenta uma tendência para a integração, comum tanto ao desenvolvimento psicológico, como ao desenvolvimento fisiológico. Quando a ansiedade é demasiada e invade o eu (os mecanismos de projecção, introjecção, clivagem, idealização, negação e identificação projectiva não

conseguem dominá-la) pode ocorrer a sua desintegração, ainda como medida defensiva. A desintegração é a mais desesperada de todas as tentativas para afastar a ansiedade. Para tentar evitá-la, o ego esforça-se por não existir, tentativa que dá origem a uma ansiedade aguda específica - a de se desintegrar em pedaços, de ser fragmentado. "A fragmentação, como defesa primordial contra esse medo, é eficaz na medida em que proporciona uma dispersão da ansiedade e uma supressão das emoções. Mas, por outro lado, fracassa porque resulta um sentimento afim da morte - é aquilo a que corresponde a concomitante fragmentação e o sentimento de caos" (Klein, 1969b/1955, p.11).

A actuação do "instinto de morte" desencadeia ansiedade, da qual o ego se defende projectando uma parte no exterior, no objecto externo original, o seio. Este passa então a ser sentido como contendo grande parte do "instinto de morte" do bebé - seio mau e ameaçador - que, representando um perigo, origina um sentimento de perseguição. O medo original do "instinto de morte" é, assim, transformado em medo de um perseguidor. A intrusão do "instinto de morte" no seio pode dar origem a uma fantasia da sua divisão em várias partes, em resultado da qual o ego se confronta não com um perseguidor, mas com uma multidão de perseguidores.

Uma parte do que Melanie Klein designa de "instinto de morte" \* permanece no ego e é transformado em agressividade contra esses perseguidores. As fantasias ligadas a estes objectos persecutórios são confirmadas pelas variadas experiências externas de privação e de sofrimento, inevitáveis e presentes desde o nascimento. Estas vivências dolorosas despertam na criança o sentimento de ser atacada por forças hostis.

Do mesmo modo, as experiências de ser alimentado, cuidado e amado são sentidas como vindo de forças benévolas, com as quais o ego estabelece uma relação por um processo análogo ao anteriormente descrito, mas dizendo respeito à libido. A libido é parcialmente projectada, criando, assim, um objecto ideal - "seio ideal" - que irá satisfazer o esforço instintivo do ego pela preservação da vida. Outra parte permanece no ego e é utilizada internamente para estabelecer relação com esse objecto ideal.

Continuando a parafrasear M. Klein, constata-se que a criança dirige os seus sentimentos de

-----  
\*. Um impulso que funciona numa linha contrária aos propósitos da comunicação e da construção pode, com propriedade, ser designado "de morte".

gratificação e de amor para o "seio bom" e os seus impulsos destrutivos e sentimentos de perseguição para o que sente como fonte de frustração, isto é, o "seio mau". Para se sentir segura, a criança tem necessidade de transformar o objecto bom em objecto idealizado (idealmente bom) como protecção contra o objecto persecutório. Assim, na posição esquizo-paranóide, a atitude psíquica é determinada pela ansiedade persecutória e o seu corolário, a idealização, que influenciam de modo fundamental as relações objectais.

Verifica-se que os processos de clivagem são extremamente activos - o amor e o ódio, assim como os aspectos bons e maus do seio, são mantidos em completa separação. Melanie Klein explica deste modo que a ansiedade predominante é a de que os objectos perseguidores possam aniquilar o eu, ou o objecto ideal. A criança utiliza processos diversos para se defender desta ansiedade. Como já foi referido, projecta, mantendo fora o objecto mau e as partes do eu que contêm o instinto de morte, e introjecta o bom objecto. Este não é, no entanto, o único uso dos automatismos de projecção e de introjecção. Por vezes, o bom pode ser projectado como protecção contra um forte perigo interno; tal como os perseguidores podem ser introjectados numa tentativa de obter controlo

sobre eles. A situação pode variar rapidamente, sendo os perseguidores sentidos, quer como uma ameaça externa, quer como uma ameaça interna (produzindo, neste caso, ansiedades de natureza hipocondríaca). O elemento essencial é a nítida clivagem, ligada à idealização do objecto bom, de modo a mantê-lo distante e preservado do objecto persecutório. Quando a perseguição é demasiado intensa para ser suportada, pode ainda ser completamente negada. Essa negação mágica baseia-se numa fantasia poderosa e de total destruição dos perseguidores.

Outros autores têm confirmado a sugestão de que os vestígios destes processos inconscientes podem ser encontrados nos mitos e contos de fadas, que reflectem estados de espírito resultantes dos mecanismos da clivagem e da projecção. As crianças pequenas aceitam a existência duma figura mágica de fada-madrinha, porque sentem, na sua própria experiência, que ela realmente existe: corresponde ao objecto parcial "mãe-toda-boá" do seu mundo interno; a mãe sempre disponível para gratificar as suas necessidades, ainda antes que elas se manifestem. O mau objecto-parcial correspondente, a mãe que está ausente quando a necessidade surge, é representada por uma

figura demoníaca, perigosa e má, tendo tradução nos monstros, bruxas, rainhas que envenenam, etc.

Nos primeiros tempos do desenvolvimento, as figuras boas (rainhas e reis protectores, fadas, etc.) não têm qualquer relação com as figuras perigosas (monstros, bruxas, etc.). A nítida divisão entre as forças boas e más que se encontra nas histórias de fadas representa a clivagem do espírito infantil. As forças do mal representam os impulsos destruidores e as forças do bem os impulsos de amor; a qualidade absoluta da sua natureza (só boas/só más) reflecte a qualidade totalizante que adere à clivagem no espírito infantil. A possibilidade de as figuras boas se virem a transformar em figuras más reflecte a capacidade dos impulsos amorosos se poderem transformar em impulsos de destruição. Nos contos de fadas as figuras boas nunca ficam com alguns traços de maldade e, quando se transformam, passam de boas a inteiramente más. Também podem ser boas disfarçadas de más e, depois, serem maravilhosamente vencedoras. É a representação do funcionamento do mecanismo da clivagem, projectado nessas personagens.

Melanie Klein sublinha a importância de várias emoções activas desde o início da vida e correspondentes a fantasias destrutivas, relacionadas não com as qualidades más do objecto, mas antes com as suas boas qualidades e capacidades. Assim, seriam de raiz "oral": a avidez, "impulso impetuoso e insaciável, que ultrapassa as necessidades do sujeito e a vontade ou capacidade de dar do objecto" (Klein, 1964/1957, p.18); a inveja, "sentimento irado de que outra pessoa possui e desfruta algo de desejável, sendo que o impulso invejoso é para tirar ou destruir, o que no outro aparece como valioso" (Ibidem, p.17); e o ciúme, sentimento despertado pela fantasia de que alguém tirou à criança o seio "bom", que por direito lhe pertence.

A *avidez* surge no bebé em consequência de um impulso inconsciente, forte e insaciável, de se apropriar de *tudo* quanto o bom objecto possui. A fome leva não só à necessidade de ser alimentado, mas a um impulso de esvaziar o objecto, deixar o seio seco, de tanto o chupar e devorar. Tal impulso conduz a uma introjecção destrutiva, na medida em que o objecto não satisfaz as aspirações onipotentes da criança e a meta da avidez não pode nunca ser satisfeita..

A *inveja* é um sentimento de raiva intensa que o bebê experimenta face às qualidades do bom objecto e que leva não só ao desejo de esvaziá-lo de tudo quanto é bom, mas ainda a uma tentativa da sua destruição. Klein reconhece a sua origem nos tempos primitivos do desenvolvimento, como uma tendência parcial do impulso agressivo. Ela observou, na análise de pacientes esquizofrênicos, a manifestação de vivas fantasias de penetrar no bom objecto e destruí-lo, destruindo igualmente as suas capacidades e criatividade. Não se trata unicamente do desejo de possuir o que o outro tem, ou tudo o que o objecto tem de bom, mas são as boas qualidades do objecto e sua criatividade (o poder que a mãe tem de criar novos bebês e alimentá-los, a capacidade de dar e preservar a vida) que suscitam o desejo de desvalorização e destruição dessas qualidades. Diz Klein: "Existem razões psicológicas deveras pertinentes pelas quais a inveja está incluída entre os sete *pecados mortais*. Atrever-me-ia a aventar que ela é inconscientemente considerada como o pecado máximo, visto que danifica e inutiliza o objecto bom que é a fonte da vida" (Klein, 1964/1957, p.32). O sentimento de ter magoado e destruído o objecto de amor prejudica a confiança da criança na sinceridade das relações que posteriormente estabelecerá, fazendo-a duvidar da sua própria capacidade de amor e bondade.

Importa distinguir a *inveja* do *ciúme*. Este tem por base a *inveja*, mas implica uma relação triangular. O *ciúme* "baseia-se na desconfiança e rivalidade com o pai, que é acusado de ter levado a mãe e o seu seio" (Klein, 1964/1957, p.45). Esta rivalidade assinala o início do complexo de Édipo, que Klein considera concomitante com a posição depressiva, de que se falará adiante. Klein afirma existir "uma conexão íntima entre *ciúme*, voracidade e *inveja*" (Ibidem, p.20).

A partir da projecção original do "instinto de morte" desenvolve-se outro mecanismo extremamente importante. "Muito do ódio contra algumas partes do eu é agora dirigido para a mãe. Isso conduz a uma forma particular de identificação que estabelece o protótipo de uma relação objectal agressiva. Sugiro para esses processos a designação de *identificação projectiva*" (Klein, 1952/1946, p.300). "Contudo, não são só as partes más do eu que são expelidas e projectadas, as partes boas do eu também o são; (...) a projecção de sentimentos bons e partes boas do eu na mãe é essencial para que a criança tenha a capacidade de estabelecer boas relações objectais e integrar o seu ego" (Klein, 1952/1946, p.301). Com estas palavras, Melanie Klein começa a levantar o véu para a compreensão dos

mecanismos psicóticos, ou psicotizantes, que resultam da disfunção de um mecanismo essencial, a identificação projectiva, pela qual a criança se compara e diferencia da mãe, no decorrer do seu primeiro período de crescimento mental.

A identificação é a consequência psicológica da introjecção. Quando a criança toma um objecto dentro de si, em fantasia, ela sente que se tornou um pouco como o objecto em questão. Trata-se, no entanto, de uma forma especial de identificação, em que a acção da projecção desempenha papel fundamental. A experiência que o sujeito tem do objecto é significativamente alterada, através da projecção, antes e durante o processo de introjecção. Partes do eu e objectos internos são expelidos e projectados no objecto externo. Assim, acontece que é como se ele fosse possuído e controlado pelas parcelas projectadas, identificando-se com elas. Trata-se de "uma fantasia em geral muito elaborada e detalhada; é uma expressão dos instintos porque tanto os desejos agressivos como os libidinais se sentem onnipotentemente satisfeitos pela fantasia de possuir e controlar; contudo é, também, um mecanismo de defesa, do mesmo modo que a projecção livra o eu de parcelas indesejáveis. Pode também ser

usada como uma defesa, por exemplo, contra a ansiedade de separação" (Segal, 1976/1967, p.45).

A identificação projectiva pode, pois, servir vários propósitos: pode ser dirigida para o objecto ideal, afim de evitar a separação, ou pode ser dirigida para o objecto persecutório, para o controlar. Partes boas do eu podem ser projectadas, quer para evitar a separação, quer para se manterem a salvo dos perseguidores internos (a projecção de partes boas pode desencadear ansiedade de ser esvaziado dessas coisas boas). Partes más podem ser projectadas, quer para o eu se livrar delas, quer para atacar e destruir o objecto. Este processo pode desencadear diferentes formas de ansiedade (por exemplo, o medo de que um objecto atacado retalie, igualmente por projecção). A identificação projectiva persiste e intensifica-se com o desenvolvimento, dizendo posteriormente respeito não ao seio, mas à mãe como objecto total.

Ao rever alguns dos seus conceitos sobre os mecanismos esquizóides ("On Identification"), Klein afirma: "Neste ponto, desejo ir um pouco mais além do meu trabalho sobre os mecanismos esquizóides. Sugiro que um bom objecto, solidamente estabelecido, implicando o amor seguro em relação a ele, dá ao ego um

sentimento de riqueza e abundância que permite um extravasar da libido e a projecção de partes boas do eu no mundo externo sem que surja uma sensação de esvaziamento" (Klein, 1969b/1955, p.11).

Os bons objectos interiorizados fortalecem o ego, com uma experiência de segurança proveniente do sentimento de ter coisas boas dentro de si. "O ego poderá então sentir também que está apto a reintrojectar o amor que deu, assim como a tomar para si coisas boas de outras fontes, sendo enriquecido pelo processo global. Por outras palavras, em tais casos verifica-se um equilíbrio entre dar e receber, entre projecção e introjecção" (Klein, 1969b/1955, p.11).

Gradualmente, os objectos internos, bons e maus, clivados e separados dentro da criança, como defesa contra as ansiedades persecutórias, vão perdendo a sua polaridade e vão podendo ser sentidos como próximos, ou em aproximação. Quando o bebé reconhece a mãe como uma pessoa total (e não uma colecção de mãos que o agarram, seios que o alimentam, olhos que lhe sorriem ou o amedrontam), e com uma existência independente da sua, ele vai percebendo que a mãe gratificante e boa, para quem dirige os seus impulsos de amor, e a mãe temível e frustrante, são a mesma

pessoa. Vai, desta forma, substituindo a relação com objectos parciais pela relação com objectos totais; pode também abandonar a relação com objectos idealizados em favor de uma relação com objectos mais reais, que são uma mistura de amor e ódio.

Petot (1982) chama a atenção para a importância do desenvolvimento cognitivo na perspectiva kleiniana, afirmando que por vezes se tenta interpretar a sua abordagem no sentido estrito duma psicologia dos afectos, esquecendo o relevo que ela dá explicitamente aos fenómenos cognitivos no desenvolvimento. O objecto é parcial porque é confusa e incompletamente percebido. A capacidade de conceber um objecto total proporciona (e impele) a integração dos sentimentos.

Progressivamente, a criança vai-se percebendo a si própria como alguém que ama e odeia - os sentimentos polares vão deixando de pertencer a parcelas separadas do eu e surge a experiência de ambivalência. A integração dos sentimentos de amor e de ódio permite à criança uma experiência mais realista de si própria e do mundo. A partir de então, a ansiedade não é devida à ameaça dos objectos externos perigosos, mas, na medida em que há uma integração e o objecto externo é percebido como total, a ansiedade deriva do

receio, que a criança sente, de que os seus sentimentos destrutivos possam ter danificado o objecto externo (e o objecto interno correspondentemente). Daqui pode decorrer um sentimento intenso de culpa e remorso. A criança sente não só a necessidade de preservar intacto o bom objecto, como ainda abriga um sentimento de tristeza resultante do receio de perdê-lo, de que a própria destrutividade tenha posto em perigo o objecto amado. Estando o amor e o ódio vinculados a fantasias de incorporação, a ambivalência é ainda sentida em relação à mãe como objecto interno. Nos estados de ansiedade depressiva e luto, de tristeza por ausência da mãe, o bebé sente não apenas que perdeu a mãe real, mas que a mãe, enquanto objecto interno, está destruída dentro de si. Um período de mágoa, culpa e remorso faz parte do desenvolvimento normal de qualquer criança, constituindo, em conjunto com as defesas correspondentes, e nas palavras de Klein, a *posição depressiva*.

Na relação inicial com os objectos idealizados (mágicos) não há razão para gratidão (dão, porque são mágicos), nem preocupação (visto serem mágicos, são inatacáveis). Por outro lado, verifica-se que mesmo a relação com os objectos bons idealizados é sempre ameaçadora, na medida em que a criança sente que esses

objectos, inesgotáveis na sua capacidade de resposta, são capazes de lhe fazer o mesmo tipo de exigência que ela lhes faz (ameaça de exigir TUDO, JÁ).

O facto de estabelecer relações com objectos mais reais (do ponto de vista objectivo) vai a par com a perda gradual da fantasia de existir uma mãe toda boa. Ela é substituída pela percepção de que a mãe é simultaneamente boa e má e que não é controlada pelo desejo onipotente da criança\*. Tem uma vida separada e independente. Surge, pois, a relação com uma nova figura, misto de bom e de mau, a mãe que cuida e que é, simultaneamente, origem de frustração. Nessa nova relação desenvolve-se a capacidade de amor. A mãe pode ser amada, apesar das suas partes más, enquanto que na posição esquizo-paranóide a presença das partes más a transformava, de modo abrupto, num perseguidor. O amor diz respeito a uma estabilidade na relação e ao reconhecimento das qualidades boas do objecto e das dádivas recebidas. A relação com objectos reais pode agora desencadear sentimentos de gratidão pelas suas dádivas, e de preocupação pelo mal que os impulsos destrutivos lhes possam causar. A posição depressiva

-----  
\*. Esta temática será retomada quando, mais adiante, se abordar a conceptualização de Winnicott, que lhe dá destaque.

infantil é o corolário da capacidade de amor e ligação aos outros, de que os sentimentos de mágoa e luto são elementos essenciais.

A criança pode agora experimentar uma relação com um pai e uma mãe reais e completos - não idealmente bons ou maus, mas humanos, limitados, que podem por vezes magoar, e outras gratificar, e a quem é devida gratidão pelo bem que dão. Quando a criança pode sentir preocupação pelos pais interiorizados (que formam o superego) ela também sente a preocupação deles por si própria (e não a crueldade devastadora do superego primitivo). Na posição depressiva, o superego (para além de atacar o eu quando ele não se coaduna às suas exigências) tem também uma qualidade de protector, podendo preservar o eu.

A percepção mais realista do mundo, a separação entre mundo interno e mundo externo, leva à consciência não só da separação, mas ainda a uma valorização dos objectos bons. Estes devem ser protegidos e preservados. Surge na criança o desejo de reparar o mal que possa ter-lhes feito - a necessidade de reparação. Esta, surgindo do reconhecimento dos próprios impulsos destrutivos, constitui uma forma de elaborar a ansiedade. A reparação é possível e

diferencia-se dos mecanismos defensivos (defesas psicológicas), na medida em que, e nas palavras de Segal (1975/1964), não tem como finalidade negar a realidade psíquica. A reparação é uma forma realista, em termos psíquicos, de resolver a ansiedade depressiva e a culpa. Joan Rivière chama a atenção para o papel fundamental da reparação na perspectiva kleiniana: "O realce das fantasias de reparação é talvez o aspecto mais essencial do trabalho de M. Klein. Por este motivo, a sua contribuição para a psicanálise não deverá ser encarada como limitada essencialmente à exploração dos impulsos e fantasias agressivas" (Rivière, 1952/1936, p.60).

No entanto, a dor e o remorso, intrínsecos à reparação, dão origem a novas defesas contra esses sentimentos dolorosos.

Estas defesas contra tais sentimentos de tristeza, designadas por *defesas maníacas* (Klein, 1973/1935), consistem num reavivar da clivagem e da projecção que isolam as fontes da dor depressiva. Quando o objecto bom é sentido como menos valioso, isso pode diminuir a importância do sentimento de estrago que a criança teme ter-lhe causado. Pela defesa maníaca, a criança tende a desvalorizar o objecto amado

real e a idealizar outros objectos, de que agora se aproxima. O afastamento do objecto amado proporciona alívio, na medida em que a dor e o remorso estão presentes na relação ambivalente com esse objecto. É contra estes sentimentos que a defesa maníaca age. Este mecanismo pode minar a fonte de amor e levar, em casos extremos, à grandiosidade, onipotência e narcisismo da mania. Mesmos em casos menos extremos, a defesa maníaca conduz a um empobrecimento, a um esvaziamento do mundo interno (na doença depressiva reflecte-se um corolário desta defesa). O objecto bom é atacado e a identificação com esse objecto estragado produz um sentimento de falta de sentido da vida (e a ansiedade persecutória - o mau objecto pode atacar).

O desenvolvimento psicológico normal depende, em primeiro lugar, da resolução adequada das ansiedades persecutórias e das defesas maníacas, permitindo a integração e a posterior resolução da ansiedade depressiva e da culpa que dela deriva. O ego enfrenta e resolve a culpa, remorso e ansiedades da posição depressiva quando faz a reparação, no inconsciente, do objecto bom que ele sente ter danificado com os seus impulsos destrutivos e que não reconstituiu com as suas defesas maníacas.

Entre as formas mais eficientes do ego para proceder à reparação, estão os impulsos criativos, que permitem ultrapassar a realidade não gratificante. Eles estão "enraizados no desejo do bebé de restaurar e recriar a sua felicidade perdida, os seus objectos internos perdidos e a harmonia do seu mundo interno" (Segal, 1975/1964, p.105). Este desenvolve-se no trabalho criativo, que inclui não só a arte, mas o trabalho científico, a educação das crianças, todo o trabalho com significado pessoal (qualquer que ele seja), as aquisições culturais (entre as quais a aquisição da linguagem), todas as formas de aprendizagem e de jogo criativo. Inconscientemente, o trabalho criativo é sentido como originado nos pais bons interiorizados. A capacidade de o produzir significa que os bons pais estão vivos e seguros no mundo interno e que os impulsos de amor superaram, pelo menos temporariamente, os impulsos destrutivos. Tal experiência contribui para o sentimento de segurança e bem-estar interno que o trabalho criativo traz consigo. O trabalho criativo pode ainda sarar o sentimento do dano já causado ao bom objecto. A oportunidade de trabalho criativo é uma necessidade psicológica para o desenvolvimento e a saúde mental.

Vimos que a ansiedade depressiva, originada pelo sentimento de que o ódio possa ter causado dano ao objecto, é aliviada por fantasias de reparação. A genitalidade recebe forte incremento das ansiedades depressivas, na medida em que a própria genitalidade está inerentemente ligada à reparação, à criatividade e à preocupação com o objecto. Ao contrário da actividade das zonas erógenas, a genitalidade não está virada para o alívio de tensão, mas prende-se com o amor e preocupação com o companheiro e com os filhos (mesmo que só na fantasia). Corresponde a um desejo de cuidar os seus objectos e não só de ser cuidado. A ligação ao progenitor do outro sexo representa uma confirmação e reparação do mal que se sentiu poder ter feito ao objecto primitivo.

O desejo de relação sexual com um dos pais, classicamente referido, representa a confluência de enorme número de fantasias primitivas e de processos, que incluem: a clivagem do seio em objectos parciais bons e maus; o afastar do interesse pelo seio para o interesse relativo ao phallus do pai, como objecto oral, também ele clivado em objectos parciais; uma identificação (através de fantasias introjectivas) com esses objectos parciais bons e maus; a consciência do mal causado aos pais "bons" pela agressão na fantasia;

o desejo de fazer reparação; e o reconhecimento dos *genitais* com que tentar repôr a "bondade" das coisas.

Na perspectiva de Melanie Klein, o "Complexo de Édipo" não corresponde só a uma relação entre a criança e os pais reais, mas corresponde ainda à actualização, no mundo externo, da relação da criança com os pais internos, os pais da realidade psíquica. No mundo interno, os pais existem simultaneamente como objectos parciais, idealmente bons e maus, e objectos totais, danificados e reparados. A relação da criança com eles é composta de amor, admiração, temor, ódio, terror, culpa e remorso.

Nesta linha, a resolução do "Complexo de Édipo" é sinónimo da resolução das ansiedades esquizo-paranóides e depressivas, que marcam a relação da criança com os seus objectos internos. Representa o sucesso da integração deste complexo mundo interno, em última análise, a integração do amor e do ódio. A resolução do "Complexo de Édipo" manifesta-se externamente pela possibilidade da criança estabelecer uma boa relação com ambos os progenitores, como

resultado da integração interna referida. O significado completo do que pode observar-se como evidência externa da resolução pode ser apreendido unicamente através das fantasias inconscientes relacionadas com o tipo de progenitores que a criança contém dentro de si - as "imagos" parentais que dão forma ao seu superego. O superego é o principal objecto interno com que a criança tem que aprender a viver, uma mistura inconsciente dos seus progenitores externos e dos seus próprios impulsos em relação a eles, construída através da identificação projectiva.

### **3.3 A conceptualização de Winnicott acerca do espaço transicional como "locus" da criatividade**

Se é certo que Winnicott é um psicanalista de orientação kleiniana, é necessário, contudo, que se realce a sua contribuição original em variados aspectos teóricos e suas consequências na prática, no campo da psicologia e da psicanálise. No âmbito deste trabalho justifica-se uma referência aos aspectos inovadores da conceptualização de Winnicott quanto à actividade lúdica, em função da vivência inicial da onipotência, que dá lugar ao aparecimento dos objectos e fenómenos

transicionais. Estes constituem uma área de experiência "que é distinta, quer da realidade externa, quer da realidade interna, mas se insere numa região intermédia que conecta as duas, tal como acontece com o símbolo" (Leal, 1985/1975, p.65).

Foi anteriormente referido que Melanie Klein considera serem os primeiros tempos de vida caracterizados pela presença de fantasias, sentimentos e pensamentos onipotentes. Na sua visão, a onipotência está ligada ao medo duma destrutividade onipotente. As fantasias de onipotência têm como finalidade defender a criança da ansiedade. O desenvolvimento conduz a uma diminuição do sentimento de onipotência e a um reconhecimento da realidade dos objectos, elaborado na posição depressiva. Em relação a esta designação proposta por Klein, Winnicott (1965) afirma: "Eu acho que não é um bom nome; mas é certo que, do ponto de vista clínico, no tratamento psicanalítico, no momento em que se atinge esta posição, o paciente experimenta a depressão. Nesta circunstância, a experiência da depressão constitui um progresso, e implica um alto grau de integração pessoal e a aceitação de toda a destrutividade inerente à existência, à vida dos instintos, e à raiva e frustração" (Ibidem, p.176).

Winnicott encara a onipotência como uma área que, desde o início da vida, deve ser criada e protegida, para promover o sentimento de existência própria da criança. Na sua visão, o papel da mãe nos primeiros tempos de vida da criança consiste em proporcionar-lhe uma qualidade e continuidade de cuidados, uma resposta atenta às suas necessidades, que permita a *ilusão* de que "a onipotência é quase um facto da experiência" (Winnicott, 1975/1971b, p.21).

Winnicott descreve o desenvolvimento de todos os cuidados maternos que permitem a individualização e que são função da "mãe suficientemente boa", chamando a atenção para a necessidade de observar o bebé em função da relação com o meio envolvente e os cuidados maternos.

Inicialmente, a mãe e o bebé partilham um "espaço fora do mundo" (Winnicott, 1979a/1957, p.79), tendo a mãe a capacidade de suspender temporariamente a regularidade dos seus interesses, para se dedicar dum modo especial ao bebé. Esta dedicação passa pela atenção a todos os cuidados físicos de que o bebé tem necessidade. "Fundamentalmente, o amor exprime-se em termos físicos" (Winnicott, 1978/1957, p.108). A criança espera encontrar um peito macio e quente e que

dê leite; e a mãe tem em si o desejo de dar leite à criança. Quando o bebê deseja o leite, e a mãe, nesse preciso momento, lhe dá o seio, do ponto de vista do bebê é como se ele pudesse acreditar que foi a sua fome que criou o seio e o fez surgir no momento em que era desejado. O bebê pode viver a ilusão de que o seio que a mãe põe à sua disposição foi criado por ele próprio. Assim, a adaptação da mãe às necessidades da criança permite que, nesta, se desenvolva a confiança de que no mundo pode existir o equivalente daquilo que ela necessita, procura e deseja.

No seu artigo sobre os objectos e fenómenos transicionais (Winnicott, 1969/1953), revisto no livro sobre o brincar e a realidade, (Winnicott, 1975/1971b), Winnicott descreve o jogo mútuo que se estabelece no par criança-mãe, focando, de modo especial, o espaço onde entre ambos se sobrepõem duas áreas de ilusão recíprocas, a da criança e a da mãe. A mãe usa a sua imaginação para saber onde e quando o bebê necessita encontrar o que precisa, e a criança, quando encontra o que deseja, imagina que tal é fruto da sua criação e está sob o seu controlo onipotente. "No início, a mãe, por uma adaptação que é quase de cem por cento, permite ao bebê ter a ilusão de que o seio é uma parte dele, do bebê" (Winnicott, 1975/1971b, p.21).

Esta ilusão que a criança experimenta, de que pode encontrar e criar o que precisa, constitui, na conceptualização de Winnicott, a essência da criatividade, do brincar, da arte e da religião. "A adaptação da mãe às necessidades do bebé, quando a mãe é suficientemente boa, permite que este tenha a ilusão de que existe uma realidade exterior que corresponde à sua própria capacidade de criar. Por outras palavras, há uma sobreposição entre o que a mãe proporciona e o que a criança pode conceber" (Winnicott, 1975/1971b, p.22). Nessa área intermédia, a mãe e criança vivem, em conjunto, uma experiência de ilusão: "Do ponto de vista psicológico, a criança toma o seio como uma parte de si própria e a mãe dá leite a uma criança que é parte dela própria" (Ibidem, p.22). Nesta fase, quando a criança leva a mão à boca para chuchar, está a satisfazer as suas pulsões orais; mas está, simultaneamente, a satisfazer uma necessidade de união com a mãe, na medida em que chucha um dedo que faz parte de si própria, mas que é também vivido como sendo parte da mãe. A experiência de ilusão partilhada, nesta fase, pela criança e pela mãe, é, para Winnicott, a raiz natural da constituição dos grupos humanos, incluindo a família.

À medida que o bebê se vai desenvolvendo, a mãe vai podendo diminuir o grau de adaptação, de acordo com a capacidade que reconhece na criança de poder aceitar alguma frustração. A criança vai sendo progressivamente confrontada com a experiência de que nem sempre aquilo que deseja está imediatamente à sua disposição; o leite e a presença da mãe nem sempre surgem magicamente, pelo seu desejo. É na ausência que o objecto se irá constituindo, como tendo uma existência própria, como separado da criança. A tarefa principal da mãe, logo após ter permitido a ilusão, é a de poder desiludir. Winnicott considera que esta é uma tarefa preliminar ao desmame, e permanece uma das tarefas que competem aos pais e educadores. "A educação é, sobretudo, uma aprendizagem da desilusão e do compromisso" (Winnicott, 1978/1957, p.128). A "mãe suficientemente boa" deverá ter a capacidade de expôr a criança, de uma forma progressiva, "face ao choque imenso que representa a perda da onipotência" (Winnicott, 1975/1971b, p.100).

Quando a criança pode perceber, como uma pessoa única, a mãe que permitiu a ilusão da onipotência e a mãe que promoveu a experiência da frustração, surge a ansiedade depressiva, anteriormente referida. Simultaneamente, surge a necessidade de

perder a ilusão do controlo mágico (omnipotente). Winnicott entende, no entanto, que a perda não é absoluta, na medida em que pode dar lugar a um campo de experiência onde se pode partilhar a capacidade de ilusão com a objectividade da realidade. É o lugar dos *objectos e dos fenómenos transicionais* (Winnicott, 1969/1953, 1975/1971b).

É a experiência que o bebé tem da possibilidade de confiar na mãe e, a partir daí, noutras pessoas, que torna possível o movimento de separação entre o eu e o não-eu. "Ao mesmo tempo, no entanto, pode dizer-se que a separação é evitada, graças ao espaço potencial que é preenchido pelo brincar criativo, pela utilização dos símbolos e por tudo o que acabará por constituir a vida de cultura" (Winnicott, 1975/1971b, p.151). Nesse campo, estabelece-se um equilíbrio entre a recusa da perda da omnipotência e a aceitação dessa perda. É um lugar entre a realidade externa, objectiva, e o mundo subjectivo. Aí, o que existe na realidade (a ponta do cobertor macio, o boneco de peluche, a possibilidade de emitir sons modulados) é usado pela criança, numa forma criativa, para suprir a perda. A criança procura e cria estes objectos transicionais como um compromisso em relação à perda da omnipotência, como uma forma de não

renunciar completamente à ilusão. Eles preparam e permitem a separação entre a realidade subjectiva e a realidade objectiva.

O objecto transicional situa-se entre o polegar que a criança chucha e o urso de pelo (ou qualquer outro objecto real a que a criança se encontra especialmente ligada). Com efeito, se é verdade que constitui uma parcela quase inseparável da criança, pelo que se distingue dos brinquedos que ela utilizará posteriormente, trata-se de algo de que ela se apropria, "a primeira posse de qualquer coisa que não faz parte de si própria" (Winnicott, 1975/1971b, p.8).

Do ponto de vista libidinal, a actividade continua a ser de tipo oral. No entanto, muda o estatuto do objecto. Logo na primeira actividade oral (na relação com o seio), existe o que Winnicott designa por *criatividade primária*. O seio é constantemente recriado pela criança graças à sua capacidade para amar, ou, dizendo de outro modo, a partir das suas necessidades. A mãe coloca-o ao seu dispor no momento exacto em que o desejo da criança o cria. Mais tarde, funcionará a prova da realidade. É entre estes dois momentos que se situa a relação com o objecto transicional, que está a meio caminho entre o

subjectivo e o objectivo. "Do nosso ponto de vista, o objecto vem do exterior; mas a criança não o concebe assim. Também não vem do interior, não se trata de uma alucinação" (Winnicott, 1975/1971b, p.13). A criança pode usá-lo como um "objecto de posse, com o qual *estabelece comércio*" (Leal, 1985/1975, p.67). Em relação à sua utilização pela criança pode observar-se que "um objecto de posse é algo que pode ser usado e deitado fora. É uma *coisa* (não um centro de dependência como o peito de mamar). É usado como entidade passiva, que é uma designação para denotar a sua capacidade de ser usada e de se sublinhar o senhorio do seu dono, a capacidade de o tomar ou deitar fora, ou seja, de o dominar a seu belo prazer" (Ibidem, p.67).

Winnicott compara o seu conceito de objecto transicional com o conceito de objecto interno de Melanie Klein. Este é um conceito mental, enquanto que o objecto transicional é uma posse. No entanto, para o bebé também não é um objecto externo. A criança pode fazer uso do objecto transicional quando tem a experiência de um objecto interno vivo e suficientemente bom (não demasiado persecutório). Ora, a qualidade do objecto interno depende da existência, vitalidade e comportamento do objecto externo (figura materna e cuidados do meio, em geral). Se estes falham,

pode-se prever que o objecto interno terá uma característica essencialmente persecutória. Uma continuidade de falência do objecto externo conduzirá a uma falta de significação do objecto interno e, então, o objecto transicional perderá igualmente o seu significado para a criança.

O objecto transicional pode, assim, configurar a mãe "externa", mas indirectamente, na medida em que configura uma mãe "interna". "O objecto transicional não está nunca sob o controlo mágico, como acontece com o objecto interno. Por outro lado, não está fora do controlo; como acontece com a mãe real" (Winnicott, 1975/1971b, p.19). "Os fenómenos transicionais representam os estados primitivos do uso da ilusão, sem a qual não existe significação para o ser humano no que respeita à ideia de relação com um objecto que é percebido pelos outros como exterior" (Ibidem, p.21). Winnicott especifica que não é o objecto, em si mesmo, que é transicional, mas sim o uso que a criança faz dele, na medida em que ele representa a transição que se opera quando a criança "passa do estado de união com a mãe ao estado em que estabelece uma relação com ela, enquanto alguém exterior e com existência separada" (Ibidem, p.26).

De todo o modo, a experiência da existência da mãe como alguém separado, concomitante com a separação entre o eu e o não-eu, corresponde à perda do objecto idealmente bom, pronto a responder às necessidades da criança. Tal perda não é possível sem ódio. A criança odeia a mãe, na medida em que ela não corresponde à mãe maravilhosa e perfeita, e deve ser destruída enquanto figura idealizada. É necessário que a mãe possa aceitar a destruição e o ódio da criança sem se vingar nem exercer represálias, e mantenha a capacidade de adaptação. Para que tal aconteça, a mãe deve não só aceitar-se como "suficientemente boa" (logo, não idealmente boa), como deve ainda poder aceitar o seu próprio ódio em relação à criança. Nestas circunstâncias, pode sobreviver à destruição e promover no bebé a capacidade de a usar como objecto, nesse espaço transicional que não nega a realidade nem obriga a perder o contacto com a primeira ilusão.

Winnicott afirma que esta capacidade de usar o objecto não é inata, mas que se desenvolve numa conjugação do processo de maturação com o apoio do meio facilitador. Ele dá especial ênfase à importância fundamental do meio no desenvolvimento, o qual deve facilitar que a criança passe da dependência à independência..

Quando a relação entre a mãe e o bebê evolui de forma a permitir o estabelecimento desta área transicional de experiência, que separa e une, a criança adquire a "capacidade de estar só" (Winnicott, 1969/1858). "Pouco a pouco, o meio que serve de suporte ao eu é introjectado, e serve para a identificação da personalidade do indivíduo, de tal modo que se forma uma capacidade de estar verdadeiramente só. Mesmo assim, teoricamente, há sempre alguém presente, alguém que, afinal e inconscientemente, é assimilado à mãe, àquela que durante os primeiros dias e as primeiras semanas se identifica temporariamente com o seu filho e para a qual nada mais conta durante este período do que os cuidados a prestar-lhe" (Ibidem, p.213). A capacidade de estar só é, pois, a capacidade de *estar só na presença da mãe*, possível fruto da capacidade que ela teve de ajudar a estabelecer na criança o sentimento de confiança que lhe permite estar só, na certeza da presença duma mãe interna. A partir do momento em que a criança adquire esta certeza na fiabilidade da mãe interna, a separação não constitui uma ameaça trágica, pois pode ser vivida nessa área criativa entre a mãe e a criança, área em que a criança brinca e tem prazer em brincar. "Para controlar o que está fora deve-se fazer coisas, e não somente pensar ou desejar; e fazer coisas leva tempo. Brincar é fazer."

(Winnicott, 1975/1971b, p.59). Winnicott afirma que as experiências de fazer coisas alimentam, por sua vez, a realidade psíquica pessoal, enriquecendo e alargando o seu campo. "O que me importa essencialmente é mostrar que brincar é uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência que se situa num continuum espaço-tempo, uma forma fundamental de vida" (Ibidem, p.71).

Bentovim (1977) chama a atenção para a convergência entre a função da actividade lúdica com a bobina de madeira, descrita por Freud, e a concepção de Winnicott de que a criança precisa de que lhe seja dada a ilusão do controlo absoluto do material com que brinca, com a diferença de que este último autor lhe atribui uma origem mais primitiva no percurso do desenvolvimento.

Foram abordados os conceitos fundamentais subjacentes à criação da prova "Era uma vez...", quer enquanto instrumento pertencente ao campo das técnicas projectivas, quer ainda os referentes aos aspectos do funcionamento psicodinâmico, mais precisamente a elaboração dos fenómenos emocionais, que se pretendem elucidar através da sua aplicação.

Hipotetiza-se que a tarefa de completar histórias possa dar acesso à vivência emocional da criança, entendida como cristalização de antigas e actuais relações de cada um com o seu mundo de pessoas e de coisas.

Baseada na hipótese projectiva e na tendência activa e lúdica da criança, apostei nesta estratégia para produzir uma amostragem consistente de respostas de crianças pequenas (por vezes difíceis de testar pelos processos projectivos clássicos), quando confrontadas com a sugestão de construir uma solução para diferentes situações críticas, imaginadas como experiências comuns da sua vida.

## **CAPÍTULO IV**

**A PROVA "ERA UMA VEZ..." COMO FORMA  
DE DESCREVER A ELABORAÇÃO DAS EMOÇÕES  
EM CRIANÇAS**

**A PROVA "ERA UMA VEZ..." COMO FORMA  
DE DESCREVER A ELABORAÇÃO DAS EMOÇÕES  
EM CRIANÇAS**

A prova "Era uma vez..." foi criada para responder à necessidade de encontrar um modo de captar e descrever a elaboração dos fenómenos emocionais em crianças. Pretendia-se encontrar uma situação que, permitindo a espontaneidade característica da actividade lúdica, se prestasse a uma maior facilidade de utilização e se apresentasse padronizada na sua forma de aplicação e interpretação.

Através da actividade de brincar, a criança elabora as ansiedades que acompanham o processo de desenvolvimento e expressa os seus desejos, medos e fantasias, procura controlar as experiências do seu dia-a-dia. Brincar é uma actividade espontânea e natural, mediante a qual a criança procura entender e dominar, quer o mundo externo, quer o seu mundo

interno. Brincar é para a criança a forma privilegiada de se exprimir e de elaborar a ansiedade.

Na consulta com a criança, o psicólogo põe à sua disposição objectos-brinquedos adaptados a esse uso simbólico. Como foi atrás referido, ao falar da hipótese projectiva, o brincar ("brincar é fazer", diz Winnicott) constitui a forma de expressão privilegiada para a criança, atendendo às características inerentes ao próprio desenvolvimento (uso da linguagem, forma de pensamento, etc). Organizando a entrevista lúdica como um espaço transicional (Winnicott, 1969/1953, 1975/1971b), facilita-se a possibilidade de comunicação emocional, procura-se entender o modo como cada criança, enquanto pessoa única, se confronta com as suas emoções, designadamente com a ansiedade, e promover a compreensão das suas fantasias e impulsos. Nesse espaço criativo, avalia-se a forma como a criança se aproxima das emoções e se confronta com as exigências da realidade e como se regula o trânsito e o equilíbrio entre a vida de fantasia e as limitações e constrangimentos que a realidade impõe. Quando assim se procede, é patente a enorme riqueza expressiva da actividade lúdica, ou, noutros casos, o impedimento básico da estruturação do ego, denotado pela impossibilidade de brincar (Klein, 1969/1932).

Apesar da riqueza de informação que a entrevista lúdica permite obter, deve ter-se em conta que, quer o seu manejo, quer a interpretação do significado da actividade de brincar, comportam exigências, relativas ao tempo (duração da entrevista e análise e interpretação do material), e à formação e treino do psicólogo, que só a experiência, continuamente sujeita a reflexão e supervisão, podem proporcionar. Acreditando que a informação obtida através da entrevista lúdica é relevante no processo de avaliação psicológica da criança, e tendo em atenção as exigências na sua utilização, atrás referidas, surgiu o desejo de criar uma situação, mais simples na aplicação e interpretação, e que permitisse codificar elementos desse processo, de modo a descrever como o ego estabelece o equilíbrio entre as emoções (dolorosas ou prazerosas) e a realidade com os seus aspectos críticos. A ideia fundamental obedecia, pois, a duas linhas de orientação: manter como referencial a entrevista lúdica e conseguir criar uma situação que resultasse de aplicação e interpretação mais fácil e rigorosamente estandardizada, critério que apontava claramente para o exigido por provas psicológicas. Procurava-se, portanto, descobrir um modo de circunscrever a vida emocional da criança, que fosse

padronizável e suficientemente aberto para captar a riqueza da pessoa individual.

Afirmou-se, no capítulo anterior, que as técnicas projectivas possuem características especialmente adequadas à expressão da mente infantil. A utilização de estímulos desenhados, tão comum nas provas temáticas, pareceu uma solução viável. No entanto, pretendia-se evitar (de acordo com as referências que foram enunciadas) uma resposta exclusivamente verbal: manipular, escolher, "fazer", pareciam ser critérios adequados e, por isso, orientaram o tipo de resposta a pedir. Na actividade lúdica a criança selecciona os objectos que vai utilizando numa sequência de actividades. É a análise sistemática dos actos de brincar, e da forma como se encadeiam, que permite registar o significado das emoções vividas, das ansiedades expressas e do modo como a criança lida com elas. Prosseguindo nesta linha de pensamento, concebeu-se a ideia de usar como estímulo uma história, apresentada sob a forma de episódios de banda desenhada, a qual se supõe poder sugerir uma atitude lúdica, facilitadora da adesão por parte das crianças. A história diria respeito a uma personagem infantil, que se devia manter ao longo de toda a prova (tal como no teste de Patte Noir, ou nos

Blacky Pictures). Os episódios representados deveriam corresponder a situações comuns da vida das crianças, que despertassem algum tipo de ansiedade. Incluir-se-iam, ainda, situações prazerosas, na medida em que se reconhece a sua importância como factor de desenvolvimento e como organizador do eu.

A prova "Era uma vez..." procura fornecer um meio de observação do modo como a criança lida com as "urgências" do prazer e com a ansiedade, emoções cuja elaboração ou integração indiciam aspectos fundamentais da organização da mente. Essas emoções são evocadas pelas situações representadas nos Cartões que constituem a prova. Os Cartões são apresentados à criança com a indicação de que se trata de uma história "que ainda não está acabada", sendo-lhe pedido que dê continuação à história.

Para completar o episódio apresentado em cada Cartão, apresentam-se nove Cenas (em formato semelhante às da "banda desenhada"), que podem dar continuação à história apresentada no Cartão. A criança deverá escolher três, de entre as nove Cenas, para continuar a história. Esta possibilidade de manipulação e de iniciativa na selecção inspira-se nas características, atrás mencionadas, da situação de entrevista lúdica. O

critério que presidiu ao delineamento das nove Cenas para cada Cartão foi o seguinte:

- três Cenas representam, graficamente, contextos ligados a emoções dolorosas, ou de perigo, associados à experiência de ansiedade; designaram-se por Cenas de aflição;
- três Cenas representam, graficamente, uma fantasia compensatória, entendida como prazer, alívio ou fuga da experiência de ansiedade; designaram-se por Cenas de fantasia;
- três Cenas apresentam, graficamente, uma estratégia de acção para resolver a situação crítica apresentada, ou mostram simplesmente a aceitação da realidade desagradável, sem sinal expresso do sentimento doloroso; designaram-se por Cenas de realidade.

Após ter organizado a sequência da história, pela escolha e colocação das três Cenas, pede-se à criança que verbalize a história.

Tem-se a expectativa de que a característica das Cenas que a criança escolhe para continuar a história (fantasia, aflição, ou realidade) e a sequência que organiza com essas três Cenas (a posição em que as coloca - no princípio, no meio, ou no fim)

permitirão uma descrição das movimentações características dos fenômenos emocionais em causa. Esta será enriquecida pela análise da história que a criança verbaliza. Para captar a elaboração emocional não importa verdadeiramente o desfecho dado à história, mas antes o caminho encontrado pela criança, em alternância ou sequência, entre a aflição, a fuga na fantasia ou o simples reconhecimento da realidade pragmática.

Pensa-se que a proposta é suficientemente aberta para desencadear um processo semi-livre associativo. Na medida em que não se orienta a decisão, pode falar-se de associação livre. No entanto, como existem alternativas para dar continuidade e desfecho à história, aquela associação é limitada pelo contingente das nove Cenas propostas. Daí a designação do procedimento como "semi-livre associativo". Supõe-se que a diversidade de sequências que teoricamente se podem organizar em cada Cartão (27, considerando as três categorias - aflição, fantasia e realidade -, organizadas numa sequência de três Cenas) proporciona suficiente variabilidade para revelar formas particulares de elaboração da experiência crítica, em cada caso.

A escolha de acontecimentos críticos, como detonadores de histórias, baseia-se no pressuposto de que a criança poderá projectar-se no "aqui e agora" da elaboração de cada estímulo apresentado e proporcionar informação sobre os seus automatismos na regulação da vida afectiva. Pareceu especialmente oportuno procurar elaborar um instrumento de avaliação das capacidades de equilíbrio egóico nas crianças, assente em indicadores da regulação da sua vida emocional, na medida em que este aspecto não é directamente visado pelas provas projectivas existentes. Com efeito, existem, como foi referido no capítulo II, uma variedade de provas projectivas que focam temas críticos e ansiogéneos, representando, por exemplo, conflitos referentes às diferentes fases de desenvolvimento libidinal (de acordo com a teoria psicanalítica). Contudo, não se conhecem instrumentos que elucidem a capacidade reguladora dos afectos e a capacidade estruturadora do ego nas primeiras idades. Neste sentido, parecia relevante construir uma prova que fosse susceptível de dar resposta à carência constatada.

Tinha-se a intenção de que a prova a criar fosse adequada à utilização numa faixa etária que abrangesse as crianças em idade pré-escolar, bem como

as crianças que frequentam o ensino primário (dos 5 anos aos 8/9 anos).

A característica dos episódios escolhidos para representarem os temas expressos em cada Cartão foram ponderados (e discutidos em grupo), com a finalidade de abrangerem experiências críticas, comuns na vida das crianças daquelas idades.

A ansiedade de separação, experiência primeira da vida de qualquer um, inspirou a situação a representar no primeiro Cartão, PASSEIO COM A MÃE. O facto de outras provas temáticas apresentarem situações que evocam a experiência de estar só e os sentimentos de abandono não parecia constituir argumento para renunciar à sua inclusão nesta prova, pois a operacionalização da temática em vista devia assegurar a obtenção de dados distintos sobre o modo como a criança encara a situação difícil que lhe é proposta.

A situação de estar doente é normal no percurso da vida duma criança. O Cartão DOENÇA, representando uma situação trivial de estar doente e ser tratado pelo médico, poderá evocar a ansiedade relacionada com o medo da doença e com o significado desta, pelos aspectos desagradáveis de certos

tratamentos, e mesmo pelo medo da morte. Ou, ainda, avaliar o modo como poderá influir o apego a benefícios secundários que as crianças retiram da doença e manifestam na forma como lidam com a ansiedade despertada por este Cartão. M. Klein (1969/1932) salienta o papel representado pelos factores psicológicos nas diversas enfermidades orgânicas a que as crianças estão sujeitas. Afirma a este respeito: "Estou convencida que, ao adoecerem, muitas crianças exprimem a sua ansiedade e culpabilidade (e, nesse caso, uma melhora tem o efeito de atenuar a ansiedade), e que as frequentes doenças que as acometem em certa idade são em parte de origem neurótica (Ibidem, p.140). Em relação a esta situação, parece ainda de chamar a atenção para o facto de a criança para quem é feito um pedido de avaliação psicológica poder fantasiar a dificuldade que desencadeou esse pedido, como correspondendo a "estar doente".

O medo do escuro, os pesadelos e os terrores noturnos constituem experiências ansiogêneas comuns no desenvolvimento infantil. A intensidade da ansiedade associada, a frequência com que ocorrem estes episódios e a sua persistência podem constituir sinais ou sintomas de perturbação de desenvolvimento. Assim, foi criado o Cartão designado por PESADELO, na expectativa

de detectar a forma como a criança se posiciona face à ansiedade despertada, quando se coloca a relação entre a fantasia e a realidade, no sonho.

A criação do Cartão DIA DOS ANOS baseou-se na observação que M. Klein (1969/1932) refere acerca do significado que têm para a criança os presentes e os dias especiais. A este propósito, afirma: "os presentes significam para a criança todas as dádivas de amor de que se sente despojada: o leite e o seio maternos, o pénis paterno, urina, fezes e bébés. Os presentes também aliviam a sua culpabilidade, pois simbolizam a oferta espontânea de coisas que ela desejou tomar por meios sádicos. No seu inconsciente, a criança considera que não receber presentes, assim como todas as outras frustrações, representa o castigo pelos impulsos agressivos ligados aos seus desejos libidinais" (Ibidem, p.144). Esta situação toma um cariz diferente quando na criança existe uma culpabilidade excessiva. Em tais circunstâncias, "o medo de novas decepções levará à total supressão de seus desejos libidinais, de forma que os presentes que receber não lhe proporcionarão um verdadeiro prazer" (Klein, 1969/1932, p.144). O dia do aniversário pareceu constituir o episódio mais adequado para fazer apelo a estas vivências, pois é o dia em que os presentes são

exclusivamente para cada criança. Afirma ainda M. Klein (1969/1932) que a atitude das crianças face aos dias de festa também pode proporcionar informação importante. "Estes dias, e algumas vezes até mesmo os domingos, acenam com a esperança de um maior ou menor grau de renovação, de *recomeço*; através dos presentes aguardados, elas esperam transformar em bem todo o mal sofrido ou cometido. As festividades familiares tocam profundamente os complexos relacionados com a posição da criança no lar" (Ibidem, p.144). Assim, a sugestão da história DIA DOS ANOS poderá proporcionar informação sobre a reacção das crianças face a estes acontecimentos especiais, permitindo diferenciar as crianças que, face a eles, apresentam uma reacção negativa.

Os aspectos da reacção emocional das crianças perante o convívio com os seus pares é um elemento relevante na compreensão da sua personalidade. Aí, ela pode encontrar prazer e possibilidade de partilha, ou, pelo contrário, a expectativa de tal convívio pode despertar ansiedade e inibição. O Cartão PASSEIO À PRAIA foi criado na expectativa de captar o modo como a criança se encara no contexto de um grupo de outras crianças. Decidiu-se colocar esta situação no contexto duma actividade lúdica, em que os pais estão próximos,

(na intenção referida, de adequar a prova à avaliação de crianças de idade pré-escolar). Para além dos aspectos apontados, deve ainda salientar-se que a situação apresentada neste Cartão sugere também um dia especial, de passeio com os pais. A sua inclusão permite alargar o campo de observação sobre a forma como a criança lida com os acontecimentos passíveis de gerar expectativas agradáveis, e ajudar a distinguir as crianças com um desenvolvimento emocional "suficientemente bom", de outras para quem certas "coisas boas" podem funcionar como ameaças de perdas, difíceis de aceitar.

Na vida familiar normal, qualquer criança se apercebeu, ou foi testemunha, de situações de conflito, mais ou menos grave, entre os seus pais. O Cartão BRIGADOS PAIS procura evocar tais acontecimentos. A apresentação dum cena em que os pais estão zangados um com o outro poderá despertar ansiedade em resultado do conflito entre o medo e o desejo de separar os pais (sentimento natural da criança ao confrontar-se com a ligação do casal, da qual se sente de certa forma excluída). Ao contrário das situações apresentadas nos restantes Cartões, esta tem a sua característica ansiogénea directamente ligada ao comportamento dos adultos de quem a criança depende. A alusão a esta

temática deverá permitir captar outras fragilidades e/ou forças da criança que se posiciona perante esta situação.

O Cartão ESCOLA foi criado na expectativa de conhecer a forma como a criança lida com as eventuais dificuldades inerentes à aprendizagem, no contexto da sala de aula. Assim, procurou-se representar um ataque à auto-estima da criança, no contexto da dificuldade de *não saber responder* a uma pergunta do professor, *estando na presença dos colegas*. Parecia importante, numa avaliação diagnóstica, conhecer a forma como a criança lida com esta emoção dolorosa, tanto mais quanto é frequente encontrar crianças que não conseguem corresponder, nas actividades escolares, ao nível das capacidades que evidenciam em certas provas psicológicas.

Como resulta da exposição sobre a criação da prova, os pressupostos que orientaram a sua concepção enquadram-se, fundamentalmente, nas teorias psicodinâmicas do funcionamento da vida emocional. Tal opção ocasiona, inevitavelmente, delimitações (não invalidando que o material da prova possa ser passível de diferentes interpretações, como tem acontecido em relação a outras provas projectivas). A abordagem dos

fenómenos humanos está, necessariamente, sujeita ao tipo de "lente" através da qual os observamos. Isto mesmo é, de certo modo, salientado por Phares (1988), quando refere: "A complexa personalidade humana é um pouco como um diamante com uma multiplicidade de facetas que cintilam na medida em que cada uma delas capta e reflecte uma fonte de luz diferente (...). Talvez nenhum de nós, mesmo um Freud, um Rogers ou um Skinner, seja suficientemente brilhante para compreender a enorme complexidade que é o ser humano. Mas continuamos a tentar, e cada avanço leva-nos um pouco mais próximo da apreciação do diamante completo" (ibidem, p.38). Tal metáfora ilustra bem a realidade inevitável da de(limitação) que qualquer posição teórica comporta. Ao fazer referência a autores fundamentais na conceptualização de diferentes modelos teóricos da personalidade humana, Phares releva a verificação de que, consoante se observe o fenómeno humano na óptica de um determinado modelo teórico, assim se opta por uma forma específica de entendimento, que corresponde, de certo, a uma *parte* dessa complexa globalidade.

No presente contexto, e na sequência do que foi mencionado, o paradigma teórico a partir do qual se procurou estabelecer um modo de observação, descrição e

entendimento da personalidade da criança, através da aplicação da prova "Era uma vez...", fundamenta-se, como se referiu, na teoria psicodinâmica do funcionamento da mente. O que se pretende designar por psicodinâmico? Saul (1947) afirma que a psicodinâmica é para a mente o que a fisiologia é para o corpo. A fisiologia é o estudo de como funciona o corpo (entendido como todo dinâmico). A psicodinâmica é o estudo de como a mente funciona, como todo global. "Lida com a acção recíproca dos sentimentos e desejos que formam as nascentes originárias ("mainsprings") das nossas vidas e que nos fazem sentir, pensar e actuar das diversas formas em que o fazemos" (Ibidem, p.302). Pode dizer-se que a ênfase psicodinâmica diz respeito à interpretação do comportamento como o produto da relação entre impulsos, motivações, necessidades e conflitos, encontrando em Freud o fundador do corpo teórico que a enquadra. É uma parcela desse funcionamento dinâmico, mais precisamente, a elaboração das emoções face aos constrangimentos da realidade, utilizando os recursos da vida de fantasia, que se procura captar com a aplicação da prova "Era uma vez...".

## CAPÍTULO V

A PROVA "ERA UMA VEZ..."

## A PROVA "ERA UMA VEZ..."

Neste capítulo irei descrever o material que constitui a prova "Era uma vez..." e as condições da sua aplicação. Quer aquele, quer estas, foram objecto de estudos exploratórios que levaram a algumas alterações em relação à forma inicial. Farei referência aos vários passos que conduziram à versão actual da prova. Dentro desta linha de pensamento, começarei por aludir a um trabalho anterior.

### 1. Primeira Versão da Prova "Era uma vez..."

Em 1985 apresentei, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, um trabalho de síntese para as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, intitulado "Estudo-piloto de um material semi-projectivo: Era uma vez..." (Fagulha, 1985). Tratava-se do estudo inicial da prova

que agora apresento, o qual conduziu a resultados que encorajaram a continuação da investigação.

Na sequência desse trabalho, procedi a alterações e aperfeiçoamentos diversos, nomeadamente o alargamento da prova, com introdução de novos Cartões-estímulo e algumas modificações nas normas de aplicação. A prova manteve, no entanto, as características iniciais e a mesma designação. Por essa razão, o material então utilizado é aqui mencionado como *primeira versão da prova "Era uma vez..."*, para se distinguir do actual. Passarei a descrever, de forma breve, o estudo então efectuado.

### 1.1 Características da prova e do material

A primeira versão da prova "Era uma vez..." consta de quatro Cartões-estímulo, com uma versão feminina e uma versão masculina. Cada um dos Cartões representa uma situação crítica do dia-a-dia da vida da criança, numa sequência de três acontecimentos, figurados em quadros de "banda desenhada". Estes quadros estão dispostos longitudinalmente na metade superior duma folha de cartolina de cor amarela clara,

de tamanho A4 (colocada na horizontal); os desenhos são a preto.

A cada Cartão correspondem nove Cenas, que permitem dar continuação ao episódio nele apresentado. Estas Cenas estão desenhadas no mesmo material (cartolina amarela clara) dos Cartões-estímulo e têm características gráficas semelhantes às destes. A dimensão das Cenas é semelhante à dimensão dos quadros que figuram no Cartão-estímulo. As Cenas estão numeradas no verso.

Na aplicação, após a apresentação do Cartão-estímulo, o psicólogo dispõe as nove Cenas ao lado do Cartão e pede à criança que, de entre elas, escolha três para continuar a história como quiser. Indica-lhe que as três Cenas deverão ser colocadas por baixo dos quadros da banda desenhada (de modo a que o conjunto da história fique organizado numa sequência). Em anexo (Anexo A) apresenta-se uma ilustração da dimensão real dos Cartões e das Cenas, exemplificando-se ainda o modo como a criança deve colocar sobre o Cartão as Cenas que escolheu para dar continuação ao episódio.

A cada um dos Cartões-estímulo corresponde um pequeno Cartão-Epílogo, semelhante às Cenas, nas suas

características formais. Em termos de conteúdo, o Cartão-epílogo apresenta uma resolução do episódio crítico sugerido no Cartão. Pretende-se, deste modo, evitar que o episódio apresentado no Cartão seguinte seja afectado pelo desfecho dado por cada criança ao episódio anterior. Isto contribui para a estandardização das condições em que cada Cartão é apresentado. A situação figurada no Cartão-epílogo indica que o aspecto crítico proposto no episódio do Cartão foi resolvido ou ultrapassado. Na sua representação procurou-se transmitir um aspecto factual, evitando sinais de expressividade emocional. No último Cartão considerou-se que seria mais adequado, ao terminar a prova, apresentar um Cartão-epílogo que representasse uma situação tranquilizante.

#### 1.1.1. Cartões-estímulo

- 1 PASSEIO COM A MÃE - a personagem vai passear com a mãe, distrai-se a cheirar uma flor e perde-se.
- 2 PESADELO - a personagem deita-se, adormece e acorda com um pesadelo.
- 3 ESCOLA - na aula, a professora explica uma lição; faz uma pergunta e todos sabem responder, excepto a personagem.

- 4 DIA DOS ANOS - é o dia de anos da personagem; os pais dão-lhe os parabéns e os amigos também; há um bolo de anos.

#### 1.1.2. Cenas

As nove Cenas propostas para dar continuação à história em cada Cartão foram concebidas de acordo com os seguintes critérios:

- três das nove Cenas representam a vivência do sentimento de ansiedade ou de aflição despertado pelo estímulo; designaram-se com a letra D.
- três das nove Cenas representam uma forma de aceitação da realidade desagradável evocada pelo estímulo ou uma tentativa realista de lidar com essa realidade; designaram-se com a letra R.
- três das nove Cenas representam uma solução de fantasia para lidar com a ansiedade proposta pelo estímulo; designaram-se com a letra F.

É evidente um pressuposto, nas Cenas disponibilizadas, de que a criança se defenderá das emoções ansiosas ou depressivas despertadas pelo material, partindo de "posições" relacionais a que todo o humano recorre para fazer face a crises e tensões de

vida. Assim, supõe-se que as histórias criadas pelas crianças denotarão as suas tendências habituais, ou esforços de aceitação adaptativa da realidade, passando pela solução mágica, podendo cair na passividade depressiva ou na reacção esquizo-paranóide (de destruição ou estrago) ou, ainda, conseguindo alcançar uma actividade resolutiva inserida na realidade possível.

## 1.2. Características da aplicação

A prova inicia-se com um breve diálogo entre o psicólogo e a criança através do qual se procura promover e facilitar o desenvolvimento duma situação de relação entre ambos. Apresenta-se a prova, explicando à criança tratar-se de uma história de quadradinhos, incompleta, e pedindo a sua colaboração para a continuar.

### Procedimento

- o psicólogo apresenta o Cartão à criança e pede-lhe que conte a história nele representada; caso ela não satisfaça o pedido, procede então o psicólogo à descrição da sequência de acontecimentos representados no Cartão;
- o psicólogo dispõe, em seguida, as nove Cenas

destinadas a dar continuação ao episódio e pede à criança que escolha três Cenas para continuar a história; indica-lhe que deve colocar as Cenas debaixo dos três desenhos do Cartão-estímulo, apontando o local respectivo;

- logo que a criança cumpra esta instrução, o psicólogo regista na "Folha de Resposta" quais as Cenas escolhidas e retira as restantes;
- o psicólogo pede então à criança que conte a história completa e regista-a integralmente na "Folha de Resposta";
- terminado o relato da história, o psicólogo coloca ao lado da última Cena disposta pela criança o Cartão-Epílogo correspondente, pedindo novamente à criança que conte o que ali se passa, e regista esta descrição.

### 1.3. Constituição da amostra

No início do ano lectivo de 1983/1984, todas as crianças que ingressavam na escolaridade obrigatória em escolas da zona escolar dos Olivais, em Lisboa, foram submetidas a um conjunto de observações conducentes ao estudo de uma prova de prontidão, de aplicação colectiva - *Prova de Prontidão Habilitação-*

-Reabilitação - PP H/R (Leal, 1983-1987). A prova PP H/R pretendia avaliar as capacidades cognitivas, instrumentais e de adaptação sócio-emocional das crianças que iniciavam a escolaridade. A prova "Era uma vez..." foi aplicada a um grupo de 65 crianças desta população. Todas elas haviam obtido um valor igual ou superior à média nos itens da PP H/R considerados bons indicadores do desenvolvimento intelectual, pretendendo-se, deste modo, controlar a influência de factores de ordem intelectual no desempenho da prova "Era uma vez...". A amostra assim constituída foi dividida depois em dois grupos, que se distinguiam por indicadores de adaptação sócio-emocional, fornecidos pelos resultados da Prova PP H/R:

Grupo I grupo de 33 crianças, com um valor baixo nos itens da PP H/R considerados como indicadores de adaptação sócio-emocional;

Grupo II grupo de 32 crianças com um valor alto nesse conjunto de itens.

Foram ainda estudados, para além dos anteriores, os protocolos de 14 crianças para quem as respectivas professoras tinham solicitado observação psicológica, por se considerar ter interesse um primeiro estudo da prova num contexto clínico. Assim, a amostra incluía um total de 79 sujeitos.

#### **1.4. Análise das respostas**

As respostas obtidas foram analisadas com a intenção de esclarecer diferentes aspectos. Em primeiro lugar, havia a necessidade de conhecer o significado que as crianças atribuíam às Cenas que escolhiam, em cada Cartão, para dar continuação ao episódio nele representado. Pretendia-se também verificar se as Cenas escolhidas pelas crianças e as sequências organizadas pela ordenação dessas Cenas manifestavam variedade ou se, pelo contrário, surgia uma tendência de resposta óbvia. Neste estudo exploratório interessava ainda avaliar a possibilidade das respostas permitirem alguma discriminação entre os dois grupos, tentativamente formados, assim como considerar a possível contribuição da prova para o estudo de casos em que se trate de avaliação psicológica de crianças.

##### **1.4.1. Análise do significado atribuído pelas crianças às diferentes Cenas.**

Iniciou-se o estudo da primeira versão da prova "Era uma vez..." pela análise da descrição que as crianças faziam de cada uma das Cenas que, em cada Cartão, escolhiam para continuar a história. Pretendia-

-se avaliar a percepção que as crianças tinham das diferentes Cenas e, ainda, verificar se ela se revelava, ou não, consistente com o significado que a Cena pretendia apresentar, na intenção da autora. Digamos que, antes de partir para a análise das respostas das crianças, era essencial entender o modo como elas descreviam essas Cenas, no contexto das histórias que organizavam. O procedimento utilizado foi o seguinte:

- Transcreveram-se as histórias que todas as crianças da amostra contaram, em cada Cartão.
- Estas histórias foram segmentadas com base nas verbalizações referentes a cada uma das Cenas.
- Analisou-se o conjunto de verbalizações referentes a cada Cena, procurando determinar a concordância, ou divergência, entre a descrição feita pelas crianças e a intenção que presidira à sua concepção e desenho. Verificou-se que as Cenas eram percebidas, pela maioria das crianças, de acordo com o significado subjacente à sua concepção.

#### 1.4.2. Análise das Cenas escolhidas e das sequências com elas organizadas

Procedeu-se à análise:

- da frequência de escolha de cada uma das Cenas;
- da frequência de escolha das diferentes categorias - *aflição, fantasia e realidade* - bem como da sua ordem de colocação nas sequências que as crianças organizaram para continuar a história (primeira, segunda, ou terceira posição na sequência);
- da frequência de certas sequências, que se hipotetizava poderem revelar especial interesse diagnóstico (por exemplo, as sequências compostas por três Cenas da mesma categoria, ou as sequências em que se verificava uma alternância de *aflição e fantasia*, não englobando nenhuma Cena de *realidade*, etc.).

#### 1.5. Resultados e conclusões

Os resultados obtidos deram apoio às hipóteses colocadas para uso deste material como prova projectiva, a saber:

- Verificou-se que todas as Cenas foram escolhidas.
- Obteve-se uma grande variedade de respostas na forma

como as crianças organizaram a história para dar continuação ao episódio apresentado em cada um dos Cartões, utilizando as Cenas disponíveis.

- Verificou-se não existir uma tendência de escolha sistemática de nenhuma Cena ou sequência de Cenas, mas antes uma ampla variedade de soluções, evidenciando formas diversas de elaboração pessoal no completar das histórias.
- Verificou-se existir entre os grupos I e II, criados tentativamente, uma diferença na frequência de algumas sequências hipotetizadas como indicio de um modo menos adequado para lidar com as situações críticas apresentadas. Esta diferença, embora não atingisse um valor estatisticamente significativo, não deixava, contudo, de apontar uma possibilidade de diferenciação a apurar posteriormente.
- As respostas à prova proporcionavam informação pertinente para o estudo clínico dos casos com pedido de avaliação psicológica.

Os resultados obtidos encorajavam, pois, a continuação do estudo. Por outro lado, a própria experiência da aplicação da prova e a inspecção cuidadosa dos protocolos, nomeadamente as "observações" registadas pelos psicólogos que comigo colaboraram na

aplicação, conduziram a reflexões, das quais decorreu a necessidade de se proceder a alterações várias.

#### 1.5. Alterações a efectuar na sequência do estudo

A análise referida levou à decisão de proceder às seguintes alterações:

- 1 - Verificou-se que algumas crianças necessitavam de um melhor esclarecimento da tarefa proposta. Quando tal acontecia, o psicólogo procedia a uma explicação mais detalhada, procurando treinar o procedimento no primeiro Cartão apresentado (PASSEIO COM A MÃE). Se é evidente que a não compreensão por parte da criança, daquilo que se pretendia, inviabilizava a utilização das respostas obtidas em tais circunstâncias, também é verdade que a explicação e o treino, embora indispensáveis, alteravam as respostas ao primeiro Cartão, afectando os resultados obtidos. Por outro lado, seria desejável que fosse proporcionado o mesmo tipo de treino a todas as crianças. Assim, considerou-se necessário criar um Cartão-estímulo de características semelhantes aos restantes, mas tendo como única finalidade proporcionar o treino da prova (Cartão para

treino).

- 2 - Ao apresentar o Cartão-estímulo, o psicólogo pedia à criança que descrevesse os quadros nele representados. Ora, verificou-se que, ao responder a esse pedido, algumas crianças distorciam ou alteravam o significado do estímulo. O mesmo acontecia no Cartão-epílogo. Ainda que as distorções referidas proporcionassem material interessante para o estudo de casos individuais, decidiu-se alterar o procedimento na aplicação da prova, pois parecia fundamental garantir uma padronização mais rigorosa na apresentação, quer dos Cartões, quer do Cartão-epílogo.
- 3 - Desde o início se previra que a prova deveria incluir maior número de Cartões, de modo a abarcar outras áreas susceptíveis de constituírem situações ansiogêneas comuns na vida da criança. O estudo inicial permitiria avaliar se tal intento tinha viabilidade. Uma vez que as crianças manifestaram, de modo geral, agrado e boa colaboração na *primeira versão da prova*, e dada a conclusão favorável quanto ao uso e resultados obtidos com este instrumento, parecia oportuna a tentativa de aumentar o número de Cartões-estímulo.
- 4 - Tratando-se de um instrumento que pretende

descrever o modo como as crianças lidam com a ansiedade, é óbvio que a própria situação de prova deverá dar lugar, de algum modo, a uma emoção ansiosa (ainda que num contexto lúdico). O manejo da ansiedade despertada pela prova, nomeadamente tratando-se de uma investigação, parecia merecer atenção e cuidado. Surgiu, por este motivo, a ideia de organizar uma transição entre a situação da prova propriamente dita e a "saída" desta situação, através dum momento em que a criança, ao falar da prova, tivesse oportunidade de elaborar emoções evocadas. Assim, criou-se um pequeno Cartão (que representa a personagem), para ser apresentado no final da aplicação dos Cartões. Designou-se este Cartão por RETRATO DO MENINO/A.

## 2. A versão actual da prova "Era uma vez..."

As decisões atrás referidas dizem respeito a dois tipos de alterações: alargamento do material da prova e modificação do procedimento na sua aplicação.

## 2.1. Elaboração de novo material

De acordo com o que atrás se mencionou, decidira-se criar um Cartão para treino do procedimento, novos Cartões-estímulo, com as respectivas Cenas e Cartão-epílogo e, ainda, o RETRATO DO MENINO/A para apresentar após a prova.

### 2.1.1. Cartão para treino

Como foi referido, considerou-se necessário criar um Cartão para exemplificar o procedimento a adoptar na prova. Este Cartão deveria ter características formais semelhantes aos Cartões-estímulo. Em termos de conteúdo, deveria distinguir-se deles, não apresentando um episódio especialmente crítico. Uma situação lúdica - comprar brinquedos para brincar ao carnaval - parecia adequada a este fim. Não constitui certamente uma situação "neutra", pois evoca brincadeiras que podem estar ligadas a medos de "partidas", máscaras, etc. No entanto, pensou-se que, nos dias de hoje e para as crianças, as máscaras e o ambiente de carnaval perderam bastante do carácter atemorizador que os caracterizavam em certas regiões. O carnaval parece estar associado, para a maioria das

crianças em idade escolar, a uma oportunidade de convívio (festa escolar e um pequeno período de férias). Escolheu-se assim esta circunstância para o Cartão-treino. Designou-se este cartão por CARNAVAL.

### 2.1.2. Novos Cartões-estímulo

Os novos Cartões deveriam manter a estrutura e as características formais dos anteriores:

- versão feminina e versão masculina;
- Cartões de folha de cartolina de tamanho A4 orientada na horizontal, de cor amarela clara, com os desenhos a preto;
- representação do episódio de cada Cartão em três elementos de "banda desenhada", dispostos longitudinalmente na parte superior do Cartão, e nove Cenas apenas;
- Cenas e Cartão-Epílogo da mesma cartolina e com as mesmas características gráficas dos elementos de "banda desenhada" figurados no Cartão-estímulo.

Em termos temáticos, os Cartões-estímulo deveriam representar, tal como os anteriores, situações potencialmente desencadeantes de emoções ansiosas que constituem episódios comuns da vida das crianças.

Nesta conformidade, optou-se pela criação de três novos Cartões-estímulo:

- um Cartão que, ao apresentar a situação de estar doente e acamado, por ordem do médico, permitisse despertar uma variedade de fantasias, medos e emoções relacionados com o sofrimento (mal-estar, desconforto, medo do sofrimento e da morte), mas também sentimentos ligados à experiência de ser cuidado, ser tratado e ser acarinhado; este Cartão designou-se por "DOENÇA";
- um Cartão que, ao apresentar a possibilidade de participação numa actividade lúdica com outras crianças, desconhecidas, permitisse evocar sentimentos e fantasias associadas à socialização, nomeadamente o desejo de participação na actividade do grupo e de aceitação por parte deste e receios quanto à perda do vínculo materno e quanto à aceitação pelo grupo; colocou-se esta situação num cenário de praia e designou-se o Cartão por "PASSEIO À PRAIA";
- um Cartão que, ao confrontar a criança com uma situação de desavença entre os pais, permitisse suscitar fantasias e sentimentos ligados ao desejo e ao medo de separar o casal; chamou-se ao Cartão "BRIGA DOS PAIS".

**2.1.3. Cenas e Cartões-epílogo para os novos Cartões-estímulo**

Para cada um dos Cartões agora criados (CARNAVAL, DOENÇA, PASSEIO À PRAIA e BRIGA DOS PAIS) produziu-se o respectivo material para dar sequência ao episódio que o Cartão apresenta:

- nove Cenas, para cada um dos Cartões, destinadas a dar continuação ao episódio, mantendo o critério de que três dessas Cenas representassem a vivência de aflição, três representassem formas de lidar com a ansiedade recorrendo à fantasia, e as restantes três Cenas representassem uma tentativa realista de aceitar a situação ou tentar dar-lhe uma solução prática;
- um Cartão-Epílogo para cada Cartão, apresentando uma resolução factual da situação nele exposta, para ser introduzido pelo psicólogo no final do relato da criança.

**2.1.4. RETRATO DO MENINO/A**

Como atrás se aludiu, criou-se um pequeno Cartão, onde está representada a personagem, de frente e em meio corpo. Este Cartão tem uma dimensão

ligeiramente superior à das Cenas. É apresentado no final da aplicação dos Cartões, já com todo o material retirado. O psicólogo refere-se-lhe dizendo que "este/a é o/a menino/a de quem estivemos a falar" e pergunta que nome a criança lhe quer dar; pergunta-lhe, em seguida, qual foi a história de que gostou mais, qual a de que gostou menos, e porquê (nos dois casos), dando-lhe oportunidade de falar um pouco da prova, se o desejar.

Introduzidas as modificações referidas, o material da prova ficou constituído pelos seguintes Cartões: o Cartão CARNAVAL, para treino do procedimento; sete Cartões-estímulo (correspondendo a cada um deles nove Cenas e um Cartão-epílogo); finalmente, o RETRATO DO MENINO/A.

## **2.2. Ordem de apresentação dos Cartões**

Pelas razões atrás mencionadas, o Cartão CARNAVAL deverá dar início à prova (Cartão utilizado para treino) e o RETRATO DO MENINO/A foi concebido para a terminar. Restava, pois, estabelecer a ordem de apresentação dos sete Cartões-estímulo. Entre estes, dois há que se supõe representarem episódios menos

ansiológicos que os restantes - PASSEIO À PRAIA e DIA DOS ANOS. Optou-se pela sua colocação em terceiro e quinto lugares, de modo a alternar a sua apresentação com a respeitante aos estímulos supostamente mais ansiológicos.

De acordo com os motivos enunciados, estabeleceu-se a seguinte ordem para a apresentação dos Cartões:

- CARNAVAL
- PASSEIO COM A MÃE
- DOENÇA
- PASSEIO À PRAIA
- PESADELO
- DIA DOS ANOS
- BRIGA DOS PAIS
- ESCOLA
- RETRATO DO MENINO/A

Apresenta-se, em seguida, a descrição e ilustração (em tamanho reduzido) do material da prova "Era uma vez...". Em Anexo (Anexo B), inclui-se a "Folha de respostas", na qual o psicólogo regista as respostas da criança à prova, bem como outros dados (da sua situação pessoal e familiar, etc.).

### 2.3. Descrição e ilustração do material da prova "Era uma vez..."

#### Cartão CARNAVAL

É o primeiro estímulo a ser apresentado e destina-se a proporcionar treino do procedimento.

#### Descrição do Cartão-estímulo

- a personagem olha para uma montra com brinquedos de Carnaval;
- a personagem sai da loja com um saco cheio, vendo-se uma máscara dentro do saco;
- a personagem está a atirar serpentinas.

#### Instrução para a descrição do Cartão

"Era uma vez um/a menino/a que estava a ver uma montra de uma loja de brinquedos. Era Carnaval e ele/a foi comprar umas coisas para brincar. Estava a atirar serpentinas."

#### Descrição das Cenas para continuar a história

#### Cenas realistas

- 1 - a personagem está mascarada e, com uma bisnaga,

molha outra criança, que tem uma expressão de desagrado;

- 6 - a personagem está mascarada; está de frente para um grupo de crianças, também mascaradas;
- 8 - a personagem está mascarada.

#### Cenas de fantasia

- 3 - a personagem "paira no ar" com expressão deliciada, e um copo na mão; vêm-se várias garrafas;
- 5 - a personagem está mascarada de palhaço e anda em equilíbrio em cima de uma roda (como um palhaço do circo);
- 7 - a personagem sorri face a um polícia, que salta no ar (os pés estão elevados, o boné salta-lhe da cabeça) e tem uma clara expressão de desagrado (supõe-se que a personagem "pregou uma partida" a uma figura de autoridade).

#### Cenas de aflição

- 2 - a personagem está mascarada, com um ar infeliz, de costas voltadas para um grupo de companheiros, também mascarados;
- 4 - a personagem está mascarada e tem uma expressão de susto face a uma figura, mais alta e também mascarada, que faz gestos; vê-se, mais atrás, uma

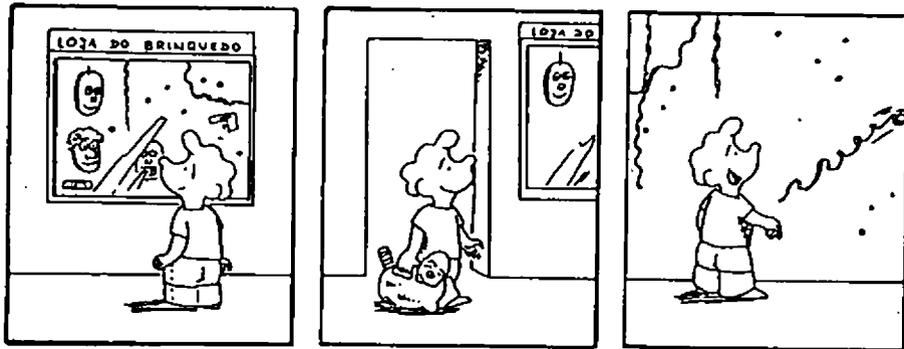
- outra criança, mascarada, com um ar tranquilo;
- 9 - a personagem está encolhida, de mãos em volta do peito, numa expressão de "cúmulo" de qualquer sensação.

Descrição do Cartão-Epílogo

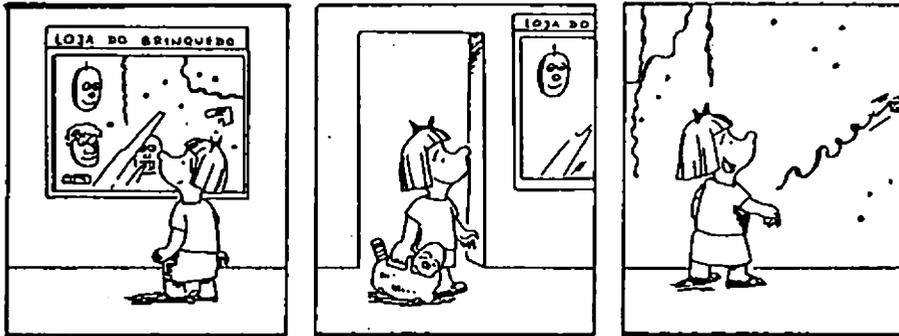
- a personagem está de pé, junto à mãe, que está sentada no chão, e tem um braço em volta dos seus ombros; têm ambas uma expressão sorridente.

Instrução para a descrição do Cartão-Epílogo

"Aqui o/a menino/a está a contar à mãe as coisas que lhe aconteceram."



CARTÃO CARNAVAL - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO CARNAVAL - VERSÃO FEMININA

Cartão 1 - PASSEIO COM A MÃE

Descrição do Cartão-estímulo

- a personagem e a mãe vão na rua, de mão dada; a personagem leva uma bola debaixo do braço;
- a personagem está a olhar para uma flor que está num vaso; a mãe, de costas, encontra-se um pouco afastada; entre a personagem e a mãe vê-se uma esquina da rua;
- na esquina, está a personagem sozinha, com o dedo na boca e a bola debaixo do braço.

Instrução para a descrição do Cartão

"O/a menino/a foi passear com a mãe e distraiu-se a cheirar uma flor. Ficou perdido/a."

Descrição das Cenas para continuar a história

**Cenas realistas**

- 1 - com a bola debaixo do braço, a personagem dirige-se a um polícia que está de costas, tocando-lhe no braço;
- 6 - na esquina da rua, a personagem está de pé, com a bola debaixo dum braço e o outro na cintura;
- 8 - a personagem dirige-se a uma cabine telefónica,

com a bola debaixo do braço.

#### **Cenas de fantasia**

- 3 - em pé, junto a uma esquina da parede, a personagem tem a boca aberta face a um "megafone" (funil muito grande); a bola está no chão, junto à personagem;
- 5 - a personagem tem duas grandes asas e voa; está rodeada de nuvens; a mão direita segura a bola; no canto superior esquerdo vê-se o sol;
- 7 - a personagem e uma figura feminina representando uma fada (tem chapéu e "varinha de condão") estão viradas uma para a outra; a fada estende uma mão na direcção da personagem, enquanto que a outra mão segura a "varinha de condão"; a personagem tem a bola debaixo do braço.

#### **Cenas de aflição**

- 2 - de pé, na esquina, com a bola debaixo do braço, a personagem tem a mão junto à boca aberta, indicando que chama;
- 4 - na esquina, a personagem chora, sentada no chão; tem a bola atrás de si;
- 9 - em pé, a personagem está encostada contra a parede, com uma mão a tapar parte da cara, e o braço do outro lado recuado; à volta da cabeça, sinais gráficos representam aflição, também representada na expressão facial e na postura;

junto à esquina, está representada parte duma figura adulta masculina, que parece encaminhar-se na direcção da personagem; a bola está no chão, junto à personagem.

Descrição do Cartão-Épílogo.

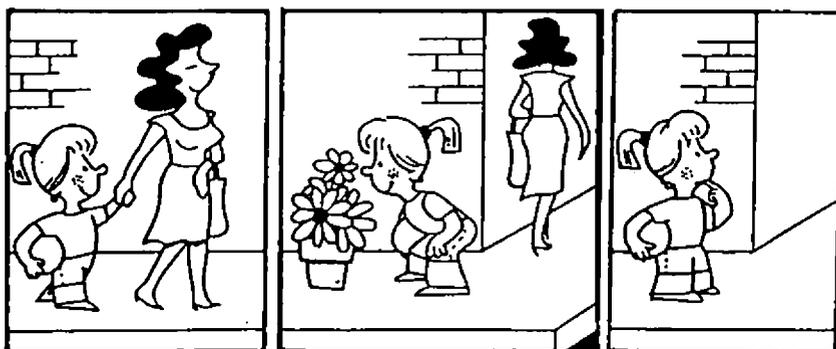
- a personagem e a mãe caminham juntas, de mão dada; são vistas de costas, afastando-se da esquina da rua, e a personagem leva a bola debaixo do braço.

Instrução para a descrição do Cartão-Épílogo

"Aqui o/a menino/a e a mãe já vão os dois juntos."



CARTÃO PASSEIO COM A MÃE - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO PASSEIO COM A MÃE - VERSÃO FEMININA

## Cartão 2 - DOENÇA

### Descrição do Cartão-estímulo

- a mãe e a personagem estão de pé, viradas uma para a outra; a personagem tem as mãos na barriga e apresenta um aspecto de sofrimento; a mãe olha para a personagem;
- a mãe põe a mão na testa da personagem, que mantém expressão queixosa;
- a personagem está deitada, de olhos fechados e aspecto sofrido; está um médico junto à cama, observando a personagem.

### Instrução para a descrição do Cartão

"O menino/a estava a dizer à mãe que se sentia mal. A mãe viu que ele/a tinha febre e chamou o médico."

### Descrição das Cenas para continuar a história

#### **Cenas realistas**

- 1 - a personagem está sentada na cama (vê-se a roupa da cama e as "costas" da mesma); tem em frente um tabuleiro com comida e segura uma colher;
- 6 - a personagem está deitada, com uma expressão facial de sofrimento, também representada por

sinais gráficos; uma figura feminina (que foi indicada como sendo a "mãe", na descrição do Cartão) está sentada junto à cama, próximo da personagem, com um livro na mão;

- 8 - a personagem está deitada na cama, de olhos fechados, com aspecto de sofrimento (expressão facial e sinais gráficos);

#### **Cenas de fantasia**

- 3 - a personagem está deitada na cama sorrindo para uma figura masculina, que está de pé ao fundo da cama, estendendo-lhe um presente;
- 5 - a personagem está sentada na cama, brincando com um brinquedo (carrinho para personagem masculina; boneca para personagem feminina); ao fundo da cena, duas figuras masculinas adultas, próximas uma da outra, parecem conversar entre si; a personagem tem uma expressão facial que expressa um ligeiro sorriso e olha na direção dessas figuras;
- 7 - a personagem está deitada na cama, com os olhos fechados; num "balão" (representando um sonho ou pensamento) vê-se a personagem transformada em Super-homem (ou Super-mulher para a personagem feminina), a voar; esta figura ocupa a maior parte da Cena.

### Cenas de aflição

- 2 - a personagem está sentada numa cadeira com os joelhos tapados com uma manta, virando a cara e esticando os braços na direcção duma figura adulta feminina (referida como sendo a "mãe", na descrição do Cartão); esta figura tem numa das mãos um frasco e na outra uma colher que estende à personagem;
- 4 - a personagem está deitada na cama, de olhos fechados; um "balão" (que indica pensamento ou sonho) contém a representação duma sepultura;
- 9 - uma ambulância, com as portas abertas; entre estas, vê-se uma maca onde está deitada a personagem, com expressão de sofrimento (também representada por sinais gráficos); a maca é agarrada por uma figura adulta masculina; sinais gráficos, junto à ambulância, indicam que esta está a dar sinal de alarme.

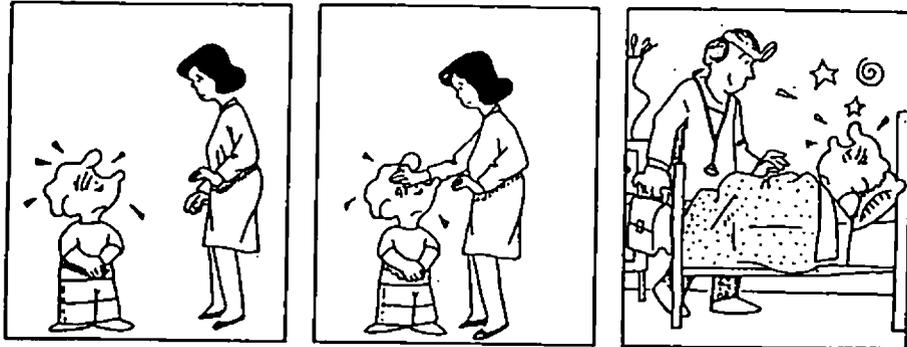
### Descrição do Cartão-Epílogo

- a personagem e uma figura adulta feminina (referida na descrição do Cartão como sendo a mãe) estão de pé, viradas uma para a outra; a personagem tem uma expressão facial de

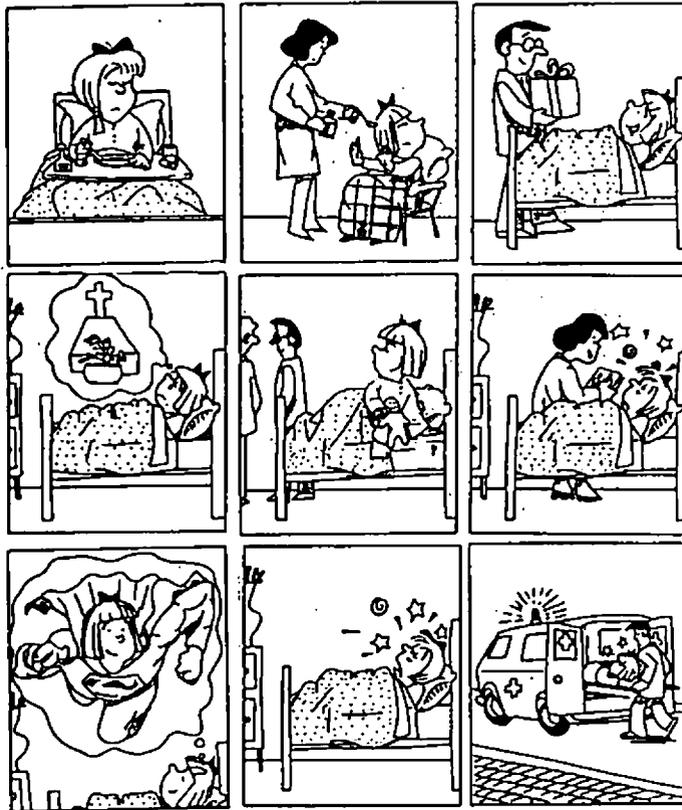
contentamento; a "mãe" olha para a personagem, estando ligeiramente inclinada na sua direcção.

Instrução para a descrição do Cartão-Epílogo

"Aqui o/a menino/a está a conversar com a mãe."



CARTÃO DOENÇA - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO DOENÇA - VERSÃO FEMININA

Cartão 3 - PASSEIO À PRAIA

Descrição do Cartão-estímulo

- a personagem, a mãe e o pai estão de pé, num cenário de praia (há várias figuras, quer de crianças, quer de adultos, em fato de banho, em actividades várias); a personagem e os pais observam e não estão de fato de banho, indicando que acabam de chegar;
- a personagem observa um grupo de quatro crianças que usam o mesmo tipo de vestuário e brincam em conjunto;
- o pai e a mãe estão a "instalar-se"; a personagem está de costas, já de fato de banho; próximo, estão três crianças do grupo referido.

Instrução para a descrição do Cartão

"O/a menino/a foi passear à praia com os pais. Estava a ver um grupo de meninos a brincar, todos juntos. Voltou para o pé dos pais e pôs-se a pensar o que é que havia de fazer."

Descrição das Cenas para continuar a história

**Cenas realistas**

- 1 - a personagem está de pé, com uma pá na mão, junto a uma pequena construção na areia;
- 6 - a personagem dirige-se, de balde na mão, para o grupo de crianças;
- 8 - a personagem participa na actividade do grupo de crianças, fazendo, com duas delas, uma construção na areia; outras duas crianças estão próximo e parecem falar uma com a outra.

**Cenas de fantasia**

- 3 - a personagem, de pé, tem na mão um enorme peixe (quase do seu tamanho) que mostra, com expressão de contentamento, a duas crianças; estas observam o peixe;
- 5 - a personagem está deitada de costas num colchão de praia, de cabeça erguida, com expressão de contentamento; é observada por duas crianças do grupo;
- 7 - a personagem está de pé, de braços abertos, no centro do grupo, falando com aspecto animado; as crianças do grupo são quatro, estão próximas e olham a personagem; apresentam uma expressão de agrado, e uma das crianças tem o braço no ombro da personagem.

### Cenas de aflição

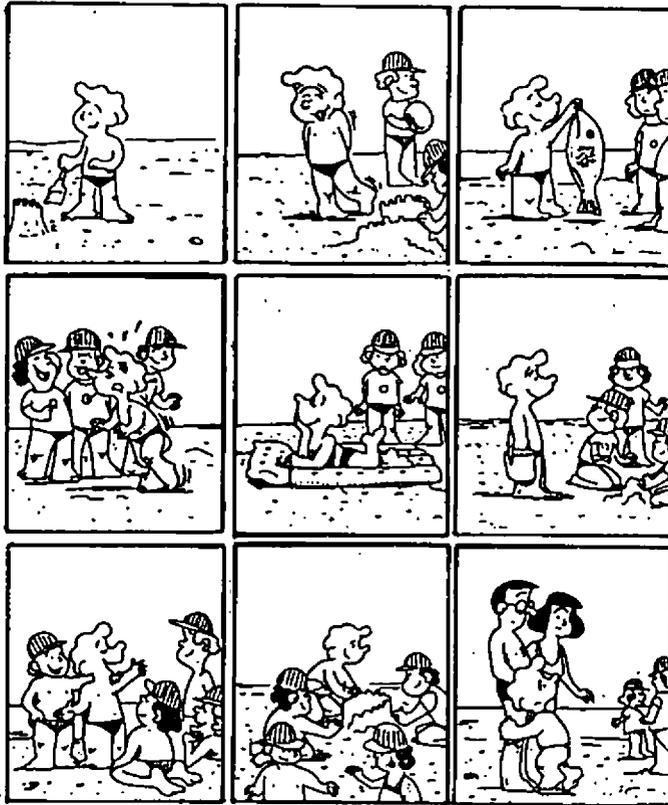
- 2 - a personagem está de pé, de língua de fora, mãos atrás das costas e pernas ligeiramente torcidas, olhando "de soslaio" para duas crianças do grupo, em relação às quais está de costas; uma delas, está de pé, com uma bola na mão, olhando na direcção oposta àquela em que a personagem se encontra; a outra, só parcialmente representada, está a fazer uma construção na areia;
- 4 - a personagem parece desequilibrar-se (está inclinada, com as mãos esticadas para a frente); tem uma expressão de sofrimento, a qual é acentuada por sinais gráficos; três crianças olham a personagem, uma delas rindo abertamente; uma destas crianças, à direita da Cena, tem o pé em frente a uma perna da personagem (parecendo "pregar-lhe uma rasteira");
- 9 - a personagem, com expressão de aflição, e olhando na direcção do grupo de crianças (que se vêem ao longe), está agarrada às pernas do "pai"; a "mãe" está junto ao pai e tem um braço na direcção da personagem; a mãe e o pai olham para a personagem.

Descrição do Cartão-Epílogo

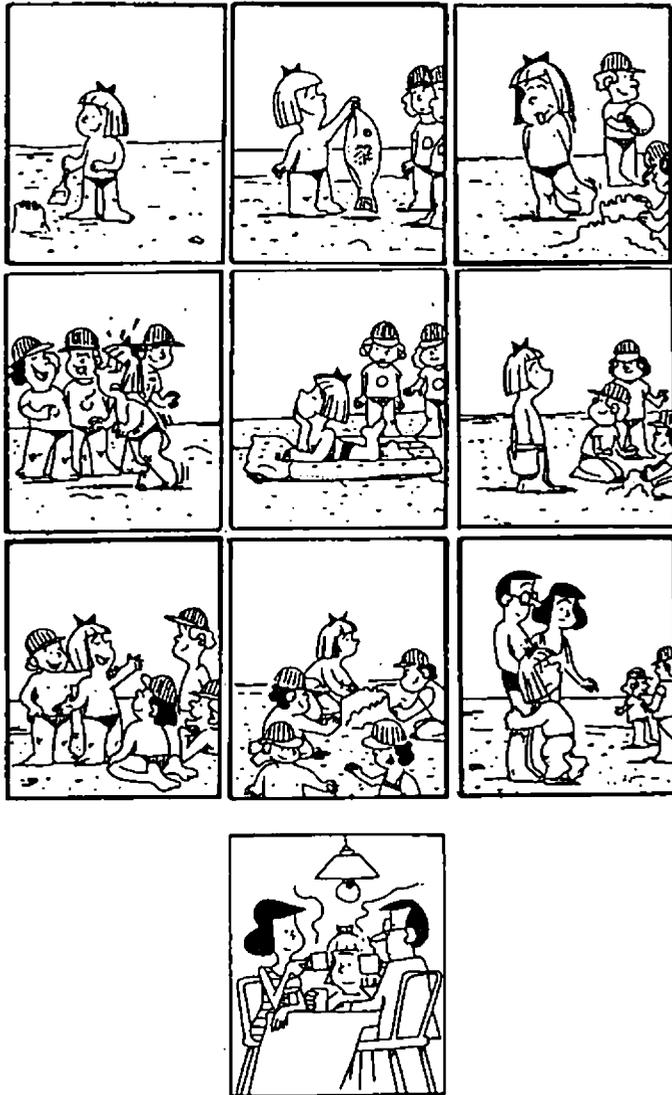
- a personagem, o pai e a mãe estão sentados à mesa de refeição.

Instrução para a descrição do Cartão-Epílogo

"Já acabou. Aqui voltaram para casa e estão a jantar."



CARTÃO PASSEIO À PRAIA - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO PASSEIO À PRAIA - VERSÃO FEMININA

Cartão 4 - PESADELO

Descrição do Cartão-estímulo

- a personagem está a subir para a cama;
- a personagem está deitada na cama a dormir;
- a personagem está sentada na cama, de boca muito aberta, parecendo gritar com um ar muito assustado.

Instrução para a descrição do Cartão

"O/a menino/a foi-se deitar. Adormeceu muito bem e depois acordou de repente com um sonho muito mau."

Descrição das Cenas para continuar a história

**Cenas realistas**

- 1 - a personagem está deitada em cima da cama, de perna cruzada e ar tranquilo;
- 6 - a personagem está deitada na cama a dormir;
- 8 - a personagem está sentada na cama, bebendo por um copo.

**Cenas de fantasia**

- 3 - a personagem aponta uma pistola; os pais, atrás da personagem, têm um ar assustado; o pai tapa a boca

com a mão;

- 5 - a personagem, com um pé em cima do "fantasma do pesadelo", empunha uma pistola fumegante;
- 7 - a personagem está deitada na cama, de olhos abertos; um "balão" (representando pensamento ou sonho) apresenta a personagem a dizer a um grupo de crianças: "Foi só um sonho!"

#### **Cenas de aflição**

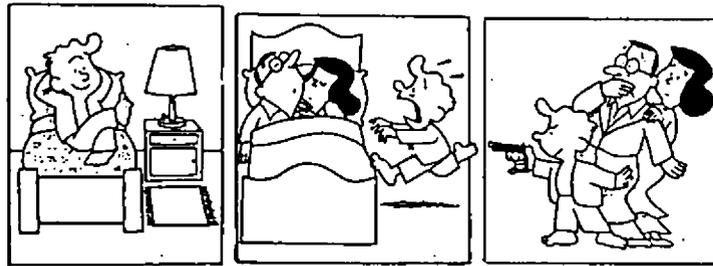
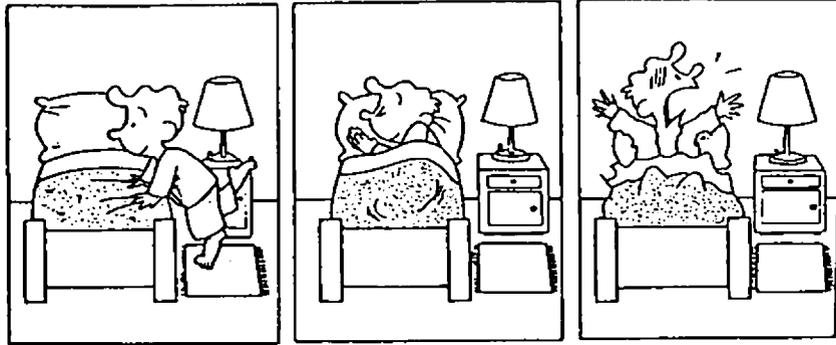
- 2 - a personagem chega correndo, de boca "escancarada" e com ar aflito, junto da cama dos pais, que dormem;
- 4 - a personagem está sentada na borda da cama, com as mãos entre as pernas, expressão facial e postural de aflição, acentuada por sinais gráficos;
- 9 - a personagem está deitada na cama, escondendo-se debaixo dos lençóis, só com o nariz e os olhos de fora; num "balão" (indicando o pensamento) vê-se o "fantasma do pesadelo".

#### Descrição do Cartão-Epílogo

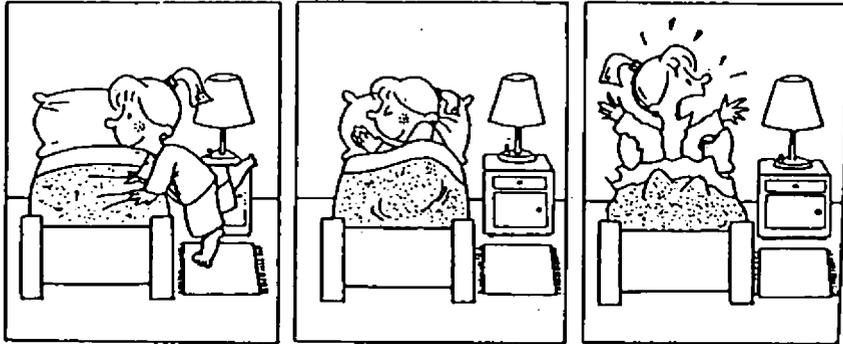
- a personagem, o pai e a mãe estão à mesa da refeição.

#### Instrução para a descrição do Cartão-Epílogo

"Aqui o/a menino/a e os pais estão a tomar o pequeno-almoço."



CARTÃO PESADELO - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO PESADELO - VERSÃO FEMININA

Cartão 5 - DIA DOS ANOS

Descrição do Cartão-estímulo

- a personagem está de pé, frente aos pais que se baixam, estendendo-lhe os braços;
- a personagem, de pé e de pasta na mão, está em frente a um menino, que lhe estende os braços; atrás desse menino, uma menina olha para a personagem;
- a personagem está em frente a uma mesa com um grande bolo de velas e outras guloseimas.

Instrução para a descrição do Cartão

"Era o dia dos anos do/a menino/a. Os pais estavam a dar-lhe os parabéns e os amigos também. Ele/a tinha um grande bolo de velas."

Descrição das Cenas para continuar a história

**Cenas realistas**

- 1 - a personagem mostra um relógio a uma menina e a um menino;
- 6 - a personagem abre um presente, vendo-se ainda um outro embrulho; perto, outra criança olha para a personagem;

- 8 - a personagem, em cima dum banquinho, apaga o bolo de velas; vêm-se duas crianças, uma das quais tem um balão na mão.

#### **Cenas de fantasia**

- 3 - a personagem está sentada no chão, no meio de um círculo de crianças, e brinca com um brinquedo (personagem masculina, um carrinho; personagem feminina, um boneco);
- 5 - a personagem tem os braços abertos em frente a um monte enorme de presentes (que ocupa toda a altura da cena);
- 7 - a personagem corre com um aviãozinho na mão; da sua cabeça sai um "balão" (indicando pensamento), no qual se vê a personagem a tripular um avião.

#### **Cenas de aflição**

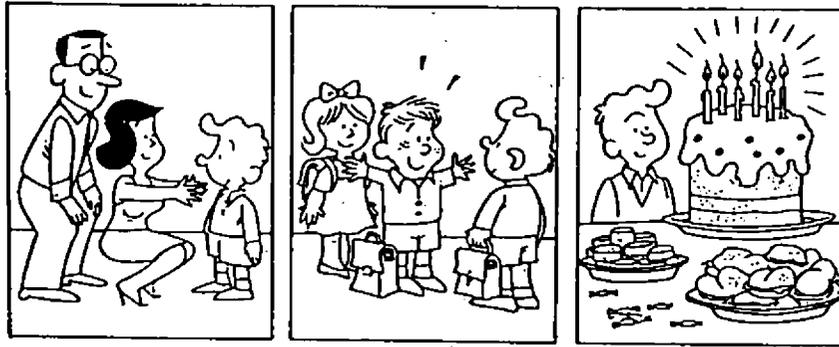
- 2 - a personagem chora em frente a um carro que está sem uma roda; a roda está caída ao lado do carro;
- 4 - a personagem está de pé, de mãos nos bolsos, encolhida e com os olhos semi-cerrados, numa sala em que se vêm brinquedos pelo chão; ao fundo da Cena, vê-se o bolo de anos em cima da mesa;
- 9 - a personagem está sentada à mesa, de costas para as outras crianças, que brincam; tem o queixo apoiado na mão e uma expressão sem alegria; na mesa, vêm-se guloseimas; próximo da personagem está um cavalinho de brincar.

Descrição do Cartão-Epílogo

- a personagem está de pijama a subir para a cama.

Instrução para a descrição do Cartão-Epílogo

"Acabou o dia dos anos e o/a menino/a vai-se deitar."



CARTÃO DIA DOS ANOS - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO DIA DOS ANOS - VERSÃO FEMININA

Cartão 6 - BRIGA DOS PAIS

Descrição do Cartão-estímulo

- a personagem, a mãe e o pai estão à mesa da refeição, bebendo um líquido que fumeja (sinais gráficos).;
- mantém-se o mesmo cenário, mas o pai e a mãe falam um com o outro, gesticulando e com uma expressão pouco amistosa, enquanto a personagem os observa;
- o pai e a mãe em pé, frente a frente, estão visivelmente a discutir.

Instrução para descrição do Cartão

"O/A menino/a e os pais estavam a comer. O pai e a mãe começaram a brigar e estavam muito zangados um com o outro."

Descrição das Cenas para continuar a história

**Cenas realistas**

- 1 - a personagem assiste, de perto, com o dedo na boca e expressão preocupada, à discussão entre os pais;
- 6 - a personagem observa, de mais longe, o pai que continua a discutir; o pai tem cara zangada e olha na direcção oposta à personagem, para alguém de quem só se vê uma mão;
- 8 - a personagem está a atravessar uma porta, com um

saco na mão.

#### Cenas de fantasia

- 3 - a personagem, sentada no chão, vê televisão; na televisão aparece um boneco e a personagem tem um ar divertido;
- 5 - a personagem e a mãe aparecem juntas, em primeiro plano; a mãe tem um braço sobre os ombros da personagem, que sorri; a mãe tem também uma expressão sorridente; ao fundo da Cena vê-se o pai, de costas, que vira a cabeça, observando as duas figuras referidas, com expressão de aborrecimento;
- 7 - entre sinais de fantasia (estrelas, bolinhas, etc.), vê-se um carro, fazendo uma curva em velocidade, conduzido pela personagem; no lugar ao lado do condutor vê-se um vulto sem características definidas.

#### Cenas de aflição

- 2 - a personagem, com expressão apreensiva e de mão em concha junto ao ouvido, escuta; sinais gráficos, à direita da Cena, representam o som;
- 4 - a personagem chora copiosamente, virada para a mãe; esta, de costas, está incompletamente representada (como quem se está a afastar);
- 9 - a personagem tem as mãos na barriga e expressão de sofrimento, acentuada ainda por sinais gráficos; a

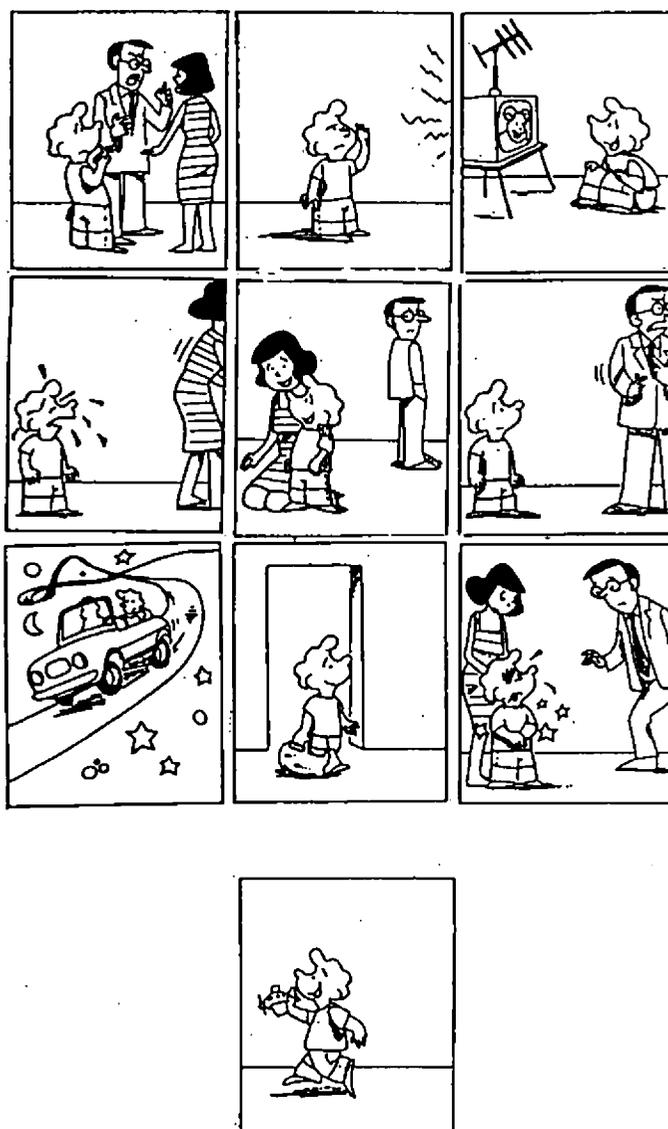
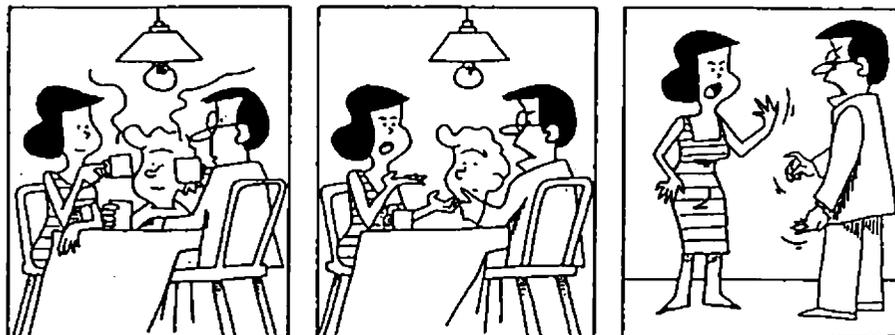
personagem olha para o pai, que se inclina para ela, com ar preocupado; a mãe está próxima e também olha para a personagem.

Descrição do Cartão-Epílogo

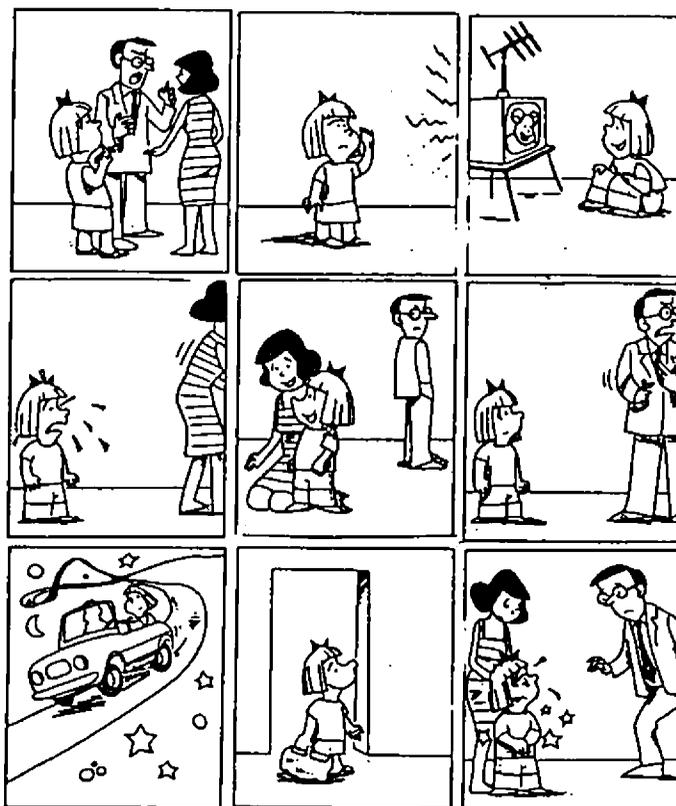
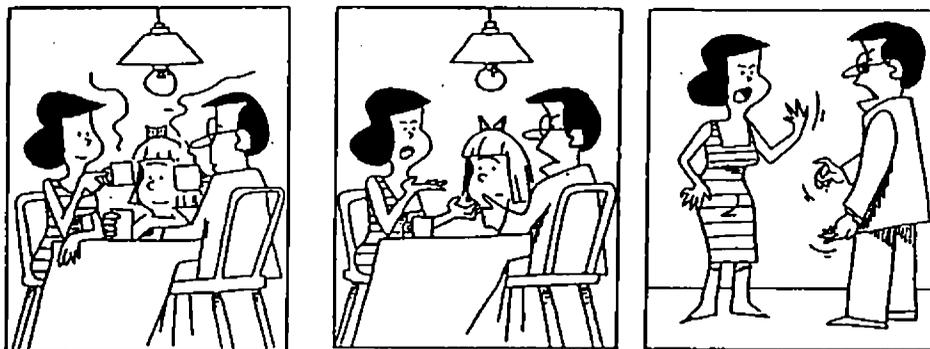
- a personagem brinca com um aviãozinho.

Instrução para a descrição do Cartão-Epílogo

"Já passou tudo. Aqui o/a menino/a está a brincar."



CARTÃO BRIGA DOS PAIS - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO BRIGA DOS PAIS - VERSÃO FEMININA

Cartão 7 - ESCOLA

Descrição do Cartão-estímulo

- a professora, com o ponteiro, aponta o quadro onde está enunciada uma operação aritmética muito simples;
- a professora está de frente para os alunos e fala para eles;
- a personagem apresenta uma expressão desanimada e os braços sobre a carteira; as outras crianças têm o braço levantado, com o "dedo no ar" e uma expressão animada.

Instrução para descrição do Cartão

"A professora estava no quadro a explicar a lição. Depois fez uma pergunta e todos os meninos sabiam responder menos este/a nosso/a amigo/a."

Descrição das Cenas para continuar a história

**Cenas realistas**

- 1 - a personagem está sentada numa cadeira da escola, com a cara apoiada na mão; da sua cabeça sai um "balão" (indicando pensamento) onde se vêem muitos números;

- 6 - de pé, junto à carteira, a personagem tem os braços abertos, parecendo afirmar algo; as outras crianças observam a personagem;
- 8 - a personagem, sentada na carteira da escola, lê um livro, com expressão concentrada; com um dedo aponta uma folha do livro; tem a cabeça apoiada na mão.

#### **Cenas de fantasia**

- 3 - a personagem eleva-se num balão voador, junto do edifício da escola;
- 5 - a personagem, de traje de cerimónia (de adulto), com um livro debaixo do braço, "declama" números junto a três microfones;
- 7 - de pé, junto à carteira da escola e com ar divertido, a personagem deita a língua de fora e "faz caretas"; sentadas nas carteiras, outras crianças riem, olhando para a personagem.

#### **Cenas de aflição**

- 2 - sentada na carteira, a personagem chora copiosamente;
- 4 - a personagem está sentada na carteira, de dedo na boca e ar atrapalhado; as outras crianças, com ar atento, observam a personagem;
- 9 - com ar muito aflito, a personagem foge, com as mãos na barriga, enquanto a professora, de pé e

com o ponteiro na mão, olha na direcção em que a personagem corre.

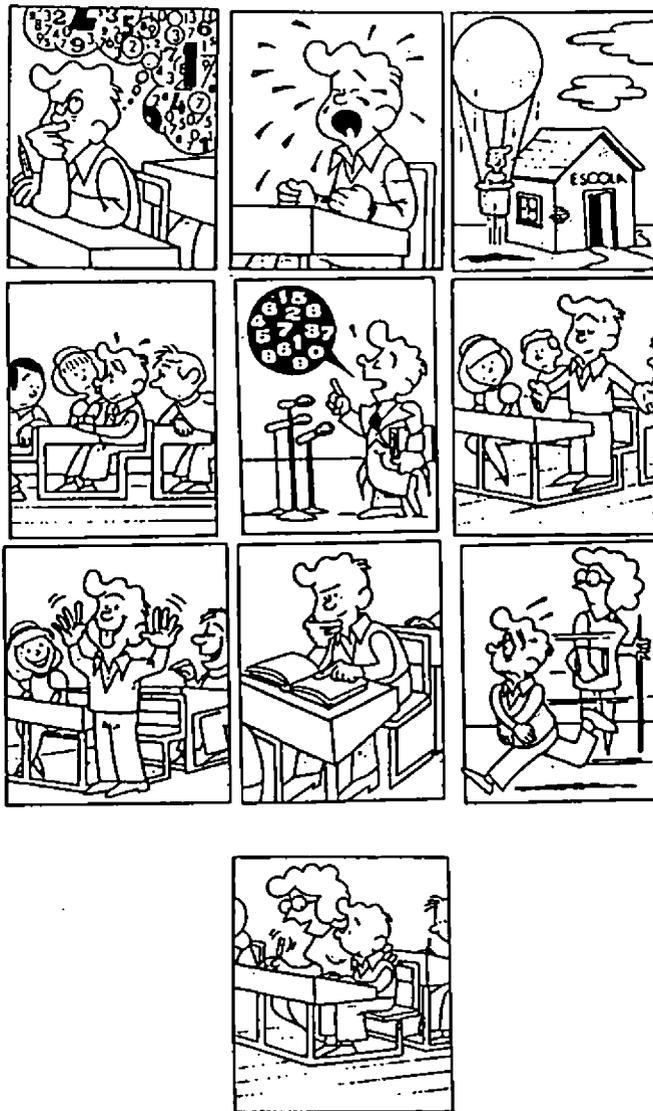
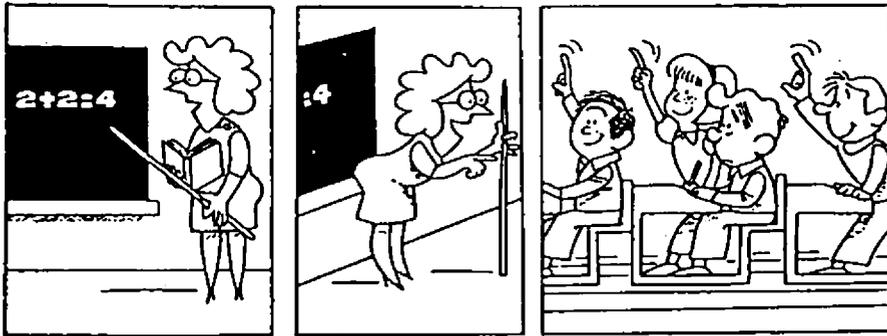
Descrição do Cartão-Epílogo

- a professora está sentada ao lado da personagem, na carteira; tem o braço sobre o seu ombro e escreve num caderno.

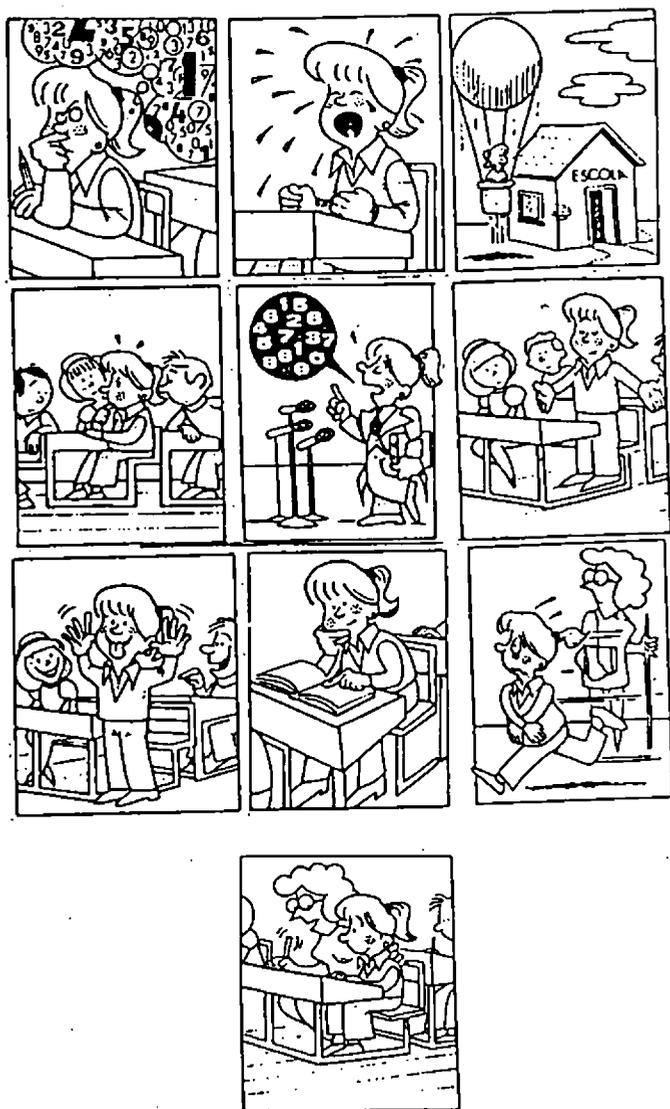
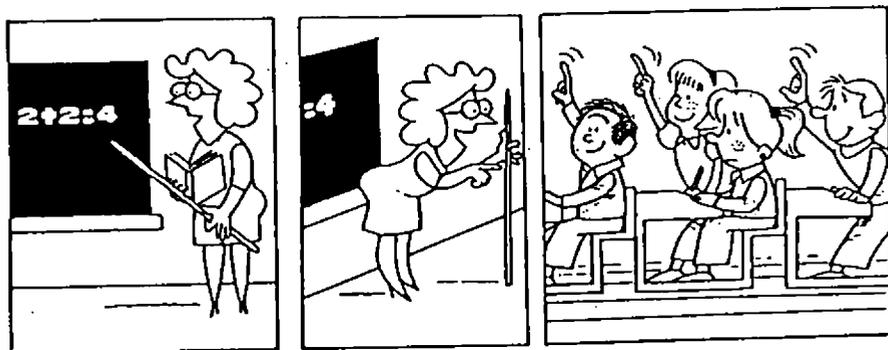
Instrução para a descrição do Cartão-Epílogo

"Agora já acabou. Aqui a professora está a ensinar o menino/a."

Nota: Esta é a última situação apresentada. Nessa conformidade, e tal como foi atrás referido, o Cartão-Epílogo, que a termina, apresenta uma característica diferente de todos os outros: é o único que mostra uma situação de claro significado emocional - a professora está numa atitude de proximidade e afecto. Uma vez que não influencia quaisquer resultados, pareceu legítimo, e adequado, poder organizar uma solução tranquilizante como final da prova.



CARTÃO ESCOLA - VERSÃO MASCULINA



CARTÃO ESCOLA - VERSÃO FEMININA

RETRATO DO MENINO/A

Descrição do Cartão

- a personagem surge, num cenário doméstico, em meio corpo, de mãos nos bolsos e expressão facial neutra.

Instrução para a descrição da situação

"Este/a é o menino/a de quem temos estado a falar. Queres dar-lhe um nome? Como é que ele/a se há-de chamar?"



RETRATO DO MENINO



RETRATO DA MENINA

#### 2.4. Revisão das instruções para aplicação da prova

Da análise do estudo-piloto e da reflexão daí decorrente resultou, como foi referido, a necessidade de efectuar algumas alterações no procedimento de aplicação da prova, de modo a garantir uma padronização mais rigorosa do mesmo.

As alterações dizem fundamentalmente respeito à apresentação dos Cartões-estímulo e dos Cartões-epílogo, cuja descrição é agora feita pelo psicólogo. Com esta finalidade, elaborou-se um guião para aplicação da prova, em que se especificam, para além de todas as condições a observar, as frases com que o psicólogo deve descrever cada Cartão-estímulo e cada Cartão-epílogo.

Das instruções constam algumas considerações sobre a prova, destinadas a esclarecer os psicólogos que procederão à sua aplicação.

## 2.5. Instruções para aplicação da prova "Era uma vez..."

### Considerações preliminares

Esta prova procura recolher informações sobre o modo como as crianças, face a acontecimentos do dia-a-dia, elaboram as emoções e a ansiedade que eles eventualmente despertam. Para isso, a criança é confrontada com o pedido de dar continuação a situações desenhadas, que, representando factos da sua vida quotidiana, terminam numa situação crítica. Esta situação crítica foi concebida como sendo capaz de despertar ansiedade, pela evocação de um perigo. A prova apresenta sete situações de vida que se supõe serem susceptíveis de desencadear diferentes ameaças e emoções:

- I - a personagem vai com a mãe na rua e perde-se.
- II - a personagem está doente.
- III - a personagem depara com um grupo de crianças que brincam juntas.
- IV - a personagem tem um pesadelo.
- V - a personagem faz anos.
- VI - a personagem presencia uma briga dos pais.

VII - a personagem enfrenta uma situação pontual de incompetência, no contexto da escola.

Apresenta-se no início, para *treino da prova*, uma situação referindo "brincadeiras de carnaval", a qual não é apreciada para efeito de análise das respostas.

A situação V - "Dia Dos Anos" - foi incluída no pressuposto de que acontecimentos especialmente bons poderão ter um aspecto crítico para algumas crianças.

Cada uma das situações é apresentada à criança num Cartão com três episódios de banda desenhada. O psicólogo faz a descrição do Cartão-estímulo e pede em seguida à criança que dê continuação à história. Para isso, põe à sua disposição nove pequenas Cenas desenhadas, que podem servir para dar continuação à história, e indica à criança que deverá escolher três de entre elas.

As nove Cenas postas à disposição da criança para continuar a história representada em cada Cartão foram concebidas do seguinte modo:

- três Cenas apresentam acontecimentos que correspondem a diferentes modos de aceitação, ou

de esforço de resolução, da realidade proposta no Cartão; são, em todos os Cartões, as Cenas 1, 6 e 8;

- três Cenas apresentam acontecimentos que, pelo recurso à fantasia, constituem diferentes formas de fuga ao aspecto crítico proposto no Cartão; são, em todos os Cartões, as Cenas 3, 5 e 7;
- três Cenas apresentam acontecimentos que reflectem a aflição desencadeada pelo aspecto crítico da situação proposta no Cartão; são, em todos os Cartões, as Cenas 2, 4 e 9.

### **Material**

A prova consta de sete Cartões-estímulo e um Cartão para exemplificação do procedimento. A cada Cartão correspondem nove pequenas Cenas, entre as quais a criança deverá escolher três, para dar sequência à história. Existe mais um desenho, do mesmo tamanho e formato do de cada um das nove Cenas referidas, com o qual o psicólogo encerra o episódio e que é designado por Cartão-Epílogo. Existe ainda um pequeno Cartão, que representa a personagem, e que se designa por "RETRATO DO MENINO/A". Este Cartão destina-se a finalizar a prova.

Esta tem uma versão masculina (personagem masculina), a ser usada com os rapazes, e uma versão feminina (personagem feminina), a ser apresentada às raparigas.

#### **Procedimento**

Antes de iniciar a prova o psicólogo deve verificar se o diferente material está ordenado na sequência de apresentação, que é a seguinte:

Cartão-CARNAVAL

Cartão-PASSEIO COM A MÃE

Cartão-DOENÇA

Cartão-PASSEIO À PRAIA

Cartão-PESADELO

Cartão-DIA DOS ANOS

Cartão-BRIGA DOS PAIS

Cartão-ESCOLA

RETRATO DO MENINO/A (de formato diferente).

A criança e o psicólogo sentam-se lado a lado, frente a uma mesa. A criança deverá ficar à esquerda do psicólogo, para que o material fique entre os dois, em frente e à direita da criança.

No caso de crianças esquerdinas, inverte-se a posição, ficando a criança à direita do psicólogo.

Tal como é usual na aplicação de provas deste tipo, é importante estabelecer inicialmente um contacto com a criança, conversando um pouco, deixando-a desenhar etc., conforme pareça mais adequado à idade e características de cada criança.

Inicia-se a prova com o Cartão-CARNAVAL, que serve para exemplificar o procedimento. Antes de mostrar o Cartão à criança, o psicólogo diz:

*"Olha, tenho aqui uma história. É uma história de quadradinhos, mas ainda não está pronta e eu gostava que me ajudasses a acabá-la. Queres ver?"*

Coloca-se o cartão entre a criança e o psicólogo e este diz:

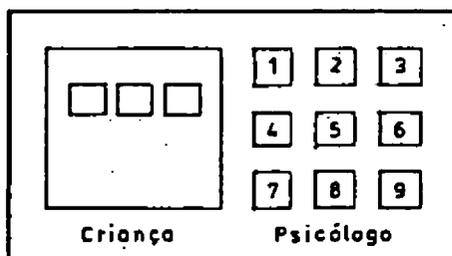
*"Estão aqui os quadradinhos. Vamos ver a história?"*

O psicólogo vai apontando cada uma das cenas representadas, enquanto as vai descrevendo:

*"Era uma vez um menino/a que estava a ver uma  
montra de uma loja de brinquedos. Era Carnaval e  
ele foi comprar umas coisas para brincar. Estava a  
atirar serpentinas."*

*"Agora vais tu continuar a história, com estes  
cartõeszinhos."*

Dispõem-se as nove Cenas do seguinte modo:



Diz-se então:

*"Estão aqui estes cartõeszinhos todos e tu agora  
vais escolher três para continuares a história.  
Fazes a história como tu gostares. Escolhes os  
três cartõeszinhos que quiseres, só três, e vais  
colocá-los aqui."*

E indica-se o espaço imediatamente abaixo dos  
três quadros de banda desenhada do Cartão.

*"Depois contas-me a tua história. Estás a perceber? Então, agora escolhe."*

Se for necessário, repetem-se as indicações.

Regista-se o tempo de latência - desde que o psicólogo acabou de colocar as nove Cenas até que a criança coloque na posição indicada a primeira que escolheu.

Anota-se na folha de registo o número de cada Cena escolhida pela criança (indicado no verso da Cena) e a sequência em que a criança as colocou. Regista-se igualmente qualquer troca de posição ou alteração de colocação a que a criança proceda, indicando sempre claramente a sequência que resulta no final.

Retiram-se as seis Cenas restantes, dizendo:

*"Estes agora já não são precisos. Vamos lá ver como é que ficou a história que tu fizeste. O menino/a estava a ver a montra de uma loja de brinquedos. Era Carnaval e ele foi comprar umas coisas para brincar. Estava a atirar serpentinas. E depois...agora continuas tu o resto da história."*

Espera-se que a criança conte. Pode-se encorajá-la, mas não se deve contar a história por ela. Regista-se a narrativa da criança. Quando tiver terminado, coloca-se o Cartão-Epílogo a seguir aos três que a criança colocou e diz-se:

***"Aqui o menino/a está a contar à mãe as coisas que lhe aconteceram."***

Tendo-se treinado o procedimento com o Cartão-CARNAVAL, passa-se então à situação de prova (mesmo que a criança não tenha verbalizado nenhuma história).

Para cada um dos cartões apresentados procede-se exactamente do mesmo modo que se indicou para o Cartão-CARNAVAL.

Sempre que termina a apresentação dum Cartão e enquanto o arruma e coloca o seguinte, o psicólogo deverá fazer a ligação entre os diferentes episódios representados nos Cartões, com as seguintes frases:

***"Acontecem mais coisas a este/a menino/a. Vamos ver?"***

***"Temos aqui outras coisas que aconteceram a este/a***

*menino/a; vamos ver o que foi que lhe aconteceu desta vez."*

Colocado o Cartão, o psicólogo faz a descrição dos acontecimentos nele desenhados, tal como está enunciada nas páginas seguintes. Passa então a dispôr as nove Cenas correspondentes ao Cartão, de acordo com a ordem atrás referida (o número de cada Cena está indicado no verso). Quando colocou todas as Cenas, o psicólogo pede à criança que escolha três, de entre elas, dizendo:

*"Estão aqui os cartõezinhos todos e tu agora vais escolher três para continuares a história como tu quiseres."*

Se está seguro de que a criança compreendeu o procedimento, o psicólogo poderá dizer:

*"Já sabes como é, escolhes os três que quiseres".*

Após a criança ter escolhido e colocado as três Cenas sobre o Cartão, o psicólogo repete a descrição e pede à criança que continue a história, dizendo:

**"Agora é a tua vez de contar."**

Quando a criança termina a sua história, o psicólogo coloca e descreve o Cartão-Epílogo.

Devem anotar-se na "Folha de respostas" todos os comentários que a criança faça, bem como o seu comportamento durante a prova, incluindo o facto de a criança hesitar ao escolher as Cenas, trocar alguma(s) das Cenas escolhidas por outra(s) ou alterar a posição em que inicialmente as colocou. Deve ficar clara, na folha de registo, a sequência final das três Cenas escolhidas.

Indicam-se, nas páginas seguintes, as frases que o psicólogo deve usar na descrição de cada um dos Cartões e dos respectivos Cartões-Epílogo.

## INSTRUÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DOS CARTÕES

### Cartão-CARNAVAL

*"Era uma vez um menino/a que estava a ver uma montra de uma loja de brinquedos. Era Carnaval e ele/a foi comprar umas coisas para brincar. Estava a atirar serpentinas."*

*"Agora vais tu continuar a história, com estes cartõesinhos."*

### Cartão-Epílogo

*"Aqui o menino/a está a contar à mãe as coisas que lhe aconteceram."*

### Cartão-PASSEIO COM A MÃE

*"O menino/a foi passear com a mãe e distraíu-se a cheirar uma flor. Ficou perdido/a. E agora, o que é que vai acontecer? Estão aqui estes cartõesinhos e tu vais escolher três para continuares a história como tu quiseres, como fizeste à bocadinha"*

### Cartão-Epílogo

*"Ficou assim a tua história. Aqui a mãe e o menino/a já vão os dois juntos."*

Cartão-DOENÇA

*"O menino/a estava a dizer à mãe que se sentia mal. A mãe viu que ele/a tinha febre e chamou o médico. E depois? Continua tu."*

Cartão-Epílogo

*"Aqui o menino/a está a conversar com a mãe."*

Cartão-PASSEIO À PRAIA

*"O menino/a foi passear à praia com os pais. Estava a ver um grupo de meninos a brincar, todos juntos. Voltou para o pé dos pais e pôs-se a pensar o que é que havia de fazer. E depois, o que é que ele/a fez? Agora contas tu."*

Cartão-Epílogo

*"Já acabou. Aqui já voltaram para casa e estão a jantar."*

Cartão-PESADELO

*"O menino/a foi-se deitar. Adormeceu muito bem e depois acordou de repente com um sonho muito mau. Agora continuas tu."*

Cartão-Epílogo

*"Aqui o menino/a e os pais estão a tomar o pequeno almoço."*

Cartão-DIA DOS ANOS

*"Era o dia dos anos do menino/a. Os pais estavam a dar-lhe os parabéns e os amigos também. Ele/a tinha um grande bolo de velas. E depois, o que é que acontece? Agora é a tua vez de contar."*

Cartão-Epílogo

*"Acabou o dia dos anos e o menino/a vai-se deitar."*

Cartão-BRIGA DOS PAIS

*"O menino/a e os pais estavam a comer. O pai e a mãe começaram a brigar e estavam muito zangados. E agora como é que continua?"*

Cartão-Epílogo

*"Já passou tudo. Aqui o menino/a está a brincar."*

Cartão-ESCOLA

*"A professora estava no quadro a explicar a lição. Depois fez uma pergunta e todos os meninos sabiam responder, menos este/a nosso/a amigo/a. Agora continua tu."*

Cartão-Epílogo

*"Agora já acabou. Aqui a professora está a ensinar o menino/a."*

Instruções para finalizar a prova

O psicólogo retira o material e apresenta à criança o RETRATO DO MENINO/A dizendo:

*"Este/a é o menino/a de quem temos estado a falar. Queres dar-lhe um nome? Como é que ele/a se há-de chamar?"*

Regista-se na "Folha de Respostas" o nome que a criança dá à personagem. Indaga-se se a criança conhece alguém com esse nome e regista-se. Depois, pergunta-se:

*"Das histórias que vimos, qual foi aquela de que gostaste mais? Porquê?"*

Regista-se a resposta na "Folha de Respostas".

*" E qual foi aquela de que gostaste menos?"*  
*"Porquê?"*

Regista-se a resposta na "Folha de Respostas".

Na última página da "Folha de Respostas", anota-se o comportamento da criança durante a prova,

bem como qualquer observação que pareça importante. Preenche-se, na primeira página da "Folha de respostas", os dados nela indicados.

## **CAPÍTULO VI**

**ESTUDO EXPERIMENTAL DA PROVA "ERA UMA VEZ..."**

**ESTUDO EXPLORATÓRIO**

## ESTUDO EXPERIMENTAL DA PROVA "ERA UMA VEZ..."

### ESTUDO EXPLORATÓRIO

Completado o material e reformuladas as condições de aplicação, era chegado o momento de proceder ao estudo experimental da prova criada.

#### 1. Objectivos desta fase do estudo

Pretendia-se nesta primeira fase:

- Avaliar a reacção das crianças à prova na sua forma actual. Tendo agora a prova oito Cartões, importava conhecer se crianças de diversas idades mantinham o interesse e capacidade de colaboração que se verificara com os quatro Cartões, no estudo-piloto, e se as respostas forneciam um leque de variação suficiente após o alargamento da prova.
- Tal como no estudo-piloto, era necessário conhecer o modo como as crianças descrevem as Cenas que escolhem

para dar continuação à história, de forma a entender o significado que elas atribuem a essas Cenas. Importava igualmente verificar se o significado atribuído era, ou não, concordante com o que se pretendia representar. Para além disso, pretendia-se conhecer *qual o significado* que a maioria das crianças, destas idades, atribuem às Cenas correspondentes a cada Cartão.

- Elaborar uma forma de análise das respostas. O estudo-piloto teve em conta unicamente a análise das Cenas escolhidas e a sua posição na sequência organizada pela criança. Para além disso, neste momento do estudo, pretendia-se ainda que a análise abrangesse as histórias que as crianças verbalizam, assim como algumas características do seu comportamento e da sua atitude face à prova. Estes elementos afiguravam-se relevantes no conjunto da informação a extrair da aplicação da prova.

## 2. Amostra

A primeira decisão a tomar dizia respeito à gama de idades a abranger nesta fase. Dado que a prova tinha sido criada para utilização com crianças de idade escolar, e que o estudo-piloto se tinha efectuado em

crianças de idades compreendidas entre os seis e os sete anos, parecia evidente que o estudo actual voltaria a incidir nesse mesmo grupo etário. No entanto, e uma vez que se tratava de uma primeira abordagem do novo material, havia o desejo de, nesta primeira fase, aplicar a prova num leque mais vasto de idades. O conhecimento da reacção à prova e do tipo de respostas dadas por crianças em diferentes níveis etários afigurava-se um factor importante na recolha de elementos para futuras decisões na continuação do estudo. Entretanto, previa-se que, no estudo a efectuar posteriormente, haveria necessidade de delimitar uma faixa etária mais restricta, por razões de ordem prática, relacionadas com a dificuldade de viabilizar uma pesquisa adequada duma larga faixa de idades.

De acordo com o que se acabou de referir, optou-se por proceder à aplicação da prova a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os nove anos (idades correspondentes à frequência da classe pré-primária e do primeiro ciclo do ensino básico).

A aplicação efectuou-se em estabelecimentos de ensino oficial e particular da cidade de Lisboa.

A prova foi aplicada, no ano lectivo 1985-1986, a crianças que frequentavam as escolas do ensino básico da zona escolar dos Olivais, em Lisboa. Aí decorria, ao tempo, a observação diagnóstica de crianças do 1º ano de escolaridade (6 e 7 anos) no âmbito dum projecto de investigação (Andersen, 1986)\* em que foi incluída a prova "Era uma vez..." no conjunto das provas a aplicar. No mesmo ano lectivo procedeu-se à aplicação da prova a crianças que frequentavam o nível pré-primário dum estabelecimento de ensino particular e ainda a crianças de 8 e 9 anos, frequentando o ensino oficial e uma escola de ensino particular.

A amostra com que se executou esta fase do estudo é constituída por setenta e nove raparigas e 83 rapazes (n= 162), de idades compreendidas entre os cinco e os nove anos, conforme consta do Quadro I.

---

\*. À Drª Fátima Andersen, assistente de Psicologia Clínica, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, agradeço a colaboração que me deu, possibilitando a aplicação da prova "Era uma vez..." a crianças da amostra do seu trabalho de investigação.

QUADRO I  
AMOSTRA POR SEXO E IDADE

| Idade (Anos)\ | Raparigas | Rapazes   | TOTAL     |
|---------------|-----------|-----------|-----------|
| 5             | 18        | 19        | 37        |
| 6             | 24        | 26        | 50        |
| 7             | 22        | 20        | 42        |
| 8             | 8         | 8         | 16        |
| 9             | <u>7</u>  | <u>10</u> | <u>17</u> |
| TOTAL         | 79        | 83        | 162       |

### 3. Procedimento

A aplicação da prova foi sempre feita individualmente, nas instalações do estabelecimento de ensino frequentado pelas crianças; organizou-se, em cada caso, um tempo prévio de diálogo em que a criança poderia igualmente desenhar.

Na aplicação da prova colaboraram psicólogas e alunas finalistas do Ramo B, Psicologia Clínica, coordenadas pela autora deste trabalho.

Tomaram-se algumas medidas de modo a assegurar que o procedimento fosse o mais controlado possível,

procurando-se que todas as aplicadoras tivessem a mesma informação sobre a prova. Assim, num primeiro momento, foi feita a apresentação dos princípios teóricos e do material, seguindo-se a exemplificação da sua aplicação. Foi então fornecido a cada participante o material da prova e as respectivas instruções para aplicação, assim como um pequeno texto de apoio, elaborado para o efeito (Anexo C). Após estudo e treino da aplicação da prova, realizou-se novo encontro destinado a esclarecer questões e a verificar a eficácia da preparação efectuada.

#### 4. Resultados

Dum modo geral, a prova colheu boa adesão por parte das crianças em todos os níveis etários estudados. A maioria das crianças colaborou numa forma interessada.

Todas as Cenas foram escolhidas; a frequência de escolha de cada uma das Cenas variou entre 19 (escolhida por 12% das crianças) e 108 (escolhida por 67% das crianças), tal como consta do quadro seguinte (Quadro II).

QUADRO II  
FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DE CADA CENA

| (Cartão<br>Cena) | 1  | 2  | 3  | 4  | 5   | 6  | 7  |
|------------------|----|----|----|----|-----|----|----|
| 1                | 94 | 63 | 85 | 38 | 43  | 80 | 84 |
| 2                | 46 | 44 | 24 | 97 | 50  | 37 | 86 |
| 3                | 34 | 56 | 76 | 39 | 39  | 64 | 27 |
| 4                | 99 | 57 | 44 | 57 | 35  | 69 | 52 |
| 5                | 47 | 38 | 54 | 74 | 88  | 47 | 35 |
| 6                | 31 | 33 | 35 | 27 | 45  | 19 | 27 |
| 7                | 71 | 50 | 57 | 26 | 58  | 75 | 72 |
| 8                | 45 | 51 | 56 | 29 | 108 | 41 | 57 |
| 9                | 19 | 94 | 55 | 99 | 20  | 54 | 46 |

Verificou-se uma grande variabilidade nas escolhas, não tendo surgido nenhuma tendência sistemática de escolha de determinada(s) Cena(s) ou de organização repetitiva de sequências\*.

##### 5. Análise qualitativa das respostas

Da informação recolhida sobre o comportamento e a atitude das crianças no decorrer da aplicação

\* Conferir Anexo D.

salientam-se os seguintes aspectos:

- Algumas crianças necessitaram de um certo encorajamento para participar; embora este comportamento não tenha surgido nos grupos de 8 e 9 anos, as psicólogas que procederam à aplicação nos outros grupos observaram que ele surgia claramente relacionado com características da própria criança (tais como a timidez) e não parecia relacionar-se com características da idade.
- Em certos Cartões, algumas crianças manifestaram sinais de desconforto (suspiros, agitação, etc.); outras, perante determinados Cartões ou Cenas, organizaram formas plausíveis de interromper a situação (pedindo, por exemplo, para ir à casa de banho).

Em relação ao pedido de escolher três Cenas e colocá-las em sequência, para dar continuação à história, verificou-se que:

- Todas as crianças acederam ao pedido de escolher três Cenas para dar continuação à história.
- Duas crianças de 5 anos, duas crianças de 6 anos e três crianças de 7 anos escolheram *sistematicamente* as três Cenas numa fila (horizontal - 1/2/3 ou 7/8/9; vertical - 1/4/7);

este comportamento persistiu após nova explicitação para a criança de que poderia escolher as Cenas que quisesse.

- Algumas crianças manifestaram hesitação na escolha das Cenas (colocavam uma Cena e retiravam-na; substituíam uma Cena por outra; alteravam a posição da Cena na sequência, etc.).
- Algumas crianças pediram para escolher mais do que as três Cenas; todas aceitaram, no entanto, restringir a sua escolha apenas a três.
- Algumas crianças manifestaram dificuldade na escolha das Cenas, procurando recorrer a um critério que orientasse essa escolha (por exemplo, escolhendo as Cenas pelo número que as identifica e que está inscrito no verso).

Também em relação à verbalização das histórias, a partir da sequência das três Cenas escolhidas, se verificaram algumas particularidades:

- Duas crianças (uma de 5 e outra de 6 anos), tendo escolhido e colocado as Cenas, não verbalizaram nenhuma história; este comportamento verificou-se em todos os Cartões.
- Uma criança do grupo dos 5 anos incluiu na história, de forma desconexa, a situação representada no próprio Cartão, parecendo não

entender o pedido de dar seguimento ao episódio, ou não conseguindo organizar uma história que lhe desse um desfecho; este comportamento verificou-se ao longo de todos os Cartões.

- Na sua verbalização, várias crianças organizaram uma história com uma sequência diferente daquela que a colocação das três Cenas apresentava; por vezes, essa alteração correspondia a uma melhoria do desfecho da história (sendo representada na sequência das Cenas uma história que começava bem e acabava mal, a criança, ao verbalizar, invertia a ordem e contava uma história que começava mal e acabava bem). O contrário também se verificou, embora com menos frequência, conduzindo à verbalização dum desfecho pior que o representado na sequência das Cenas.
- Algumas das Cenas escolhidas não foram referidas pelas crianças na história que verbalizaram. Verificou-se ainda a omissão de figuras ou de acções em determinadas Cenas; também aconteceu a introdução de figuras ou temas por parte de algumas crianças.

A partir da primeira prospecção das características das respostas desta primeira fase, organizaram-se vários passos no estudo da prova, que

serão apresentados ao longo deste capítulo. Assim, efectuou-se a análise das verbalizações referentes a cada Cena, com o objectivo de identificar o modo como as crianças descrevem as acções e significados de cada Cena que escolhem para dar continuação à história apresentada em cada Cartão. A partir desta análise, procedeu-se à identificação das acções e significados mais frequentemente atribuídos pelas crianças a cada Cena. Elaborou-se ainda um guião para a análise dos protocolos.

#### **6. Análise das acções e significados mais comuns na descrição das diferentes Cenas**

Era necessário conhecer o significado que as crianças atribuíam às diferentes Cenas que escolhiam para dar continuação à história. Importava, essencialmente, saber como é que a maioria das crianças descreviam as Cenas, para se poder entender, em cada caso, se a descrição feita por determinada criança coincidia, ou divergia, em relação ao significado comumente atribuído às acções figuradas em cada Cena.

O procedimento utilizado foi o seguinte:

- Procedeu-se à transcrição integral de todas as

histórias que as crianças contaram.

Nota: tal como se referiu anteriormente, algumas crianças verbalizaram uma história que não obedecia à ordem de colocação das Cenas; nesse caso, a transcrição foi sempre feita de acordo com a verbalização (por exemplo, se uma criança escolhia as Cenas 1/7/3 e contava a história na sequência 7/3/1, a história era registada na sequência de verbalização - 7/3/1).

- As histórias contadas pelas crianças foram segmentadas de acordo com a referência a cada uma das Cenas. Discriminaram-se, deste modo, os conjuntos de verbalizações referentes a cada uma das nove Cenas de cada Cartão (conferir Anexo D).
- Procedeu-se à análise do conjunto de verbalizações respeitantes a cada uma das Cenas, organizando essas verbalizações de acordo com os significados expressos na sua descrição. Apresenta-se, em Anexo (Anexo E), os conjuntos de verbalizações referentes a cada uma das nove Cenas dos sete Cartões.
- A análise dos dados assim obtidos permitiu identificar os significados atribuídos com maior frequência a cada uma das nove Cenas dos sete Cartões, os quais se agruparam em quadros, que seguidamente se apresentam.

QUADRO III

FREQUÊNCIAS DOS SIGNIFICADOS MAIS COMUNS  
NAS VERBALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS

| CENA | PASSEIO COM A MÃE   | FV* | FE** |
|------|---|-----|------|
| 1    | - procurar apoio ou pedir ajuda a um polícia  | 86  | 94   |
| 2    | - chamar (chamar a mãe é o mais comum)  | 44  | 46   |
| 3    | - chamar, gritar  | 32  | 34   |
| 4    | - chorar  | 97  | 99   |
| 5    | - voar (ter asas e voar, ser um anjinho e voar)   | 37  | 47   |
| 6    | - estar à espera (a ver se vê, a pensar)  | 18  | 31   |
| 7    | - encontro com uma figura mágica (geralmente designada de fada, mas também de rainha, princesa, etc.) | 65  | 71   |
| 8    | - telefonar   | 44  | 45   |
| 9    | - ver um homem  | 17  | 19   |
|      | - ter medo  | 10  | 19   |

\* FV Frequência de verbalização - número de crianças que dão este significado à Cena

\*\*FE Frequência de escolha - número de crianças que escolhem esta Cena

QUADRO IV

FREQUÊNCIAS DOS SIGNIFICADOS MAIS COMUNS  
NAS VERBALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS

| CENA | DOENÇA                                     | FV* | FE** |
|------|--|-----|------|
| 1    | - estar a comer;                           | 55  | 63   |
|      | - estar a comer o que o médico mandou      | 11  | 63   |
| 2    | - não querer o remédio                     | 36  | 44   |
|      | - referência a que a mãe dá o remédio      | 27  | 44   |
| 3    | - um homem (o pai, o médico) dá uma prenda | 53  | 56   |
|      | - ficar contente                           | 14  | 56   |
| 4    | - ter pensamentos ligados com a morte      | 38  | 57   |
| 5    | - brincar, ter um presente                 | 20  | 38   |
| 6    | - estar com a mãe                          | 31  | 33   |
| 7    | - sonhar com o Super-homem                 | 39  | 50   |
| 8    | - ter mal-estar pela situação de doença    | 40  | 51   |
| 9    | - ir na ambulância                         | 89  | 94   |

\* FV Frequência de verbalização - número de crianças que dão este significado à Cena

\*\*FE Frequência de escolha - número de crianças que escolhem esta Cena

QUADRO V

FREQUÊNCIAS DOS SIGNIFICADOS MAIS COMUNS  
NAS VERBALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS

| CENA | PASSEIO À PRAIA   | FV* | FE** |
|------|---|-----|------|
| 1    | - brincar na praia  | 83  | 85   |
| 2    | - acontecimento desagradável<br>ou sentimento de desconforto          | 13  | 24   |
| 3    | - pescar um peixe   | 65  | 76   |
|      | - pescar um peixe grande que causa<br>a admiração das outras crianças | 14  | 76   |
| 4    | - ser agredida pelas<br>outras crianças                               | 35  | 44   |
| 5    | - brincar na praia  | 48  | 54   |
|      | - não há referência a outras crianças                                 | 34  | 54   |
| 6    | - brincar com o balde   | 28  | 35   |
|      | - brincar com os outros meninos                                       | 20  | 35   |
| 7    | - conviver com o grupo de companheiros                                | 54  | 57   |
| 8    | - brincar com os companheiros   | 48  | 56   |
| 9    | - ir para junto dos pais  | 42  | 55   |
|      | - ir para junto dos pais por ter medo<br>ou por ter sido agredida     | 17  | 55   |

\* FV Frequência de verbalização - número de crianças que dão este significado à Cena

\*\*FE Frequência de escolha - número de crianças que escolhem esta Cena

QUADRO VI

FREQUÊNCIAS DOS SIGNIFICADOS MAIS COMUNS  
NAS VERBALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS

| CENA |   | PESADELO   | FV* | FE** |
|------|---|--|-----|------|
| 1    | - | estar deitada na cama, ou em cima da cama                          | 30  | 38   |
| 2    | - | chamar o pai e a mãe (ou o pai/mãe)<br>e ir para o quarto dos pais | 69  | 97   |
|      | - | ter medo ou gritar   | 21  | 97   |
| 3    | - | dar um tiro, ter uma pistola, matar o<br>sonho                     | 37  | 39   |
| 4    | - | ter medo, chorar, estar assustada                                  | 27  | 57   |
|      | - | acordar, sentar-se na cama ou voltar para<br>a cama                | 36  | 57   |
| 5    | - | matar o fantasma, o sonho mau, o monstro                           | 51  | 74   |
| 6    | - | adormecer  | 26  | 27   |
|      | - | ter sido cuidada pelos pais e adormecer                            | 5   | 27   |
| 7    | - | ter um sonho bom   | 21  | 26   |
| 8    | - | beber água, leite ou sumo  | 23  | 29   |
|      | - | a mãe dá de beber  | 5   | 29   |
| 9    | - | pensar ou sonhar com qualquer coisa que<br>assusta                 | 88  | 99   |

\* FV Frequência de verbalização - número de crianças que dão este significado à Cena

\*\*FE Frequência de escolha - número de crianças que escolhem esta Cena

QUADRO VII  
FREQUÊNCIAS DOS SIGNIFICADOS MAIS COMUNS  
NAS VERBALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS

| CENA | DIA DOS ANOS  | FV* | FE** |
|------|---|-----|------|
| 1    | - receber um relógio de presente  | 35  | 43   |
| 2    | - carro ou prenda estragada   | 44  | 50   |
|      | - choro ou desgosto da personagem   | 37  | 50   |
| 3    | - estar a brincar na presença de outras crianças                            | 18  | 39   |
|      | - estar a brincar, sem referência a outras crianças                         | 12  | 39   |
| 4    | - estar atrapalhada ou infeliz;   |     |      |
|      | - deixaram tudo desarrumado ou deixaram a personagem sozinha                | 18  | 35   |
|      | - estar valdosa ou comovida   | 8   | 35   |
| 5    | - uma enorme quantidade de presentes  | 76  | 88   |
|      | - estar contente ou surpreendida  | 12  | 88   |
| 6    | - a personagem abre presentes   | 39  | 45   |
|      | - não há referência à outra figura de criança que aparece na Cena           | 45  | 45   |
| 7    | - brincar com um aviãozinho e imaginar-se a andar num avião verdadeiro      | 24  | 58   |
|      | - brincar com um avião, ou tê-lo recebido de presente                       | 14  | 58   |
|      | - referência ao sonho de andar de avião                                     | 10  |      |
| 8    | - assoprar o bolo das velas   | 100 | 108  |
|      | - assoprar o bolo na presença de outras crianças                            | 17  | 108  |
| 9    | - a personagem está triste, aborrecida, nervosa, com ou sem razão explícita | 18  | 20   |

\* FV Frequência de verbalização - número de crianças que dão este significado à Cena  
\*\*FE Frequência de escolha - número de crianças que escolhem esta Cena

QUADRO VIII

FREQUÊNCIAS DOS SIGNIFICADOS MAIS COMUNS  
NAS VERBALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS

| BRIGA DOS PAIS |  | FV* | FE** |
|----------------|--|-----|------|
| CENA           |  |     |      |
| 1              | - assistir à briga   | 51  | 80   |
|                | - referência à briga e a sentimentos de susto ou tristeza          | 15  | 80   |
| 2              | - ouvir, ou ouvir chamar   | 13  | 37   |
|                | - ouvir a briga  | 9   | 37   |
| 3              | - ver TV/bonecos/desenhos  | 63  | 64   |
| 4              | - chorar; chorar por causa da briga                                | 67  | 69   |
| 5              | - a mãe apoia a personagem e o pai está zangado                    | 29  | 47   |
|                | - a mãe conversa com a personagem sem referência à figura do pai   | 13  | 47   |
| 6              | - referência à briga   | 14  | 19   |
| 7              | - a personagem a andar de carro                                    | 74  | 75   |
| 8              | - sair de casa (para a escola ou para ir às compras)               | 35  | 41   |
| 9              | - sentir-se mal  | 20  | 54   |
|                | - a personagem ralha com os pais, pedindo-lhes que parem de brigar | 11  | 54   |
|                | - o(s) pai(s) bateram na personagem                                | 9   | 54   |

\* FV Frequência de verbalização - número de crianças que dão este significado à Cena

\*\*FE Frequência de escolha - número de crianças que escolhem esta Cena

QUADRO IX  
FREQUÊNCIAS DOS SIGNIFICADOS MAIS COMUNS  
NAS VERBALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS

| CENA | ESCOLA   | FV* | FE** |
|------|--|-----|------|
| 1    | - a personagem faz um esforço para resolver a dificuldade                  | 68  | 84   |
| 2    | - chorar, gritar   | 85  | 86   |
| 3    | - andar num objecto que voa  | 27  | 27   |
| 4    | - as crianças olham para a personagem que chora, pensa, ou não sabe        | 37  | 52   |
|      | - a personagem está aflita e os companheiros interessam-se por ela         | 10  | 52   |
| 5    | - a personagem fala, canta, diz números ao microfone                       | 19  | 35   |
|      | - a personagem fala, canta, sem referência aos microfones                  | 8   | 35   |
|      | - a personagem sabe tudo, é excepcional                                    | 5   | 35   |
| 6    | - a personagem diz que não sabe  | 15  | 27   |
|      | - a personagem diz que já sabe ou que já acabou a tarefa                   | 9   | 27   |
| 7    | - deitar a língua de fora, fazer caretas, estar a gozar                    | 66  | 72   |
| 8    | - estudar, ler, procurar resolver a situação                               | 48  | 57   |
| 9    | - fugir da escola, fugir da professora, correr aflita para a casa de banho | 31  | 46   |
|      | - ter sido castigada   | 11  | 46   |

\* FV Frequência de verbalização - número de crianças que dão este significado à Cena

\*\*FE Frequência de escolha - número de crianças que escolhem esta Cena

## 7. Elaboração do procedimento para análise das respostas

Como foi atrás referido, o estudo-piloto circunscrevera-se à análise das Cenas escolhidas (de acordo com a categorização prévia estabelecida, de aflição, fantasia e realidade) e sua posição na sequência organizada pela criança (primeira posição na sequência, segunda posição na sequência, terceira posição na sequência). No entanto, e dado que este tipo de análise parecia muito sumário, face à riqueza de material que os protocolos revelavam, resolveu-se alargar o procedimento, de forma a conseguir uma análise mais ampla, exhaustiva e sistemática.

Para tal, efectuou-se uma inspecção meticulosa dos protocolos obtidos, com o objectivo de identificar todos os elementos relevantes a contemplar no procedimento para análise das respostas. Esta reflexão conduziu a decisões várias. Entre estas, e conhecendo a característica preditiva da atitude dos sujeitos em situação de teste, procedeu-se a um exame, o mais exhaustivo possível, das reacções e comportamentos das crianças, durante a aplicação da prova, que pudessem revelar interesse para a compreensão e descrição do seu modo de reacção; a experiência de psicólogos que

colaboraram na aplicação da prova constituiu um contributo importante nesta tentativa.

A observação do conjunto das verbalizações evidenciou a existência de graduações de intensidade em relação ao entendimento de diferentes Cenas de "aflição". Assim, optou-se por desdobrar esta categoria em duas: "aflição" e "muita aflição". Em relação às Cenas de "fantasia", ainda que todas dêem azo à evocação de fantasias agradáveis, decidiu-se igualmente considerar em separado as que representam "fantasias boas", ou seja, as que representam acontecimentos bons, com possibilidade de concretização e relativamente comuns no dia-a-dia das crianças, das "fantasias mágicas", ou seja, as que representam a realização de desejos de onipotência ou, de algum modo, desejos de concretização difícil ou mesmo impossível.

Os protocolos evidenciavam a existência de um material muito rico, quer a nível verbal (histórias contadas), quer a nível de comportamentos e atitudes durante a prova, que não tinham sido contemplados no estudo-piloto, o qual, como já atrás se referiu, incidiu exclusivamente na característica das Cenas escolhidas e sua posição na sequência. Decidiu-se agora abranger na análise das respostas as histórias contadas

pela criança, referentes às Cenas que escolhera e ordenara.

Pretendia-se que a análise contemplasse, quer os *aspectos formais* das histórias verbalizadas pelas crianças, quer os seus *aspectos de conteúdo*. Em relação a estes últimos, tinha-se a consciência de que se tratava de uma tarefa complexa. Aliás, nas provas temáticas, a análise das verbalizações é alvo duma grande parte das críticas feitas aos testes projectivos. Tendo presentes as dificuldades mencionadas, e dada a existência de uma categorização já estabelecida - *aflição, fantasia e realidade* -, optou-se pela sua utilização na classificação dos relatos. De acordo com esta opção, a análise da história contada pela criança implicará a sua divisão em três segmentos, correspondentes à verbalização relativa a cada uma das três Cenas escolhidas. A cada segmento seria atribuída, na análise, uma das três categorias referidas.

Em termos de conteúdo, procurou-se, ainda, registar alguns elementos pertinentes, que se podiam inferir das histórias, nomeadamente os dados referentes à forma como a personagem "vivencia" o mundo de relações com os seus pares e com as figuras parentais,

os sentimentos expressos ou, pelo contrário, a ausência da sua externalização, etc.

Quanto aos aspectos formais dos relatos, tomou-se a resolução de contemplar o grau de elaboração da história e a sua adequação/desadequação face à figuração representada na sequência de Cenas a que é referida (a sequência de três Cenas organizada pela criança).

A este respeito, convém referir que McGrew e Teglasí (1990), com base numa revisão bibliográfica de índices relativos aos aspectos formais das histórias do TAT, organizaram um sistema de análise dos elementos formais das histórias. Utilizando este sistema na análise das respostas de crianças com e sem perturbação, consideraram satisfatória a capacidade de diferenciação obtida. O sistema por eles proposto distingue as *características formais da estrutura da história* (adequação da história ao estímulo e características da verbalização da criança) das *características formais do conteúdo da história* (sequência da acção, incluindo a análise das características das acções expressas e a resolução final da história). Nesta perspectiva, aspectos tradicionalmente integrados na chamada "análise de

conteúdo" são considerados como aspectos formais, na medida em que o modo como são verbalizados os temas revela, por exemplo, incapacidade para manter o conteúdo expresso dentro das fronteiras da convencionalidade ou, ainda, dificuldade em modular a expressão do afecto, de acordo com as propriedades do estímulo. Se bem que a elaboração do procedimento de análise criado para a prova "Era uma vez..." fosse anterior à publicação deste estudo, parece existir acordo entre o procedimento elaborado e os princípios fundamentais enunciados por estes autores.

A informação contida nos protocolos foi reduzida a uma grelha de *itens* que se pretendeu abrangerem todo o campo das observações referidas e cuja definição se procurou operacionalizar, partindo duma descrição pormenorizada. Criou-se ainda uma folha de registo, onde os *itens* seriam assinalados.

Reviu-se repetidamente a redacção dos enunciados dos *itens*, procurando que estes fossem explícitos e claros para os psicólogos (seus potenciais utilizadores). O procedimento adoptado foi o seguinte:

- Quatro psicólogas realizaram a análise independente de três protocolos e preencheram as respectivas folhas de registo. Verificou-se que alguns *itens* não

estavam redigidos de forma a permitir a compreensão clara e consensual do significado que se pretendia registar. Foi então reformulado o seu enunciado, para se obter uma melhor explicitação dos critérios. Procedeu-se a nova cotação de três outros protocolos pelas mesmas quatro psicólogas. Repetiu-se o processo até se conseguir adequada compreensão do procedimento e consenso das várias psicólogas na cotação de três protocolos.

- Os três protocolos foram então cotados por uma outra psicóloga, tendo os resultados manifestado concordância com os anteriores. Não estava em causa, nesta fase, estabelecer um índice de garantia inter-juizes, mas, unicamente, a clareza da apresentação do procedimento para a análise das respostas.

Deve salientar-se que o procedimento de análise elaborado se revelou, desde logo, moroso e complexo. Nesta fase do estudo, interessava, como já foi referido, abranger todos os aspectos e particularidades que surgiam, quer no comportamento das crianças, quer no uso do material. O tratamento estatístico, a efectuar posteriormente, permitiria avaliar o interesse discriminativo dos diferentes itens.

Completado este trabalho, procedeu-se ao registo das respostas de 30 protocolos\*, como treino prévio à sua utilização posterior. Assim, pôde ser confirmada a utilidade desta forma de registo.

Apresenta-se, em seguida, o "Procedimento para análise das respostas", bem como a respectiva "Folha de registo".

Nota: O documento "procedimento para análise das respostas" contém alguma informação sobre a prova, visto ter sido elaborado para uso dos psicólogos que viessem a utilizar o material "Era uma vez...".

---

\*. Os protocolos foram todos cotados pela mesma psicóloga, autora do presente trabalho.

**8. Apresentação do procedimento para análise das respostas**

**A. Princípios gerais**

A análise contempla três blocos, para cada um dos sete Cartões - atitude da criança; escolha das Cenas e sua colocação em sequência; história que a criança conta a partir das Cenas que escolheu e que colocou em sequência e dados relacionais aí expressos.

**I-Atitude da criança face à prova**

Itens 1 a 4: discriminam a atitude da criança em relação à situação de teste e à prova "Era uma vez...".

**II - Escolha das Cenas e sua colocação em sequência**

Itens 5 a 26: caracterizam aspectos particulares do modo como as crianças procedem à escolha das Cenas e da forma como elaboram a emoção ansiosa, expressa pelas Cenas escolhidas e sequência da sua colocação.

### Escolha das Cenas

Itens 5 a 8: caracterizam diversos aspectos do modo como a criança responde ao pedido, que lhe é feito, de escolher três Cenas para continuar a história apresentada.

### Sequência de colocação das Cenas

Itens 9 a 26: caracterizam o movimento emocional desencadeado pelo aspecto crítico da situação proposta em cada Cartão, implícito na escolha e colocação das Cenas em sequência, para dar continuação à história. As Cenas são codificadas de acordo com as três categorias previstas - "aflição", "fantasia" e "solução realista":

#### AFLIÇÃO

- As Cenas 2, 4 e 9 apresentam o contacto com a emoção ansiosa - *aflição* - suscitada pela situação proposta no Cartão.

As Cenas representam diferentes intensidades da emoção ansiosa (conferir item 10 deste "procedimento para análise das respostas").

#### FANTASIA (FANTASIA MÁGICA, FANTASIA BOA POSSÍVEL)

- As Cenas 3, 5 e 7 apresentam uma *fuga da situação proposta pelo recurso à fantasia*.
- Entre as Cenas que apresentam soluções de fantasia distinguem-se, nalguns itens, as que representam

fantasias de difícil concretização, ou claramente desligadas da realidade - "fantasias mágicas" - e as que representam fantasias mais próximas da realidade, mais viáveis - "fantasias boas" (conferir os respectivos itens para cada Cartão).

#### SOLUÇÃO REALISTA

- As Cenas 1, 5 e 8 apresentam uma forma de reconhecimento das características da realidade proposta, ou, ainda, uma forma de actuação eficiente da personagem para resolver a situação.

#### III - A história que a criança conta

Supõe-se que a criança elaborou mentalmente uma história ao dispôr três Cenas para dar continuação ao episódio proposto em cada Cartão. É-lhe pedido que conte essa história. Os itens 27 a 95 contemplam aspectos formais e de conteúdo do relato verbal.

##### Aspectos formais

Itens 27 a 43: caracterizam os aspectos formais do discurso verbal, nomeadamente o grau de elaboração da história verbalizada e a articulação entre esta e a

história que é representada pela Cenas escolhidas e dispostas em sequência pela criança.

#### Sequência da história

Itens 44 a 59: quanto ao conteúdo, tem especial relevância a descrição do movimento emocional expresso na elaboração verbal. Este é caracterizado de acordo com as mesmas três categorias estabelecidas para as Cenas - *fantasia, solução realista e aflição*. A análise considera a sequência em que estas verbalizações ocorrem. À semelhança dos itens 9 a 26, que caracterizam a organização das Cenas em sequência, procura-se descrever o movimento emocional suscitado pela apresentação duma situação crítica. Neste passo da análise tem-se em conta a história verbalizada, em relação com as imagens que lhe servem de base.

Em princípio, a verbalização estará relacionada com as Cenas escolhidas. Se isso não acontecer, assinalam-se os itens 34, 36 e 37 (deste "procedimento para análise das respostas"). Tais itens assinalam situações em que a verbalização da criança não corresponde ao significado expresso nas Cenas que escolheu, ou omite aspectos relevantes dessas Cenas. De um modo geral, sempre que na verbalização não ocorra a

expressão de uma alteração ao significado da imagem a que se refere o episódio verbalizado, ele será classificado com a categoria correspondente à Cena respectiva; sê-lo-á ainda que a verbalização se refira dum modo incompleto ao significado expresso na Cena (por exemplo: Cena 3 do Cartão 1 "o menino chamou pela mãe", sem fazer referência ao funil, cota-se "fantasia boa possível", tal como corresponde a esta Cena).

A personagem e o seu mundo - dados relacionais

Itens 60 a 95: contemplam a descrição do modo de relação da personagem principal da história com o mundo dos seus pares e com o mundo dos adultos. Pretende-se caracterizar a projecção dos sentimentos da criança integrada no seu mundo de relações. Relendo a narrativa, procura-se identificar as relações atribuídas à personagem central no contacto com as outras figuras que fazem parte do enredo. Este bloco abrange ainda a expressão de alguns sentimentos e emoções.

### B. Registo da análise das repostas

A anotação é feita na "Folha de análise das repostas", onde se dispõe de uma coluna com 95 itens para cada um dos sete Cartões. Quando se verifica a presença de determinado item, assinala-se com uma cruz na quadrícula correspondente ao item e ao Cartão em causa.

O psicólogo deverá ler todo o protocolo, incluindo as observações finais, antes de proceder ao registo.

Na "Folha de análise das repostas", cada número é acompanhado dum alusão ao conteúdo do item correspondente, a qual é claramente insuficiente para a correcta codificação das repostas; esta "frase-lembrete", que acompanha cada item na "Folha de análise das repostas", destina-se essencialmente a permitir a análise rápida dum folha de repostas já preenchida. É indispensável, portanto, o estudo prévio e atento das definições respectivas, que se enunciam seguidamente.

C. Critérios para análise das respostas

Atitude face à prova - itens 1 a 4:

- 1) Não se manifesta colaborante. Este é um item referente à globalidade da situação de teste (verificar as observações finais do protocolo).
- 2) Identifica-se expressamente com personagens da história, fazendo uma referência pessoal directa. Por exemplo, a criança diz: "isto já aconteceu comigo"; ou diz "eu" em vez de "ele" ou de "o menino". Ou ainda, no final, dá o seu nome ao personagem da história. Neste último caso, assinala-se este item em todos os Cartões.
- 3) Aflige-se (quer interromper, vai ao WC, suspira, ou dá qualquer outro sinal de desconforto, que pode vir referido nas observações finais do protocolo).
- 4) Precisa ser muito estimulado para escolher as Cenas ou para contar a história (conferir as observações finais do protocolo).

Escolha e colocação das Cenas - itens 5 a 8:

- 5) Escolhe as Cenas pela posição relativa em que são colocadas pelo psicólogo, não parecendo ter em conta o significado nelas expresso (por exemplo: escolhe uma fila horizontal - Cenas 1/2/3, ou 7/8/9; ou escolhe uma fila vertical - Cenas 1/4/7, etc.).
- 6) Ao escolher as Cenas não procura organizar uma história que dê sequência ao episódio apresentado no Cartão, mas tenta estabelecer uma correspondência directa de cada Cena escolhida com as Cenas desenhadas no Cartão (como no jogo do loto).
- 7) Hesita na escolha das Cenas, substituindo-as depois de colocadas, ou altera as suas posições em relação à sequência em que inicialmente as dispôs.
- 8) Quer colocar mais do que as três Cenas.

Sequência das Cenas - itens 9 a 26:

9) A primeira Cena da sequência corresponde a uma circunstância de aflição. Em todos os Cartões:

- Cenas 2, 4 e 9.

N.B.: Não assinalar este item no caso de a Cena corresponder aos requisitos para ser cotada com o item 10.

10) A primeira Cena escolhida corresponde a uma aflição muito intensa. Ver listagem:

CARTÃO I - Cenas 4 e 9

CARTÃO II - Cenas 4 e 9

CARTÃO III - Cenas 4 e 9

CARTÃO IV - Cenas 4 e 9

CARTÃO V - Cena 2

CARTÃO VI - Cenas 4 e 9

CARTÃO VII - Cenas 2 e 9.

11) A primeira Cena representa uma fantasia - fantasia correspondente a uma situação possível de acontecer na vida de qualquer criança e que surge como uma "coisa boa", em alternativa à situação problemática que o Cartão apresenta. Ver listagem:

CARTÃO I - Cena 3

CARTÃO II - Cenas 3 e 5

CARTÃO III - Cenas 5 e 7

CARTÃO IV - Cena 7

CARTÃO V - Cenas 3 e 5

CARTÃO VI - Cenas 3 e 5

CARTÃO VII - Cena 7.

- 12) A primeira Cena representa uma fantasia mágica, desligada da realidade, ou de difícil concretização. Ver listagem:

CARTÃO I - Cenas 5 e 7

CARTÃO II - Cena 7

CARTÃO III - Cena 3

CARTÃO IV - Cenas 3 e 5

CARTÃO V - Cena 7

CARTÃO VI - Cena 7

CARTÃO VII - Cenas 3 e 5.

- 13) A primeira Cena representa uma forma realista de fazer face à situação, ou um modo eficiente de tentar uma resolução da situação crítica proposta no Cartão. Em todos os Cartões:

- Cenas 1, 6 e 8.

- 14) A terceira Cena representa um episódio de aflição. Em todos os Cartões:

- Cenas 2, 4 e 9.

- 15) A terceira Cena representa uma fantasia agradável e possível de acontecer na vida de qualquer criança. Ver listagem:

CARTÃO I - Cena 3

CARTÃO II - Cenas 3 e 5

CARTÃO III - Cenas 5 e 7

CARTÃO IV - Cena 7

CARTÃO V - Cenas 3 e 7

CARTÃO VI - Cenas 3 e 5

CARTÃO VII - Cena 7.

- 16) A terceira Cena representa uma fantasia mágica, desligada da realidade, ou de difícil concretização. Ver listagem:

CARTÃO I - Cenas 5 e 7

CARTÃO II - Cena 7

CARTÃO III - Cena 3

CARTÃO IV - Cenas 3 e 5

CARTÃO V - Cena 5

CARTÃO VI - Cena 7

CARTÃO VII - Cenas 3 e 5.

- 17) A terceira Cena representa um episódio realista, face à situação crítica proposta no Cartão. Em todos os Cartões:

- Cenas 1, 6 e 8.

- 18) A segunda Cena representa um episódio de aflição.  
Em todos os Cartões:  
- Cenas 2, 4 e 9.
- 19) A segunda Cena representa um episódio realista face à situação crítica proposta. Em todos os Cartões:  
- Cenas 1, 6 e 8.
- 20) A segunda Cena representa um episódio de fantasia.  
Em todos os Cartões:  
- Cenas 3, 5 e 7.
- 21) A criança não escolhe qualquer Cena que expresse aflição (Cenas 2, 4 e 9).
- 22) As três Cenas escolhidas expressam aflição - a criança escolhe as Cenas 2, 4 e 9 (organizando-as em qualquer sequência).
- 23) As três Cenas escolhidas expressam uma forma de aceitação da realidade proposta no Cartão - a criança escolhe as Cenas 1, 6 e 8 (organizando-as em qualquer sequência).

- 24) As três Cenas escolhidas expressam fantasia - a criança escolhe as Cenas 3, 5 e 7 (organizando-as em qualquer sequência).
- 25) Na sequência das Cenas surge uma alternância: a uma Cena que representa uma "coisa ótima" sucede outra que representa uma "coisa péssima" (por exemplo: vem uma fada e logo a seguir aparece um homem mau, no Cartão I; ou sonhou que era o Super-homem e depois foi na ambulância para o hospital, no Cartão II, etc.).
- 26) Na sequência das Cenas surge uma alternância: a uma Cena que representa uma "coisa péssima" segue-se outra que representa uma "coisa ótima". Trata-se de uma sequência semelhante à descrita no item anterior, mas em ordem inversa (por exemplo: vem o homem mau e a seguir aparece uma fada; ou vai para o hospital e sonha que é o Super-homem).

A história que a criança conta

Aspectos formais do discurso - itens 27 a 43:

- 27) Coloca as três Cenas mas não conta a história.
- 28) O relato verbal limita-se à enunciação dos vocábulos que rotulam as acções representadas nas Cenas (por exemplo: "chorou", "chamou" ou "gritou").
- 29) No relato aparece uma ligação entre os três episódios da história. A presença duma conjunção ("depois", "e", "mas", etc.) é suficiente para que se assinale este item.
- 30) Elabora um enredo mais rico. Na história que conta, a criança não se limita à descrição dos acontecimentos desenhados no cartão, mas surge uma pequena interpretação dos factos - expressa desejos, afectos, necessidades; ou faz referência a antecedentes, causas ou consequências, no encadeamento dos episódios.
- 31) O relato, ou parte do relato, é referido a personagens diferentes, sem ligação entre si (por

exemplo: "este está a brincar", "este está a andar de colchão", "este está ao pé do pai e da mãe").

- 32) O relato é referido a episódios compartimentados, acontecimentos desligados e independentes que não parecem expressar uma *história com sequência*.
- 33) Situa a história num tempo e/ou num espaço concretos, por referência explícita a uma hora ou a um local determinados.
- 34) A história tem características desadequadas ou bizarras. A criança realça pormenores desinseridos do contexto ou descreve situações que não parecem ter encadeamento, sobressaindo um aspecto de confusão.
- 35) Conta uma história que não dá seguimento à situação proposta no Cartão.
- 36) Distorce o significado de qualquer das Cenas escolhidas (por exemplo: ao referir-se a uma Cena que representa uma situação aflitiva, a criança descreve uma situação agradável, ou vice-versa - Cena 4 do Cartão III: "está a conversar com os

amigos"; Cena 1 do Cartão V: "estava a mostrar que o relógio estava estragado").

- 37) Não inclui no relato verbal os aspectos críticos das Cenas escolhidas. Por exemplo, tendo escolhido uma Cena que representa um acontecimento aflitivo, ou desagradável, não faz, no seu relato, qualquer alusão a esses aspectos (Cena 4 do Cartão II: "está a sonhar"; Cena 2 do Cartão II: "está a tomar o remédio").
- 38) A intensidade da distorção, ou omissão de aspectos críticos, verificada nos itens 35, 36 ou 37 permite inferir a presença de um mecanismo de negação, ou manifesta uma censura.
- 39) Introduce na história factos ou conteúdos de Cenas que não escolheu.
- 40) Introduce na história outros factos ou conteúdos.
- 41) Faz ligação ou referência a episódios de Cartões anteriores.

- 42) Constrói uma história com um desfecho feliz, ao contrário do que é representado na sequência das Cenas escolhidas.
- 43) Constrói uma história com um desfecho menos feliz do que aquele que a sequência das Cenas escolhidas representa.

A sequência da história - itens 44 a 59:

- 44) A aflição é verbalizada na primeira Cena descrita.
- 45) A primeira Cena descrita corresponde a um episódio de fantasia agradável e possível de acontecer na vida de uma criança.
- 46) A primeira Cena descrita corresponde a um episódio de fantasia boa, desligada da realidade - fantasia mágica.
- 47) A primeira Cena descrita representa uma forma de reconhecimento das características da realidade

proposta, ou ainda uma tentativa de actuação eficiente da personagem.

- 48) A história termina com a referência a uma aflição igual, ou superior, à que é apresentada na situação proposta no Cartão.
- 49) O final da história resolve a situação inicial através de uma fantasia agradável, possível de acontecer na vida de uma criança.
- 50) O episódio final da história representa uma tentativa realisticamente adequada de solução, ou simplesmente o reconhecimento da realidade proposta no Cartão.
- 51) A história termina num episódio de fantasia boa, desligada da realidade - fantasia mágica.
- 52) O mesmo caso, mas a criança reconhece verbal e explicitamente que se trata de fantasia, ou sonho, ou de um "faz de conta".
- 53) A segunda Cena descrita representa um episódio de aflição.

- 54) A segunda Cena descrita representa uma tentativa de solução realista da situação proposta no Cartão, ou o reconhecimento do aspecto crítico dessa situação.
- 55) A segunda Cena descrita representa um episódio de fantasia.
- 56) A aflição não é nunca verbalizada.
- 57) Toda a história expressa aflição.
- 58) Em toda a história, a criança só verbaliza aspectos de realidade.
- 59) Em toda a história, a criança só verbaliza soluções de fantasia.

A personagem e o seu mundo - dados relacionais - itens

60 a 95:

- 60) A personagem tenta obter ajuda.

- 61) A personagem tenta obter ajuda e não consegue. É necessário que seja explícita a impossibilidade ou ineficácia da ajuda.
- 62) Na história há uma referência a "outros meninos" (mesmo que não estejam desenhados nas Cenas escolhidas).
- 63) A personagem convive com "outros meninos".
- 64) Na história há referência a um convívio da personagem com "outros meninos", mas este é desagradável, ou, de algum modo, não é bem sucedido.
- 65) A personagem agride "outros meninos" (troça deles, bate-lhes, faz-lhes uma partida, etc.).
- 66) A personagem é agredida pelos "outros meninos" (batem-lhe, fazem troça dela ou fazem-lhe partidas, etc.).
- 67) A personagem recebe afecto ou apoio dos "outros meninos" (interessam-se por ela, dão-lhe uma prenda, convidam-na para brincar, etc.).

- 68) A personagem dá afecto aos "outros meninos" (o mesmo critério que em 67).
- 69) A personagem dá afecto a adultos.
- 70) A personagem manifesta comportamentos de dependência/passividade/falta de autonomia.
- 71) A personagem manifesta comportamentos de autonomia.
- 72) A personagem agride ou faz troça de uma figura adulta feminina.
- 73) A personagem agride ou faz troça de uma figura adulta masculina.
- 74) Uma figura adulta masculina é referida como apoiando a personagem (cuida, dá afecto ou presentes, ou preocupa-se, por qualquer forma); assinala-se também este item quando a personagem faz um movimento de aproximação a uma figura adulta masculina.
- 75) Uma figura adulta feminina é referida como apoiando a personagem (o mesmo critério que em 74).

- 76) Uma figura adulta masculina é referida como rejeitando a personagem (tem comportamentos claramente agressivos em relação à mesma, ou não cuida dela, não lhe responde ou não lhe dá atenção).
- 77) Uma figura adulta feminina é referida como rejeitando a personagem (o mesmo critério que em 76).
- 78) Uma figura adulta masculina é referida como incompetente, incapaz, fraca, ou é, de qualquer outro modo, desvalorizada.
- 79) Uma figura adulta feminina é referida como incompetente, incapaz, fraca, ou é, de qualquer outro modo, desvalorizada.
- 80) Uma figura adulta feminina indica normas de comportamento ou castiga comportamentos proibidos.
- 81) Uma figura adulta masculina indica normas de comportamento ou castiga comportamentos proibidos.
- 82) No relato surgem aspectos de grandiosidade ("omnipotência") da personagem ou de outra figura.

- 83) A uma referência à grandiosidade segue-se uma expressão de negação ou "estrago" (a uma "coisa muito boa" segue-se qualquer "coisa muito má").
- 84) A uma referência a qualquer "coisa má" segue-se uma "coisa ótima".
- 85) No relato aparece um comentário moralista .
- 86) No relato aparece uma manifestação de humor.
- 87) No relato aparece uma indicação de uma acção, ou intenção, relativa a "enganar" ou "pregar uma partida" a alguém.
- 88) No relato é referida a ideia de morte (mesmo só em sonho ou pensamento).
- 89) Na história aparece um castigo ou uma ameaça de castigo.
- 90) Na relação da personagem com outro, aparece um terceiro que fica numa situação de privilégio em relação à personagem (ou é claramente expresso um sentimento de ciúme).

- 91) A personagem expressa um sentimento de falta, desencadeado pelo facto de outros terem coisas, qualidades ou benefícios que ela não tem (ou a criança; no relato, atribui a alguém um sentimento de inveja).
  
- 92) Na história surgem pessoas ou acontecimentos referidos como perigosos, ou procedimentos destinados a lidar com perigos iminentes, ou manifestam-se ideias de medo ou de fuga.
  
- 93) Aparece uma expressão verbal de deterioração global, uma referência a um estrago tão intenso que pode sugerir a vivência dum "mundo estragado".
  
- 94) A personagem exprime, ou está implícito no relato, um sentimento de culpa.
  
- 95) Aparece a necessidade expressa de melhorar algo na situação, de repôr a harmonia, ou qualquer forma de expressão dum sentimento de reparação.

**"ERA UMA VEZ ... "** (versão exploratória)

Nº: \_\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_ em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Sequência dos Cartões Escolhidos

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |   |

|                     |  |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------|--|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Atitude             | 1                                      | Não se manifesta colaborante               |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 2                                      | Identifica-se com a personagem             |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 3                                      | Aflige-se                                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 4                                      | Precisa muita estimulação                  |   |   |   |   |   |   |   |
| Escolha das Cenas   | 5                                      | Escolhe cartões por posição                |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 6                                      | Procura emparelhar (como loto)             |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 7                                      | Hesita                                     |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 8                                      | Quer colocar mais cartões                  |   |   |   |   |   |   |   |
| Sequência das Cenas | 9                                      | Primeiro coloca AFLIÇÃO                    |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 10                                     | Primeiro coloca MUITA AFLIÇÃO              |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 11                                     | Primeiro coloca FANTASIA POSSÍVEL          |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 12                                     | Primeiro coloca FANTASIA MÁGICA            |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 13                                     | Primeiro coloca REALISMO                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 14                                     | Coloca AFLIÇÃO em terceiro lugar           |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 15                                     | Coloca FANTASIA POSSÍVEL em terceiro lugar |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 16                                     | Coloca FANTASIA MÁGICA em terceiro lugar   |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 17                                     | Coloca REALISMO em terceiro lugar          |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 18                                     | Coloca AFLIÇÃO em segundo lugar            |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 19                                     | Coloca REALISMO em segundo lugar           |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 20                                     | Coloca FANTASIA em segundo lugar           |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 21                                     | Não coloca AFLIÇÃO                         |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 22                                     | Só coloca AFLIÇÃO                          |   |   |   |   |   |   |   |
| 23                  | Só coloca REALISMO                     |  |   |   |   |   |   |   |   |
| 24                  | Só coloca FANTASIA                     |  |   |   |   |   |   |   |   |
| 25                  | Coloca sequência "muito bom/muito mau" |  |   |   |   |   |   |   |   |
| 26                  | Coloca sequência "muito mau/muito bom" |  |   |   |   |   |   |   |   |
| Aspectos Formais    | 27                                     | Não conta nada                             |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 28                                     | Ligação verbal elementar                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 29                                     | Elabora um enredo                          |   |   |   |   |   |   |   |
|                     | 30                                     | Elabora um enredo mais rico                |   |   |   |   |   |   |   |

|                            |    |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----------------------------|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Aspectos Formais           | 31 | Dissocia personagens/história                          |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 32 | Verbaliza situações desligadas entre si                |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 33 | Situa história num tempo/espaco concretos              |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 34 | História bizarra/confusa                               |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 35 | Dissocia cartão e história                             |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 36 | Significado incongruente                               |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 37 | Omite aspectos duma Cena escolhida                     |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 38 | Mecanismo de negação                                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 39 | Introduz factos de outro Cartão                        |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 40 | Introduz outros factos                                 |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 41 | Introduz conteúdos de Cartões anteriores               |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 42 | Transforma o desfecho - melhorando-o                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 43 | Transforma o desfecho - piorando-o                     |   |   |   |   |   |   |   |
| Sequência da História      | 44 | Verbaliza primeiro AFLIÇÃO                             |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 45 | Verbaliza primeiro FANTASIA POSSIVEL                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 46 | Verbaliza primeiro FANTASIA MÁGICA                     |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 47 | Verbaliza primeiro REALISMO                            |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 48 | Termina história em AFLIÇÃO                            |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 49 | Termina história em FANTASIA POSSIVEL                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 50 | Termina história em REALISMO                           |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 51 | Termina história em FANTASIA MÁGICA                    |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 52 | Termina história em FANTASIA MÁGICA, mas com "crítica" |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 53 | Verbaliza AFLIÇÃO em segundo lugar                     |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 54 | Verbaliza REALISMO em segundo lugar                    |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 55 | Verbaliza FANTASIA em segundo lugar                    |   |   |   |   |   |   |   |
| A Personagem e o Seu Mundo | 56 | Nunca verbaliza AFLIÇÃO                                |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 57 | Só verbaliza AFLIÇÃO                                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 58 | Só verbaliza REALISMO                                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 59 | Só verbaliza FANTASIA                                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 60 | A personagem tenta ajuda                               |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 61 | A personagem não consegue ser ajudada                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 62 | Refere "outros meninos"                                |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 63 | Procura convívio com "outros meninos"                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 64 | Procura convívio mas este não resulta bem              |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 65 | Personagem agride "outros meninos"                     |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 66 | Personagem é agredida por "outros meninos"             |   |   |   |   |   |   |   |

|                                     |                                |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------------|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A<br>Personagem<br>e o Seu<br>Mundo | 67                             | Personagem é apoiada por "outros meninos" |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 68                             | Personagem dá afecto a "outros meninos"   |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 69                             | Personagem dá afecto a adultos            |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 70                             | Dependência/passividade                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 71                             | Comportamentos de autonomia               |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 72                             | Personagem agride adulto masculino        |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 73                             | Personagem agride adulto feminino         |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 74                             | Personagem apoiada por adulto masculino   |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 75                             | Personagem apoiada por adulto feminino    |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 76                             | Adulto masculino rejeitante               |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 77                             | Adulto feminino rejeitante                |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 78                             | Adulto masculino desvalorizado            |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 79                             | Adulto feminino desvalorizado             |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 80                             | Adulto masculino dá normas                |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 81                             | Adulto feminino dá normas                 |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 82                             | Referência onipotência                    |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 83                             | Referência onipotência/estrago            |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 84                             | Sequência estrago/onipotência             |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 85                             | Comentário moralista                      |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 86                             | Manifestação de humor                     |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 87                             | Faz referência a "pregar partida/enganar" |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 88                             | Referência a morte                        |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 89                             | Referência castigo/ameaça de castigo      |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 90                             | Referência ciúme                          |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 91                             | Referência inveja                         |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 92                             | Referência perigos                        |   |   |   |   |   |   |   |
| 93                                  | Referência "mundo estragado"   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 94                                  | Referência sentimento de culpa |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 95                                  | Referência "reparação"         |   |   |   |   |   |   |   |   |

## **CAPÍTULO VII**

**ESTUDO EXPERIMENTAL DA PROVA "ERA UMA VEZ..."**

### ESTUDO EXPERIMENTAL DA PROVA "ERA UMA VEZ..."

O estudo prévio da prova "Era uma vez..." permitiu conhecer o modo como crianças entre os 5 e os 9 anos se comportavam perante ela. Verificou-se, em todos os níveis etários, uma boa aceitação e compreensão da tarefa proposta - escolher Cenas para continuar uma história e sua posterior verbalização. Nas respostas das crianças encontrou-se uma vasta variabilidade, elemento relevante quanto às características projectivas da prova. Esclareceu-se ainda o significado que as crianças atribuíam a cada uma das nove Cenas de cada Cartão, o qual se revelou concordante com a intenção que presidira à sua concepção. Elaborou-se um procedimento para analisar as respostas, que será testado em nova aplicação experimental.

Assim, os resultados do primeiro estudo exploratório abriam a possibilidade de utilizar a prova para enriquecer a compreensão da elaboração pessoal das emoções, em crianças.

### 1. Objectivos desta fase do estudo

Retomando a pesquisa, pretende-se elucidar algumas propriedades da prova projectiva em estudo. Por razões óbvias, considera-se prudente estreitar a faixa etária a inquirir e aumentar o número de sujeitos da amostra a constituir para o efeito. Decidiu-se proceder ao estudo da prova em crianças com idades compreendidas entre os seis e os oito anos.

Nestas idades, pretendia-se estudar os seguintes aspectos relacionados com o pressuposto na criação da prova:

- Quais as Cenas que as crianças escolhem em cada Cartão e de que modo as organizam em sequência para dar continuação ao episódio apresentado.
- Avaliação do "procedimento para análise das respostas", elaborado no estudo prévio, para ser utilizado na análise dos protocolos.
- Avaliação da eficácia da prova na discriminação

entre grupos de crianças com diferentes características de reacção pessoal.

## 2. Procedimento

A prova foi aplicada a uma nova amostra de crianças que frequentavam a primeira fase do primeiro ciclo do ensino básico, em escolas de ensino oficial e numa escola de ensino particular, todas da zona urbana da cidade de Lisboa.

No ano lectivo 1986-1987, procedeu-se à aplicação da prova a todas as crianças do 1º ano de escolaridade dum estabelecimento de ensino particular e de uma escola oficial da zona escolar dos Olivais (\*).

No ano lectivo seguinte (1987-1988) surgiu a possibilidade de incluir a prova "Era uma vez..." no exame de avaliação diagnóstica de uma larga amostra de crianças da primeira fase do primeiro ciclo de escolaridade, retirada aleatoriamente de dez escolas

---

(\*) Funcionava nessa escola um Gabinete de Psicologia sob a orientação da assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, no ramo de Psicologia Clínica, Dr.ª Maria Eugénia Duarte Silva, a quem manifesto o meu reconhecimento, bem como às psicólogas, professoras e crianças, pela sua colaboração na tarefa empreendida.

da cidade de Lisboa, no contexto dum projecto de investigação que teria âmbito mais vasto (M.E. Duarte Silva, 1987/1990)\*.

Tal como acontecera na primeira fase do estudo, a aplicação da prova foi sempre feita individualmente, por uma psicóloga, nas instalações do estabelecimento de ensino frequentado pela criança; organizou-se sempre um tempo prévio de diálogo, em que a criança poderia também desenhar.

Na aplicação, sempre orientada pela autora, colaboraram várias psicólogas. A sua preparação foi feita nos moldes já referidos na primeira fase do estudo, obedecendo à sequência:

- apresentação prévia dos princípios teóricos e do material da prova;
- exemplificação da sua aplicação;
- distribuição a cada participante do material da prova e respectivas instruções para a aplicação, assim como dum pequeno texto de apoio que, para o efeito, fora elaborado (Anexo C);

---

\*. À Dr.ª Maria Eugénia Duarte Silva, assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, expresso, uma vez mais, a minha gratidão pela valiosa colaboração assim oferecida para este estudo.

- após o estudo e aplicação prévia da prova, efectuou-se um novo encontro, destinado a esclarecer questões.

A consideração das características da tarefa pedida à criança na prova "Era uma vez..." (organizar uma história em sequência), evidenciou a necessidade do conhecimento prévio do *nível intelectual* das crianças, de modo a não incluir na amostra crianças que apresentassem valores muito abaixo do normal. Com essa finalidade utilizou-se sempre uma de duas provas aferidas para a população portuguesa:

- Escala Colectiva de Nível Intelectual - E.C.N.I. (Miranda, 1982);
- Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - WISC (Ferreira-Marques, 1969).

A prova E.C.N.I., de aplicação colectiva, foi escolhida por um critério de economia de tempo, considerado especialmente relevante do ponto de vista do funcionamento de algumas das escolas que se dispuseram a colaborar. Como atrás se referiu, foi possível, em certos casos, proceder à aplicação individual da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, WISC, no contexto dum projecto de avaliação

diagnóstica, o qual, num vasto âmbito de provas, incluía esta Escala.

Recolheram-se informações sobre dados de anamnese e de características sócio-familiares das crianças, junto dos Gabinetes de Psicologia. Nas escolas em que este Gabinete não existia, a informação foi obtida em entrevista marcada com os pais (a que frequentemente só compareceu a mãe).

Recolheram-se dados sobre o comportamento das crianças através de informações fornecidas pelos professores. Estes preencheram, para cada criança, um questionário de comportamentos, da autoria de Michael Rutter (1967) - *Questionário de comportamentos de crianças para ser preenchido pelos professores\** (Anexo F).

De rápida e fácil aplicação, o questionário centra-se em comportamentos que podem ocorrer na situação escolar, permitindo uma caracterização do comportamento das crianças neste contexto e ainda a triagem daquelas que apresentam algum grau de

---

\*. Este Questionário, para cuja utilização obtive licença do autor, foi traduzido e adaptado pela Dr.ª Fátima Andersen, assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, em 1985.

perturbação de comportamento. O questionário consta de 26 afirmações breves, descritivas de comportamentos da criança na escola. O professor deve assinalar se o comportamento "ocorre de certeza", "ocorre por vezes" ou "nunca ocorre". A estas respostas é atribuído um valor de, respectivamente, "2", "1" e "0".

Rutter propõe que a análise do resultado do questionário seja feita em dois passos: atende-se, em primeiro lugar, à pontuação total - um valor igual ou superior a nove indica perturbação; no segundo passo caracteriza-se o tipo de perturbação, pela comparação do valor relativo da pontuação em duas sub-escalas:

- uma, referente a comportamentos associados com perturbação emocional (englobando itens como, por exemplo, "mostra-se muitas vezes desanimado, infeliz, choroso ou aflito", "tem tendência a ser nervoso ou a temer situações ou coisas novas");
- outra, referente a possíveis comportamentos anti-sociais (da qual constam itens como, por exemplo, "destrói muitas vezes os seus pertences ou os dos outros", "entra frequentemente em brigas e lutas com outras crianças", etc.).

Considera-se que a perturbação da criança corresponde à indicada pela sub-escala em que surge um valor de pontuação mais alto; caso os valores das duas sub-escalas sejam iguais, não há possibilidade de distinguir tipos de perturbação, através deste critério.

Diversos estudos sobre o *Questionário de comportamentos de crianças para ser preenchido pelos professores* confirmam a segurança das suas características psicométricas e a possibilidade de, através dos resultados com ele obtidos, se proceder a um despiste de crianças com perturbação, em diferentes populações (e.g., Feldman, 1972; Zimmerman-Tansell, Minchetti, Tacconi e Tansell, 1978).

MacMillan e colaboradores (MacMillan, Kolvin, Garside, Nicol e Leitch, 1980) elaboraram e testaram, com bons resultados, um novo sistema de codificação dos valores do questionário, que optimiza as possibilidades de discriminação. No processo de análise que estes autores propõem, as duas sub-escalas, atrás referidas, são avaliadas independentemente uma da outra. Cada uma das sub-escalas inclui ainda um maior número de itens.

Nota: Ao Questionário de Rutter (1967) que foi apresentado aos professores, acrescentou-se no final (item 27) uma afirmação destinada a avaliar das dificuldades escolares da criança: "Tem dificuldades escolares". Este item era respondido do mesmo modo que os anteriores, ("ocorre de certeza", "ocorre por vezes", "nunca ocorre"), embora a resposta não fosse, evidentemente, incluída na pontuação do questionário.

### 3. Amostra

A amostra com que se executou esta fase do estudo é constituída por um total de duzentas e quarenta e cinco crianças, cento e trinta raparigas e cento e quinze rapazes, entre os seis e os oito anos, tal como consta do Quadro X.

A moda, a média e a mediana das raparigas da amostra situam-se nos sete anos. Em relação aos rapazes, a moda situa-se nos seis anos e a média e a mediana nos sete anos (conferir Anexo G, onde se apresenta a distribuição dos sujeitos da amostra por grupos de idade).

QUADRO X  
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO E IDADE  
MÉDIAS DE IDADE POR SUB-GRUPOS

| Idade (Anos;Meses)\Sexo | Raparigas         | Rapazes           | TOTAL |
|-------------------------|-------------------|-------------------|-------|
| 6; 1-6; 11              | 48<br>(Média 6;8) | 40<br>(Média 6;8) | 88    |
| 7; 1-7; 11              | 59<br>(Média 7;6) | 53<br>(Média 7;4) | 112   |
| 8; 1-8; 11              | 23<br>(Média 8;5) | 22<br>(Média 8;5) | 45    |
| TOTAL                   | 130               | 115               | 245   |

Em termos gerais, pode afirmar-se que a amostra constituída não apresenta qualquer viés importante, ou sistemático.

O nível sócio-económico das crianças da amostra, tomando como índice a profissão\* do pai (ou do encarregado de educação da criança) revelou-se bastante diversificado:

|                      |          |          |
|----------------------|----------|----------|
| - Grande Grupo 0/1   | - 11,84% | (n = 29) |
| - Grande Grupo 2     | - 0,41%  | (n = 1)  |
| - Grande Grupo 3     | - 16,32% | (n = 40) |
| - Grande Grupo 4     | - 15,51% | (n = 38) |
| - Grande Grupo 5     | - 14,69% | (n = 36) |
| - Grande Grupo 6     | - 0,81%  | (n = 2)  |
| - Grande Grupo 7/8/9 | - 39,59% | (n = 97) |
| - Desempregados      | - 0,81%  | (n = 2)  |

Neste tipo de estudo interessava, essencialmente, que a amostra abrangesse uma diversidade de estratos sócio-culturais. A inclusão, na amostra estudada, de crianças que frequentam o

---

\*. Seguiram-se os critérios da *Classificação Nacional das Profissões - versão 1980*, publicada pela Secretaria de Estado de Emprego, do Ministério de Trabalho: 0/1: Pessoal de Profissões Técnicas, Científicas, Artísticas e Profissões Similares; 2: Directores e Quadros Superiores Administrativos; 3: Pessoal Administrativo e Trabalhadores Similares; 4: Pessoal do Comércio e Vendedores; 5: Pessoal dos Serviços de Protecção e Segurança, dos Serviços Pessoais e Domésticos e Trabalhadores Similares; 6 = Agricultores, Criadores de Animais, Trabalhadores Agrícolas e Florestais, Pescadores e Caçadores; 7/8/9 = Trabalhadores das Indústrias Extractiva e Transformadora e Condutores de Máquinas Fixas e de Transporte.

ensino particular proporcionou uma maior representação de crianças em que a profissão dos pais corresponde ao Grande Grupo 0/1.

Ainda que os dados respeitantes à inserção familiar não pudessem ser explorados, nesta fase do estudo, recolhemos a seguinte informação:

- 14 crianças (5,71% do total da amostra) não vivem com os pais;
- os pais de 26 crianças (10,61% do total da amostra) estão divorciados;
- o número de irmãos das crianças varia entre 0 e 9 (sendo a média de 1,14 e o desvio padrão de 1,37).

Em termos da opinião dos professores, 67 crianças (27,35%) apresentam dificuldades escolares. O resultado da aplicação do *Questionário de comportamentos para ser preenchido pelos professores* fornece os seguintes dados:

- 127 crianças (48,16%) obtêm uma pontuação igual ou superior a nove, a qual, de acordo com os estudos efectuados com este questionário, indica perturbação de comportamento.
- entre estas, 52 crianças (21,22%) apresentam um valor na sub-escala de perturbação emocional superior ao da sub-escala de perturbação de

comportamento de tipo anti-social.

- 46 crianças (18,78%) apresentam um valor na sub-escala de perturbação de comportamento de tipo anti-social superior ao da sub-escala de perturbação emocional.

A ordem de grandeza dos valores obtidos com o Questionário de Rutter levou à decisão de analisar os resultados de acordo com os critérios de MacMillan (1980), pretendendo-se implementar a discriminação entre os grupos. De acordo com este critério, obtiveram-se os seguintes elementos:

- 21 crianças (12 rapazes e 9 raparigas) apresentam uma perturbação de comportamento com característica anti-social;
- 21 crianças (7 rapazes e 14 raparigas) apresentam uma perturbação de comportamento de característica emocional (comportamento ansioso).

Esta informação serviu de base ao estudo de sub-populações dentro da amostra total, num projecto exploratório que forneceu resultados interessantes.

#### 4. Resultados

Neste estudo, verificou-se uma vez mais que todas as Cenas foram escolhidas e, tal como nos estudos anteriores, verificou-se diversidade nas escolhas. As Cenas escolhidas por cada uma das crianças da amostra encontram-se em Anexo (Anexo H).

De assinalar que uma das crianças (sexo feminino, 7 anos) se recusou a continuar a prova a partir do Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS)\*. Outra criança (sexo feminino, 6 anos), tendo procedido à escolha das Cenas e sua colocação em sequência, para dar continuação ao episódio representado no Cartão, recusou-se a verbalizar as histórias.

##### 4.1 Análise da frequência de escolha das Cenas

A frequência de escolha de cada Cena variou entre 172 (Cena 9 do Cartão 4), escolhida por 70% das crianças, e 32 (Cena 7 do Cartão 4), escolhida por 13% das crianças, tal como consta do quadro Quadro XI.

-----  
\* Quando, adiante, se indicam as frequências de escolha das Cenas, os Cartões 6 e 7 correspondem, por esta razão, às escolhas de 244 crianças, enquanto que nos restantes cinco Cartões as frequências correspondem às escolhas efectuadas pelas 245 crianças da amostra.

QUADRO XI

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DE CADA CENA

| Cartão | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1      | 126 | 84  | 133 | 43  | 64  | 142 | 121 |
| 2      | 97  | 57  | 63  | 137 | 83  | 47  | 117 |
| 3      | 74  | 96  | 112 | 56  | 56  | 105 | 47  |
| 4      | 152 | 95  | 46  | 58  | 48  | 110 | 73  |
| 5      | 48  | 59  | 82  | 126 | 146 | 88  | 59  |
| 6      | 48  | 56  | 58  | 55  | 74  | 36  | 54  |
| 7      | 76  | 56  | 71  | 32  | 69  | 81  | 99  |
| 8      | 72  | 78  | 103 | 56  | 161 | 48  | 82  |
| 9      | 42  | 154 | 67  | 172 | 34  | 75  | 80  |

Em relação ao Cartão 1, PASSEIO COM A MÃE, verifica-se que a Cena 4 é a mais escolhida, seguindo-se, em frequência de escolha, a Cena 1. Qualquer destas Cenas se destaca por um alto valor de frequência nas escolhas das crianças. A Cena 9 é a menos escolhida pelas crianças desta amostra.

No Cartão 2, DOENÇA, a Cena 9 é claramente preferida nas escolhas das crianças. Surgem, em seguida, as Cenas 3 e 4, se bem que num valor de frequência acentuadamente mais baixo. As Cenas menos escolhidas são as 6, 7 e 2. O aspecto mais saliente

parece ser a alta frequência de escolha da Cena 9, distribuindo-se as restantes com alguma homogeneidade.

No Cartão 3, PASSEIO À PRAIA, destacam-se três Cenas na preferência das crianças, as quais são, por ordem decrescente de frequência, as Cenas 1, 3 e 8. A Cena 4 é a menos escolhida.

No Cartão 4, PESADELO, encontra-se, quer o valor mais alto na frequência de escolha de uma Cena, em toda a prova - Cena 9 - , quer o valor mais baixo de frequência de escolha, igualmente no conjunto da prova - Cena 7. Neste Cartão é ainda de assinalar um alto valor na frequência de escolha das Cenas 2 e 5.

No Cartão 5, DIA DOS ANOS, duas Cenas apresentam uma clara preferência nas escolhas das crianças: são as Cenas 8 e 5. A Cena 9 apresenta uma frequência de escolha muito baixa (próxima do valor mais baixo no total das Cenas).

No Cartão 6, BRIGA DOS PAIS, a Cena 1 apresenta o valor mais alto na frequência de escolha, logo seguida pelas Cenas 4 e 3. A Cena menos escolhida é a Cena 6.

Finalmente, no Cartão 7, ESCOLA, as Cenas 1 e 2 são as mais escolhidas pelas crianças da amostra e a Cena 3 a menos escolhida.

#### 4.2. Análise da frequência de escolha das Cenas, em cada Cartão, de acordo com a sua categoria e posição na sequência

Ao responder à prova as crianças deveriam escolher e colocar em sequência três Cenas entre as nove disponíveis em cada Cartão. As Cenas propostas correspondem a três categorias previamente estabelecidas - *aflição*, *fantasia* e *realidade*. Interessava, assim, conhecer a frequência total de escolha de cada uma das referidas categorias de Cenas em cada Cartão, e a frequência de colocação das referidas categorias em cada uma das três posições das sequências organizadas pelas crianças para dar continuação ao episódio apresentados em cada um dos sete Cartões.

Para obter esta informação foi efectuada uma análise estatística descritiva multidimensional - *análise de dados* - efectuada com a colaboração do

Professor Doutor António St. Aubyn\*. A frequência com que cada uma das três categorias de Cenas foi colocada em primeira, segunda e terceira posição da sequência, em cada um dos Cartões é apresentada no Quadro XII. Foram ainda calculadas as percentagens correspondentes, que são apresentadas no Quadro XIII. Os elementos referentes a este estudo estatístico encontram-se em Anexo (Anexo I).

A análise da matriz global dos dados revela uma grande diversidade nas respostas, quer em relação ao total das escolhas, quer em relação às escolhas correspondentes a cada uma das três posições da sequência. Cada um dos Cartões parece apresentar uma configuração de respostas específica. Para o conjunto das frequências de resposta dadas na primeira posição encontrou-se um valor de  $\chi^2 = 270,5$  ( $p < .0001$ ) (g.l. = 12). Em relação às frequências de respostas correspondentes à segunda posição da sequência o valor de  $\chi^2 = 59,45$  ( $p < .0001$ ) (g.l. = 12); e em relação à terceira posição o valor de  $\chi^2 = 47,99$  ( $p < .0001$ ) (g.l. = 12)\*\*.

-----  
\*. Ao Professor Doutor António St. Aubyn, do Instituto Superior de Agronomia, da Universidade Técnica de Lisboa, manifesto a minha gratidão por ter aceitado efectuar este trabalho.

\*\* . Estes cálculos do  $\chi^2$  (assim como os que adiante serão indicados) foram efectuados com o programa CSS.

QUADRO XII

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DE CADA CATEGORIA DE CENA  
CONSOANTE A POSIÇÃO QUE OCUPA NA SEQUÊNCIA

| \Cartão\                                       | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Categoria de Cena<br>colocada em cada posição\ |     |     |     |     |     |     |     |
| 1 A  | 116 | 118 | 44  | 183 | 46  | 56  | 87  |
| 1 F  | 52  | 49  | 85  | 25  | 73  | 79  | 50  |
| 1 R  | 77  | 78  | 116 | 37  | 126 | 109 | 107 |
| 2 A  | 104 | 95  | 59  | 103 | 62  | 103 | 96  |
| 2 F  | 70  | 61  | 82  | 85  | 100 | 78  | 66  |
| 2 R  | 71  | 89  | 104 | 57  | 83  | 63  | 82  |
| 3 A  | 71  | 93  | 73  | 81  | 57  | 73  | 87  |
| 3 F  | 76  | 101 | 98  | 104 | 98  | 117 | 89  |
| 3 R  | 98  | 51  | 74  | 60  | 90  | 54  | 68  |

Legenda

1 A = Cena de aflição na 1ª posição da sequência  
1 F = Cena de fantasia na 1ª posição da sequência  
1 R = Cena de realidade na 1ª posição da sequência

2 A = Cena de aflição na 2ª posição da sequência  
2 F = Cena de fantasia na 2ª posição da sequência  
2 R = Cena de realidade na 2ª posição da sequência

3 A = Cena de aflição na 3ª posição da sequência  
3 F = Cena de fantasia na 3ª posição da sequência  
3 R = Cena de realidade na 3ª posição da sequência

QUADRO XIII

PERCENTAGEM DE ESCOLHA DE CADA CATEGORIA DE CENA  
CONSOANTE A POSIÇÃO QUE OCUPA NA SEQUÊNCIA

| \Cartão\<br>Categoria de Cena<br>colocada em cada posição\<br>----- | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|---|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 A   | 47.4 | 48.2 | 17.9 | 74.7 | 18.8 | 22.8 | 35.7 |
| 1 F   | 21.2 | 20.0 | 34.7 | 10.2 | 29.8 | 32.2 | 20.4 |
| 1 R   | 31.4 | 32.8 | 47.4 | 15.1 | 51.4 | 45.0 | 43.9 |
| -----   |      |      |      |      |      |      |      |
| 2 A   | 42.5 | 38.8 | 24.1 | 42.0 | 25.3 | 42.2 | 39.3 |
| 2 F   | 28.6 | 24.9 | 33.5 | 34.7 | 40.8 | 32.0 | 27.1 |
| 2 R   | 28.9 | 36.3 | 42.4 | 23.3 | 33.9 | 25.8 | 33.6 |
| -----   |      |      |      |      |      |      |      |
| 3 A   | 28.9 | 37.9 | 29.8 | 33.1 | 23.3 | 29.9 | 35.7 |
| 3 F   | 31.1 | 41.2 | 40.0 | 42.5 | 40.0 | 48.0 | 36.5 |
| 3 R   | 40.0 | 20.9 | 30.2 | 24.4 | 36.7 | 22.1 | 27.8 |
| -----   |      |      |      |      |      |      |      |

Legenda

- 1 A = Cena de aflição na 1ª posição da sequência
- 1 F = Cena de fantasia na 1ª posição da sequência
- 1 R = Cena de realidade na 1ª posição da sequência
  
- 2 A = Cena de aflição na 2ª posição da sequência
- 2 F = Cena de fantasia na 2ª posição da sequência
- 2 R = Cena de realidade na 2ª posição da sequência
  
- 3 A = Cena de aflição na 3ª posição da sequência
- 3 F = Cena de fantasia na 3ª posição da sequência
- 3 R = Cena de realidade na 3ª posição da sequência

Nestas condições, pareceu oportuno proceder a uma análise qualitativa das respostas em causa - frequência de escolha das Cenas de acordo com a sua categoria e posição na sequência -, em cada um dos sete Cartões. Estes dados serão apresentados nos Quadros XIV a XX.

A observação do Quadro XIV (p.444) evidencia que no Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE), as crianças escolhem com maior frequência as Cenas de aflição, as quais colocam predominantemente em primeira<sup>1</sup> e segunda<sup>2</sup> posição na organização da sequência que dá continuação ao episódio. Esta é, pois, a forma mais comum, quer de iniciar a sequência que dá continuação ao episódio, quer de organizar o segundo passo da sequência. As Cenas de fantasia são as menos escolhidas. As Cenas de realidade ocupam o segundo lugar na escolha das crianças, sendo mais frequentes como desfecho (na última posição da sequência)<sup>3</sup>.

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 37,1$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 13,0$  ( $p < .0003$ ).

2. Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 10,30$  ( $p < .0013$ ). Entre a frequência das Cenas de aflição e de realidade, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 9,68$  ( $p < .0019$ ).

3. Entre a frequência de Cenas de realidade e de aflição, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 6,58$  ( $p < .0103$ ). Entre a frequência de Cenas de realidade e de fantasia, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 4,31$  ( $p < .0378$ ).

QUADRO XIV

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DAS CENAS  
DE ACORDO COM A SUA CATEGORIA E POSIÇÃO NA SEQUÊNCIA

CARTÃO 1 (PASSEIO COM A MÃE)

---

Cenas escolhidas/

Ordem de colocação na sequência      FREQ.

---

Cenas de aflição:

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| 1ª posição na sequência: | 116        |
| 2ª posição na sequência: | 104        |
| 3ª posição na sequência: | 71         |
| Total:                   | <u>291</u> |

Cenas de fantasia:

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| 1ª posição na sequência: | 52         |
| 2ª posição na sequência: | 70         |
| 3ª posição na sequência: | 76         |
| Total:                   | <u>198</u> |

Cenas de realidade:

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| 1ª posição na sequência: | 77         |
| 2ª posição na sequência: | 71         |
| 3ª posição na sequência: | 98         |
| Total:                   | <u>246</u> |

---

Observa-se, pois, que o episódio apresentado neste Cartão suscita, nas crianças da amostra, a escolha de um maior número de Cenas de aflição, colocadas predominantemente no início da sequência,

correspondendo o desfecho, a uma maioria de Cenas de realidade. Descritivamente, pode-se acrescentar que a resposta normal ao cenário de estar só e perdido, nesta amostra, é uma ressonância de grande aflição, com uma elaboração que passa pelo uso da fantasia e se resolve pela busca de uma solução realista.

A observação do Quadro XV (p.446), referente ao Cartão 2 (DOENÇA), evidencia que este Cartão suscita, tal como o anterior, uma maior frequência de Cenas de aflição, as quais, também aqui, aparecem predominantemente na primeira posição da sequência<sup>1</sup>. Quer na primeira, quer na segunda posição, as Cenas de fantasia são as menos frequentes<sup>2</sup>. Estas são predominantemente colocadas na terceira posição da sequência. Em relação a esta posição, verifica-se que as Cenas de realidade são as que apresentam uma menor

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 43,25$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 13,61$  ( $p < .0002$ ). Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 8,94$  ( $p < .0028$ ).

2. Entre a frequência de Cenas de fantasia e de aflição, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 10,87$  ( $p < .001$ ). Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 7,53$  ( $p < .0061$ ).

QUADRO XV

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DAS CENAS  
DE ACORDO COM A SUA CATEGORIA E POSIÇÃO NA SEQUÊNCIA

CARTÃO 2 (DOENÇA)

---

| Cenas escolhidas/<br>Ordem de colocação na sequência | FREQ.      |
|--|------------|
| <u>Cenas de aflição:</u>                             |            |
| 1ª posição na sequência:                             | 118        |
| 2ª posição na sequência:                             | 95         |
| 3ª posição na sequência:                             | 93         |
| Total:   | <u>306</u> |
| <u>Cenas de fantasia:</u>                            |            |
| 1ª posição na sequência:                             | 49         |
| 2ª posição na sequência:                             | 61         |
| 3ª posição na sequência:                             | 101        |
| Total:   | <u>211</u> |
| <u>Cenas de realidade:</u>                           |            |
| 1ª posição na sequência:                             | 78         |
| 2ª posição na sequência:                             | 89         |
| 3ª posição na sequência:                             | 51         |
| Total:   | <u>218</u> |

---

frequência de escolha<sup>1</sup>.

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de realidade e de aflição, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 17,35$  ( $p < 0,00001$ ). Entre a frequência de Cenas de realidade e de fantasia, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 23,84$  ( $p < 0,00001$ ).

Encontramos, pois, neste Cartão, uma configuração de respostas que corresponde, tal como no Cartão anterior, a uma maior frequência de Cenas de aflição, as quais são preferencialmente colocadas na primeira e na segunda posição da sequência. O desfecho mais comum corresponde, neste Cartão, à escolha de Cenas de fantasia (predominando, como desfecho, no Cartão anterior, as Cenas de realidade).

A resposta normal ao sinal de ansiedade, manifestada por esta amostra de crianças, apresenta uma dificuldade em encontrar uma solução realista para a problemática proposta. Para lidar com a crise suscitada pela doença, a qual ultrapassa a capacidade do controlo pessoal, encontra-se um acrescido (e saudável) recurso à fantasia.

QUADRO XVI

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DAS CENAS  
DE ACORDO COM A SUA CATEGORIA E POSIÇÃO NA SEQUÊNCIA

CARTÃO 3 (PASSEIO À PRAIA)

---

Cena escolhida/

Ordem de colocação na sequência                      FREQ.

---

Cenas de aflição:

1ª posição na sequência:                                      44

2ª posição na sequência:                                      59

3ª posição na sequência:                                      73

Total:    176

Cenas de fantasia:

1ª posição na sequência:                                      85

2ª posição na sequência:                                      82

3ª posição na sequência:                                      98

Total:    265

Cenas de realidade:

1ª posição na sequência:                                      116

2ª posição na sequência:                                      104

3ª posição na sequência:                                      74

Total:    294

---

No Cartão PASSEIO À PRAIA as Cenas menos  
escolhidas são as de aflição, particularmente raras na

primeira posição da sequência<sup>1</sup>. As preferências de escolha das crianças distribuem-se, de uma forma relativamente homogênea, entre as Cenas de realidade e de fantasia. Em relação à primeira posição da sequência, verifica-se um predomínio de Cenas de realidade<sup>2</sup>, que se mantém ainda na segunda posição<sup>3</sup>. Como desfecho, são mais comuns as Cenas de fantasia<sup>4</sup>. De salientar ainda que, sendo as Cenas de aflição as menos frequentemente escolhidas, a sua colocação corresponde, de forma mais geral, à segunda e terceira posição da sequência<sup>5</sup>.

- 
1. Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 17,69$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 48,11$  ( $p < .00001$ ).
  2. Entre a frequência de Cenas de realidade e de fantasia, na primeira posição, o valor de  $\chi^2 = 8,11$  ( $p < .004$ ). Entre a frequência de Cenas de realidade e de aflição, na 1ª posição, como se indicou em 1., o valor de  $\chi^2 = 48,11$  ( $p < .00001$ ).
  3. Entre a frequência de Cenas de realidade e de aflição, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 18,62$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de realidade e de fantasia, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 4,19$  ( $p < .0406$ ).
  4. Entre a frequência de Cenas de fantasia e de aflição, na terceira posição, o valor de  $\chi^2 = 5,61$  ( $p < .0178$ ). Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 5,16$  ( $p < .0231$ ).
  5. Entre a frequência de Cenas de aflição, na 1ª e 2ª posição, verifica-se uma certa homogeneidade: o valor de  $\chi^2 = 2,77$  ( $p < .0963$ , não significativo). Entre a frequência de Cenas de aflição, na 1ª e 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 9,44$  ( $p < .0021$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição, na 2ª e 3ª posição, verifica-se, novamente, alguma homogeneidade: o valor de  $\chi^2 = 2,03$  ( $p < .1540$ , não significativo).

Esta verificação confirma a importância da fantasia no mundo da criança, não só como estratégia de fuga de uma vivência ansiogênea, mas até quando a realidade se encontra solidamente sob controle (1ª e 2ª escolhas).

Verifica-se, pois, que a configuração de escolha de Cenas e de organização de sequências apresenta, neste Cartão, um padrão bastante diferente daquele que se encontrou nos dois Cartões anteriores.

A observação do Quadro XVII (p.451), referente às Cenas escolhidas no Cartão 4 (PESADELO), revela que as Cenas escolhidas com maior frequência são as de aflição, com relevância para a sua colocação na primeira<sup>1</sup> e segunda<sup>2</sup> posição da sequência. Em termos de frequência, seguem-se as Cenas de fantasia: estas, constituindo o desfecho mais comum<sup>3</sup>, são mais raras na

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 208,54$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 175,84$  ( $p < .00001$ ).

2. Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 19,64$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia na 2ª posição verifica-se uma certa homogeneidade: o valor de  $\chi^2 = 2,80$  ( $p < .0945$ , não significativo).

3. Entre a frequência de Cenas de fantasia e de aflição, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 4,59$  ( $p < .0321$ ). Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 17,74$  ( $p < .00001$ ).

QUADRO XVII

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DAS CENAS  
DE ACORDO COM A SUA CATEGORIA E POSIÇÃO NA SEQUÊNCIA

CARTÃO 4 (PESADELO)

---

| Cena escolhida/<br>Ordem de colocação na sequência | FREQ.      |
|--|------------|
| <u>Cenas de aflição:</u>                           |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 183        |
| 2ª posição na sequência:                           | 103        |
| 3ª posição na sequência:                           | 81         |
| Total:   | <u>367</u> |
| <u>Cenas de fantasia:</u>                          |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 25         |
| 2ª posição na sequência:                           | 85         |
| 3ª posição na sequência:                           | 104        |
| Total:   | <u>214</u> |
| <u>Cenas de realidade:</u>                         |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 37         |
| 2ª posição na sequência:                           | 57         |
| 3ª posição na sequência:                           | 60         |
| Total:   | <u>154</u> |

---

primeira posição. As Cenas de realidade são as menos frequentemente escolhidas, sendo esta escolha mais rara

na primeira posição<sup>1</sup>.

Encontra-se, pois, neste Cartão, um padrão de escolhas em que, tal como nos Cartões PASSEIO COM A MÃE e DOENÇA, predominam as Cenas de aflição, as quais são também predominantemente colocadas no início da sequência. O padrão de respostas diferencia-se do daqueles dois Cartões, pela maior frequência de escolha de Cenas de fantasia e menor frequência de Cenas de realidade.

As percentagens de escolhas e de posições nas escolhas mostram a dificuldade normal da criança em se situar entre fantasia e realidade, no caso da experiência onírica.

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de realidade na 1ª e na 2ª posição o valor de  $\chi^2 = 5,27$  (p(.0218)). Entre a frequência de Cenas de realidade na 1ª e na 3ª posição o valor de  $\chi^2 = 6,80$  (p(.0091)).

QUADRO XVIII

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DAS CENAS  
DE ACORDO COM A SUA CATEGORIA E POSIÇÃO NA SEQUÊNCIA

CARTÃO 5 (DIA DOS ANOS)

---

| Cena escolhida/<br>Ordem de colocação na sequência | FREQ.      |
|--|------------|
| <u>Cenas de aflição:</u>                           |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 46         |
| 2ª posição na sequência:                           | 62         |
| 3ª posição na sequência:                           | 57         |
| Total:   | <u>165</u> |
| <u>Cenas de fantasia:</u>                          |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 73         |
| 2ª posição na sequência:                           | 100        |
| 3ª posição na sequência:                           | 98         |
| Total:   | <u>271</u> |
| <u>Cenas de realidade:</u>                         |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 126        |
| 2ª posição na sequência:                           | 83         |
| 3ª posição na sequência:                           | 90         |
| Total:   | <u>299</u> |

---

Na observação do Quadro XVIII referente ao Cartão 5 (DIA DOS ANOS), verifica-se que as Cenas menos escolhidas são as de aflição, que apresentam as frequências de escolha mais baixas em qualquer das três

posições<sup>1</sup>. As Cenas mais frequentemente escolhidas são as de realidade e de fantasia. Na primeira posição da sequência são mais frequentes as Cenas de realidade<sup>2</sup>. Na segunda posição encontra-se uma homogeneidade de escolha de Cenas de fantasia e de realidade<sup>3</sup>, o mesmo acontecendo em relação ao desfecho<sup>4</sup>.

A análise do padrão de respostas revela semelhança com o que se encontra no Cartão PASSEIO À PRAIA. Tal como neste, o perfil de escolhas e sua colocação em sequência afasta-se do que se encontra nos Cartões PASSEIO COM A MÃE, DOENÇA e PESADELO. Da ponderação destes resultados se conclui que a reacção negativa ao dia dos anos (como experiência ou fantasia agradável) poderá indicar uma relação de objecto deteriorada.

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 8,09$  ( $p < .0045$ ); na 2ª posição, a diferença de frequência entre estas mesmas Cenas corresponde a um valor de  $\chi^2 = 13,32$  ( $p < .0003$ ); na terceira posição, a diferença de frequência entre as Cenas de aflição e de fantasia corresponde a um valor de  $\chi^2 = 15,86$  ( $p < .0001$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 57,34$  ( $p < .00001$ ); a diferença de frequência entre estas Cenas, na 2ª posição, corresponde o valor de  $\chi^2 = 4,32$  ( $p < .0377$ ); quanto à 3ª posição, entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, o valor de  $\chi^2 = 10,58$  ( $p < .0011$ ).

2. Entre a frequência de Cenas de realidade e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 23,77$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de realidade e de aflição, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 57,34$  ( $p < .00001$ ).

3. Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 2,52$  ( $p < .1124$ , não significativo).

4. Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 0,55$  ( $p < .4574$ , não significativo).

QUADRO XIX

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DAS CENAS

DE ACORDO COM A SUA CATEGORIA E POSIÇÃO NA SEQUÊNCIA

CARTÃO 6 (BRIGA DOS PAIS)

---

| Cena escolhida/<br>Ordem de colocação na sequência | FREQ.      |
|--|------------|
| <hr/>  |            |
| <u>Cenas de aflição:</u>                           |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 56         |
| 2ª posição na sequência:                           | 103        |
| 3ª posição na sequência:                           | 73         |
| Total:   | <u>232</u> |
| <u>Cenas de fantasia:</u>                          |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 79         |
| 2ª posição na sequência:                           | 78         |
| 3ª posição na sequência:                           | 117        |
| Total:   | <u>274</u> |
| <u>Cenas de realidade:</u>                         |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 109        |
| 2ª posição na sequência:                           | 63         |
| 3ª posição na sequência:                           | 54         |
| Total:   | <u>226</u> |

---

Verifica-se no Quadro, referente ao Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS), um predomínio de escolha de Cenas de fantasia. Se no total de escolhas, por categoria, não se encontram diferenças tão nítidas quanto as encontradas nos Cartões anteriores, as escolhas das

crianças revelam diferenças quando se analisa a posição em que as várias categorias de Cenas são preferencialmente colocadas nas três posições da sequência. Assim, na primeira posição, predominam as Cenas de realidade<sup>1</sup>, as quais são mais raras como desfecho. Na segunda posição, destacam-se as Cenas de aflição<sup>2</sup>. O desfecho mais comum corresponde a Cenas de fantasia<sup>3</sup>.

A observação do padrão de respostas que surge neste Cartão não revela semelhança com os padrões de resposta encontrados em qualquer dos Cartões anteriores, nem qualquer tendência muito marcante. Não deixa de ser curioso verificar que a maioria das crianças da amostra dá sinal de considerar a briga dos pais um fenómeno de realidade, não obstante o sinal de aflição e o movimento desencadeador de fuga na fantasia manifestar bem a dificuldade de realisticamente se defrontar com tal constatação.

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de realidade e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 7,79$  ( $p < .0053$ ). Entre a frequência de Cenas de realidade e de aflição, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 25,72$  ( $p < .00001$ ).

2. Entre a frequência de Cenas de aflição e de fantasia, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 5,4$  ( $p < .0191$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 14,61$  ( $p < .0001$ ).

3. Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 37,55$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de fantasia e de aflição, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 16,69$  ( $p < .00001$ ).

QUADRO XX

FREQUÊNCIA DE ESCOLHA DAS CENAS  
DE ACORDO COM A SUA CATEGORIA E POSIÇÃO NA SEQUÊNCIA

CARTÃO 7 (ESCOLA)

---

| Cena escolhida/<br>Ordem de colocação na sequência | FREQ.      |
|--|------------|
| <u>Cenas de aflição:</u>                           |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 87         |
| 2ª posição na sequência:                           | 96         |
| 3ª posição na sequência:                           | 87         |
| Total:   | <u>270</u> |
| <u>Cenas de fantasia:</u>                          |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 50         |
| 2ª posição na sequência:                           | 66         |
| 3ª posição na sequência:                           | 89         |
| Total:   | <u>205</u> |
| <u>Cenas de realidade:</u>                         |            |
| 1ª posição na sequência:                           | 107        |
| 2ª posição na sequência:                           | 82         |
| 3ª posição na sequência:                           | 68         |
| Total:   | <u>257</u> |

---

Por último, a observação do Quadro XX, referente ao Cartão 7 (ESCOLA), revela que as Cenas de fantasia são as que as crianças escolhem com menor frequência. Em relação às Cenas de aflição e de

realidade encontra-se alguma equivalência. Na primeira posição da sequência as Cenas de fantasia são as menos frequentes<sup>1</sup>, predominando as Cenas de realidade e aflição<sup>2</sup>. Na segunda posição da sequência aparece alguma relevância das Cenas de aflição sobre as de fantasia<sup>3</sup>. Quanto ao desfecho, observa-se que as Cenas de fantasia predominam sobre as de realidade<sup>4</sup>.

Verifica-se, no entanto, alguma homogeneidade em relação às três categorias de Cenas. Observa-se, uma vez mais, que o padrão de organização das respostas, neste Cartão, é pouco sobreponível ao que se encontrou nos Cartões anteriores.

Fica a hipótese, inesperada, de a fuga pela fantasia ser, nas crianças desta amostra, uma resposta pouco comum no enfrentar das ansiedades suscitadas pelas dificuldades da tarefa escolar.

-----  
1. Entre a frequência de Cenas de realidade e de fantasia, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 30,51$  ( $p < .00001$ ). Entre a frequência de Cenas de fantasia e de aflição, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 13,89$  ( $p < .0002$ ).

2. Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 1ª posição, o valor de  $\chi^2 = 3,42$  ( $p < .0643$ , não significativo).

3. Entre a frequência das Cenas de aflição e de fantasia, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 8,32$  ( $p < .0039$ ). Entre a frequência de Cenas de aflição e de realidade, na 2ª posição, o valor de  $\chi^2 = 1,73$  ( $p < .1809$ , não significativo).

4. Entre a frequência de Cenas de fantasia e de realidade, na 3ª posição, o valor de  $\chi^2 = 4,14$  ( $p < .0419$ ).

#### 4.3 Análise dos padrões de resposta - escolha de categorias de Cenas e sua colocação na sequência - na globalidade dos sete Cartões da prova

A informação recolhida permitiu-nos conhecer as respostas "categoria de Cena / colocação na sequência" mais comuns nas crianças desta amostra, em relação a cada um dos sete Cartões.

Havia a expectativa de que as respostas "categoria de Cena escolhida / sua colocação na sequência" se organizassem, na globalidade dos sete Cartões, em padrões que representassem uma forma característica de resposta, comum a algumas crianças. Se fosse possível encontrar regularidades nas categorias de Cenas escolhidas em primeira, segunda e terceira posição, em cada um dos sete Cartões, obter-se-ia uma descrição da elaboração emocional a partir da sequência desses vinte e um itens. Esperava-se ainda que os diferentes padrões de resposta encontrados ajudassem a diferenciar grupos de crianças.

Com esta finalidade, foi efectuada uma Análise de Correspondências Múltiplas dos indivíduos e das respostas "categoria de Cena / sua posição na

seqüência". Esta análise foi também efectuada pelo Professor Doutor António St. Aubyn\*.

Considerando as três possibilidades de resposta - fantasia, aflição e realidade - para cada uma das três posições - primeira, segunda e terceira, em cada um dos sete Cartões, a Análise de Correspondências Múltiplas teve em consideração a presença/ausência de cada uma das respostas possíveis, nos protocolos das 245 crianças da amostra.

A Análise de Correspondências Múltiplas permitiu individualizar 20 classes de sujeitos, caracterizadas pela ocorrência simultânea de respostas mais frequentes (a grande variação das respostas não possibilitou o agrupamento num número de classes menor). As diferentes modalidades de respostas que diferenciam as crianças de cada uma das classes estão agrupadas nos Quadros XXI e XXII. (Nestes quadros, as classes estão designadas por grupos).

Os elementos correspondentes a este tratamento

---

\* Ao Professor Doutor António St. Aubyn, do Instituto de Agronomia, da Universidade Técnica de Lisboa, manifesto a minha gratidão pela sua disponibilidade para conduzir a realização deste trabalho.

### Quadro XXI

#### Padrões de Resposta

| Grupo | Posição na Sequência | Passeio | Doença | Praia | Pesadelo | Anos | Briga | Escola |
|-------|----------------------|---------|--------|-------|----------|------|-------|--------|
| 1     | 1ª                   | A       | R      |       | A        | R    | R     | A      |
|       | 2ª                   | A       | A      |       | A        | F    | R     | R      |
|       | 3ª                   | R       |        | R     |          |      | A     |        |
| 2     | 1ª                   | F       | F      | F     | F        | F    | F     | F      |
|       | 2ª                   |         |        | R     | R        | A    | F     |        |
|       | 3ª                   |         |        | A     | R        |      | R     |        |
| 3     | 1ª                   |         | R      | R     |          | F    |       | R      |
|       | 2ª                   |         |        | A     |          | A    |       | A      |
|       | 3ª                   |         | F      | F     |          | F    | F     |        |
| 4     | 1ª                   | F       |        |       | R        | A    | F     | A      |
|       | 2ª                   |         | R      |       | R        |      |       |        |
|       | 3ª                   |         | A      |       | A        |      | A     | F      |
| 5     | 1ª                   | A       | R      | R     |          | R    | R     |        |
|       | 2ª                   | F       |        |       | A        |      | A     |        |
|       | 3ª                   | A       |        |       | F        |      | A     |        |
| 6     | 1ª                   |         |        | R     | A        |      | R     |        |
|       | 2ª                   |         |        | F     | F        |      | F     |        |
|       | 3ª                   | A       | R      |       | A        |      |       |        |
| 7     | 1ª                   | R       | A      | A     | A        |      |       | R      |
|       | 2ª                   | A       | F      | R     |          | A    |       | A      |
|       | 3ª                   | F       |        | F     | F        | F    |       | F      |
| 8     | 1ª                   |         |        | F     |          | A    | A     |        |
|       | 2ª                   |         |        |       | A        | R    | R     |        |
|       | 3ª                   | F       | A      |       |          |      | F     |        |
| 9     | 1ª                   | R       | F      |       |          |      |       |        |
|       | 2ª                   |         | A      | F     | A        | F    |       | F      |
|       | 3ª                   |         |        | R     | F        | F    |       | A      |
| 10    | 1ª                   | A       |        |       |          | F    | A     |        |
|       | 2ª                   | F       |        |       | R        | R    | F     |        |
|       | 3ª                   | R       |        | A     |          | A    |       |        |

**Legenda**

A: Cenas de Aflição

F: Cenas de Fantasia

R: Cenas de Realidade

## Quadro XXII

### Padrões de Resposta

| Grupo | Posição na Sequência | Passeio | Doença | Praia | Pesadelo | Anos | Briga | Escola |
|-------|----------------------|---------|--------|-------|----------|------|-------|--------|
| 11    | 1ª                   | R       | R      | F     |          | F    | R     |        |
|       | 2ª                   |         |        |       |          | R    | A     | R      |
|       | 3ª                   |         | A      |       | F        | R    |       | A      |
| 12    | 1ª                   | F       |        | F     |          |      | F     | F      |
|       | 2ª                   | R       | F      | A     | F        |      |       | R      |
|       | 3ª                   |         |        | F     | R        |      |       | F      |
| 13    | 1ª                   |         | A      |       | A        | R    | R     | F      |
|       | 2ª                   |         |        | F     | F        |      | A     |        |
|       | 3ª                   | R       | R      |       |          |      | R     |        |
| 14    | 1ª                   |         | A      |       | F        | A    |       |        |
|       | 2ª                   | A       |        | A     |          | R    |       |        |
|       | 3ª                   |         |        |       | A        | F    | A     |        |
| 15    | 1ª                   | A       |        | R     | A        | R    | A     |        |
|       | 2ª                   |         |        | R     |          |      | R     |        |
|       | 3ª                   | R       |        |       |          |      |       | R      |
| 16    | 1ª                   |         |        | A     | R        | A    | F     |        |
|       | 2ª                   | R       |        |       |          |      |       |        |
|       | 3ª                   | A       | F      | R     |          |      | R     |        |
| 17    | 1ª                   |         | A      |       |          | A    | A     | R      |
|       | 2ª                   | R       |        |       |          | F    | R     |        |
|       | 3ª                   |         | R      |       | A        | R    | F     |        |
| 18    | 1ª                   | F       |        | R     | R        |      |       | A      |
|       | 2ª                   |         | A      | F     | R        | R    |       |        |
|       | 3ª                   |         |        |       | A        | R    | R     |        |
| 19    | 1ª                   | R       | F      | A     | A        |      | A     |        |
|       | 2ª                   | A       | A      | F     |          |      | F     |        |
|       | 3ª                   |         | R      |       |          | F    |       |        |
| 20    | 1ª                   |         |        | F     |          |      | F     |        |
|       | 2ª                   | R       |        | R     |          |      |       | F      |
|       | 3ª                   |         |        |       | F        | A    | A     |        |

| Legenda               |
|-----------------------|
| A: Cenas de Aflição   |
| F: Cenas de Fantasia  |
| R: Cenas de Realidade |

estatístico encontram-se em anexo (Anexo J).

Da inspecção geral dos quadros ressalta de imediato que, por este procedimento, não se obtém, em qualquer das classes, um padrão de resposta que corresponda à descrição completa das três Cenas, de acordo com a sua categoria e posição, nos sete Cartões, ou seja, dos vinte e um *itens*. As classes 1 e 7 são as que se apresentam caracterizadas por maior número de respostas (quinze *itens*). O valor mais baixo encontra-se na classe 8, caracterizada por oito *itens*. Observa-se ainda que os *itens* correspondentes a cada classe permitem a descrição da resposta característica num máximo de três Cartões (classes 2 e 7). Na maioria das classes, as respostas características da classe possibilitam a descrição das três posições em um ou dois Cartões. As respostas características das classes 15, 16 e 20 não circunscrevem a descrição completa (das três posições) de qualquer Cartão.

O número de sujeitos por classe varia entre 5 (classes 17 e 18) e 21 (classe 1)\*.

-----  
\*. Nos cálculos não foi incluída (por exigência do programa utilizado) a criança que não completou as escolhas (Cartões 6 e 7). Referem-se, pois, a um total de 244 crianças.

Apesar das limitações referidas, é de salientar que, do ponto de vista descritivo da elaboração da reacção emocional expressa através da categoria de Cena escolhida e sua colocação em sequência, algumas classes revelam facetas interessantes. Procederei a uma breve análise das características de cada classe (ou grupo).

**Classe 1:**

- inclui 21 crianças: 14 rapazes e 7 raparigas
- distribuição das idades:
  - 6 anos: 8 crianças
  - 7 anos: 9 crianças
  - 8 anos: 4 crianças.

Aparecem dois Cartões caracterizados nas três posições - Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE) e Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS). A característica mais saliente das respostas das crianças desta classe é a baixa frequência de escolha de Cenas de fantasia, surgindo, essencialmente, entre as Cenas que caracterizam esta classe, Cenas de aflicção ou de realidade. Até no Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS) aparecem predominantemente Cenas de

realidade e Cenas de aflição, não se destacando as Cenas de fantasia (que são as mais escolhidas no todo da amostra, neste Cartão).

**Classe 2:**

- inclui 19 crianças; 10 rapazes e 9 raparigas

- distribuição de idades:

6 anos: 7 crianças

7 anos 12 crianças

Aparecem 3 Cartões caracterizados nas três posições - Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA), Cartão 4 (PESADELO), e Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS). Encontram-se caracterizadas, nesta classe, todas as primeiras posições dos sete Cartões, todas elas correspondendo a Cenas de fantasia. Esta modalidade das respostas apresenta uma diferença nítida em relação às respostas da totalidade das crianças da amostra. Por exemplo, na amostra total, 20,1% das crianças colocam uma Cena de fantasia na primeira posição do Cartão DOENÇA, enquanto que, nesta classe, essa frequência é de 89,5; no Cartão PESADELO, as percentagens encontradas para a colocação de Cenas de fantasia em primeira posição são de 10,2 para a globalidade da amostra e de 47,4 para as crianças desta classe. Em relação a este Cartão, é de

salientar que as Cenas de aflição não apresentam relevância nas respostas das crianças desta classe, sendo as mais frequentes na amostra total. Pelo contrário, no Cartão DIA DOS ANOS aparece, em segunda posição, uma predominância de escolha de Cenas de aflição, contrastando com as respostas da amostra global (63,2% das crianças desta classe colocam uma Cena de aflição na segunda posição no Cartão DIA DOS ANOS, enquanto na amostra total essa porcentagem é de 25,4). Em relação ao Cartão BRIGA DOS PAIS, destaca-se ainda a irrelevância de Cenas de aflição, aparecendo unicamente caracterizadas Cenas de fantasia e de realidade.

### Classe 3

- inclui 13 crianças: 6 rapazes e 7 raparigas

- distribuição de idades:

6 anos: 5 crianças

7 anos: 7 crianças

8 anos: 1 criança

Aparecem dois Cartões caracterizados nas três posições - Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA) e Cartão 5 (DIA DOS ANOS). Em ambos os Cartões a segunda colocação corresponde preferencialmente a Cenas de aflição, (em

contraste com o que sucede na amostra total (valores de frequência de, respectivamente, 24,2% para 84,6% e 25,4% para 46,2%). Também no Cartão ESCOLA aparece uma predominância de escolha de Cenas de aflição na segunda posição, superior à da globalidade da amostra (39,3% para 84,6%). De salientar, ainda, que nos Cartões PASSEIO À PRAIA e DIA DOS ANOS se verifica uma alternância de Cenas de aflição / Cenas de fantasia (ocorrência assinalada no item 26 do "procedimento para análise de respostas", por se considerar que poderá revelar interesse diagnóstico). No Cartão DIA DOS ANOS não surgem Cenas de realidade, mas só a referida alternância. Finalmente, salienta-se um predomínio do desfecho através de Cenas de fantasia (Cartões DOENÇA, PASSEIO À PRAIA, DIA DOS ANOS e BRIGA DOS PAIS). A frequência de escolha deste tipo de Cenas para finalizar a sequência corresponde, por exemplo, a 100% nesta classe, enquanto que a sua percentagem é de 40,2 na amostra global.

#### Classe 4

- -inclui 17 crianças: 10 raparigas e 7 rapazes
- -distribuição de idades:
  - 6 anos: 7 crianças

7 anos: 6 crianças

8 anos: 4 crianças

Só o Cartão 4 (PESADELO) aparece caracterizado nas três posições. Neste, as duas primeiras posições correspondem a Cenas de realidade, contrastando fortemente com o que se observa no total da amostra (onde os valores são, respectivamente, de 15,2% e 23,4% para a primeira e segunda posições, enquanto que nas crianças desta classe as percentagens são de 76,5% e 70,6%). Ainda neste Cartão, a colocação dum cena de aflição como desfecho constitui uma característica diferenciadora em relação ao total da amostra (32,8% para 76,5%). Salienta-se também o facto de no Cartão DIA DOS ANOS a primeira posição corresponder a uma Cena de aflição (18,9% na totalidade da mostra e 58,8% nas crianças desta classe).

#### Classe 5

- inclui 12 crianças: 6 raparigas e 6 rapazes

- distribuição de idades

6 anos: 4 crianças

7 anos: 6 crianças

8 anos: 2 crianças

Dois Cartões, PASSEIO COM A MÃE e BRIGA DOS PAIS, aparecem caracterizados nas três posições. Em relação ao primeiro, salienta-se uma alternância de Cenas de aflição / Cenas de fantasia / Cenas de aflição, não aparecendo relevância da escolha de Cenas de realidade. Neste cartão, a totalidade das crianças desta classe colocam uma Cena de fantasia na segunda posição (na totalidade da amostra este valor é de 28,7%). Verifica-se ainda que 100% das crianças desta classe, no Cartão PESADELO, colocam como desfecho uma Cena de fantasia (a percentagem é, na amostra total, de 42,6%). Em relação ao Cartão BRIGA DOS PAIS, salienta-se o predomínio de Cenas de aflição (segunda e terceira colocação) e a ausência de Cenas de fantasia (as mais frequentes nas escolhas das crianças da totalidade da amostra). De referir também um predomínio de Cenas de realidade na primeira posição (Cartões DOENÇA, PASSEIO À PRAIA, DIA DOS ANOS, BRIGA DOS PAIS e ESCOLA), em contraste com o que sucede nas respostas da amostra total (por exemplo, no Cartão DIA DOS ANOS os valores de frequência desta escolha são, respectivamente, de 91,7% para 51,2%; e no Cartão PASSEIO À PRAIA, de 91,7% para 47,5%).

#### Classe 6

- inclui 10 crianças: 5 rapazes e 5 raparigas
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 5 crianças
  - 7 anos: 5 crianças

O Cartão 4 (PESADELO) é o único que se encontra caracterizado nas três posições. As Cenas escolhidas são de aflição e fantasia, colocadas em alternância, com início e desfecho correspondentes a Cenas de aflição (supondo-se que esta alternância, aflição / fantasia / aflição, poderá ter, como atrás se aludiu, um significado particular). O desfecho do Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE) corresponde à escolha de Cenas de aflição (80% das crianças desta classe para 20,9% das crianças da globalidade da amostra).

#### Classe 7

- inclui 10 crianças: 7 rapazes e 3 raparigas
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 4 crianças
  - 7 anos: 2 crianças
  - 8 anos: 4 crianças

São três os Cartões caracterizados nas três posições da sequência - Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE), Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA) e Cartão 7 (ESCOLA). Uma inspeção geral da organização das sequências revela uma ocorrência frequente de alternância de uma Cena de aflição com uma Cena de fantasia; tal acontece nos Cartões PASSEIO COM A MÃE, DOENÇA, DIA DOS ANOS e ESCOLA. De salientar também um predomínio do desfecho com Cenas de fantasia, o que se verifica nos Cartões PASSEIO COM A MÃE, PASSEIO À PRAIA, PESADELO, DIA DOS ANOS e ESCOLA (neste Cartão tal colocação corresponde a 36,5% das respostas da amostra total e a 70% das respostas das crianças desta classe). No Cartão PASSEIO À PRAIA a primeira posição da sequência corresponde a uma Cena de aflição (a frequência desta ocorrência na amostra total é de 17,6%, sendo, nesta classe, de 70%).

#### **Classe 8**

- inclui 14 crianças: 8 raparigas e 6 rapazes
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 6 crianças
  - 7 anos: 5 crianças
  - 8 anos: 3 crianças

Um único Cartão está caracterizado nas três posições - é o Cartão 6, BRIGA DOS PAIS. A característica mais saliente das respostas das crianças desta classe é a colocação duma cena de aflição na primeira posição no Cartão DIA DOS ANOS (18,9% no total da amostra e 57,1% nas respostas das crianças desta classe). De realçar ainda a escolha duma Cena de fantasia como desfecho no Cartão PASSEIO COM A MÃE (em 64,3% das crianças desta classe, sendo de 31,1% na globalidade da amostra).

#### Classe 9

- inclui 15 crianças: 10 raparigas e 5 rapazes

-distribuição de idades:

6 anos: 6 crianças

7 anos: 4 anos

8 anos: 5 crianças

Nenhum dos Cartões está caracterizado nas três posições. Salienta-se uma alternância entre Cenas de fantasia e Cenas de aflição nos Cartões DOENÇA, PESADELO e ESCOLA. O desfecho deste último Cartão corresponde a uma Cena de aflição, resposta com uma frequência bastante diferente da que se encontra no total da amostra (respectivamente, 87% e 35,7%).

#### Classe 10

- inclui 18 crianças: 11 raparigas e 7 rapazes
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 10 crianças
  - 7 anos: 7 crianças
  - 8 anos: 1 criança

Encontram-se dois Cartões caracterizados nas três posições - Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE) e Cartão 5 (DIA DOS ANOS). No primeiro destes dois surge uma alternância de Cenas de aflição e Cenas de fantasia; o desfecho corresponde à colocação de uma Cena de realidade em 83,3% das crianças desta classe (40,2% na totalidade da amostra). O Cartão DIA DOS ANOS tem como desfecho mais comum uma Cena de aflição (55,6% das crianças desta classe, sendo a percentagem de 23,4 na amostra total). O mesmo se passa no Cartão PASSEIO À PRAIA (50% nesta classe e 29,9% na globalidade da amostra).

#### Classe 11

- inclui 13 crianças: 5 rapazes e 8 raparigas
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 3 crianças

7 anos: 6 crianças

7 anos: 4 crianças

Só o Cartão DIA DOS ANOS está caracterizado nas três posições. Neste não surge a escolha de Cenas de aflição. Estas só aparecem em primeira posição no Cartão PESDADELO. Na primeira posição do Cartão PASSEIO COM A MÃE encontra-se uma Cena de realidade (84,6% das crianças desta classe fazem esta escolha, que é de 31,6% na globalidade da amostra). A colocação de uma Cena de aflição na segunda posição do Cartão BRIGA DOS PAIS acontece em 100% das crianças desta classe e em 42,2% da totalidade da amostra.

#### Classe 12

- inclui 11 crianças: 7 raparigas e 4 rapazes
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 3 crianças
  - 7 anos: 6 crianças
  - 8 anos: 2 crianças

Os Cartões PASSEIO À PRAIA e ESCOLA estão caracterizados nas três posições. No primeiro destes dois verifica-se uma alternância entre a colocação de Cenas de fantasia / Cenas de aflição / Cenas de

fantasia, não surgindo a escolha de Cenas de realidade (as quais apresentam a maior frequência de escolha, neste Cartão, na globalidade da amostra). No Cartão ESCOLA não aparece a escolha de Cenas de aflição (as mais frequentes, neste Cartão, na amostra total); o desfecho corresponde a uma Cena de fantasia em 72,7% das crianças desta classe (36,5% na totalidade da amostra). No Cartão PESDADELO o desfecho corresponde a uma Cena de realidade em 54,6% das crianças desta classe (24,6% na amostra total). No conjunto das respostas encontra-se um predomínio da escolha de Cenas de fantasia.

### Classe 13

- inclui 14 crianças: 8 raparigas e 6 rapazes
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 4 crianças
  - 7 anos: 8 crianças
  - 8 anos: 2 crianças

Só o Cartão BRIGA DOS PAIS está caracterizado nas três posições. Nele não surge destacada a escolha de Cenas de fantasia (as mais frequentes na amostra total). No Cartão PESADELO surge uma alternância entre a colocação de uma Cena de aflição (primeira posição) e

de fantasia (segunda posição). A primeira escolha do Cartão ESCOLA é de uma Cena de fantasia em 42,9% das crianças desta classe (20,5% na totalidade da amostra).

#### Classe 14

- inclui 8 crianças: 6 rapazes e 2 raparigas
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 4 crianças
  - 7 anos: 3 crianças
  - 8 anos: 1 criança

Não se encontra nenhum Cartão caracterizado nas três posições da sequência. A primeira escolha no Cartão DIA DOS ANOS corresponde a uma Cena de aflição em 100% das crianças desta classe (sendo esta percentagem de 18,9 na amostra total). No Cartão BRIGA DOS PAIS o desfecho corresponde a uma Cena de aflição em 62,5% das crianças desta classe (29,9% na globalidade da mostra).

#### Classe 15

- inclui 14 crianças: 6 raparigas e 8 rapazes
- distribuição das idades:
  - 6 anos: 2 crianças

7 anos: 8 crianças

8 anos: 4 crianças

Não se encontra nenhum Cartão caracterizado nas três posições da sequência. As modalidades de respostas características parecem adequar-se às esperadas para cada Cartão: nos Cartões PASSEIO À PRAIA e DIA DOS ANOS a primeira posição corresponde a Cenas de realidade; nos Cartões PASSEIO COM A MÃE, PESADELO e BRIGA DOS PAIS encontra-se, em primeira posição, Cenas de aflição. O desfecho corresponde a Cenas de realidade, quer no Cartão PASSEIO COM A MÃE, quer no Cartão ESCOLA.

#### Classe 16

- inclui 8 crianças: 5 raparigas e 3 rapazes.

- distribuição de idades:

6 anos: 2 crianças

7 anos: 2 crianças

8 anos: 4 crianças

Nenhum dos Cartões está caracterizado nas três posições da sequência. Salienta-se o facto de que 100% das crianças desta classe colocam uma Cena de aflição na primeira posição no Cartão PASSEIO À PRAIA (17,6% na

totalidade da amostra) e 50% das crianças colocam uma Cena de aflição na primeira posição no Cartão DIA DOS ANOS (18,9% na totalidade da amostra). Por outro lado, 37,5% das crianças desta classe escolhem, na primeira posição do Cartão PESADELO, uma Cena de realidade, quando na totalidade da amostra as Cenas mais escolhidas nesta posição, naquele Cartão, são as de aflição.

#### Classe 17

- inclui 5 crianças: 2 rapazes e 3 raparigas;
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 2 crianças.
  - 7 anos: 1 criança
  - 8 anos: 2 crianças

Aparecem caracterizados nas três posições os Cartões DIA DOS ANOS e BRIGA DOS PAIS. Em relação ao primeiro salienta-se que 60% das crianças desta classe iniciam a sequência com uma Cena de aflição (18,9% na amostra total); verifica-se ainda, neste Cartão, uma alternância correspondente à colocação de Cenas de aflição / Cenas de fantasia.

**Classe 18**

- inclui 5 crianças: 3 raparigas e 2 rapazes
- distribuição de idades:
  - 7 anos: 5 crianças

Só o Cartão PESADELO aparece caracterizado nas três posições da sequência. Neste Cartão, todas as crianças colocam uma Cena de aflição como desfecho (na amostra total esta escolha é feita por 32,8% das crianças). Ainda no Cartão PESADELO, verifica-se que as crianças desta classe colocam predominantemente em primeira e segunda posição Cenas de realidade (contrastando com as respostas da globalidade da amostra, em que nestas posições são as menos frequentes). Observa-se também a colocação de uma Cena de fantasia na primeira posição do Cartão PASSEIO COM A MÃE, correspondendo a escolha mais comum, nesta posição deste Cartão, igualmente a uma Cena de aflição.

**Classe 19**

- inclui 6 crianças: 6 raparigas
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 3 crianças
  - 7 anos: 1 crianças
  - 8 anos: 2 crianças

O Cartão DOENÇA está caracterizado nas três posições da sequência. Em relação a este, verifica-se que a primeira posição corresponde à escolha de uma Cena de fantasia, seguida da escolha de uma Cena de aflição. Encontra-se nos Cartões PASSEIO À PRAIA e BRIGA DOS PAIS uma alternância semelhante, mas no sentido inverso (Cena de aflição / Cena de fantasia). No primeiro destes dois é de salientar a colocação, em primeira posição, duma Cena de aflição (correspondente às respostas de 50% das crianças desta classe e de 17,6% da globalidade da amostra).

#### Classe 20

- inclui 11 crianças: 5 raparigas e 6 rapazes
- distribuição de idades:
  - 6 anos: 3 crianças
  - 7 anos: 8 crianças

Nenhum dos Cartões está caracterizado nas três posições da sequência. A característica mais saliente parece ser a colocação duma Cena de aflição como desfecho no Cartão DIA DOS ANOS (54,5% das crianças desta classe e 23,4% na totalidade da amostra).

Depois desta resenha verifica-se, pois, que a escolha e colocação em sequência dos diferentes tipos de Cenas, se bem que podendo dar alguma informação, não nos permite esclarecer a possibilidade de discriminar padrões de resposta característicos, nomeadamente que ajudem a diferenciar os grupos de crianças, formados a partir do critério de comportamentos anotados pelos professores ("questionário de Rutter para ser preenchido pelos professores"). Com efeito, verifica-se que as crianças dos diferentes grupos constituídos de acordo com este critério se repartem por diferentes classes.

Provavelmente, a conjugação destas respostas com a história verbalizada e outros comportamentos observados e registados no "procedimento para análise das respostas" poderá facultar-nos uma análise mais rica.

#### 4.4 Teste da validade do "procedimento para análise das respostas"

A transcrição da informação dos protocolos individuais registou-se numa grelha de 95 itens dicotómicos, elaborada para o efeito (Capítulo V). Procedeu-se ao estudo estatístico\* dos dados obtidos a partir destes registos. Tinha-se a expectativa de que o estudo estatístico da matriz numérica criada fizesse emergir categorias naturais, porventura captadas pela aplicação da prova "Era uma vez...".

#### ANÁLISE DE "CLUSTERS"\*

Utilizou-se o "Método dos Clusters Hierárquicos", apoiado no programa "ClusterSyst" para o computador Apple-Macintosh. A medida de semelhança escolhida foi o coeficiente de "matching" de Jacquard, apropriada para o tipo de *itens* em causa, segundo o parecer da Professora Doutora Fátima Fontes de Sousa\*.

---

\*. Esta análise foi realizada pela Professora Fátima Fontes de Sousa, da Faculdade de Ciências, da Universidade de Lisboa, a quem apresento o testemunho da maior gratidão.

## PROCEDIMENTO

Obtiveram-se as matrizes de semelhanças dos 95 itens da grelha

- para o conjunto dos Cartões
- e para cada Cartão.

Calcularam-se em seguida os pesos de cada item, na constituição dos "clusters" a que se verificou pertencerem. O cálculo foi feito a partir das sucessivas matrizes de semelhança obtidas, pelo critério de normalização dos índices de semelhança (conferir tabelas de pesos, Anexo K).

## RESULTADOS

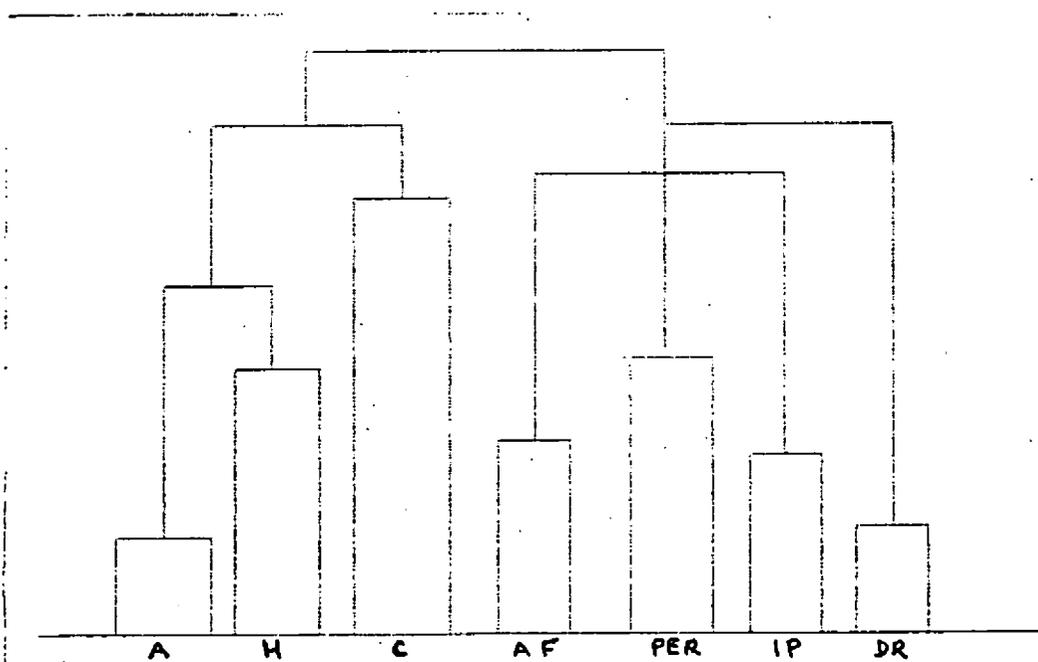
Obtiveram-se 7 "clusters" (conferir as árvores de "clusters" das páginas 484 a 488) de itens claramente diferenciados e distribuídos em dois aglomerados:

- 3 "clusters" distintos, que se associam a partir do nível 0,8;
- 4 "clusters" distintos, que se interligam a partir do nível 0,9.

Este padrão de aglomeração repete-se em cada Cartão e para o conjunto dos Cartões, verificando-se, em todos os casos, 7 aglomerados, que se distribuem, por seu turno, em dois subgrupos: um de 3 e outro de 4 "clusters".

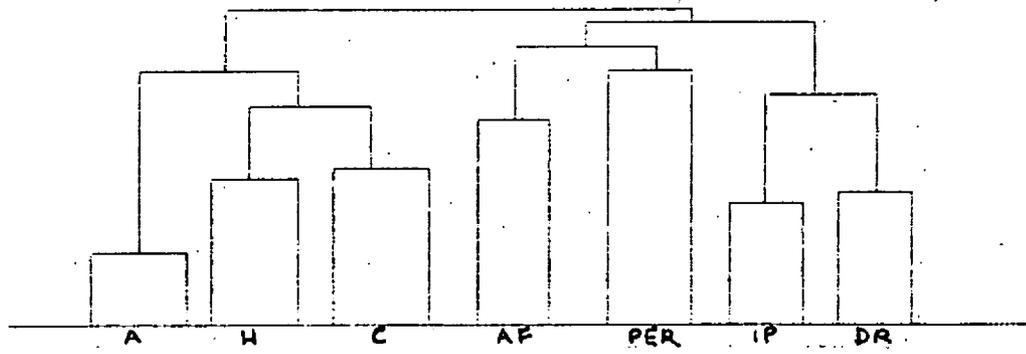
Apresentam-se, em seguida, as respectivas árvores de "clusters", referentes ao conjunto dos Cartões e a cada um dos sete Cartões da prova.

**ÁRVORE DE "CLUSTERS"  
CONJUNTO DOS CARTÕES**



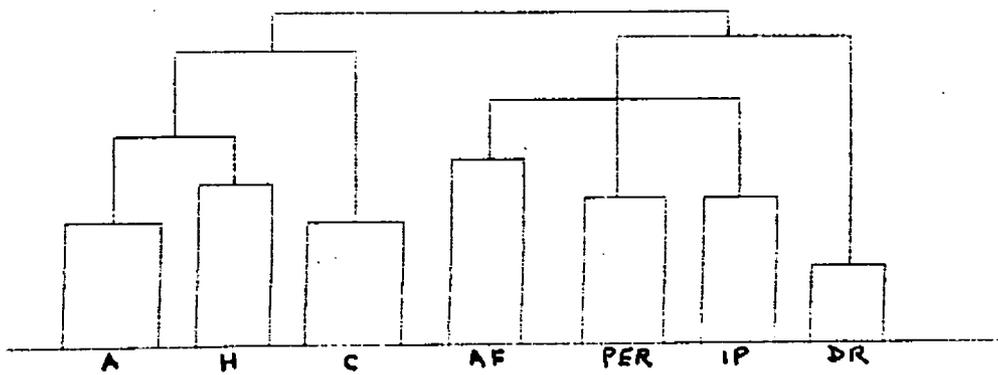
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

CARTÃO 1 (PASSEIO COM A MÃE)

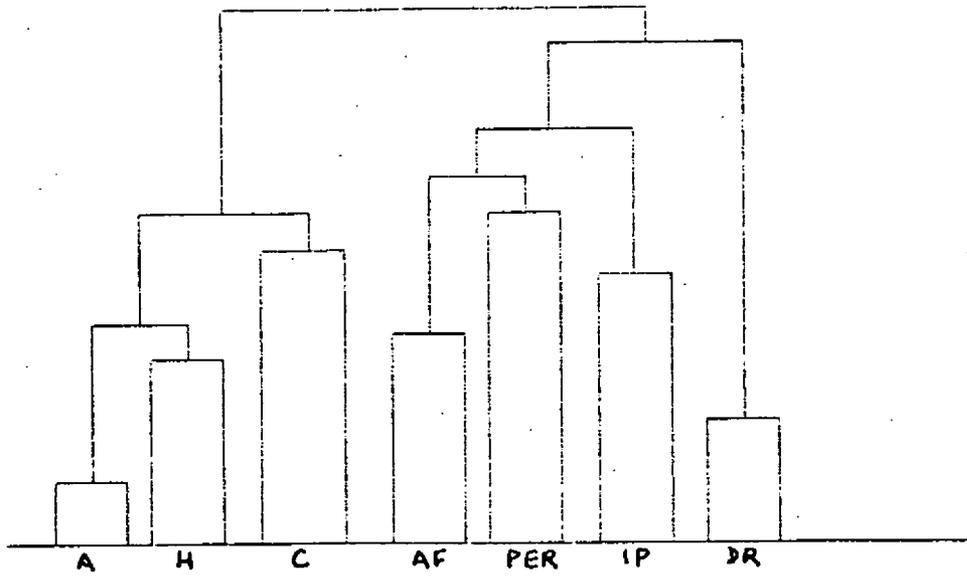


ÁRVORE DE "CLUSTERS"

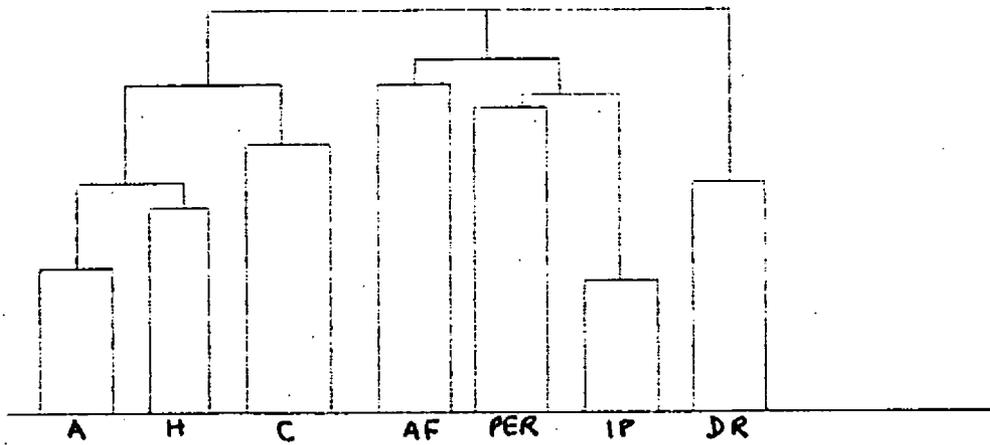
CARTÃO 2 (DOENÇA)



ÁRVORE DE "CLUSTERS"  
CARTÃO 3 (PASSEIO À PRAIA)

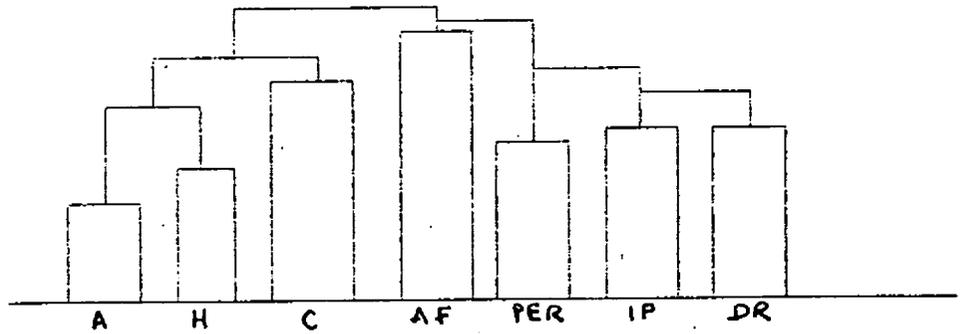


ÁRVORE DE "CLUSTERS"  
CARTÃO 4 (PESADELO)



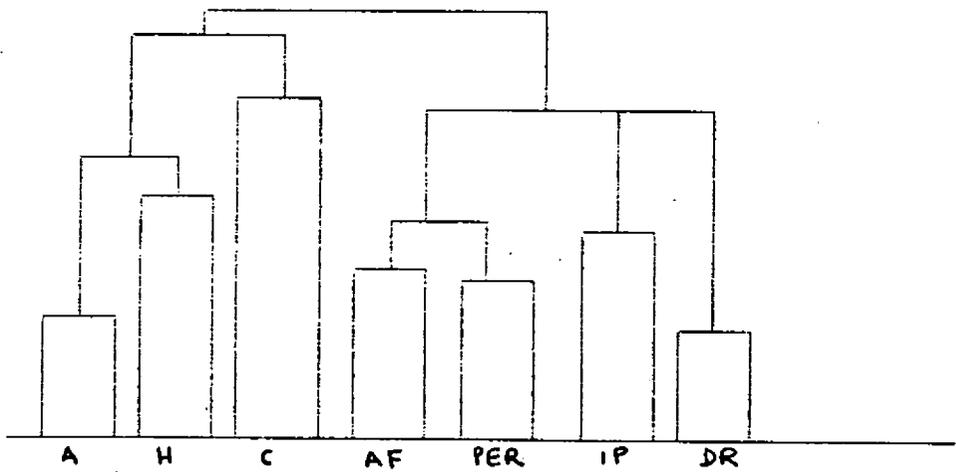
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

CARTÃO 5 (DIA DOS ANOS)



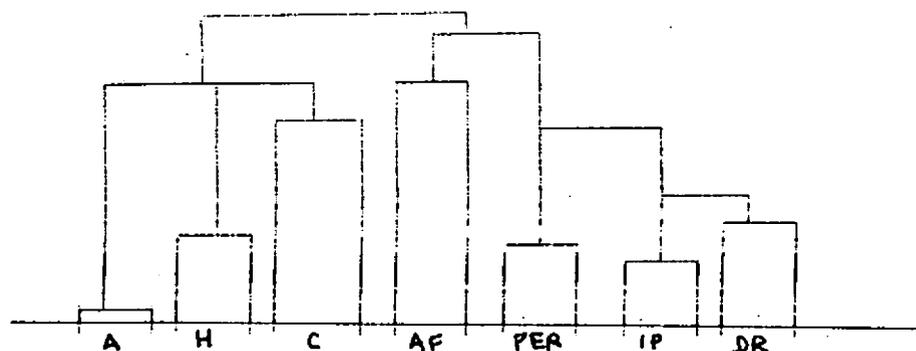
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

CARTÃO 6 (BRIGA DOS PAIS)



ÁRVORE DE "CLUSTERS"

CARTÃO 7 (ESCOLA)



APRECIÇÃO CIRCUNSTANCIADA DO PRIMEIRO AGRUPAMENTO DE AGLOMERAÇÕES ESTATÍSTICAS\*

O primeiro "cluster" abrange os *itens* 1 a 8. Trata-se de um "cluster" bastante coeso. Ao verificar o conteúdo dos *itens* que o constituem, percebe-se que os *itens* 1 a 4 se referem à atitude da criança face à prova e à situação de teste, enquanto que os *itens* 5 a 8 descrevem o modo como a criança procede quando escolhe e coloca as Cenas para continuar a história. Dado que o modo de proceder na escolha e colocação das Cenas revela também a sua atitude face à situação e à

\*. Conferir as tabelas de pesos dos diferentes *itens* para a constituição dos "clusters" em Anexo (Anexo K).

prova, o conjunto de *itens* que constitui este primeiro "cluster" será designado por A - atitude face à prova. (O "cluster" apurado corresponde à previsão feita no "procedimento para análise", englobando ainda alguns *itens* referentes a comportamentos da criança na escolha e colocação das Cenas, claramente reveladores da sua atitude face à situação de prova).

Na análise do perfil médio (respeitante aos sete Cartões), no que se refere a este primeiro "cluster", verifica-se que os *itens* com maior peso são os seguintes:

Item 2 - Identifica-se expressamente com personagens da história, fazendo uma referência pessoal directa. (Por exemplo: dá o seu nome à personagem da história, diz "eu", em vez de "ele" ou de "o menino", ou refere "isto já conteceu comigo").

Item 6 - Não se implica na construção dum enredo, mas evidencia claramente que escolhe as Cenas numa forma aleatória (por exemplo, pelo número da Cena).

Item 7 - Hesita na escolha das Cenas, substituindo-as depois de colocadas, ou alterando as suas posições em relação à sequência em que inicialmente as dispôs.

O segundo "cluster" reúne os itens 44 a 59. Todos estes itens se relacionam com a história que a criança verbaliza, tomando em consideração o tipo da primeira, segunda e terceira Cenas escolhidas pela criança. São categorizadas por critérios de realismo, fantasia e aflição, previamente estabelecidos e correspondentes ao *rationale* da Prova. Designa-se o conjunto de itens que formam este "cluster" por - H - sequência da história. (Verifica-se que este "cluster" se conforma, igualmente, a um segmento previsto no "procedimento para análise das respostas": *Sequência da história*).

Na análise do perfil médio (correspondente aos sete Cartões) encontra-se que os itens com maior peso para a constituição deste "cluster", H, são os seguintes:

- Item 44 - A aflição é verbalizada na primeira Cena descrita.
- Item 45 - A primeira Cena descrita corresponde a um episódio de fantasia agradável e possível de acontecer na vida de uma criança.
- Item 46 - A primeira Cena descrita corresponde a um episódio de fantasia boa, mas desligada da realidade - fantasia mágica.
- Item 47 - A primeira Cena descrita representa uma

forma de reconhecimento das características da realidade proposta, ou, ainda, uma tentativa de actuação eficiente da personagem face a essa realidade.

- Item 48 - A história termina com a referência a uma aflição igual, ou superior, à que é apresentada na situação proposta no Cartão.
- Item 49 - O final da história resolve a situação inicial através de uma "fantasia boa", possível de acontecer na vida de uma criança.
- Item 50 - O episódio final da história representa uma tentativa de resolução realisticamente adequada ou, simplesmente, o reconhecimento da realidade proposta no Cartão.
- Item 52 - A história termina num episódio de fantasia mágica, claramente desligada da realidade, mas a criança reconhece verbal e explicitamente que se trata de fantasia, de sonho, ou de um "faz de conta".
- Item 53 - A segunda Cena descrita representa um episódio de aflição.
- Item 54 - A segunda Cena descrita representa uma tentativa realista da situação proposta no Cartão, ou o reconhecimento do aspecto crítico dessa situação.

Estatisticamente, este "cluster" estabelece a ligação entre o "cluster" anterior - atitude da criança face à prova - e o seguinte, que diz respeito às características das Cenas escolhidas e do modo como a criança as coloca em sequência (conferir gráficos).

O terceiro "cluster" é constituído pelos itens 9 a 26. Estes itens referem-se todos às características das Cenas escolhidas e à forma como a criança as dispõe em sequência para dar continuidade ao episódio proposto. Designou-se o conjunto de itens que constituem este "cluster" por - C - sequência das Cenas. As Cenas estão categorizadas pelo critério de realismo, fantasia e aflição, tomando-se em consideração novamente a circunstância de terem tomado a primeira, segunda ou terceira posição quando a criança as dispõe em série. (Encontra-se também, neste "cluster" estatístico, uma correspondência unívoca com o pressuposto no delineamento do procedimento elaborado para a análise das respostas).

Na análise do perfil médio (correspondente aos sete Cartões) constata-se que os itens com maior peso para a constituição do "cluster" são os seguintes:

Item 9 - A primeira Cena da sequência corresponde a uma circunstância de aflição.

- Item 10 - A primeira Cena descrita corresponde a uma aflição muito intensa.
- Item 11 - A primeira Cena representa uma fantasia correspondente a uma situação possível de acontecer na vida de qualquer criança e que surge como uma "coisa boa", em alternativa à situação problemática que o Cartão apresenta.
- Item 12 - A primeira Cena representa uma fantasia mágica, desligada da realidade.
- Item 13 - A primeira Cena representa uma forma realista de fazer face à situação, ou um modo eficiente de tentar uma resolução da situação crítica proposta no Cartão.
- Item 14 - A terceira Cena representa um episódio de aflição.
- Item 16 - A terceira Cena representa uma fantasia mágica, desligada da realidade.
- Item 17 - A terceira Cena representa um episódio realista face à situação crítica proposta no Cartão.
- Item 18 - A segunda Cena representa um episódio de aflição.
- Item 19 - A segunda Cena representa um episódio realista face à situação crítica proposta.
- Em todos os Cartões: Cenas 1 6 8.

Item 20 - A segunda Cena representa um episódio de fantasia.

Item 26 - Na sequência das Cenas surge uma alternância: a uma Cena que representa uma "coisa péssima" segue-se outra que representa uma "coisa ótima".

#### APRECIÇÃO CIRCUNSTANCIADA DO SEGUNDO AGRUPAMENTO DE AGLOMERADOS ESTATÍSTICOS

Encontramos quatro "clusters" que se interligam a partir do nível 0,9. Os itens incluídos nestes "clusters" dizem todos respeito à apreciação da história verbalizada pela criança. Em relação a esta, foram abrangidos pelo terceiro "cluster" os aspectos de verbalização das Cenas, categorizados de acordo com as três categorias previstas - aflição, fantasia e realidade. Todos os outros itens referentes à apreciação da história que a criança conta fazem parte deste segundo aglomerado.

O quarto "cluster" reúne os itens 27 a 43. Neste conjunto de itens encontram-se os indicadores de aspectos formais do relato (tal como previsto no delineamento da análise das respostas). Designou-se

este conjunto de itens por - AF - aspectos formais do relato verbal.

Na análise do perfil médio (correspondente aos sete Cartões) verifica-se que os itens com maior peso são os seguintes:

Item 27 - Coloca as três Cenas, mas não conta a história.

Item 29 - No relato aparece uma ligação entre os três episódios da história. A presença duma conjunção ("depois", "e", "mas", etc.) é suficiente para assinalar este item.

Item 30 - Elabora um enredo mais rico. Na história que conta, a criança não se limita à descrição dos acontecimentos desenhados no Cartão, mas surge uma interpretação dos factos - expressa desejos, afectos, necessidades; ou, no encadeamento dos episódios, faz referência a antecedentes, causas, ou consequências.

Item 36 - Distorce o significado de qualquer das Cenas escolhidas (por exemplo: ao referir-se a uma Cena que representa uma situação aflitiva, a criança descreve uma situação agradável, ou vice-versa).

Item 37 - Não inclui no relato verbal os aspectos

críticos das Cenas escolhidas (por exemplo: tendo escolhido uma Cena que representa um acontecimento aflitivo, ou desagradável, no seu relato não faz qualquer alusão a esses aspectos.

Item 38 - A intensidade de omissão ou distorção de aspectos críticos, verificada nos itens 35, 36 ou 37, permite inferir a presença de um mecanismo de negação, ou manifesta uma censura.

Item 39 - Introduz na história factos ou conteúdos de Cartões que não escolheu.

Item 40 - Introduz na história outros factos ou conteúdos.

Item 41 - Faz referência a episódios de Cartões anteriores.

O quinto "cluster", engloba os itens 60 a 73, que descrevem o modo como a personagem se situa na interacção com outras figuras (os pares e os adultos). Este conjunto de itens foi designado por - PER - a personagem e os outros.

Na análise do perfil médio (correspondente aos sete cartões) verifica-se que os itens com maior peso na constituição deste "cluster" são os seguintes:

- Item 61 - A personagem tenta obter ajuda e não consegue.
- Item 62 - Na história há uma referência a "outros meninos" (mesmo que não estejam desenhados nas Cenas escolhidas).
- Item 67 - A personagem recebe afecto ou apoio dos "outros meninos" (interessam-se por ela, dão-lhe uma prenda, convidam-na para brincar, etc.).

O sexto "cluster" reúne os itens 74 a 81. Estes descrevem a forma como as figuras adultas, masculinas ou femininas, interagem com a personagem. Foi designado por - IP - imagens parentais.

A análise do perfil médio (referente ao conjunto dos sete Cartões) revela que os itens com maior peso na constituição deste "cluster" são os seguintes:

- Item 74 - A figura adulta masculina é referida como apoiando a personagem (cuida, dá afecto ou presentes, preocupa-se); assinala-se ainda este item quando a personagem faz um movimento de aproximação a uma figura adulta masculina.
- Item 75 - Igual ao anterior, mas dizendo respeito a

uma figura adulta feminina.

Item 76 - A figura adulta masculina é referida como rejeitando a personagem (tem comportamentos claramente agressivos em relação à personagem); ou não a cuida, não lhe responde, não lhe dá atenção.

Item 80 - A figura adulta feminina indica normas de comportamento, ou castiga comportamentos proibidos.

O sétimo "cluster" inclui os itens 82 a 95, que referem, essencialmente, aspectos emocionais expressos na verbalização da criança, acerca da personagem, no contexto da história. Designou-se o conjunto de itens que constitui este "cluster" por - DR - dados relacionais. Este "cluster" forma-se a um nível bastante baixo, tem fraca ligação com os outros "clusters", sendo pouco caracterizador.

A análise do perfil médio (referente ao conjunto dos sete Cartões) revela que se distinguem os seguintes itens na constituição do "cluster":

Item 89 - Na história aparece um castigo ou uma ameaça de castigo.

Item 92 - Na história surgem pessoas ou acontecimentos referidos como perigosos, ou

procedimentos destinados a lidar com perigos iminentes. Este item é também assinalado quando se manifesta a ideia de medo ou de fuga.

Os itens 60 a 95, que no "procedimento para a análise das respostas" se incluíam sob a designação de "a personagem e o seu mundo", encontram-se discriminados, na análise estatística, como 3 "clusters" associados entre si - quinto, sexto e sétimo "clusters" (conformando-se, neste aspecto também, ao previsto).

A apreciação global e comparativa da significância dos pesos de cada um dos itens que constituem o "procedimento de análise das respostas", permitiu constatar a relevância de cerca de 2/3 dos itens para efeitos da constituição dos "clusters", e a pequena contribuição de informação veiculada pelo restante terço.

Entretanto, já se tornava lícito, nesta fase, afirmar que o estudo circunstanciado dos resultados encontrados pelo apuramento de aglomerados estatísticos (fornecido pela Análise de "Clusters" efectuada) mostra a consistência das hipóteses que se encontram na base

da construção da prova "Era uma vez..." (hipóteses que fundamentam, em larga medida também, a elaboração do "procedimento para análise dos protocolos").

A ponderação da tabela de pesos para conferir a relevância de cada item na constituição do respectivo "cluster" sugeriu a redução de cerca de um terço dos itens da grelha, os que apresentavam menor peso para a caracterização da matriz. Partia-se do princípio de que isto não iria alterar a estrutura discriminativa total. Assim, fez-se a tentativa, em conformidade com o raciocínio exposto, retirando-se os itens a seguir enunciados. A posterior análise de "clusters", adiante detalhada, e novamente executada pela Professora Fátima Fontes de Sousa, comprovou o acerto da medida empreendida.

#### REFORMULAÇÃO DO "PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DAS RESPOSTAS"

De acordo com os resultados obtidos, constituiu-se um novo conjunto de itens para análise dos protocolos, retirando-se vinte e oito itens do conjunto inicialmente estabelecido. Estes itens não

apresentavam peso relevante para a constituição dos respectivos "clusters".

Os itens retirados podem considerar-se, em grande parte, redundantes. No entanto, alguns deles indicam restrições na informação que era procurada. Por exemplo, são redundantes os itens do primeiro "cluster" - A - 1, 4 e 8, que apenas especificam a atitude da criança, caracterizada pelos restantes itens do aglomerado. Já o reduzido peso dos itens 58 e 59, do segundo "cluster" - C - e o reduzido peso dos itens 23 e 24 do terceiro "cluster" - H - permitem reconsiderar o pressuposto da relevância da repetição de referências à realidade ou à fantasia. Aliás, na constituição dos perfis mais comuns, que se infere do estudo da regularidade das escolhas dos Cartões, não se encontra este padrão de repetição (ainda que o perfil do Cartão 3, PASSEIO À PRAIA, se aproxime dele).

Entre os itens do quarto "cluster" - AF - que apresentam pesos irrelevantes, fornecendo reduzida informação, verifica-se que o item 28 é redundante (quando comparado aos itens 27 e 29). Os itens 31 a 35 referem aspectos lógicos e realistas da história (dissociações cognitivas), indicando, assim, a pouca

pertinência desse critério cognitivo para esta caracterização das reacções das crianças.

No quinto "cluster" - PER - os itens de baixo peso, para além do 64, redundante, sublinham a dificuldade de captar aspectos relacionais da experiência da criança. Assim, em virtude do seu baixo peso, foram eliminados os itens 68, 69, 72, 73 (atração, agressão) e os itens 70 e 71, que se referem à relação de dependência passiva, ou de autonomia. Quando se verificam as instruções para apreciação destes dois últimos itens, constata-se uma imprecisão na discriminação dos aspectos que se pretendiam captar, razão possível para que estes itens não se tenham revelado discriminativos. Tal verificação sugere a conveniência de futuramente se organizar uma listagem (à semelhança de outras listagens organizadas no "procedimento de análise") das Cenas que indicam maior autonomia ou passividade da personagem. Permanecem os itens que se referem a convívio e ajuda entre os pares e os "outros meninos".

O sexto "cluster" - IP - contém referências a relações de objecto no trato adulto-criança, sendo retirados os itens 78 e 79, que pretendiam descrever

aspectos de desvalorização dos adultos, que surgiam nas histórias, e que não se revelaram discriminativos.

ITENS RETIRADOS DO "PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DAS RESPOSTAS":

Do primeiro "cluster" foram retirados os seguintes itens:

Item 1 - Não se manifesta colaborante.

Item 4 - Precisa ser muito estimulado para escolher as Cenas ou para contar a história.

Item 8 - Quer colocar mais do que as três Cenas.

Do segundo "cluster" retiraram-se os seguintes itens:

Item 58 - Em toda a história, a criança só verbaliza aspectos de realidade.

Item 59 - Em toda a história, a criança só verbaliza soluções de fantasia.

Do terceiro "cluster" retiraram-se os seguintes itens:

Item 23 - As três Cenas escolhidas expressam uma forma de aceitação da realidade proposta no Cartão - escolha das Cenas 1 6 8.

Item 24 - As três Cenas escolhidas expressam fantasia - escolha das Cenas 3 5 7.

Do quarto "cluster" retiraram-se os seguintes itens:

Item 28 - O relato verbal limita-se à enunciação dos

vocábulos que descrevem as acções representadas.

Item 31 - O relato, ou parte do relato, é referido a personagens diferentes, sem ligação entre si.

Item 32 - O relato é referido a episódios compartimentados, acontecimentos desligados e independentes que não parecem expressar uma história com sequência.

Item 33 - Situa a história num tempo e num espaço concretos, fazendo referência explícita a uma hora ou a um local determinados.

Item 34 - A história tem características desadequadas ou oízarças, surgindo pormenores desinseridos do contexto ou situações que não parecem ter encadeamento, sobressaindo um aspecto de confusão.

Item 35 - Conta uma história que não dá seguimento à situação proposta no Cartão.

Do quinto "cluster" retiraram-se os seguintes itens:

Item 64 - Na história há referência a um convívio da personagem com "outros meninos", mas este é desagradável ou, de algum modo, não é bem sucedido.

Item 68 - A personagem dá afecto aos "outros meninos".

Item 69 - A personagem dá afecto a adultos.

Item 70 - A personagem manifesta comportamentos de dependência, de passividade, de falta de autonomia.

Item 71 - A personagem manifesta comportamentos de autonomia".

Item 72 - A personagem agride ou troça de um adulto masculino.

Item 73 - A personagem agride ou troça de um adulto feminino.

Do sexto "cluster" retiraram-se os seguintes itens:

Item 78 - A figura adulta masculina é desvalorizada (referida como incompetente, incapaz ou fraca).

Item 79 - A figura adulta feminina é desvalorizada (referida como incompetente, incapaz ou fraca).

Do sétimo "cluster" retiraram-se os seguintes itens:

Item 82 - No relato surgem aspectos de grandiosidade (*omnipotência*) da personagem ou de outro.

Item 83 - A uma referência à grandiosidade segue-se uma expressão de negação ou estrago - a uma "coisa muito boa" segue-se uma "coisa muito má".

Item 86 - No relato aparece uma manifestação de humor.

Item 90 - Na relação da personagem com outro, aparece um terceiro que fica numa situação de privilégio em relação à personagem (ou é claramente expresso um sentimento de ciúme).

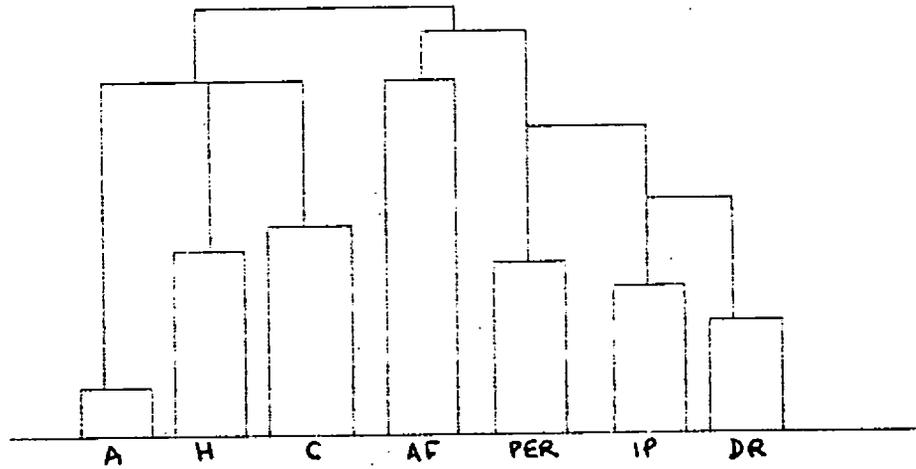
Item 93 - Aparece uma expressão verbal de deterioração global, uma referência a um estrago tão intenso que pode sugerir a vivência dum "mundo estragado".

Item 95 - Aparece a necessidade expressa de melhorar algo na situação, de repôr a harmonia, ou qualquer forma de expressão dum sentimento de reparação.

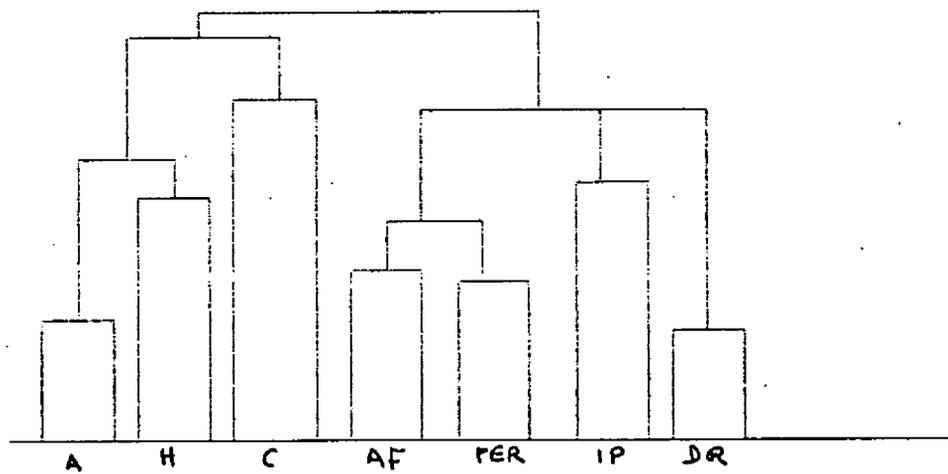
#### SEGUNDA ANÁLISE DOS "CLUSTERS"\*

Retirados da matriz estes 28 itens, repetiu-se a análise da matriz total de respostas nos mesmos termos da inicialmente efectuada. Ensalou-se, deste modo, a robustez dos "clusters" após terem sido retirados estes 28 itens da matriz. Verificou-se que os 7 "clusters" anteriormente apurados continuavam a manter-se coesos e com a mesma constituição, como se verifica nas árvores de "clusters" a seguir apresentadas (conferir as tabelas dos pesos dos itens em Anexo (Anexo L)).

ÁRVORE DE "CLUSTERS"  
CONJUNTO DOS CARTÕES

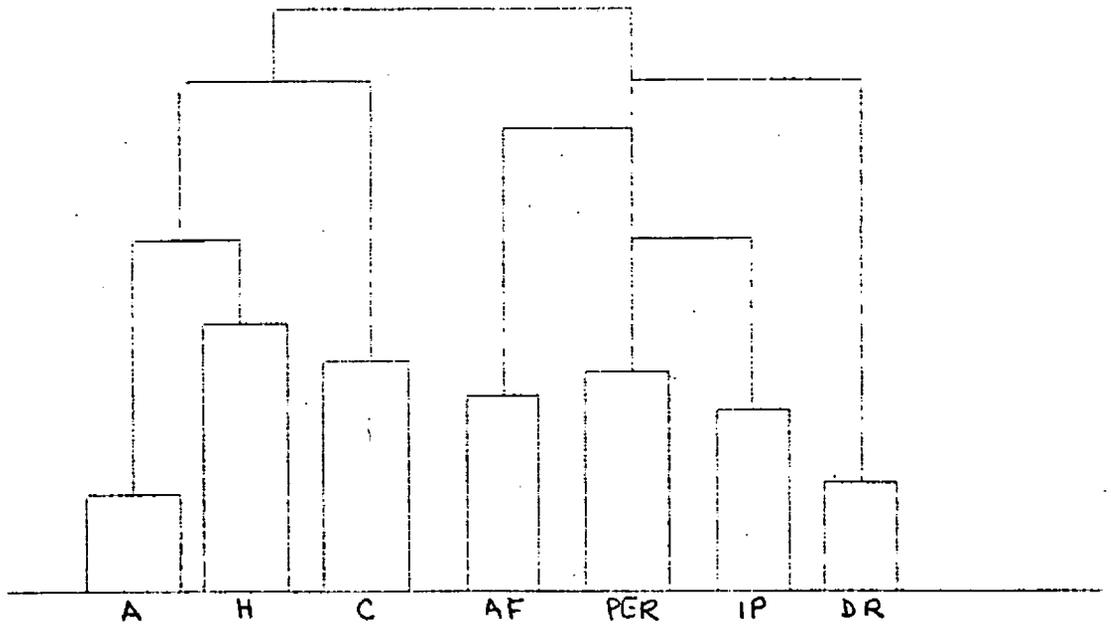


ÁRVORE DE "CLUSTERS"  
CARTÃO 1 (PASSEIO COM A MÃE)



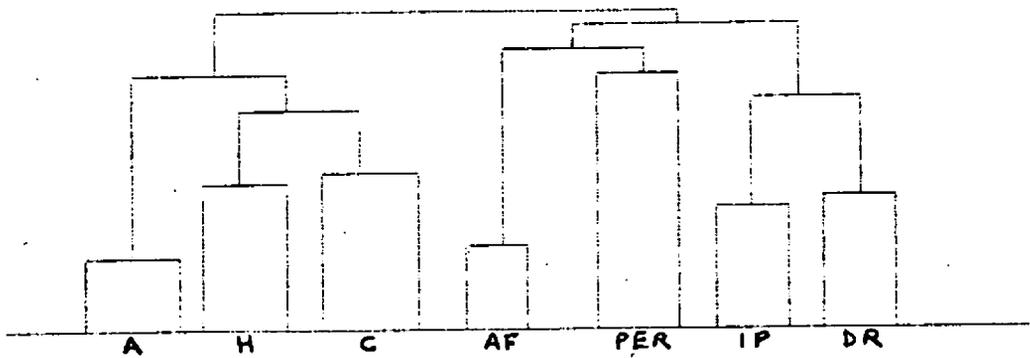
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

CARTÃO 2 (DOENÇA)



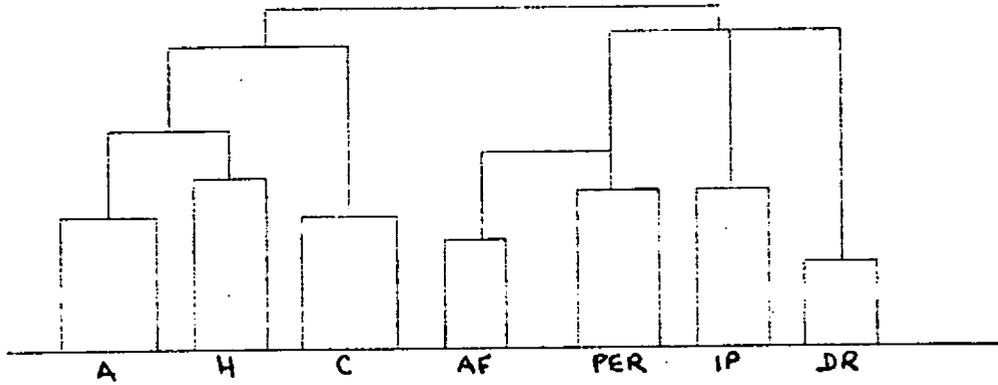
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

CARTÃO 3 (PASSEIO À PRAIA)



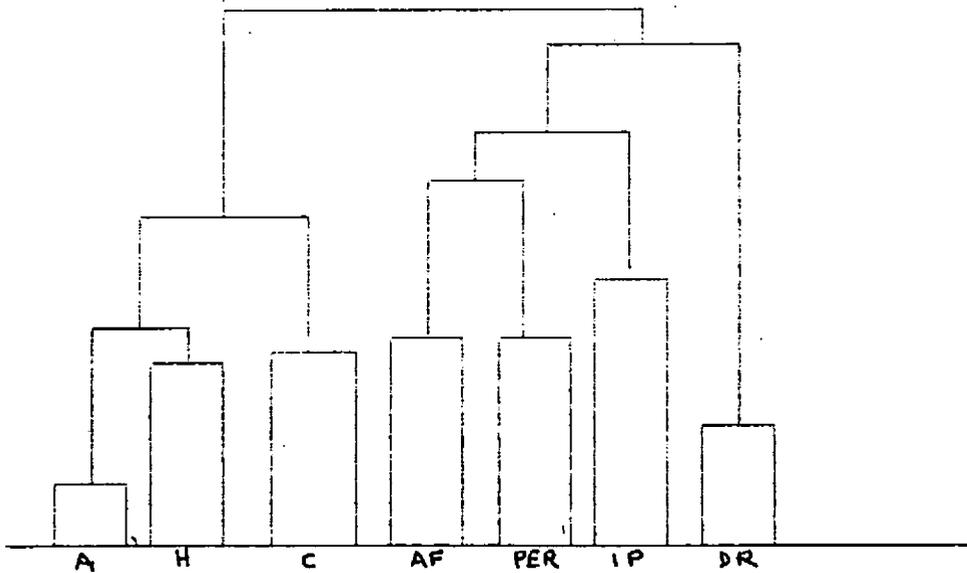
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

CARTÃO 4 (PESADELO)

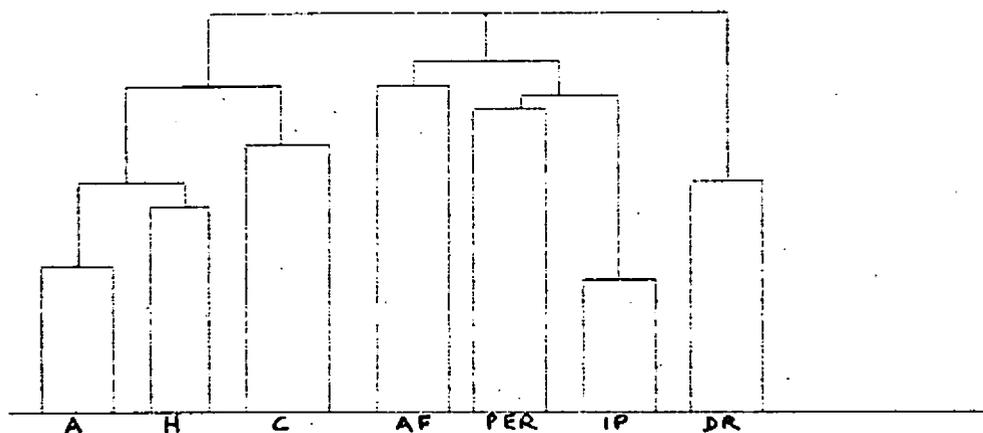


ÁRVORE DE "CLUSTERS"

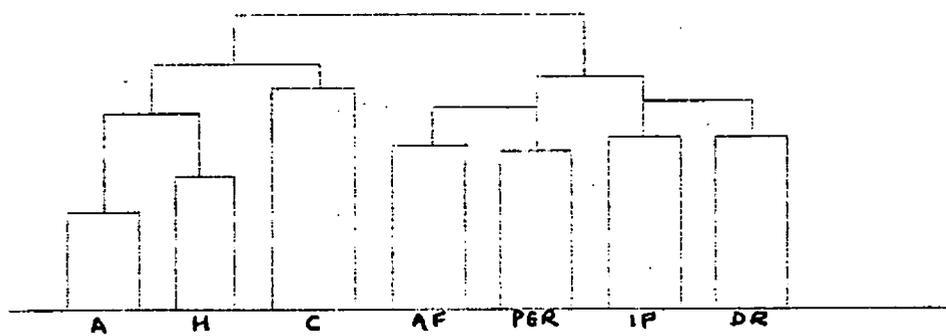
CARTÃO 5 (DIA DOS ANOS)



ÁRVORE DE "CLUSTERS"  
CARTÃO 6 (BRIGA DOS PAIS)



ÁRVORE DE "CLUSTERS"  
CARTÃO 7 (ESCOLA)



Se, por um lado, a eliminação (não aleatória) de 28 itens parece constituir uma limitação da informação, por outro lado, o seu baixo teor de informação, tomados um a um, e a verificação de que a sua perda não altera a organização global dos significados a recolher das respostas, confirmam a expectativa da possibilidade de simplificação do procedimento a adoptar na análise das respostas.

Após a saída dos 28 itens citados, a versão final do "procedimento para análise das respostas" ficou constituída por 67 itens. Esta nova versão, bem como a respectiva folha de registo, encontram-se em Anexo (Anexo M).

Os cálculos sobre os 67 itens do "procedimento para análise das respostas", (agora com nova numeração), conduzidos pelo procedimento já atrás descrito, apuraram a existência de dois grandes aglomerados e sete sub-conjuntos, tal como acontecera com o inventário mais extenso.

APRECIÇÃO DO PRIMEIRO AGRUPAMENTO DE AGLOMERAÇÕES  
ESTATÍSTICAS:

O primeiro conjunto engloba três "clusters", A, H e C, rigorosamente equivalentes aos apurados anteriormente, abarcando cada um deles os itens seguintes:

- A - "Cluster" cujos itens, 1 a 5, designam a atitude, ou posição da criança face ao teste e à situação total.
- H - "Cluster" cujos itens, 33 a 46, se referem à história que a criança contou, a partir das Cenas que escolheu. Estas Cenas encontram-se previamente qualificadas pelos critérios de *realismo, fantasia, aflição*.
- C - "Cluster" cujos itens, 6 a 21, correspondem à descrição das Cenas que a criança escolheu e colocou em sequência, as quais foram também previamente qualificadas pelos critérios de *realismo, fantasia, aflição*.

APRECIACÃO DO SEGUNDO AGRUPAMENTO DE AGLOMERAÇÕES  
ESTATÍSTICAS:

O segundo conjunto de "clusters" engloba todos os itens que descrevem os aspectos da história que a criança contou e que não são contemplados nos itens agrupados em H (História contada). São os "clusters" AF, PER, IP e DR (rigorosamente equivalentes aos que, anteriormente, detinham essa designação).

AF - Este "cluster" é formado por um conjunto de itens, 22 a 32, que indicam o grau de elaboração da história e a sua adequação à figuração correspondente às Cenas escolhidas e colocadas em sequência, de acordo com as directrizes. Contempla ainda alguns aspectos de conteúdo que a criança possa introduzir na narrativa.

PER - "Cluster" constituído pelo conjunto de itens que referem aspectos de interacção entre a personagem da história e outras figuras que nela surjam. São os itens 47 a 53, que englobam a iniciativa de relação da personagem e a resposta dos outros (ou vice-versa). Grande parte dos itens deste "cluster" descrevem aspectos da relação entre a

personagem e os pares.

IP - Neste "cluster" agrupam-se os itens, 54 a 59, que referem a atitude das figuras adultas, masculina/feminina, em relação à personagem da história (ou as expectativas da personagem em relação a essas figuras).

DR - O último "cluster", itens 60 a 67, engloba aspectos de conteúdo da história que, de algum modo, fazem referência a sentimentos ou modos de reação emocional não contemplados nos "clusters" anteriores.

#### 4.5. Discriminação das respostas de grupos de crianças

Como foi referido, havia o objectivo de estudar se a prova permitia diferenciar as respostas de crianças com diferentes características de perturbação do comportamento psico-social. Com essa finalidade, compararam-se os protocolos de crianças pertencentes a diferentes grupos (estratificados por critério) com os protocolos de crianças dum grupo de controlo.

Utilizaram-se os resultados obtidos pela aplicação do "Questionário de comportamento de crianças para ser preenchido pelos professores" (Rutter, 1967).

Na amostra em estudo este tinha distinguido dois grupos de crianças que manifestavam perturbação do comportamento, com diferentes características. Um grupo evidenciava predomínio de comportamentos de tipo ansioso, referido por Rutter como perturbação emocional. O outro grupo caracterizava-se por uma alta frequência de comportamentos agressivos, ou anti-sociais ("conduct disorder", nos termos de Rutter). A inspecção qualitativa das respostas aos questionários evidenciou a existência de doze crianças cujo comportamento assinalado pelos professores se caracterizava pela dificuldade de relação com os pares - crianças que se isolam e não são bem aceites pelos outros. Pelas conhecidas dificuldades em despistar este tipo de comportamento, que pode ter valor preditivo em relação ao desenvolvimento psicopatológico, decidiu-se constituir este grupo, que se caracterizou pela designação de *isolados*. A partir dos resultados do "questionário de Rutter", constituiu-se um outro grupo, preenchido por crianças que se caracterizam por um comportamento hiperactivo. Na constituição deste grupo foram utilizados os critérios que Schachar (1981) estabeleceu e testou, partindo da aplicação do "questionário de Rutter para ser preenchido pelos professores" (Rutter, 1967). Schachar (Ibidem) individualizou, em crianças de 10/11 anos e 14/15 anos

um síndrome de hiperactividade, caracterizado por três itens do referido questionário. Embora a idade das crianças da amostra fosse diferente da estudada por Shachar, dado o carácter exploratório desta pesquisa de respostas diferenciais de conjuntos de crianças, decidiu-se adoptar o critério estabelecido por Schachar para constituir um quarto grupo de crianças a estudar. De acordo com este critério, formou-se um grupo de 21 crianças com perturbação de comportamento caracterizado pela hiperactividade. Disponha-se, assim, de quatro grupos de crianças com características diversas e delimitadas de perturbação de comportamento psico-social.

O estudo das respostas destes grupos permitiria uma primeira aproximação da avaliação da capacidade discriminativa da prova. Com tal finalidade, seleccionou-se, ainda, um grupo de crianças que pudesse servir de termo de comparação face aos grupos formados, ou seja, um grupo de controlo. Os critérios para a inclusão das crianças no *grupo de controlo* foram os seguintes:

- terem pontuação inferior a nove no questionário de Rutter;
- não apresentarem dificuldades escolares;
- viverem com os pais (excluíram-se as crianças filhas

de pais divorciados ou falecidos, e as que não vivem com ambos os progenitores);

- excluíram-se ainda deste grupo as crianças em cuja história surgiam acontecimentos de vida susceptíveis de ocasionar perturbação (doença prolongada com internamento, acidentes graves da criança ou de um dos pais, etc.).

Descrição dos grupos a estudar\*:

- grupo de controlo: n= 82;
- grupo de crianças com perturbação de comportamento, de tipo ansioso: n= 21;
- grupo de crianças com perturbação de comportamento de tipo anti-social (comportamento agressivo): n= 21;
- grupo de crianças com perturbação de comportamento de tipo hiperactivo: n= 21;
- grupo de crianças com perturbação de comportamento correspondendo a isolamento face a outras crianças: n= 11.

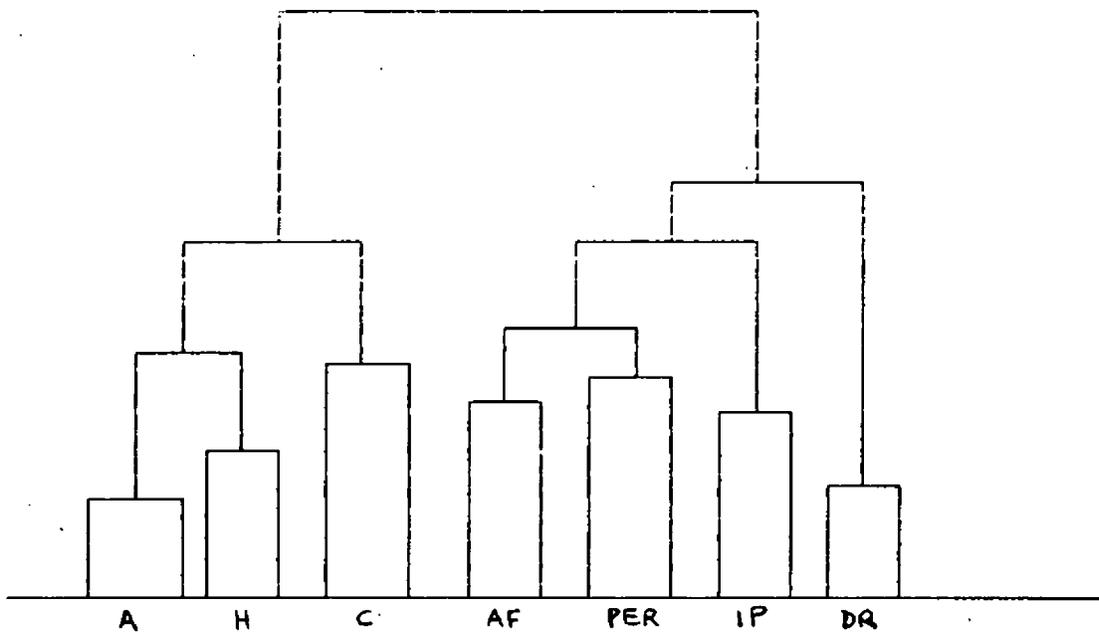
Os dados obtidos através do "procedimento para análise das repostas" dos protocolos destas crianças foram submetidos ao tratamento estatístico adiante

-----  
\*. As respostas "escolha de Cenas" das crianças dos diferentes grupos encontram-se em Anexo (Anexo N).

descrito\*. Procedeu-se à análise de "clusters" das respostas das crianças dos diferentes grupos. Obteve-se uma distribuição equivalente à que se obtivera para o conjunto da amostra, como se verifica nas árvores de "clusters" que se seguem\*\*.

### ÁRVORE DE "CLUSTERS"

#### GRUPO DE CONTROLO

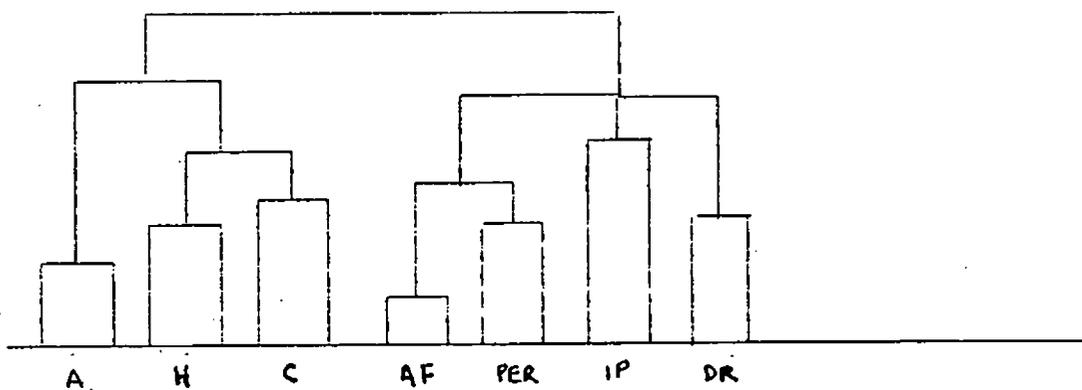


\*. Esta análise foi também efectuada pela Professora Doutora Fátima Fontes de Sousa, de Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, a quem, uma vez mais, expresseo meu agradecimento.

\*\* . Conferir os pesos dos diferentes ítems na constituição dos clusters, em cada um dos grupos estudados, em Anexo (Anexo O).

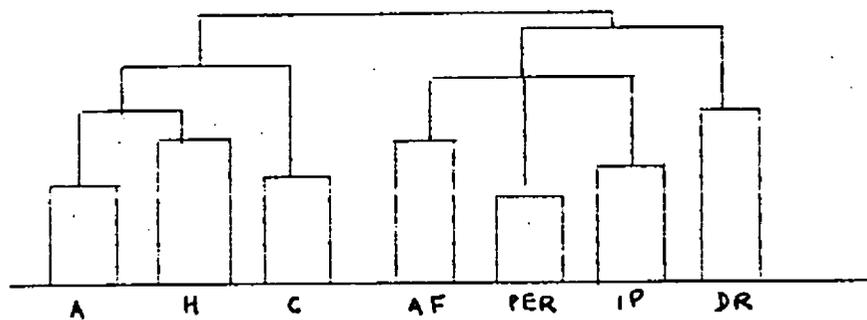
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

GRUPO DOS AGRESSIVOS



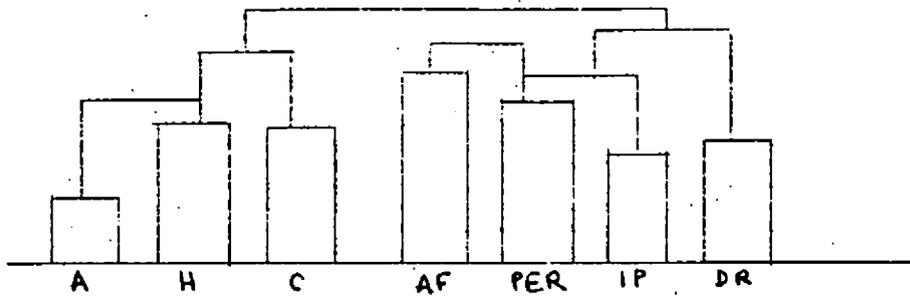
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

GRUPO DOS ANSIOSOS



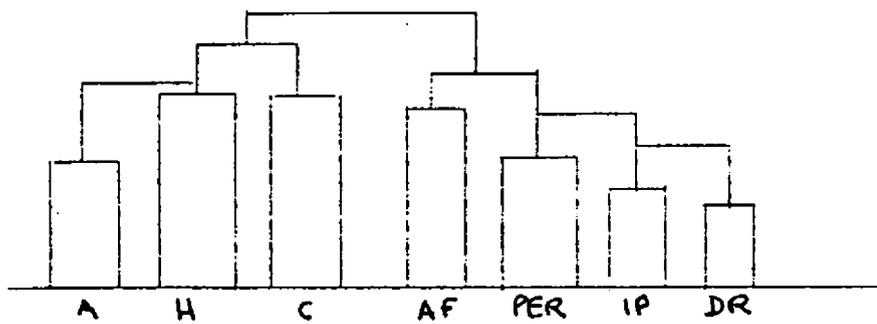
ÁRVORE DE "CLUSTERS"

GRUPO DOS ISOLADOS



ÁRVORE DE "CLUSTERS"

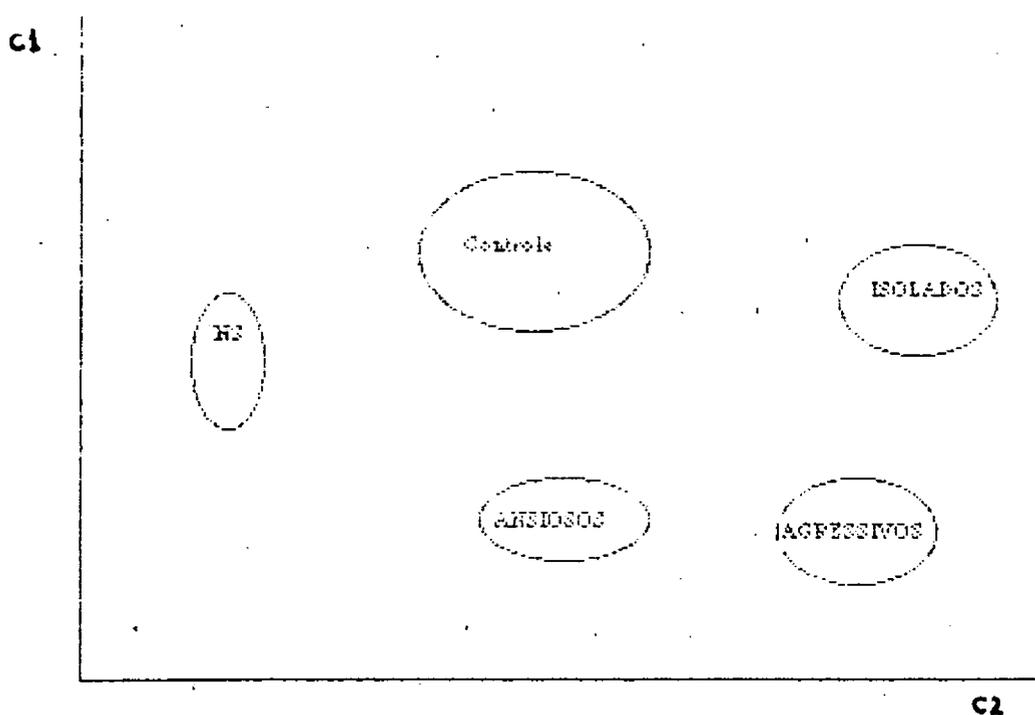
GRUPO DOS HIPERACTIVOS



Submeteu-se a matriz de dados obtidos através da análise de "clusters" a uma análise global, pelo "Método de Discriminação Canónica". Obteve-se a projecção destes grupos em relação aos dois eixos principais canónicos e o respectivo mapa de zonas aglomeradas. O eixo C1 refere-se ao score padronizado relativo à pontuação dos itens do primeiro aglomerado de "clusters" e o eixo C2 refere-se ao score padronizado dos itens do segundo aglomerado de "clusters".

### GRÁFICO DISCRIMINATIVO

EM RELAÇÃO AOS DOIS EIXOS PRINCIPAIS CANÓNICOS



A observação do gráfico anterior evidencia que os cinco grupos aparecem diferenciados, dispendo-se os quatro grupos - agressivos, ansiosos, isolados e hiperactivos (HS) - em torno da posição média ocupada pelo grupo de controlo, consoante a sua maior ou menor saturação nos scores relativos aos eixos. Deste modo, estabeleceu-se a capacidade discriminativa global da prova "Era uma vez...".

Tendo-se verificado que as respostas dos diferentes grupos de crianças, analisadas de acordo com o "procedimento para análise das respostas", se podem considerar distintas, em termos estatísticos, pode-se afirmar o potencial da prova "Era uma vez..." para a categorização das reacções emocionais das crianças das idades consideradas. Em estudo futuro será possível aprofundar este aspecto da prova. Entretanto, havia a curiosidade de realçar alguns aspectos qualitativos dos resultados que permitissem discriminar as respostas dos diferentes grupos estabelecidos.

Pareceu interessante esclarecer se os grupos se poderiam distinguir pela frequência de escolha das diferentes Cenas (considerando a totalidade das nove Cenas disponíveis para cada Cartão), uma vez que a inspecção das respostas das crianças dos diferentes

grupos parecia revelar alguma distinção. Se tal possibilidade se verificasse, forneceria um critério complementar na avaliação das respostas à prova. Como foi referido, as Cenas foram inicialmente concebidas de modo a representarem três categorias: aflição, fantasia e realismo, estabelecidas previamente. A observação da forma como as crianças referem, nas suas verbalizações, as diversas Cenas, evidencia haver, entre as Cenas da mesma categoria, algumas diferenças, por exemplo, no grau de aflição expresso e no nível de fantasia proposto. Tal apreciação resultou, na discriminação, no "procedimento para análise das respostas", da intensidade da aflição representada ("aflição" e "muita aflição") e da característica da fantasia ("mágica" ou correspondente a um desejo de "concretização possível").

Desde o início que se desejou poder analisar o padrão de respostas das crianças em função da escolha de cada uma das nove Cenas e sua colocação na sequência que constitui a continuação do episódio representado em Cada um dos Cartões (tal como foi feito em relação às três categorias de Cenas). No entanto, se, considerando estas três variáveis (aflição, fantasia e realidade), a análise estatística global se revelou complexa, e com grande dispersão dos resultados, não se admitiu

possibilidade de viabilizar um método de análise das escolhas de nove Cenas.

Consideraram-se, então, em nova análise, as nove Cenas postas à disposição da criança, em cada Cartão, como nove itens independentes, não atentando à posição que as Cenas ocupam na sequência organizada pelas crianças para dar continuação ao episódio, mas tendo em conta, unicamente, o facto de terem sido escolhidas. Determinaram-se as frequências de escolha de cada Cena, em cada Cartão, nos cinco grupos e as respectivas percentagens. Estabelecendo como critério de *frequência esperada* a que corresponde ao grupo de controlo, procedeu-se, pelo método do Qui quadrado, à análise\* das diferenças encontradas em cada grupo, em relação ao grupo de controlo, para avaliar da possibilidade de discriminação a nível estatístico.

Os resultados obtidos encontram-se resumidos nos Quadros XXIII a XXVI, que em seguida se apresentam.

---

\*. Esta análise foi efectuada pelo Dr. João Moreira, a quem muito agradeço a colaboração.

## Quadro XXIII

### Cartão 1 - Passeio com a mãe

Frequência de escolha das cenas

| Grupos | C  | A  | H  | I | N  |
|--------|----|----|----|---|----|
| 1      | 48 | 10 | 9  | 3 | 10 |
| 2      | 38 | 13 | 8  | 2 | 3  |
| 3      | 23 | 10 | 5  | 1 | 4  |
| 4      | 54 | 9  | 13 | 7 | 14 |
| 5      | 12 | 5  | 3  | 7 | 5  |
| 6      | 8  | 5  | 5  | 4 | 3  |
| 7      | 28 | 3  | 10 | 4 | 9  |
| 8      | 25 | 6  | 8  | 5 | 7  |
| 9      | 11 | 2  | 2  | 0 | 8  |

Porcentagem de escolha das cenas

| Grupos | C   | A   | H   | I   | N   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1      | 59% | 48% | 43% | 27% | 48% |
| 2      | 44% | 62% | 38% | 18% | 14% |
| 3      | 28% | 48% | 24% | 9%  | 19% |
| 4      | 67% | 43% | 62% | 64% | 67% |
| 5      | 15% | 24% | 14% | 64% | 24% |
| 6      | 10% | 24% | 24% | 36% | 14% |
| 7      | 32% | 14% | 48% | 36% | 43% |
| 8      | 31% | 29% | 38% | 45% | 33% |
| 9      | 14% | 10% | 10% | 0%  | 38% |

Níveis de Significância

| Grupos | A   | H  | I   | N  |
|--------|-----|----|-----|----|
| 1      | NS  | NS | 5%  | NS |
| 2      | NS  | NS | 10% | 1% |
| 3      | 10% | NS | NS  | NS |
| 4      | 5%  | NS | NS  | NS |
| 5      | NS  | NS | 1%  | NS |
| 6      | 5%  | 5% | 1%  | NS |
| 7      | 10% | NS | NS  | NS |
| 8      | NS  | NS | NS  | NS |
| 9      | NS  | NS | NS  | 1% |

### Cartão 2 - Doença

Frequências de escolha de cenas

| Grupos | C  | A  | H  | I | N  |
|--------|----|----|----|---|----|
| 1      | 27 | 6  | 7  | 3 | 6  |
| 2      | 17 | 4  | 6  | 5 | 5  |
| 3      | 34 | 4  | 6  | 4 | 9  |
| 4      | 35 | 12 | 6  | 2 | 12 |
| 5      | 18 | 9  | 6  | 1 | 4  |
| 6      | 22 | 6  | 2  | 1 | 6  |
| 7      | 16 | 2  | 7  | 2 | 3  |
| 8      | 26 | 7  | 7  | 7 | 2  |
| 9      | 46 | 13 | 14 | 8 | 16 |

Porcentagens de escolha de cenas

| Grupos | C   | A   | H   | I   | N   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1      | 33% | 29% | 33% | 27% | 29% |
| 2      | 21% | 19% | 29% | 45% | 24% |
| 3      | 42% | 19% | 36% | 36% | 43% |
| 4      | 43% | 57% | 29% | 18% | 57% |
| 5      | 22% | 43% | 29% | 9%  | 19% |
| 6      | 27% | 29% | 10% | 9%  | 29% |
| 7      | 20% | 10% | 33% | 18% | 14% |
| 8      | 32% | 33% | 33% | 64% | 10% |
| 9      | 56% | 62% | 67% | 73% | 76% |

Níveis de Significância

| Grupos | A  | H   | I   | N  |
|--------|----|-----|-----|----|
| 1      | NS | NS  | NS  | NS |
| 2      | NS | NS  | 5%  | NS |
| 3      | 5% | NS  | NS  | NS |
| 4      | NS | NS  | 10% | NS |
| 5      | 5% | NS  | NS  | NS |
| 6      | NS | 10% | NS  | NS |
| 7      | NS | NS  | NS  | NS |
| 8      | NS | NS  | 5%  | 5% |
| 9      | NS | NS  | NS  | NS |

C = Grupo de controlo  
 A = Grupo das crianças agressivas  
 H = Grupo das crianças hiperactivas  
 I = Grupo das crianças isoladas  
 N = Grupo das crianças ansiosas

Na análise dos resultados considerarei unicamente as Cenas em que as frequências de escolha apresentam diferenças significativas ao nível de  $p \leq .01$  e  $p \leq .05$ .

Observando o Quadro XXIII, e no que se refere ao Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE), verifica-se que 6 das 9 Cenas propostas apresentam diferenças significativas nas frequências com que são escolhidas pelas crianças de diferentes grupos (em relação à frequência de escolha pelas crianças do grupo de controlo):

- A Cena 1 é menos escolhida pelo grupo das crianças isoladas ( $p \leq .05$ ).
- A Cena 2 é menos escolhida pelo grupo das crianças ansiosas ( $p \leq .01$ ).
- A Cena 4 é menos escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p \leq .05$ ).
- A Cena 5 é mais escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p \leq .01$ ).
- A Cena 6 é mais escolhida pelos grupos das crianças isoladas ( $p \leq .01$ ) e ainda pelos grupos das crianças agressivas e hiperactivas ( $p \leq .05$ ).
- A Cena 9 é mais escolhida pelo grupo das crianças ansiosas ( $p \leq .01$ ).

No que toca ao Cartão 2 (DOENÇA), verifica-se que 4 das 9 Cenas propostas apresentam diferenças significativas nas frequências com que são escolhidas pelas crianças de diferentes grupos (em relação à frequência de escolha pelas crianças do grupo de controlo):

- A Cena 2 é mais escolhida pelo grupo das crianças isoladas ( $p < .05$ ).
- A Cena 3 é menos escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p < .05$ ).
- A Cena 5 é mais escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p < .05$ ).
- A Cena 8 é mais escolhida pelo grupo das crianças isoladas ( $p < .05$ ) e menos escolhida pelo grupo das crianças ansiosas ( $p < .05$ ).

No Quadro XXIV (p.528) e a respeito do Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA), verifica-se que só duas entre as nove Cenas propostas apresentam diferenças significativas nas frequências com que são escolhidas pelas crianças de diferentes grupos (em relação à frequência de escolha pelas crianças do grupo de controlo):

## Quadro XXIV

### Cartão 3 - Passeio á praia

Frequências de escolha de cenas

| Grupos | C  | A  | H  | I | N  |
|--------|----|----|----|---|----|
| 1      | 41 | 10 | 11 | 4 | 12 |
| 2      | 19 | 4  | 5  | 6 | 6  |
| 3      | 35 | 9  | 6  | 5 | 10 |
| 4      | 15 | 4  | 4  | 2 | 6  |
| 5      | 22 | 7  | 6  | 4 | 5  |
| 6      | 28 | 5  | 5  | 1 | 8  |
| 7      | 27 | 5  | 9  | 3 | 5  |
| 8      | 34 | 14 | 9  | 3 | 6  |
| 9      | 22 | 5  | 6  | 5 | 5  |

Percentagens de escolha de cenas

| Grupos | C   | A   | H   | I   | N   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1      | 51% | 48% | 52% | 36% | 57% |
| 2      | 23% | 16% | 24% | 55% | 29% |
| 3      | 43% | 43% | 38% | 45% | 48% |
| 4      | 18% | 19% | 19% | 16% | 29% |
| 5      | 27% | 33% | 29% | 36% | 24% |
| 6      | 35% | 24% | 24% | 9%  | 36% |
| 7      | 33% | 24% | 43% | 27% | 24% |
| 8      | 42% | 67% | 43% | 27% | 26% |
| 9      | 27% | 24% | 29% | 45% | 24% |

Níveis de Significância

| Grupos | A  | H  | I   | N  |
|--------|----|----|-----|----|
| 1      | NS | NS | NS  | NS |
| 2      | NS | NS | 5%  | NS |
| 3      | NS | NS | NS  | NS |
| 4      | NS | NS | NS  | NS |
| 5      | NS | NS | NS  | NS |
| 6      | NS | NS | 10% | NS |
| 7      | NS | NS | NS  | NS |
| 8      | 5% | NS | NS  | NS |
| 9      | NS | NS | NS  | NS |

### Cartão 4 - Pesadelo

Frequências de escolha de cenas

| Grupos | C  | A  | H  | I  | N  |
|--------|----|----|----|----|----|
| 1      | 8  | 6  | 7  | 1  | 5  |
| 2      | 53 | 7  | 10 | 4  | 16 |
| 3      | 19 | 3  | 5  | 1  | 8  |
| 4      | 22 | 5  | 5  | 2  | 5  |
| 5      | 36 | 12 | 10 | 4  | 11 |
| 6      | 20 | 4  | 4  | 4  | 4  |
| 7      | 10 | 2  | 3  | 2  | 2  |
| 8      | 16 | 8  | 4  | 4  | 1  |
| 9      | 56 | 17 | 15 | 11 | 11 |

Percentagens de escolha de cenas

| Grupos | C   | A   | H   | I    | N   |
|--------|-----|-----|-----|------|-----|
| 1      | 10% | 24% | 33% | 9%   | 24% |
| 2      | 66% | 33% | 46% | 36%  | 76% |
| 3      | 23% | 14% | 24% | 9%   | 38% |
| 4      | 27% | 24% | 24% | 16%  | 24% |
| 5      | 48% | 57% | 48% | 36%  | 52% |
| 6      | 25% | 16% | 16% | 36%  | 16% |
| 7      | 12% | 10% | 14% | 18%  | 10% |
| 8      | 20% | 38% | 16% | 36%  | 5%  |
| 9      | 66% | 81% | 71% | 100% | 52% |

Níveis de Significância

| Grupos | A  | H   | I  | N   |
|--------|----|-----|----|-----|
| 1      | 5% | 1%  | NS | 5%  |
| 2      | 1% | 10% | 5% | NS  |
| 3      | NS | NS  | NS | NS  |
| 4      | NS | NS  | NS | NS  |
| 5      | NS | NS  | NS | NS  |
| 6      | NS | NS  | NS | NS  |
| 7      | NS | NS  | NS | NS  |
| 8      | 5% | NS  | NS | 10% |
| 9      | NS | NS  | 5% | 10% |

- C = Grupo de controlo
- A = Grupo das crianças agressivas
- H = Grupo das crianças hiperactivas
- I = Grupo das crianças isoladas
- N = Grupo das crianças ansiosas

- A Cena 2 é mais escolhida pelo grupo das crianças isoladas ( $p < .05$ ).
- A Cena 8 é mais escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p < .05$ ).

No mesmo Quadro, e no que toca ao Cartão 4 (PESADELO), verifica-se que 4 das 9 Cenas propostas apresentam diferenças significativas nas frequências com que são escolhidas pelas crianças de diferentes grupos (em relação à frequência de escolha pelas crianças do grupo de controlo):

- A Cena 1 é mais escolhida pelos grupos das crianças hiperactivas ( $p < .01$ ) e ainda pelos grupos de crianças agressivas e ansiosas ( $p < .05$ ).
- A Cena 2 é menos escolhida pelos grupos de crianças agressivas ( $p < .01$ ) e isoladas ( $p < .05$ ).
- A Cena 8 é mais escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p < .05$ ).
- A Cena 9 é mais escolhida pelo grupo das crianças isoladas ( $p < .05$ ).

No Quadro XXV (p.530), e atendendo ao Cartão 5 (DIA DOS ANOS), verifica-se que só uma, entre as 9 Cenas propostas, apresenta diferenças significativas nas frequências com que são escolhidas pelas crianças

## Quadro XXV

### Cartão 5 - Dia de anos

Frequências de escolha de cenas

| Grupos | C  | A  | H  | I | N  |
|--------|----|----|----|---|----|
| 1      | 18 | 4  | 7  | 3 | 8  |
| 2      | 10 | 11 | 9  | 5 | 5  |
| 3      | 16 | 7  | 4  | 2 | 4  |
| 4      | 17 | 3  | 5  | 2 | 6  |
| 5      | 46 | 13 | 10 | 5 | 14 |
| 6      | 26 | 5  | 6  | 3 | 7  |
| 7      | 26 | 4  | 5  | 1 | 4  |
| 8      | 62 | 13 | 14 | 9 | 14 |
| 9      | 13 | 3  | 3  | 3 | 1  |

Percentagens de escolha de cenas

| Grupos | C   | A   | H   | I   | N   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1      | 22% | 19% | 33% | 27% | 38% |
| 2      | 23% | 52% | 43% | 45% | 24% |
| 3      | 20% | 33% | 19% | 16% | 19% |
| 4      | 21% | 14% | 24% | 18% | 29% |
| 5      | 57% | 62% | 46% | 45% | 67% |
| 6      | 32% | 24% | 29% | 27% | 33% |
| 7      | 32% | 19% | 24% | 9%  | 19% |
| 8      | 77% | 62% | 67% | 62% | 67% |
| 9      | 18% | 14% | 14% | 27% | 5%  |

Níveis de Significância

| Grupos | A  | H  | I   | N   |
|--------|----|----|-----|-----|
| 1      | NS | NS | NS  | 10% |
| 2      | 1% | 5% | 10% | NS  |
| 3      | NS | NS | NS  | NS  |
| 4      | NS | NS | NS  | NS  |
| 5      | NS | NS | NS  | NS  |
| 6      | NS | NS | NS  | NS  |
| 7      | NS | NS | NS  | NS  |
| 8      | NS | NS | NS  | NS  |
| 9      | NS | NS | NS  | NS  |

### Cartão 6 - Briga dos pais

Frequências de escolha de cenas

| Grupos | C  | A  | H  | I | N  |
|--------|----|----|----|---|----|
| 1      | 55 | 13 | 11 | 7 | 12 |
| 2      | 19 | 3  | 5  | 2 | 2  |
| 3      | 27 | 10 | 5  | 5 | 10 |
| 4      | 39 | 7  | 7  | 2 | 12 |
| 5      | 27 | 7  | 8  | 5 | 10 |
| 6      | 12 | 3  | 6  | 0 | 0  |
| 7      | 21 | 7  | 8  | 4 | 6  |
| 8      | 18 | 8  | 3  | 4 | 4  |
| 9      | 27 | 5  | 10 | 4 | 5  |

Percentagens de escolha de cenas

| Grupos | C   | A   | H   | I   | N   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1      | 68% | 62% | 52% | 64% | 57% |
| 2      | 23% | 14% | 24% | 18% | 10% |
| 3      | 33% | 46% | 24% | 45% | 46% |
| 4      | 48% | 33% | 33% | 18% | 57% |
| 5      | 33% | 33% | 38% | 45% | 46% |
| 6      | 15% | 14% | 25% | 0%  | 0%  |
| 7      | 26% | 33% | 38% | 36% | 36% |
| 8      | 20% | 38% | 14% | 36% | 16% |
| 9      | 33% | 24% | 46% | 36% | 24% |

Níveis de Significância

| Grupos | A  | H   | I  | N   |
|--------|----|-----|----|-----|
| 1      | NS | NS  | NS | NS  |
| 2      | NS | NS  | NS | NS  |
| 3      | NS | NS  | NS | NS  |
| 4      | NS | NS  | 5% | NS  |
| 5      | NS | NS  | NS | NS  |
| 6      | NS | 10% | NS | 10% |
| 7      | NS | NS  | NS | NS  |
| 8      | 5% | NS  | NS | NS  |
| 9      | NS | NS  | NS | NS  |

- C = Grupo de controlo  
 A = Grupo das crianças agressivas  
 H = Grupo das crianças hiperactivas  
 I = Grupo das crianças isoladas  
 N = Grupo das crianças ansiosas

de diferentes grupos (em relação à frequência de escolha nas crianças do grupo de controlo):

- É a Cena 2, que é mais escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p < .01$ ) e pelo grupo das crianças hiperactivas ( $p < .05$ ).

Ainda no Quadro XXV, e considerando o Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS), verifica-se que só duas das nove Cenas propostas apresentam diferenças significativas nas frequências com que são escolhidas pelas crianças de diferentes grupos (em relação à frequência de escolha pelas crianças do grupo de controlo):

- A Cena 4 é menos escolhida pelo grupo das crianças isoladas ( $p < .05$ ).
- A Cena 8 é mais escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p < .05$ ).

No Quadro XXVI (p.532), referente ao Cartão 7 (ESCOLA), verifica-se que 3 das 9 Cenas propostas apresentam diferenças significativas nas frequências com que são escolhidas pelas crianças de diferentes grupos (em relação à frequência de escolha nas crianças do grupo de controlo):

## Quadro XXVI

### Cartão 7 - Escola

Frequências de escolha de cenas

| Cenas | Grupos | C  | A  | H  | I | N  |
|-------|--------|----|----|----|---|----|
| 1     |        | 47 | 8  | 10 | 8 | 11 |
| 2     |        | 41 | 8  | 11 | 8 | 11 |
| 3     |        | 10 | 9  | 5  | 1 | 5  |
| 4     |        | 27 | 5  | 3  | 4 | 3  |
| 5     |        | 15 | 3  | 5  | 3 | 4  |
| 6     |        | 22 | 3  | 5  | 2 | 4  |
| 7     |        | 32 | 8  | 10 | 2 | 10 |
| 8     |        | 24 | 9  | 7  | 7 | 8  |
| 9     |        | 25 | 12 | 7  | 2 | 9  |

Porcentagens de escolha de cenas

| Grupos | C   | A   | H   | I   | N   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1      | 58% | 38% | 48% | 55% | 52% |
| 2      | 51% | 38% | 52% | 55% | 52% |
| 3      | 12% | 43% | 24% | 9%  | 24% |
| 4      | 33% | 24% | 14% | 38% | 14% |
| 5      | 18% | 14% | 24% | 27% | 19% |
| 6      | 27% | 14% | 24% | 18% | 19% |
| 7      | 40% | 20% | 48% | 18% | 48% |
| 8      | 30% | 43% | 33% | 64% | 29% |
| 9      | 31% | 57% | 33% | 18% | 43% |

Níveis de Significância

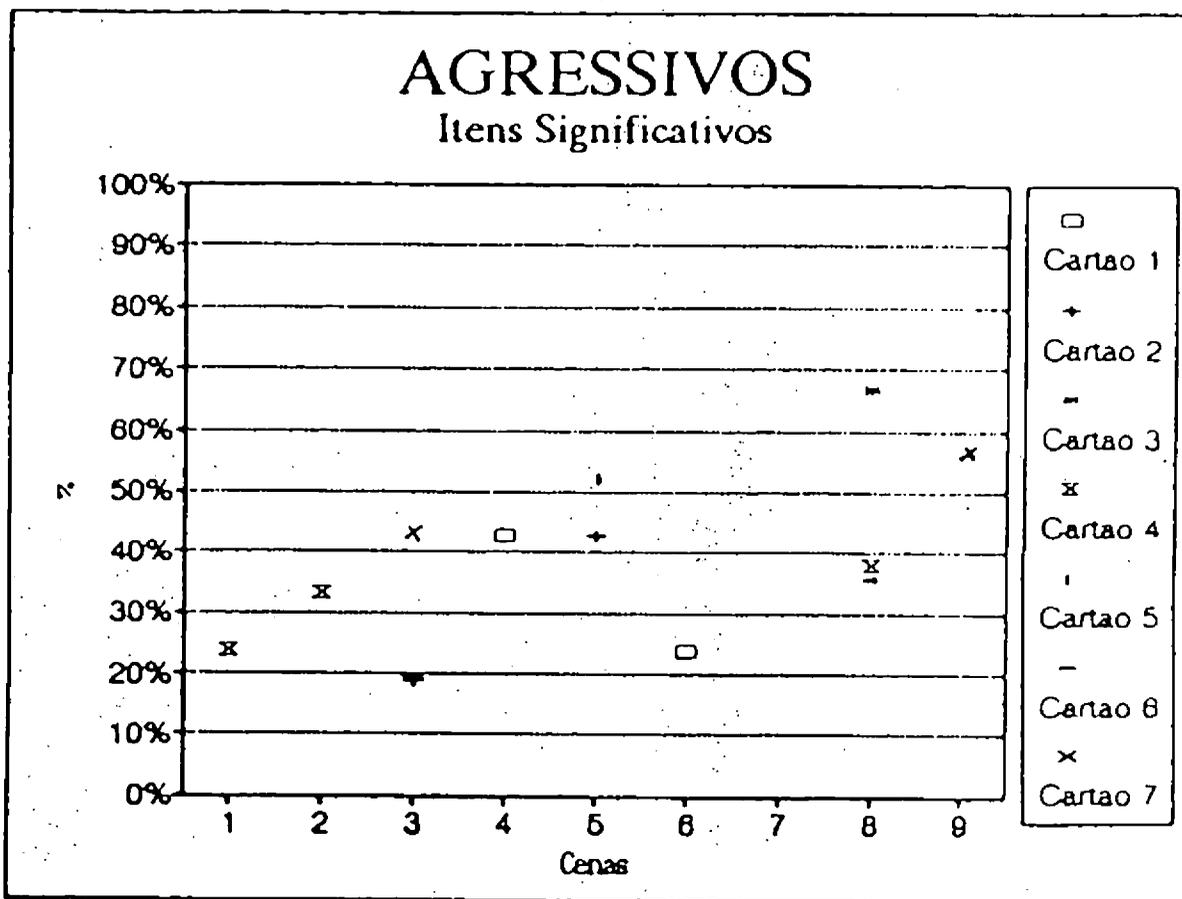
| Grupos | A   | H   | I  | N   |
|--------|-----|-----|----|-----|
| 1      | 10% | NS  | NS | NS  |
| 2      | NS  | NS  | NS | NS  |
| 3      | 1%  | NS  | NS | NS  |
| 4      | NS  | 10% | NS | 10% |
| 5      | NS  | NS  | NS | NS  |
| 6      | NS  | NS  | NS | NS  |
| 7      | NS  | NS  | NS | NS  |
| 8      | NS  | NS  | 5% | NS  |
| 9      | 1%  | NS  | NS | NS  |

C = Grupo de controlo  
 A = Grupo das crianças agressivas  
 H = Grupo das crianças hiperactivas  
 I = Grupo das crianças isoladas  
 N = Grupo das crianças ansiosas

- A Cena 3 é mais escolhida pelo grupo das crianças agressivas ( $p < .01$ ).
- A Cena 8 é mais escolhida pelo grupo das crianças isoladas ( $p < .05$ ).
- A Cena 9 é mais escolhida pelo grupo de crianças agressivas ( $p < .01$ ).

Sintetizando a informação obtida referente a cada um dos grupos estudados, agrupei, de seguida, as Cenas que diferenciam os grupos, pela sua frequência de escolha, ao longo dos sete Cartões da prova.

QUADRO XXVII



#### GRUPO DAS CRIANÇAS AGRESSIVAS (A)

Em relação ao Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE), verifica-se que a Cena 4 ("chorar", conferir pg. 379) é menos escolhida por estas crianças que pelas do grupo de controlo, sendo a Cena 6 ("estar à espera, a ver, a pensar") preferida por elas. A Cena 6 é a menos escolhida pelas crianças do grupo de controlo. Verificando-se que a sua escolha é significativamente mais frequente nas crianças agressivas (bem como pelas isoladas e hiperactivas), parece, pois tratar-se de uma Cena que distingue grande parte das crianças com "perturbação de comportamento".

No Cartão 2 (DOENÇA), as crianças agressivas escolhem com uma frequência significativamente inferior à do grupo de controlo a Cena 3 ("o pai, ou o médico, dá uma prenda", conferir pg. 380) e preferem a Cena 5 ("brincar, ter um presente"), em que a criança brinca escondendo o brinquedo (tendo havido a intenção de que esta cena expressasse graficamente a personagem a brincar, fazendo "uma partida"). Parece, pois, que é menos viável, para estas crianças, a escolha da situação de receber o presente (Cena 3) e mais importante a de ter conseguido obtê-lo e utilizá-lo de um modo "camuflado". De notar que na codificação

previamente atribuída às Cenas ambas são de fantasia, assim se concluindo que tal categorização não permitiria distingui-las, uma vez que é o tipo de fantasia em causa que permite a destrição.

Em relação ao Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA), as crianças deste grupo distinguem-se por escolher com uma frequência significativamente superior, em relação ao grupo de controlo, a Cena 8 ("actividade lúdica de grupo"). Nesta Cena, a personagem central aparece no centro da imagem, participando com as outras crianças numa construção na areia.

No Cartão 4 (PESADELO), surgem como preferidas as Cenas 1 e 8, representando qualquer delas situações em que não há sinais de aflição (como atrás se referiu, as Cenas de aflição são as mais frequentemente escolhidas, neste Cartão, pelas crianças da totalidade da amostra), sendo menos escolhida a Cena 2 ("chamar os pais e ir para o quarto dos pais, ter medo, gritar"), a qual, para além de representar sinais de aflição, representa ainda uma aproximação às figuras dos pais, na busca de apoio.

Verifica-se no Cartão V (DIA DOS ANOS) que as crianças agressivas escolhem, com uma frequência

significativamente maior que as do grupo de controlo, a Cena 2 ("carro ou presente estragado, choro ou desgosto da personagem", conferir pg. 383). Dado que estas crianças não manifestam preferência pelas Cenas onde são expressos sinais de aflição, hipotetisa-se que será o aspecto de *estrago* o determinante na preferência que manifestam por esta Cena. De lembrar, ainda, o significado especial, na perspectiva de Melanie Klein, dos acontecimentos relacionados com os dias especiais e os presentes (vidé pg. 255/256).

No Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS) é a Cena 6 ("saír de casa, ir para a escola, ou às compras") que distingue as crianças agressivas, que a escolhem com maior frequência que as crianças do grupo de controlo. Mais uma vez o grupo das crianças agressivas mostra preferência por uma Cena em que a personagem não manifesta sinais de inquietação, tomando ainda uma iniciativa que reflecte uma forma de se afastar dos pais.

No Cartão 7 (ESCOLA) aparecem as Cenas 3 ("andar num objecto que voa", conferir pg. 385) e 9 ("fugir da escola, fugir da professora, correr aflito para a casa de banho, ter sido castigado") como preferidas pelas crianças deste grupo, que as escolhem

numa frequência significativamente superior à frequência com que são escolhidas pelas crianças do grupo de controlo. Entre as nove Cenas propostas, estas são as únicas que representam formas de fugir da situação (pela fantasia onipotente e em grande aflição, ou em consequência dum castigo). As crianças agressivas manifestam, de forma clara, uma tendência para a escolha de Cenas que representam a fuga das dificuldades inerentes à aprendizagem, na situação escolar.

Verifica-se, em geral, nas escolhas das crianças agressivas, que elas escolhem com menor frequência as Cenas em que são directamente expressos sinais de aflição (ainda que escolham Cenas em que a aflição apenas aparece implícita, caso da Cena 2 do Cartão DIA DOS ANOS, em que aparece o brinquedo estragado, e da Cena 9 do Cartão ESCOLA, que representa a personagem a fugir). Escolhem ainda com menor frequência as Cenas que representam interacção, ou pedido de apoio a figuras parentais. Pelo contrário, manifestam preferência por Cenas que representam afastamento ou fuga das figuras de adulto, e mostram preferência pelas Cenas que representam convívio com os pares, ou que expressam recurso a fantasias de onipotência pessoal.



GRUPO DAS CRIANÇAS HIPERACTIVAS (H)

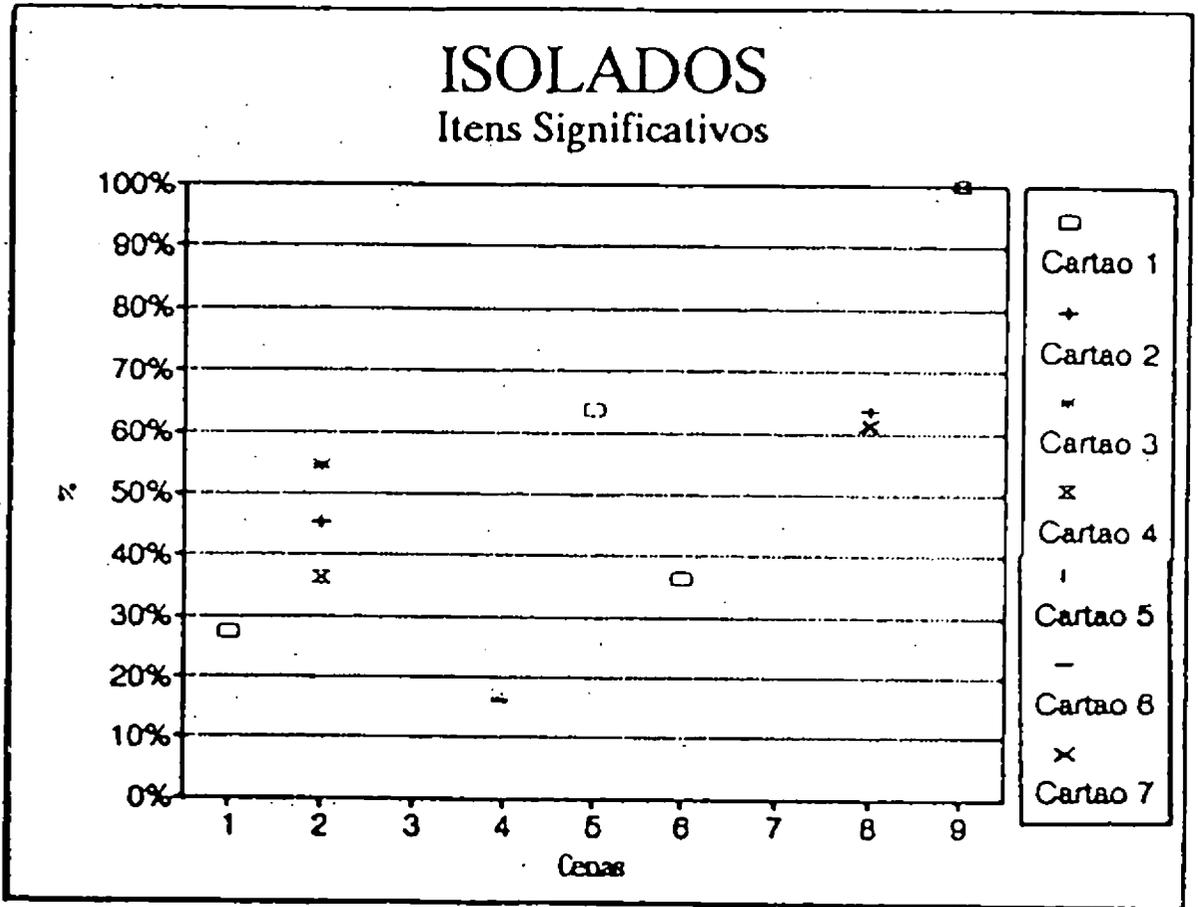
São só 3 as Cenas que distinguem, de forma estatisticamente significativa, a frequência de escolha das crianças hiperactivas, em relação ao grupo de controlo. São elas a Cena 6 do Cartão PASSEIO COM A MÃE ("estar à espera, a ver se vê, a pensar", conferir pg. 379), a Cena 1 do Cartão PESADELO ("estar deitado na cama, ou em cima da cama", conferir pg. 382) e a Cena 2 do Cartão DIA DOS ANOS ("carro ou prenda estragada, desgosto da personagem", conferir pg. 383). As duas primeiras Cenas, como foi atrás referido, distinguem de uma forma geral as crianças com perturbação de comportamento, tendo-se também já afirmado que, na totalidade da amostra são, qualquer delas, as menos frequentemente escolhidas, dentro dos respectivos Cartões. Parece, pois, de considerar a preferência evidenciada por estas crianças como "sinal" inespecífico de perturbação. Em relação à Cena 2 do cartão DIA DOS ANOS, e de acordo com a possibilidade de as vivências ligadas aos dias especiais e aos presentes poderem ter uma função diagnóstica relevante, poderá ver-se nesta escolha um "sinal" de perturbação. Não parece, pois, que este grupo se diferencie muito claramente de outros pelos aspectos referidos. Estas escolhas diferenciais revelam pouco sobre as

características de hiperactividade, a não ser na medida em que se evidenciam padrões de escolha comuns aos outros grupos com perturbação. Tal não será de admirar se lembrarmos a fragilidade especial do critério com que este subgrupo foi criado, utilizando critérios comprovados em grupo de idade superiores, mas também lembrando a própria imprecisão da nosologia.

#### GRUPO DAS CRIANÇAS ISOLADAS (I)

Observando o Quadro XXIX (p.541) verifica-se que no Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE) são duas as Cenas que distinguem as escolhas das crianças deste grupo em relação ao grupo de controlo. A Cena 1 ("procurar apoio, pedir ajuda a um polícia", conferir pg. 379) é menos escolhida pelas crianças isoladas e a Cena 6 ("estar à espera, a ver se vê, a pensar") é por elas escolhida com maior frequência. A Cena 1 representa claramente um gesto de ir ao encontro de alguém (a personagem toca no braço do polícia) para pedir auxílio. Parece facilmente compreensível que tal Cena não capte a preferência das crianças que se isolam, que evitam ou recusam o contacto com outros. Assim, a Cena 6, representando a personagem sózinha, corresponderá ao mesmo tipo de atitude.

QUADRO XXIX



### ISOLADOS Itens Significativos

Escolha significativamente superior ao G. controlo

Escolha significativamente inferior ao G. controlo

Também no Cartão 2 (DOENÇA) surgem duas Cenas que distinguem as crianças isoladas, que as escolhem com maior frequência que as crianças do grupo de controlo: a Cena 2 ("não querer o remédio", conferir pg. 380) e a Cena 8 ("ter mal-estar pela circunstância de estar doente"). A Cena 2 é a menos escolhida, quer pelas crianças do grupo de controlo, quer pelas crianças da totalidade da amostra. Parece significativo que as crianças isoladas manifestem preferência por uma Cena em que, para além do significado de não querer o remédio, se destaca, na representação gráfica, o aspecto de virar a cara em relação à figura da mãe que dá o remédio, recusando a relação (e a relação de ajuda). Na Cena 8, que é relativamente mais escolhida, a personagem aparece sózinha, deitada na cama, com ar sofredor.

No Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA) as crianças isoladas distinguem-se por preferirem a Cena 2 ("acontecimento desagradável ou sentimento de desconforto"), num Cartão que propõe o convívio com o grupo de pares. Dentre as três Cenas que, neste Cartão, representam, ou evocam, aspectos desagradáveis no convívio com os pares, a Cena 2 é a única que representa a personagem sózinha (numa postura que expressa atrapalhação).

No Cartão 4 (PESADELO) as crianças deste grupo escolhem com uma frequência menor que as do grupo de controlo a Cena 2 ("chamar os pais", "correr para o quarto dos pais") e com uma maior frequência a Cena 9 ("pensar ou sonhar com qualquer coisa que assusta", conferir pg. 382).

No Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS) as crianças isoladas escolhem com uma frequência menor que as do grupo de controlo a Cena 4 ("chorar, chorar por causa da briga", conferir pg. 384).

No Cartão 7 (ESCOLA) é a Cena 8 ("estudar, ler procurar resolver a situação", conferir pg. 385) que distingue as crianças deste grupo, que a escolhem numa maior frequência que as crianças do grupo controlo. Também esta Cena representa a personagem sozinha.

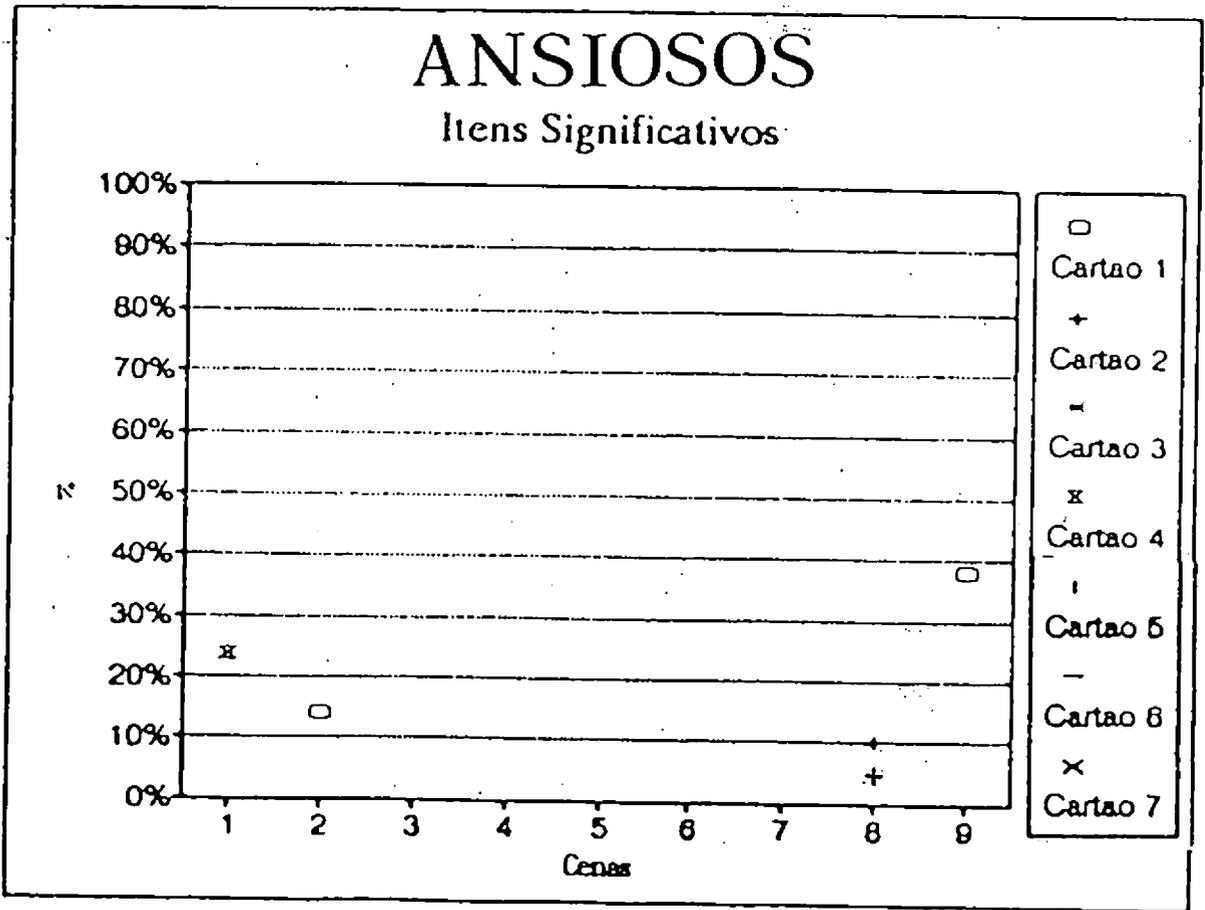
Parece, pois, que são as Cenas em que a personagem aparece sózinha que distinguem as preferências nas escolhas das crianças deste grupo. De considerar ainda que estas crianças preferem a Cena 2 do cartão DOENÇA (recusa da relação de ajuda), e escolhem com menor frequência a Cena 2 do Cartão PESADELO (pedido de apoio dos pais), o que leva a considerar nestas crianças uma certa recusa da ajuda

por parte das figuras parentais. Se é certo que encontramos uma atitude semelhante no grupo das crianças agressivas, nestas aparece simultaneamente a escolha de Cenas em que os pares estão representados em convívio com a personagem e, ainda, Cenas que representam o recurso a fantasias de onipotência pessoal, que não aparecem no grupo de crianças isoladas. Nelas, como se afirmou, o que predomina na diferenciação em relação às crianças do grupo de controlo são as Cenas que representam a personagem isolada.

#### GRUPO DAS CRIANÇAS ANSIOSAS (N):

Da observação do quadro XXX (p.545) conclui-se que são só quatro as Cenas que distinguem as escolhas das crianças ansiosas em relação ao grupo de controlo. No Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE) escolhem, com uma frequência significativamente inferior à das crianças do grupo de controlo a Cena 2 e com maior frequência a Cena 9. A Cena 2 é descrita geralmente como "chamar, chamar a mãe" e a Cena 9 como "ver um homem, ter medo" (conferir pg. 379). Parece, pois, que dentro das alternativas postas à disposição das crianças, nas nove

QUADRO XXX



## ANSIOSOS

### Itens Significativos

Escolha significativamente superior ao G. controlo

Escolha significativamente inferior ao G. controlo

Cenas, as crianças ansiosas exprimem com mais facilidade o sentimento de aflição intensa (Cena 9), encarando como menos viável a possibilidade de uma atitude de busca activa de solução da situação (Cena 2).

Em relação ao Cartão 2 (DOENÇA), as crianças deste grupo escolhem menos frequentemente a Cena 8, descrita como "ter mal-estar pela circunstância de estar doente" (conferir pg. 380). Nesta Cena, a personagem aparece sozinha e com sinais de sofrimento.

No Cartão 4 (PEASADELO) a Cena 1 ("estar deitado na cama, ou em cima da cama", conferir pg. 382) é mais escolhida pelas crianças ansiosas (assim como pelas crianças agressivas e hiperactivas) do que pelas crianças do grupo de controlo, que a escolhem muito raramente. Num Cartão em que as Cenas de aflição são nitidamente mais escolhidas pela totalidade das crianças da amostra, a preferência por esta Cena, que não expressa qualquer sinal de aflição (e que é a menos escolhida pelas crianças do grupo de controlo) parece distinguir não só as crianças ansiosas, como ainda as que apresentam outras perturbações de comportamento.

O pequeno número de Cenas que distinguem as crianças deste grupo não permite estabelecer hipóteses interpretativas de especial significado, a não ser em relação ao cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE). Neste, a escolha preferencial da Cena de expressão de maior aflição (Cena 9), em conjunto com o facto de escolherem com menor frequência uma Cena em que a aflição é expressa num movimento activo de chamar a mãe (Cena 2), permite hipotetizar que, para estas crianças, a situação de ficar só e perdido se apresenta como especialmente crítica.

Em resumo, a tentativa de analisar os aspectos qualitativos relacionados com escolhas preferenciais de determinadas Cenas, pelos diferentes sub-grupos, revelou a possibilidade de uma caracterização mais rica das crianças que revelam um comportamento agressivo e das crianças que manifestam dificuldades na relação com os pares e que por isso se isolam, fornecendo poucos elementos, quer em relação às crianças hiperactivas, quer em relação às crianças cujo comportamento se caracteriza pela manifestação directa de ansiedade.

Verifica-se, pois, como era esperado, que é essencialmente a conjugação da história organizada pela sequência das Cenas escolhidas com a verbalização

correspondente, e com a globalidade da atitude da criança face à situação (elementos registados no "procedimento para análise das respostas"), que permite abranger, numa forma mais completa, a informação a extrair da prova. No entanto, os dados qualitativos referentes às escolhas de cada uma das nove Cenas permitem um critério complementar que pode enriquecer a análise e interpretação dos protocolos individuais.

## CAPÍTULO VIII

EXEMPLIFICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PROVA "ERA UMA VEZ..."

NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA

**EXEMPLIFICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA PROVA "ERA UMA VEZ..."  
NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA**

**Dados Pessoais:**

Idade: 7 anos e 8 meses.

Escolaridade: frequenta o 2º ano da 1ª fase.

É filha única e vive com os pais. Chamei-lhe Maria\*.

**Motivo da consulta:** Dificuldades escolares, inibição e insegurança, medos. A consulta é pedida pelos pais, preocupados com o fraco rendimento escolar.

**Alguns dados obtidos na entrevista com os pais:** a gravidez foi desejada, o desenvolvimento foi normal, considerando os pais que a Maria foi uma criança fácil de criar, precoce em alguns aspectos (andou e falou

---

\*. Agradeço à Drª Graça Barahona, do Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil de Lisboa, que me facultou este material, do qual apresento apenas os elementos essenciais para a compreensão do caso, ressalvando, assim, a confidencialidade da situação.

muito cedo). Alguns problemas com o sono e enurese nocturna esporádica. Tem boa relação com os pais e com as outras crianças, mas inibe-se com os adultos. Tem muitos medos. Os pais estão muito preocupados com o problema escolar, pois há a possibilidade de a Maria não passar de classe.

A observação psicológica decorreu ao longo de três sessões, incluindo uma entrevista com a criança e a aplicação das seguintes provas: a Escala de Inteligência de Weschler para Crianças (WISC), o teste de Organização Grafo-Perceptiva de Bender-Santucci (Santucci, Pêcheux, 1968), o Teste de Percepção Visual de M. Frostig, o Teste de Apercepção para Crianças (CAT-A) e a prova "Era uma vez...".

A Maria, de início, manifesta uma atitude reservada, que facilmente ultrapassa, estabelecendo uma boa relação com a psicóloga. Durante a observação mantém-se interessada e colaborante. Quando as tarefas exigem concentração (nomeadamente nos sub-testes de realização da WISC) evidencia alguns sinais de desinvestimento, tentando introduzir temas livres, que associa ao conteúdo do material das provas e pedindo para desenhar. Não revela qualquer atitude crítica face às dificuldades e aos insucessos.

Os resultados da WISC situam-se ao nível normal brilhante, com relativa homogeneidade de resultados nos diversos sub-testes.

Na prova de organização grafo-perceptiva, de Bender, o resultado obtido situa-se na mediana dos 8 anos, ligeiramente superior ao do seu grupo etário. No teste de desenvolvimento da percepção visual, de Frostig, obtém um quociente perceptivo ao nível do seu grupo etário.

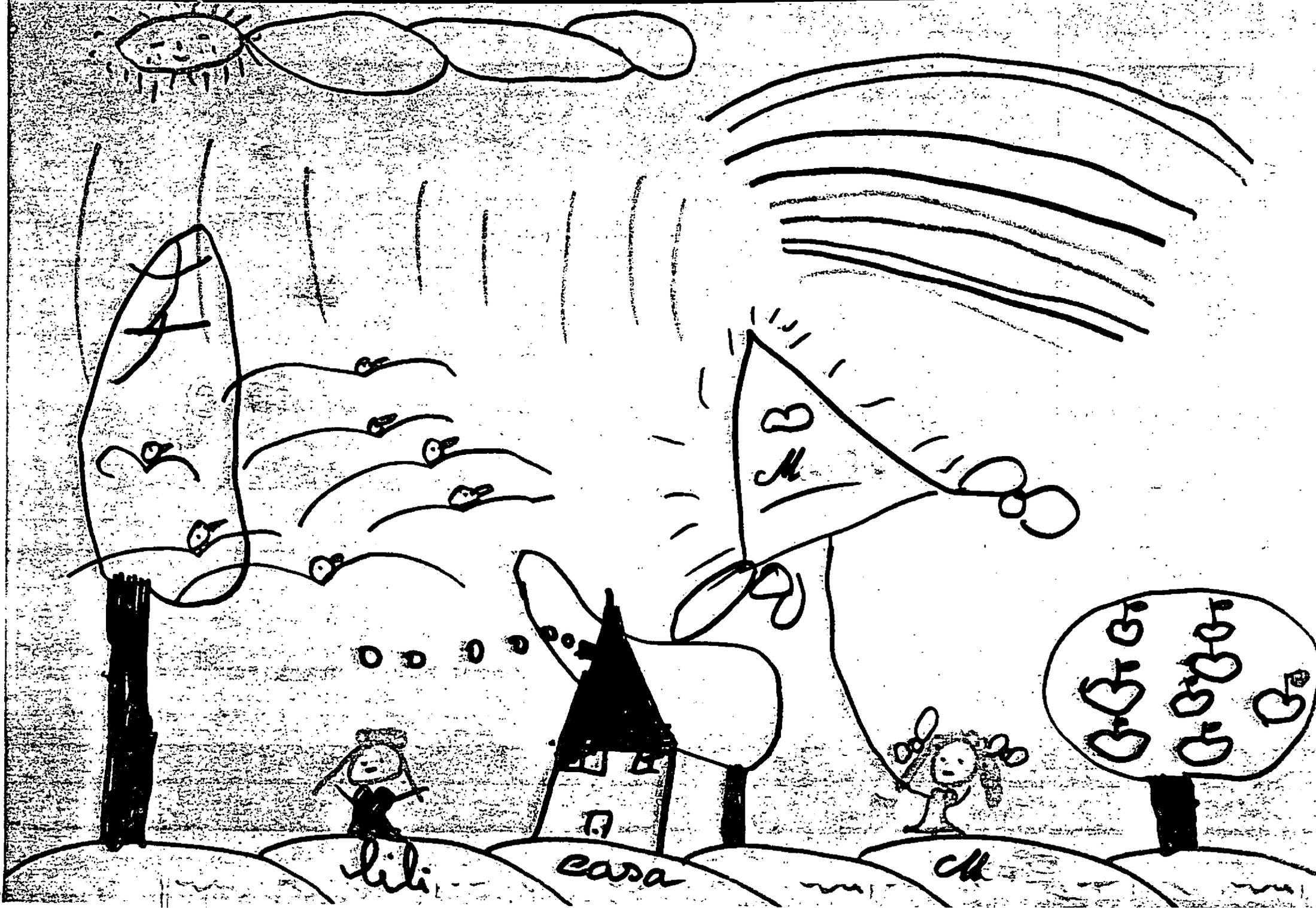
Não se encontram, pois, quer a nível instrumental, quer a nível intelectual, razões que expliquem as dificuldades de aprendizagem escolar que motivaram a observação.

Face aos cartões do CAT, revela uma atitude defensiva, descrevendo as cenas com pouco recurso à imaginação. Não aborda a problemática relacionada com a agressividade e com a cena primitiva, manifestando um comportamento regressivo. Surgem conteúdos que evidenciam aspectos depressivos e uma relativa imaturidade no plano afectivo.

Apresentam-se, de seguida, dois desenhos livres efectuados pela Maria na primeira e na terceira

sessão, e o protocolo e interpretação da prova "Era uma vez...".

O desenho livre surge espontaneamente e a Maria executa-o com vivacidade, enquanto vai verbalizando: "O sol, o céu, nuvens, um arco-íris, uma árvore...A árvore é uma macieira com muitas maçãs...Agora vou desenhar uma menina e, como está muito calor, ela tem um chapéu com muitos folhos...muito bonito...Vou fazer uma árvore...fica assim por causa do guarda-chuva...está muito sol! Vou fazer os raios de sol...e umas águias muito bonitas...a casa...e outra menina. Esta pode chamar-se Maria...e esta não tem nome...é uma chata e uma pirosa...não tem nome...(faz uma pausa). Pode ser Lili...é a mãe Lili...é uma chata, bate na menina".



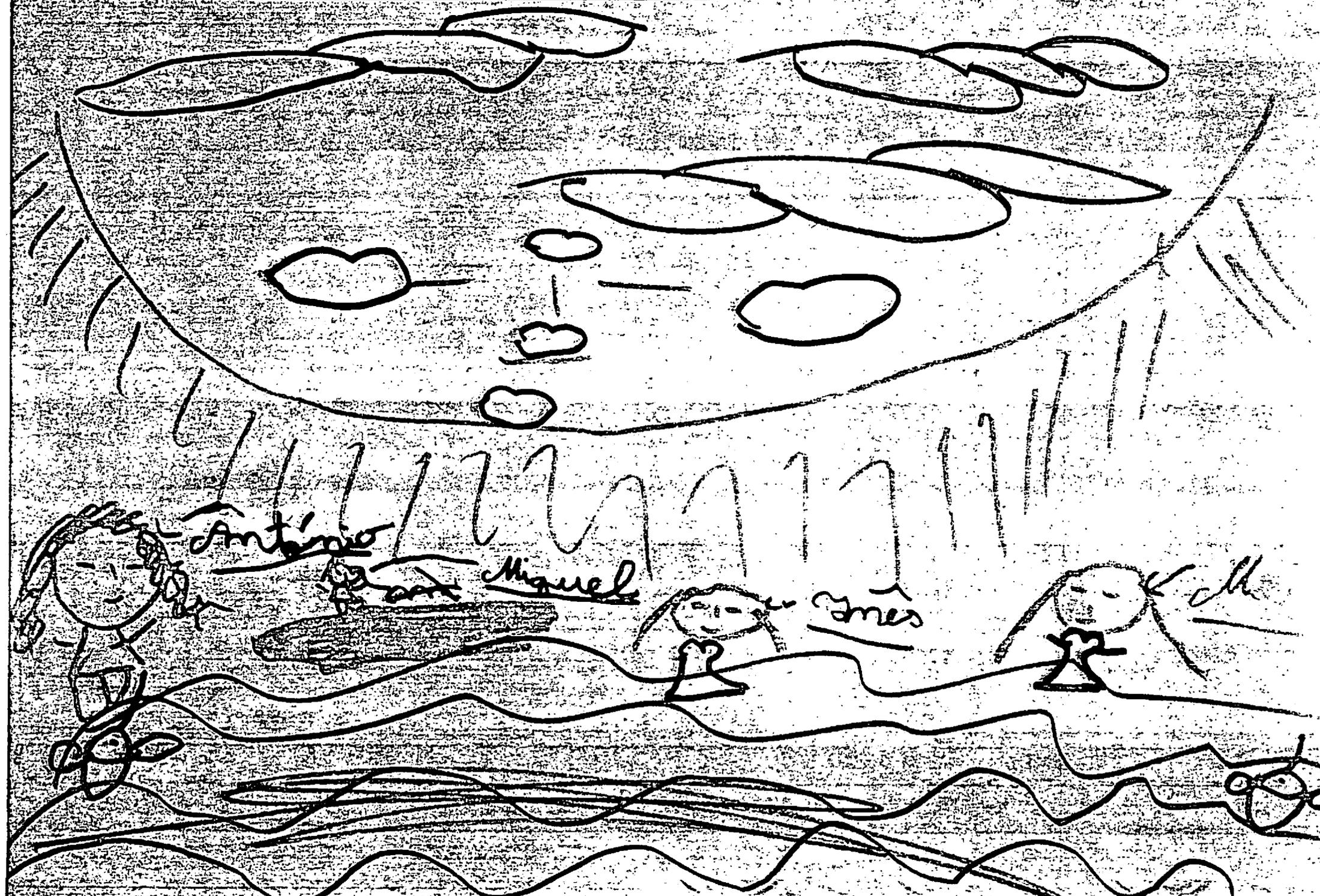
Este desenho foi efectuado na terceira sessão.  
Enquanto desenha, a Maria vai verbalizando:

"Vou fazer um desenho muito giro...eu já fiz um desenho assim para a minha mãe...com um sol igual a este. Este sol é muito giro. Agora vou fazer a praia e a areia...eu tenho um dedo mágico!" (Desenha o mar, os peixes, a menina com o fato de banho vermelho, e um menino a andar na praia, e outro menino).

"Os meninos são muito feios e são brutos...as mulheres são mais espertas...agora vou fazer uma senhora, a minha mãe".

Põe o nome de Inês à mãe e de Miguel ao menino.

"Agora vou fazer um senhor com caracóis...é o pai (põe o nome de António) e dentro de água estava um peixe a fazer-lhe cócegas...".



Antonio

Miguel

Ana

Alba

Data do Exame 9/10/03

Nome do Examinador \_\_\_\_\_

NOME

7

DATA DE NASCIMENTO

8/3/01

IDADE EM MESES

7:9

GRAU DE ESCOLARIDADE

2º ano 1ª fase

ESTABELECIMENTO DE ENSINO \_\_\_\_\_

FREQUÊNCIA DE PRÉ-PRIMÁRIA



(FAÇA UMA CRUZ SOBRE O RECTÂNGULO QUE APRESENTA A SITUAÇÃO CORRESPONDENTE À CRIANÇA)

SITUAÇÃO FAMILIAR DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO:

CASADO



DIVORCIADO

SOLTEIRO

VIÚVO

DESCONHECIDA

OU VIVENDO COMO TAL

OU VIVENDO COMO TAL

SITUAÇÃO NA FRATRIA

Filha única

A CRIANÇA VIVE COM

o pai e com a mãe

PROFISSÃO DO PAI \_\_\_\_\_

GRAU DE ESCOLARIDADE \_\_\_\_\_

PROFISSÃO DA MÃE \_\_\_\_\_

GRAU DE ESCOLARIDADE \_\_\_\_\_

MOTIVO DA OBSERVAÇÃO \_\_\_\_\_

QUEM APRESENTA O PEDIDO DE OBSERVAÇÃO \_\_\_\_\_

AVALIAÇÃO DO NÍVEL INTELECTUAL \_\_\_\_\_

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA \_\_\_\_\_

INFORMAÇÃO DA PROFESSORA \_\_\_\_\_

CARNAVAL

Cartões Escolhidos

Tempo de Latência 17"

1 2. 4

Depois atirou com a pistola de água a um menino, e depois foram ver a festa.  
Depois um senhor mascarado de bruxo assustou a menina e ela assustou-se muito.

Tempo Total 28"

PASSEIO COM A MÃE

Cartões Escolhidos

Tempo de Latência 18"

1 4 7



A menina foi perguntar ao polícia e depois começou a chorar.  
Depois veio a fada e tomou conta dela.  
"Para a próxima levas uma palmada!" disse-lhe a mãe.  
(Quer contar uma história de uma criança de 4 anos, perdida.)

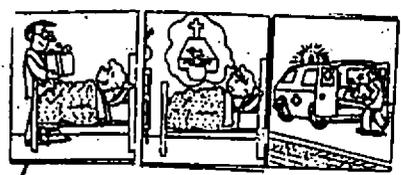
Tempo Total 47"

DOENÇA

Tempo de Latência 40"

Cartões Escolhidos

3 4 9



Ah! Ela estava a pensar que estava a morrer.  
 O médico foi tratá-la e depois levou uma  
 prenda ... e ela estava a dizer que estava a  
 morrer ... e depois o médico levou-a na  
 ambulância para o hospital.

Tempo Total 1' 14"

PASSEIO À PRAIA

Tempo de Latência 44"

Cartões Escolhidos

1 5 7



Depois ela foi apanhar areia e ficou a  
 brincar com a areia ... Depois foi apanhar  
 banhos de sol e depois, no fim, já ficou  
 amiga dos meninos.

Tempo Total 1' 41"

PESADELO

Cartões Escolhidos

Tempo de Latência 36"

2 3 9



Ela primeiro foi acordar os pais ... e depois os pais foram ao quarto ... e ela foi com uma pistola ... e depois apareceu um lobisomem, o drácula! (Ri-se)

"Mas logo à noite há mais!" (ri-se de novo)

Tempo Total 1' 25"

DIA DOS ANOS

Cartões Escolhidos

Tempo de Latência 53"

8 5 2



Depois ela estava a soprar o bolo dos anos e dizia: "Que bom, tenho tantas prendas!"

E depois chorou porque caiu a roda do carro.

E agora vinha outra vez o lobisomem.

Tempo Total 2' 05"

BRIGA DOS PAIS

Cartões Escolhidos

Tempo de Latência 43"

4 5 3



7. fica em silêncio e algum tempo depois diz: "As vezes os meus pais também fazem isto, brigam!"

Ela começou a chorar porque os pais estavam a brigar e depois o pai ficou em silêncio porque a mãe estava a dar maminhas à filha. E depois ela ficou a ver televisão. Os meus pais também gritam.

Tempo Total 1' 48"

ESCOLA

Cartões Escolhidos

Tempo de Latência 35"

8 7 5



Ela foi-se depois a estudar ... e depois disse: "já sei ... da' quatro!"

Depois a professora disse para ela dizer os números e ela disse os números todos certos.

Tempo Total 2' 10"

RETRATO DO(A) MENINO(A) NOME Inês (é uma amiga da escola)

HISTÓRIA DE QUE GOSTOU MAIS Passeio com a mãe

Gostei da menina perdida porque ela nessa altura soube procurar a mãe, foi esperta, e a mãe não lhe bateu e ela deu-lhe um chocolate à noite.

HISTÓRIA DE QUE GOSTOU MENOS Carnaral e Doença

Do Carnaral não gostei porque tem muita bagunça e depois suja a casa toda.

Da doença não gostei porque ela estava triste e triste, isso é uma coisa triste, são coisas feias.

COMPORTAMENTO DURANTE A PROVA Atenta e interessada, manifestando

uma atitude um pouco impulsiva no momento de apresentação dos cartões, procurando mexer-lhes com grande curiosidade.

OBSERVAÇÕES \_\_\_\_\_

## "ERA UMA VEZ ... "

Nº: \_\_\_\_\_ Nome: Maria em   /  /  

Sequência dos Cartões Escolhidos

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| R | F | R | A | R | A | R |
| A | A | F | F | F | F | F |
| F | A | F | A | A | F | F |

|                            |    |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----------------------------|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>Atitude</b>             | 1  | Identifica-se com a personagem             |   |   |   |   |   |   | X |
|                            | 2  | Aflige-se                                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 3  | Escolhe cartões por posição                |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 4  | Procura emparelhar (como loto)             |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 5  | Hesita                                     |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Sequência das Cenas</b> | 6  | Primeiro coloca AFLIÇÃO                    |   |   |   |   | X |   |   |
|                            | 7  | Primeiro coloca MUITA AFLIÇÃO              |   |   |   |   |   |   | X |
|                            | 8  | Primeiro coloca FANTASIA POSSIVEL          |   | X |   |   |   |   |   |
|                            | 9  | Primeiro coloca FANTASIA MÁGICA            |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 10 | Primeiro coloca REALISMO                   | X | X |   |   | X |   | X |
|                            | 11 | Coloca AFLIÇÃO em terceiro lugar           |   | X | X | X |   |   |   |
|                            | 12 | Coloca FANTASIA POSSIVEL em terceiro lugar |   |   | X |   |   | X |   |
|                            | 13 | Coloca FANTASIA MÁGICA em terceiro lugar   | X |   |   |   |   |   | X |
|                            | 14 | Coloca REALISMO em terceiro lugar          |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 15 | Coloca AFLIÇÃO em segundo lugar            | X | X |   |   |   |   |   |
|                            | 16 | Coloca REALISMO em segundo lugar           |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 17 | Coloca FANTASIA em segundo lugar           |   |   | X | X | X | X | X |
|                            | 18 | Não coloca AFLIÇÃO                         |   |   | X |   |   |   | X |
|                            | 19 | Só coloca AFLIÇÃO                          |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 20 | Coloca sequência "muito bom/muito mau"     |   |   |   | X | X |   |   |
|                            | 21 | Coloca sequência "muito mau/muito bom"     | X |   |   |   |   |   |   |
| <b>Aspectos Formais</b>    | 22 | Não conta nada                             |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 23 | Elabora um enredo                          |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 24 | Elabora um enredo mais rico                | X | X | X | X | X | X | X |
|                            | 25 | Significado incongruente                   |   |   |   |   |   |   | X |
|                            | 26 | Omite aspectos duma Cena escolhida         |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 27 | Mecanismo de negação                       |   |   |   |   |   |   | X |
|                            | 28 | Introduz factos de outro Cartão            |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 29 | Introduz outros factos                     | X |   |   |   | X |   |   |
|                            | 30 | Introduz conteúdos de Cartões anteriores   |   |   |   |   | X |   |   |
|                            | 31 | Transforma o desfecho - melhorando-o       |   |   |   |   |   |   |   |
|                            | 32 | Transforma o desfecho - piorando-o         |   |   |   |   |   |   |   |

|                          |    |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------------------|----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Sequência da História    | 33 | Verbaliza primeiro AFLIÇÃO                           |   | X |   | X |   | X |   |
|                          | 34 | Verbaliza primeiro FANTASIA POSSIVEL                 |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 35 | Verbaliza primeiro FANTASIA MÁGICA                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 36 | Verbaliza primeiro REALISMO                          | X |   | X |   | X |   | X |
|                          | 37 | Termina história em AFLIÇÃO                          | X | X |   | X | X |   |   |
|                          | 38 | Termina história em FANTASIA POSSIVEL                |   |   | X |   |   |   | X |
|                          | 39 | Termina história em REALISMO                         |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 40 | Termina história em FANTASIA MÁGICA                  |   |   |   |   |   |   | X |
|                          | 41 | Termina história em FANTASIA MÁGICA, mas com crítica |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 42 | Verbaliza AFLIÇÃO em segundo lugar                   | X | X |   |   |   |   |   |
|                          | 43 | Verbaliza REALISMO em segundo lugar                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 44 | Verbaliza FANTASIA em segundo lugar                  | X | X | X | X | X | X |   |
|                          | 45 | Nunca verbaliza AFLIÇÃO                              |   |   | X |   |   |   | X |
| A Personagem e os outros | 47 | A personagem tenta ajuda                             | X |   |   | X |   |   |   |
|                          | 48 | A personagem não consegue ser ajudada                |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 49 | Refere "outros meninos"                              |   |   | X |   |   |   |   |
|                          | 50 | Procura convívio com "outros meninos"                |   |   | X |   |   |   |   |
|                          | 51 | Personagem agride "outros meninos"                   |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 52 | Personagem é agredida por "outros meninos"           |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 53 | Personagem é apoiada por "outros meninos"            |   |   |   |   |   |   |   |
| Imagens Parentais        | 54 | Personagem apoiada por adulto masculino              | X | X |   | X |   |   |   |
|                          | 55 | Personagem apoiada por adulto feminino               | X |   |   | X |   | X |   |
|                          | 56 | Adulto masculino rejeitante                          |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 57 | Adulto feminino rejeitante                           |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 58 | Adulto masculino dá normas                           |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 59 | Adulto feminino dá normas                            |   |   |   |   |   |   |   |
| Dados Relacionais        | 60 | Sequência estrago/omnipotência                       | X |   |   |   |   |   |   |
|                          | 61 | Comentário moralista                                 |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 62 | Referência a "pregar partida/enganar"                |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 63 | Referência a morte                                   |   | X |   |   |   |   |   |
|                          | 64 | Referência a castigo/ameaça de castigo               | X |   |   |   |   |   |   |
|                          | 65 | Referência a inveja                                  |   |   |   |   |   |   |   |
|                          | 66 | Referência a perigos                                 |   |   |   |   |   | X |   |
|                          | 67 | Referência a sentimento de culpa                     |   |   |   |   |   |   |   |

A Maria raramente escolhe Cenas de realidade: 4, no total das 21 Cenas escolhidas, sempre colocadas na primeira posição da sequência. Predominam as Cenas de fantasia (14) e de aflição (7). Estas duas categorias de Cenas são frequentemente colocadas em alternância (fantasia/aflição, aflição/fantasia).

Em relação ao Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE), a Maria começa por escolher uma Cena que expressa uma forma realista de enfrentar a situação, pedindo ajuda ao polícia. Na segunda Cena surge a aflição (a personagem chora), que é resolvida dum forma mágica. À história verbalizada a criança acrescenta o encontro da personagem com a mãe, que a avisa de um castigo. Verifica-se que se na organização da sequência a criança coloca uma alternância de aflição/fantasia mágica, na verbalização surge ainda uma alternância fantasia mágica/aflição (castigo). No final da prova, ao referir que esta foi a situação que mais gostou, a Maria transforma o castigo em prémio (a mãe não só não lhe bateu, como lhe deu um chocolate à noite).

Observa-se que a criança atribui à personagem a culpa pela situação (castigo) e reconhece na mãe uma figura castigadora; de realçar a sua capacidade de fazer reparação.

Em relação ao Cartão 2 (DOENÇA), a primeira Cena escolhida representa uma fantasia boa, facilmente exequível. Segue-se, no entanto, uma fantasia de morte, para a qual consegue alívio numa Cena de ressonância aflitiva (ir para o hospital numa ambulância). Contudo, ao verbalizar a história, a Maria apresenta, de imediato a aflição, à qual se segue uma experiência de receber ajuda e coisas boas. Estas não parecem suficientes para reparar a situação, pois a personagem acaba por ir para o hospital. Uma vez mais, a alternância entre as "coisas más" e perigosas e as "coisas boas" se manifesta nas fantasias da criança. Aparece uma figura adulta masculina como suporte.

Comparando as Cenas escolhidas pela Maria com as Cenas escolhidas pelas crianças da amostra, conclui-se que, neste Cartão, as Cenas de fantasia em primeira posição na sequência são as mais raras. No todo da amostra, são mais frequentes na primeira posição as Cenas de aflição, sendo as de fantasia mais frequentes na terceira posição. Parece que o primeiro movimento corresponde a evitar o contacto com a emoção ansiosa, mas sem eficácia, na medida em que a segunda e terceira Cenas a expressam claramente. De realçar, que, no final da prova, a Maria refere que este foi o Cartão de que menos gostou.

Em relação ao Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA), verifica-se que a Maria não escolhe Cenas de aflição (nem a verbaliza). A sequência inicia-se com uma Cena realista, em que a personagem brinca sózinha, continua com uma Cena de fantasia viável e termina numa fantasia de conviver com outras crianças, numa posição de destaque (de notar que entre as Cenas disponíveis, quer a Cena 6, quer a Cena 8, expressam formas de convívio entre a personagem e o grupo de pares, em que este destaque da personagem não aparece).

Se é certo que a criança não escolhe nem verbaliza aflição e organiza uma sequência bem adequada (não conhecendo os "outros meninos", começa a brincar sózinha, conseguindo, no final, conviver com eles), é de anotar a escolha da forma mais "exuberante" para este convívio.

De notar ainda o longo tempo de latência na escolha da primeira Cena, em comparação com o que se observa nos Cartões anteriores.

Em relação ao Cartão 4 (PESADELO), novamente se verifica a escolha inicial de uma Cena de aflição realista, em que a criança procura o apoio dos pais. Segue-se uma Cena que representa uma fantasia de

omnipotência que desencadeia a escolha de uma Cena de aflição intensa. De realçar que esta última Cena será evocada no Cartão seguinte. Mais uma vez se verifica que a fantasia onipotente faz surgir a aflição.

No Cartão 5 (DIA DOS ANOS) a Maria inicia a história com uma Cena realista, adequada (cantar os parabéns), à qual se segue uma fantasia de inúmeras prendas. Esta vai, uma vez mais, desencadear a escolha de uma Cena de aflição (a personagem chora face a um "estrago"). Este é ainda reforçado, na verbalização, pela associação ao perigo do Cartão anterior. As "coisas boas" não têm consistência, pois logo surgem as "más" e perigosas associadas. Comparando as respostas da Maria com as das crianças da amostra, verifica-se que a escolha de aflição na terceira posição é pouco frequente.

Novamente a Maria tem um longo tempo de latência na escolha do primeiro Cartão (tal como aconteceu no Cartão PASSEIO À PRAIA). Estas situações que evocam acontecimentos bons parecem suscitar uma maior hesitação.

Em relação ao Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS), é de assinalar a referência à experiência pessoal com que

inicia e finaliza a verbalização e, ainda, o silêncio que a antecede. A Maria começa por escolher uma Cena de fantasia (particularmente rara nas crianças da amostra, nesta posição). A aflição é seguida por uma fantasia que corresponde a separar os pais, fazendo referência ao sentimento de ciúme (atribuído ao pai). A última Cena corresponde a uma fantasia viável, em que a personagem aparece contente e sózinha, sendo, na verbalização, seguida por uma referência à sua situação pessoal, que desencadeia a aflição. Encontramos, uma vez mais, a alternância entre aflição e a fantasia.

No Cartão 7 (ESCOLA) a Maria não escolhe nenhuma das Cenas da categoria aflição. Pelo contrário, se a Maria inicia a história com uma Cena realista, muito adequada (não sabe, vai estudar), logo escolhe uma Cena de fantasia em que a personagem goza com a situação, para na terceira escolher uma fantasia mágica de "saber tudo". De realçar que, ao verbalizar a história, a criança omite (censura) o aspecto crítico da Cena 7: não faz qualquer referência às caretas, mas disfarça ("depois disse: "Já sei... dá quatro!"). Se é certo que a personagem inicia uma solução realista para resolver a situação, a negação do significado agressivo do Cartão 7 é seguida de uma inversão mágica em que a personagem "proclama" o seu saber.

Mais uma vez o tempo de latência na escolha do primeiro Cartão aparece aumentado.

Inclui este caso, do qual forneço alguns elementos contextuais, para mostrar a informação que se pode recolher da prova "Era uma vez...". A situação presente da Maria, e as suas dificuldades de aproveitamento escolar, podem claramente referir-se a um problema de elaboração emocional no plano da elaboração da posição esquizo-paranóide.

## **CAPÍTULO IX**

### **CONCLUSÕES**

### CONCLUSÕES

Terminada a apresentação deste trabalho e dos resultados a que conduziu, é altura de reflectir sobre as conclusões a extrair dele.

Em primeiro lugar, parece lícito concluir-se que a prova "Era uma vez..." apresenta características que permitem considerá-la um instrumento viável na avaliação psicológica das crianças.

Nomeadamente no que se refere à sua aceitação por parte das crianças, verifica-se que elas aderem facilmente às tarefas sugeridas (dar continuação aos episódios apresentados nos diferentes Cartões, escolhendo as Cenas e verbalizando a história que organizaram). Só por si, isto constitui um estímulo para o seu estudo, sendo, simultaneamente, uma característica favorável para a possibilidade de utilização da prova. Todos os psicólogos que

colaboraram na aplicação concordaram nesta característica de fácil aceitação da prova pelas crianças.

Algumas das aplicações da prova foram efectuadas num contexto de avaliação diagnóstica que englobava o uso de várias provas psicológicas. Este facto revelou-se importante para o estudo em causa, na medida em que o procedimento indicado se aproxima do adoptado no contexto clínico, que é aquele a que a prova essencialmente se destina. Nestas circunstâncias, o conhecimento da atitude das crianças face à prova constitui uma informação igualmente relevante. Em trabalho posterior há que proceder à relação entre os dados obtido com a prova "Era uma vez..." e os dados obtidos através de outras provas aplicadas. Desde já, pode afirmar-se que os protocolos revelam facetas do desenvolvimento emocional não realçadas nas outras provas aplicadas no estudo de avaliação psicológica.

No que diz respeito à aplicação da prova, verifica-se que ela resulta num procedimento simples e de treino fácil, o que é confirmado pelos psicólogos que colaboraram na sua aplicação. Parece assim poder concluir-se que, apesar da concretização da prova "Era uma vez..." ter exigido um trabalho moroso, conseguiu-

se criar um instrumento que não só é bem aceite pelas crianças, mas é fácil de aplicar pelos psicólogos, ambas condições desejáveis para o seu uso futuro.

Tal facilidade não parece tão nítida em relação à interpretação das respostas. Se é certo que a variedade de respostas obtidas permite detectar o funcionamento particular de cada indivíduo face às diferentes situações apresentadas e às emoções que se supõe despertarem, é também verdade que o tratamento estatístico dessa variedade de respostas resulta complexo, se se deseja fundamentar uma nosologia, objectivo que ultrapassa o previsto para a presente dissertação.

O estudo das respostas "Cena escolhida / sua colocação na sequência", se bem que fornecendo alguma informação, representa só um primeiro passo na aproximação duma taxonomia. A análise de correspondências deverá ser completada, em estudo posterior, com os dados referentes à história verbalizada, apreciando a sua articulação com a sequência representada pelas três Cenas que a criança escolhe e encadeia e ainda com outros elementos

referentes à atitude da criança face à prova e à situação total.

A análise estatística da grelha designada por "procedimento para análise das respostas" mostra que esse conjunto de elementos permite diferenciar as respostas de grupos de crianças com características comportamentais distintas. Deste modo se comprovou a validade do procedimento. Assim, e apesar da relativa fragilidade dos critérios adoptados na organização dos grupos (normalização da informação dos professores) foi possível discriminar aglomerados estatísticos correspondentes às respostas das crianças dos diferentes grupos.

Se bem que o tratamento estatístico tenha permitido efectuar a simplificação do "procedimento para análise das respostas" (com a retirada dos vários *itens* menos significativos), o uso e interpretação da grelha parece ainda moroso e complexo. Creio que será importante continuar o seu aperfeiçoamento, nomeadamente no que se refere à melhor explicitação de enunciados de itens que, embora menos relevantes, de acordo com a presente análise, poderão ser mais claramente redigidos, de harmonia com a informação já reunida. Também no sentido de facilitar a interpretação

será possível elaborar uma listagem de algumas Cenas que indiciam, para cada Cartão, características diagnósticas.

Em relação às Cenas disponíveis para cada Cartão, verificou-se que o modo como a generalidade das crianças as descrevem (capítulo 7, estudo exploratório) corresponde à ideia que se pretendia expressar através de cada uma delas.

Verificou-se que os sete Cartões representam situações relativamente independentes. A análise das Cenas escolhidas pelas crianças e da forma como organizam as sequências que dão continuação ao episódio proposto em cada Cartão, revela que elas proporcionam informação complementar, na medida em que as respostas típicas em cada Cartão não são, de modo geral, sobreponíveis às de quaisquer outros. Verifica-se, no entanto, alguma coincidência entre as respostas mais comuns nos Cartões 3 (PASSEIO À PRAIA) e 5 (DIA DOS ANOS). Tal como se previra, ambos parecem representar situações especialmente agradáveis, para a maioria das crianças (de acordo com a maior frequência de escolhas de fantasia e realidade que neles se verifica), proporcionando informação diagnóstica relevante quando tal não aconteça.

Por outro lado, a continuação do estudo da prova em grupos de crianças com diversas características de perturbação psicológica, definidas a partir de um diagnóstico prévio, permitirá esclarecer melhor o significado das respostas encontradas na população estudada.

Como foi indicado, alguma da informação registada quando da aplicação não foi trabalhada neste estudo. Além do já referido, citam-se os tempos de latência na escolha da primeira Cena e os tempos totais. Em relação ao tempo de latência, a sua indicação revela-se de grande interesse no estudo do caso individual, conforme é assinalado no "caso Maria", incluído como ilustração do processo. Futuramente será importante analisar esta variável. Em relação ao tempo total, como é definido, dependendo da extensão da resposta da criança, também se observou que corresponde essencialmente ao tempo que o psicólogo despende a registar a sua verbalização. Como tal, resulta um dado de informação irrelevante, a ser retirado (simplificando a aplicação, na medida em que é menos um elemento a registar). Quanto ao nome que a criança atribui à personagem da história, verificou-se, na inspecção dos protocolos, ser um dado importante: todas as crianças que atribuíram o seu próprio nome à

personagem (por vezes, acrescentando o seu apelido, ou referindo "sou eu") apresentavam sinais claros de perturbação (de acordo com os resultados do "Questionário de Rutter para ser preenchido pelos professores", e confirmado pelos elementos da história pessoal). Evidentemente, nem todas as crianças com as referidas características de perturbação procediam deste modo, mas todas as que se identificaram com a personagem, (atribuindo-lhe o seu próprio nome) apresentavam aqueles sinais.

No final da prova pede-se às crianças que indiquem qual a história de que gostaram mais e menos, e porquê. Como foi referido, tal procedimento destinava-se, essencialmente, a dar à criança a oportunidade de poder falar um pouco, se o desejar, organizando o final da aplicação da prova de forma a que ela não termine de modo abrupto. Certamente que, no estudo de caso individual, será importante relacionar estas respostas com a forma como a criança respondeu aos Cartões de que refere gostar mais e menos, procurando entender o significado da preferência e da "rejeição" da situação representada nos respectivos Cartões. As respostas a estas questões, das crianças da amostra estudada,

poderão revelar dados interessantes, a trabalhar posteriormente.

Certamente que, num futuro próximo, se procurará alargar o estudo da prova a crianças mais novas (5 anos) e mais velhas, uma vez que desde o início houve intenção de que essas faixas etárias fossem abrangidas (como consta do estudo exploratório resumido no Capítulo VII). A aplicação então efectuada permitiu verificar a viabilidade de utilização da prova em crianças mais novas e mais velhas.

Em suma, a prova "Era uma vez...", no estudo que aqui se apresenta, parece reunir características que justificam o seu uso num contexto clínico. No entanto, há ainda um caminho a percorrer, não só no que respeita ao aperfeiçoamento de alguns critérios da análise das respostas, como no que se refere ao alargamento da sua aplicação a outras faixas etárias e a grupos clínicos diversos.

## BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ACHENBACH, T.M., EDELBROCK, C.S. (1978). The Classification of Child Psychopathology: A Review and Analysis of Empirical Efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 6, 1275 - 1301.
- ANASTASI, A. (1961). *Psychological Testing*. Macmillan Company, New York.
- ANDERSEN, F. (1986). *Estudo piloto do conceito de metábolo na idade escolar*. Trabalho de síntese apresentado nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ANDERSEN, F. (1986). *O Desenho Na Consulta Psicológica Da Criança*. Relatório de orientação de aulas apresentado nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ANDERSEN, F., FERREIRA, A.S., MONTEIRO, M.B., FIADEIRO, I., PATRÍCIO, M., CARVALHO, A., GARCIA, F.T., GOMES-PEDRO, J.C. (1989). Abordagem Descritiva da Reacção à Situação "Still-Face" na Diade Mãe-bebé. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 109-132.

- BACKES-THOMAS, M. (1969). *Le Test Des Trois Personnages*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- BEIER, E.G. (1966). *The Silent Language of Psychotherapy*. Aldine Publishing Company, Chicago.
- BELLAK, L., BELLAK, S. (1981). *Teste de Apercepção para Crianças - CAT. Manual*. Ed. Mestre Jou, S. Paulo. (Publicação original 1949).
- BELLAK, L., HURVICH, M.S. (1970). *Teste de Apercepção para Crianças com Figuras Humanas - CAT-H. Manual*. Ed. Mestre Jou, S. Paulo. (Publicação original 1965).
- BENTOVIM, A. (1977). The Role Of Play In Psychotherapeutic Work With Children And Their Families. In Barbara Tizard & David Harvey (Eds.). *Biology of Play*. Spastics International Medical Publications, London, pp.185-198.
- BERGER, M (1986). *Entretiens Familiaux et Champ Transitionnel*. Presses Universitaires de France, Paris.
- BETTELHEIM, B. (1984). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Livraria Bertrand, Lisboa. (Publicação original 1975).
- BLUM, G. (1966). El Test de "Blacky" Aplicado a Niños. In Albert.I. Rabin. & Mary R. Haworth (Eds.). *Técnicas Proyectivas Para Niños*. Ed. Paidós, Buenos Aires, pp. 107-115.
- BOULANGER-BALLEYGUIER, G. (1973). *La Personnalité des Enfants Normaux et Caractériels a Travers le Test d'Aperception C.A.T.*. Ed. Centre National de Recherche Scientifique, Paris.

- BOURGÈS, S. (1978). *Approche Génétique et Psychanalytique de L'Enfant - Tome 1*. Delachaux et Niestlé, Paris.
- BUCK, J.N. (1948). The House-Tree-Person Technique. A qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 317-396.
- BURNS, R.C., KAUFMAN, S.H. (1971). *Kinetic Family Drawings (K-F-D)*. Constable, London.
- CAMPOS, J.J., BARRET, K.C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In Carrol E. Izard, Jerome Kagan e Robert B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge University Press, London, pp.229-263.
- CARSON, R. C. (1990). Assessment: What Role the Assessor?. *Journal of Personality assessment*, 54, (3 & 4), 435 - 445.
- CHANDLER, L.A. (1982). *The Use of a Need-Threat Analysis for Scoring the Children's Apperception Test*. Documento não publicado. The Psychoeducational Clinic, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- CHANDLER, L.A., SHERMIS, M.D., LEMPERT, M.E. (1989). The Need-Threat Analysis: A Scoring System For the Children's Apperception Test. *Psychology in the Schools*, 26, 47-53.
- CHANDLER L.A. (1990). The Projective Hypothesis and The Development of Projective Techniques for Children. In Cecil R. Reynolds & Randy W. Kamphaus (Eds.). *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children. Ppersonality, Behavior and Context*. The Guilford Press; New York. pp. 55 - 69.

- CHANDLER, M., PAGET, K.F., KOCH, D. (1978). The Child's Desmystification of Psychological Defense Mechanisms: A Structural and Developmental Analysis. *Developmental Psychology*, 14, 3, 197-205.
- CICCHETTI, D. (1984). The Emergence of Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55, 1 -7.
- CORMAN, L. (1981). *Le Test PN. Manuel 1*. Presses Universitaires de France, Paris. (Publicação original 1961).
- CORMAN, L. (1982). *Le test du dessin de famille*. PUF, Paris. (Publicação original 1961).
- COVELL, K., ABRAMOVITCH, R. (1987). Understanding Emotion in the Family: Children's and Parent's Attributions of Happiness, Sadness, and Anger. *Child Development*, 58, 4, 985-991.
- CRAMER, P. (1983). Children's Use of Defense Mechanisms in Reaction to Displeasure Caused by Others. *Journal of Personality*, 51, 1, 78-94.
- CRAMER, P. (1987). The Development of Defense Mechanisms. *Journal of Personality*, 55, 4, 597-614.
- CRAMER, P., GAUL, R. (1988). The Effects of Success and Failure on Children's Use of Defense Mechanisms. *Journal of Personality*, 56, 4, 729-742.
- CRAMER, P., BLATT, S.J. (1990). Use of The TAT to Measure Change in Defense Mechanisms Following Intensive Psychotherapy. *Journal of Personality Assessment*, 54 (1 & 2), 236-251.

- CUMMINGS, E.M., IANNOTTI, R.J., ZAHN-WAXLER, C. (1985). Influence of Conflict Between Adults on the Emotions and Aggression of Young Children. *Developmental Psychology*, 21, 3, 495-507.
- DANA, R.H. (1985). A Service-Delivery Paradigm for Personality Assessment. *Journal of Personality Assessment*, 49, 6, 598-604.
- DEAN, R.S. (1984). Commentary on "Personality assessment in the schools: The special issue". *School Psychology Review*, 13, 95-98.
- DI LEO, J.H. (1985). *A Interpretação do Desenho Infantil*. Artes Médicas, Porto Alegre. (Publicação original 1983).
- DOLLINGER, S.J., CRAMER, P. (1990). Children's Defensive Responses and Emotional Upset Following a Disaster: A Projective Assesment. *Journal of Personality Assesment*, 54 (1 & 2), 116-127.
- DUARTE SILVA, M.E. (1987-1990). *Determinação de Perfis-Tipo de crianças com dificuldades de aprendizagem a frequentarem os vários graus do ensino básico*. Projecto de Investigação/Acção subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.
- DÜSS, L. (1971). *La Méthode des Fables en Psychanalyse Infantile*. L'Arche, Paris (Publicação original 1950).
- EAGLE, M., WOLITZKY, D. (1988). Psychodynamics. In Cynthia G. Last & Michel Hersen (Eds.). *Handbook of Anxiety Disorders*. Pergamon Press, New York, pp. 251-277.

- ERIKSON, E.H. (1976). *Enfance et Societé*. Delachaux et Niestlé, Paris. (Publicação original 1963).
- EXNER, J.E. (1986). *The Rorschach: A Comprehensive System. Volume 1: Basic Foundations*. Wiley, New York.
- EXNER, J.E. (1978). *The Rorschach: A Comprehensive System. Volume 2: Recent Research and Advanced Interpretation*. Wiley, New York.
- FAGÚLHA, M.T. (1985). *Estudo-piloto de um material semi-projectivo: "Era uma vez..."*. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentadas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FELDMAN, M.D. (1972). The Validity of the Rutter Scale for the Identification of Disturbed Primary School Children in Jamaica. *West Indian Medical Journal*, 21, 114-118.
- FERREIRA MARQUES, J.H. (1969). *Estudos sobre a Escala de Wechsler para Crianças (WISC). Sua Adaptação e Aferição para Portugal*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.
- FERREIRA MARQUES, J.H. (1970). *Manual da Escala de Inteligência de Weschler para Crianças (WISC). Adaptação e Aferição para Portugal*. Instituto de Alta Cultura, Lisboa.
- FIELD, T.M. (1980). Interactions of Preterm and Term Infants with Lower - and Middle - Class Teenage and Adult Mothers. In Tiffany Martini Field, Susan Goldberg, Daniel Stern e Annita Miller Sostek (Eds.). *High-Risk Infants and Children. Adult and Peer Interactions*. Academic Press, New York, pp.112-132.

- FOWLER, J.H. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. Harper & Row, Publishers, San Francisco.
- FRANK, L.K. (1965). Projective Methods for the Study of Personality. In Bernard I. Murstein (Ed.), *Handbook of Projective Techniques*. Basic Books, Inc., New York, pp.1-22.
- FREUD, A. (1976) *Infância Normal e Patológica*. Zahar Ed., Rio de Janeiro. (Publicação original 1965).
- FREUD, S. (1978). Project for a Scientific Psychology. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. I*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp. 283-397. (Publicação original 1895).
- FREUD, S. (1978). The Interpretation of Dreams. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. V*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London. (Publicação original 1900).
- FREUD, S. (1978). Three Essays on the Theory of Sexuality. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. VII*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp.125-144. (Publicação original 1905).
- FREUD, S. (1978). Creative Writers and Day-Dreaming. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. IX*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp. 141-153. (Publicação original 1908).

- FREUD, S. (1978). Totem and Taboo. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol XIII*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp. 1-162. (Publicação original 1913).
- FREUD, S. (1978). Mourning and Melancholia. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol XIV*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp.239-258. (Publicação original 1915).
- FREUD, S. (1978). Introductory Lectures on Psycho-Analysis. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol XVI*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp.243-476. (Publicação original 1917).
- FREUD, S. (1978). Beyond the Pleasure Principle. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol XVIII*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp.243-476. (Publicação original 1920).
- FREUD, S. (1978). The Ego And The Id. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol XIX*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp.12-66. (Publicação original 1923).
- FREUD, S. (1978). The Economic Problem of Masochism. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol XIX*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp.159-170. (Publicação original 1924).

- FREUD, S. (1978). Inhibitions, Symptoms and Anxiety. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol XX*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, pp.77-178. (Publicação original 1926).
- GARBER, J. (1984). Classification of Childhood Psychopathology: A Developmental Perspective. *Child Development, 55*, 30 - 48.
- GLASSER, A.J., ZIMMERMAN, I.L. (1983). *Interpretacion Clinica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC)*. Tea Ediciones, S.A., Madrid. (Publicação original 1967).
- GNEPP, J., MCKEE, E., DOMANIC, J.A. (1987). Children's Use of Situational Information to Infer Emotion: Understanding Emotionally Equivocal Situations. *Developmental Psychology, 23*, 1, 114-123.
- GOLDBERG, S., BRACHFELD, S., DIVITTO, B. (1980). Feeding, Fussing and Play: Parent's Infant Interaction in the First Year as a Function of Prematurity and Perinatal Medical Problems. In Tiffany Martini Field, Susan Goldberg, Daniel Stern e Annita Miller Sostek (Eds.). *High-Risk Infants and Children. Adult and Peer Interactions*. Academic Press, New York, pp.133-178.
- GOLDMAN, J., L'ENGLE STEIN, C., GUERRY, S. (1983). *Psychological Methods of Child Assessment*. Brunner/Mazel, Inc., New York.
- GOODENOUGH, F.L. (1957). *L'Intelligence d'après de dessin. Le test du Bonhomme*. PUF, Paris. (Publicação original 1926).

- HAAK, R. A. (1990). Using the Sentence Completion to Assess Emotional Disturbance. In Cecil R. Reynolds & Randy W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children. Personality, Behavior and Context*. The Guilford Press, New York. pp. 147 - 167.
- HAMMER, E.F. (1981). *Aplicação Clínica dos Desenhos Projectivos*. Interamericana, Rio de Janeiro. (Publicação original 1978).
- HARRIS, D.B. (1982). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Ediciones Paidós, Barcelona. (Publicação original 1963).
- HARRIS, P., OLTHOF, T., TERWOGT, M.M. (1981). Children's Knowledge of Emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 3, 247-261.
- HARTER, S., BUDDIN, B.J. (1987). Children's Understanding of the Simultaneity of Two Emotions: A Five-Stage Developmental Acquisition Sequence. *Developmental Psychology*, 23, 3, 388-399.
- HAYES, S.C., NELSON, R.O., JARRET, R.B. (1987). The Treatment Utility of Assessment. A Functional Approach to Evaluating Assessment Quality. *American Psychologist*, 42, 11, 963 - 974.
- HEIMANN, P. (1980). Uma Contribuição para a Reavaliação do Complexo de Édipo - Os Estágios Primitivos. In Melanie Klein, Paula Heimann e R.E. Money-Kyrle (Eds.), *Novas Tendências na Psicanálise*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, pp. 49-66. (Publicação original 1951).

- HENRY, W.E. (1960). The Prediction of Overt Behavior through the Use of Projective Techniques. In Molly Harrower (Ed.) *The Thematic Apperception Test*. Charles Thomas, Publisher, Springfield, Illinois.
- HOBSON, R.F. (1985). *Forms of Feeling. The Heart of Psychotherapy*. Tavistock Publications, London.
- HOLT, R.R. (1956). The Thematic Apperception Test. In Harold H. Anderson & Gladys L. Anderson (Eds.), *An Introduction to Projective Techniques*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, pp. 181-229. (Publicação original 1951):
- HOLT, R.R. (1971). *Assessing Personality*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- ISAACS, S. (1952). The Nature and Function of Phantasy. In Joan Riviere (Ed.), *Developments In Psycho-Analysis*. The Hogarth Press Ltd and The Institute of Psycho-Analysis, London, pp. 67-121.
- IZARD, C.E., KAGAN, J., ZAJONC, R.B. (1984). *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge University Press, Cambridge.
- JOHNSON, O.G., BOMMARITO, J.W. (1971). *Tests And Measurements In Child Development: Handbook I*. Jossey-Bass, Inc., Publishers, San Francisco, California.
- KAGAN, J. (1966). Técnicas de Apercepción Temática Aplicada a Niños. In Albert I. Rabin y Mary R. Haworth (Eds.), *Técnicas Proyectivas para Niños*. Ed. Paidós, Buenos Aires, pp. 116-135.

- KAPLAN, R.M., SACCUZZO, D.P. (1982). *Psychological Testing. Principles, Applications, and Issues*. Wadsworth, Inc., Belmont, California.
- KARON, B.P. (1981). The Thematic Apperception Test (TAT). In A.I. Rabin (Ed.), *Assessment With Projective Techniques. A Concise Introduction*. Springer Publishing Company, New York. pp 85 - 120.
- KENDALL, P.C., RONAN, K.R. (1990). Assessment of Children's Anxieties, Fears, and Phobias: Cognitive-Behavioral Models and Methods. In Cecyl R. Reynolds & Randy W. Kamphaus (Eds.). *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children*. The Guilford Press, New York.
- KELLERMAN, H., BURRY, A. (1981). *Handbook of Psychodiagnostic Testing*. Grune & Stratton, Inc., Orlando, Florida.
- KESSLER, J.W. (1966). *Psychopathology of Childhood*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- KLEIN, G.S. (1972). The Vital Pleasures. *Psychoanalysis and Contemporary Science, Annual*, Mac Milann, 181-205.
- KLEIN, M. (1952). Notes on Some Schizoid Mechanisms. In Joan Riviere (Ed.), *Developments In Psycho-Analysis*. The Hogarth Press Ltd. and The Institute Of Psycho-Analysis, London, pp. 292-320.
- KLEIN, M. (1964). *Fontes do Inconsciente*. Zahar Editores, Rio de Janeiro. (Publicação original 1957).
- KLEIN, M. (1969). *Psicanálise da Criança*. Ed. Mestre Jou, S. Paulo. (Publicação original 1932).

- KLEIN, M. (1969). Sobre a Identificação. In Melanie Klein, Paula Heimann e R.E. Money-Kyrle (Eds.), *Temas De Psicanálise Aplicada*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, pp. 7-49. (Publicação original 1955).
- KLEIN, M. (1973). A Contribution To The Psychogenesis Of Manic-Depressive States. In *Contributions To Psycho-Analysis. 1921-1945. Melanie Klein*. The Hogarth Press Ltd. & The Institute Of Psycho-Analysis, London, pp. 282- 310. (Publicação original 1935).
- KLEIN, M. (1980). A Técnica Psicanalítica Através do Brinquedo: Sua História e Significado. In Melanie Klein, Paula Heimann e R.E. Money-Kyrle (Eds.), *Novas Tendências Na Psicanálise*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, pp. 25-48. (Publicação original 1955).
- KLINE, P. (1983). *Personality Measurement and Theory*. Series Editor Brian Foss, Hutchinson & Co., London.
- KLOPPER, W.G. (1981). Integration of Projective Techniques in the Clinical Case Study. In A. I. Rabin (Ed.). *Assessment with Projective Techniques. A Concise Introduction*. Springer Publishing Company. New York. pp. 233 - 263.
- KNOFF, H.M. (1983). School based personality assessment. *School Psychology Review*, 12, 2, 391-398.
- KNOFF, H.M. (1990). Evaluation of Projective Drawings. In Cecyl R. Reynolds e Randy W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children. Personality, Behavior and Context*. The Guilford Press, New York, pp 89-146.

- KORNER, A.F. (1965). Theoretical Considerations Concerning the Scope and Limitations of Projective Techniques. In Bernard I. Murstein (Ed.), *Handbook of Projective Techniques*. Basic Books, Inc., New York, pp.23-34.
- LA GRECA, A.M., QUAY, H.C. (1984). Behavioral Disorders of Children. Norman S. Endler & J. Mc. Vicker Hunt (Eds.), *Personality and the Behavioral Disorders*. John Wiley & Sons, New York, pp 711 - 746
- LAST, C.G., HERSEN, M. (1988). Overview. In Cynthia G. Last & Michel Hersen (Eds.). *Handbook of Anxiety Disorders*. Pergamon Press, New York, pp. 3-9.
- LAZARUS, R.S. (1965). Ambiguity and Nonambiguity in Projective Testing. In B.I. Murstein (Ed.), *Handbook of Projective Techniques*. Basic Books Inc., New York, pp. 89 - 93.
- LEAL, M.R.M. (1983/1987). *Projecto de Estudo e de Intervenção Psico-Educacional "Habilitação-Reabilitação"*. Relatórios não publicados (estudo subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian).
- LEAL, M,R.M. (1985). *Introdução ao Estudo dos Processos de Socialização Precoce da Criança*. Edição do autor, Lisboa. (Publicação original 1975).
- LEIDERMAN, P. H. (1989). Relationship Disturbances and development through the Life Cycle. In Arnold J. Sameroff & Robert N. Emde (Ed.), *Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach*. Basic Books, Inc., New York, pp.165-190.

- LERNER, P. M. (1984). Projective Techniques and Personality Assessment: The Current Perspective. In Norman S. Endler & J. McVicker Hunt (Eds.), *Personality and the Behavioral Disorders. Vol.1.* John Wiley & Sons, New York, pp. 283 - 309.
- LERNER, P.M. (1990). Rorschach Assessment of Primitive Defenses: A Review. *Journal of Personality Assessment*, 54, (1 & 2), 30-46.
- LEVINE, D. (1981). Why and When to Test: The Social Context of Psychological Testing. In A. I. Rabin (Ed.), *Assessment with Projective Techniques.* Springer Publishing Company, New York, pp.265-295.
- LEWIS, M., SULLIVAN, M.W., MICHALSON, L. (1984). The cognitive-emotional fugue. In Carrol E. Izard, Jerome Kagan e Robert B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior.* Cambridge University Press, London, pp.264-288.
- LEWIS, R.J., DLUGOKISKI, L., CAPUTO, L.M. & GRIFFIN, R.B. (1988). Children at Risk for Emotional Disorder: Risk and Resource Dimensions. *Clinical Psychology Review*, 8, pp. 417 - 440.
- LOURENÇÃO VAN KOLCK, O. (1981). *A Interpretação Psicológica de Desenhos.* Pioneira das Ciências Sociais, São Paulo.
- LUZES, P.F. (1983). *Da Emoção ao Pensamento.* Dissertação de Douto-ramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- MACHOVER, K. (1956 ). Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation. In Harold H. Anderson e Gladys L. Anderson (Eds.), *An Introduction to Projective Techniques*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., pp.341-369. (Publicação original 1951).
- MACMILLAN, A., KOLVIN, I., GARSIDE, R.F., NICOL, A.R. & LEITCH, I.M (1980). A Multiple Criterion Screen For Identifying Secondary School Children With Psychiatric Disorder: Characteristics And Efficiency Of Screen. *Psychological Medicine*, 10, 265-276.
- MALONEY, M.P., WARD, M.P. (1976). *Psychological Assesment: A Conceptual Approach*. Oxford University Press, New York.
- MCGREW, M. W., TEGLASI, H. (1990). Formal Characteristics of Thematic Apperception Test Stories as Indices of Emotional Disturbance in Children. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3 & 4), 639 - 655.
- MEICHENBAUM, D., GILMORE, B. (1984). The Nature of Unconscious Processes: A Cognitive-Behavioral Perspective. In Keneth S. Bowers & Donald Meichenbaum (Eds.), *The Unconscious Reconsidered*. John Wiley & Sons, New York. pp. 273-298.
- MIRANDA, M.J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do Ensino Básico dos 6 aos 13 anos*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.
- MIRANDA, M.J. (1983). *Manual da Escala Colectiva de Nível Intelectual (E.C.N.I.) - Aferição para Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.

- MIRANDA, M.J. (1985). Novos Estudos Metrológicos Sobre a Escala Colectiva de Nível Intelectual, *Revista Portuguesa de Psicologia*, 20/21, 137-159.
- MORRIS, W.W. (1951). Other Projective Methods. In Harold H. Anderson & Gladys L. Anderson (Eds.) *An Introduction to Projective Techniques*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., pp. 513-538.
- MOUSTAKAS, C.E. (1959). *Psychotherapy With Children. The Living Relationship*. Ballantine Books, New York.
- MURPHY, L.B. (1981). Explorations in Child Personality. In A.I. Rabin, J. Aranoff, A.M. Barclay, R.A. Zucker (Eds.) *Further Explorations in Personality*. John Wiley & Sons, pp. 161-195.
- MURRAY, H.A., MORGAN, C.D. (1966). A Method for Investigating Fantasies: The Thematic Apperception Test. In Boris Semeonoff (Ed.). *Personality Assessment*. Penguin Books, Ltd, Harmondsworth, pp. 277-285 (Publicação original 1935).
- MURRAY, H.A. (1981). *Teste de Apercepção Temática (TAT). Manual*. Editora Mestre Jou, S. Paulo. (Publicação original 1943).
- MURSTEIN, B.I. (1965a). The Stimulus. In Bernard I. Murstein (Ed.), *Handbook of Projective Techniques*. Basic Books, Inc., New York, pp. 509-545.
- MURSTEIN, B.I. (1965b). Assumptions, Adaptation Level, and Projective Techniques. In Bernard I. Murstein (Ed.), *Handbook of Projective Techniques*. Basic Books, Inc., New York, pp. 49-68.

- OSTER, G.D., GOULD, P. (1987). *Using Drawings in Assessment and Therapy. A Guide for Mental Health Professionals.* Brunner/Mazzel, Publishers, New York.
- PALMER, J.O. (1970). *The Psychological Assessment of Children.* John Wiley and Sons, Inc., New York.
- PETOT, J.M. (1982). *Mélanie Klein. Le moi et le bon object. 1932-1960.* Dunod, Paris.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1989). *La Psychologie de l'enfant.* PUF, Paris (Publicação original 1966).
- PRUYSER, P.W. (1979). *The Psychological Examination.* International University Press, Inc., New York.
- RABIN, A.I. (1981). Projective Methods: A Historical Introduction. In A.I. Rabin (Ed.), *Assesment With Projective Techniques.* Springer Publishing Company, New York, pp. 1-22.
- RABIN, A. I., ZLOTOGORSKI, Z. (1981). Completion Methods: Word Association, Sentence and Story Completion. In A.I. Rabin (Ed.), *Assesment With Projective Techniques.* Springer Publishing Company, New York, pp. 121-149.
- RAPAPORT, D (1965). *Tests de Diagnostico Psicologico.* Editorial Paidós, Buenos Aires.
- REICHENBACH, L., MASTERS, J.C. (1983). Children's Use of Expressive and Contextual Cues in Judgments of Emotion. *Child Development*, 54, 993-1004.

- RIVIERE, J. (1952). On the Genesis of Psychological Conflict in Earliest Infancy. In Joan Riviere (Ed.), *Developments In Psycho-Analysis*. The Hogarth Press Ltd. & The Institute Of Psycho-Analysis, London, pp. 37-66. (Publicação original em 1936).
- RUTTER, M. (1967). A Children's Behaviour Questionnaire For Completion By Teachers: Preliminary Findings. *Journal Child Psychology and Psychiatry.*, 8, 1-11.
- RUTTER, M. (1987). The Role of cognition in child development and disorder. *British Journal of Medical Psychology*, 60, 1-16.
- SANTOS, J., BERGE, A. (1970). *A Higiene Mental na Escola*. Livros Horizonte, Lisboa.
- SANTOS, J., MONTEIRO, J.S. (1986). Violência da Escola. Escola de Violência. *Alter/Ego*, 2, 15-24.
- SANTOS, J. (1990). *Eu Agora Quero Ir-me Embora. Conversas com João Sousa Monteiro*. Assírio e Alvim, Lisboa.
- SANTOS, S. (1990). *Organização do espaço transicional com crianças através do desenho*. Provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica apresentadas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SCHACHAR, R. (1981). The Characteristics of situationally and pervasively hyperactive children : Implications for syndrome definition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 375-392.

- SCHOFIELD, H. (1978). *Assessment and Testing: an Introduction*. George Allen & Unwin, London.
- SCHMID-KITSIKIS, E. (1987). Development of Mental Functioning. Integrative Approach to Psychoanalytic and Psychogenetic Theory. *Human development*, 30, 189-209.
- SEGAL, H. (1975). *Introdução à Obra de Melanie Klein*. Imago Editora Ltda, Rio de Janeiro. (Publicação original 1964).
- SEGAL, H. (1976). A Técnica de Melanie Klein. In Benjamin B. Wolman (Ed.). *Técnicas Psicanalíticas 2. Freudianos e Neofreudianos*. Imago Editora Ltda, Rio de Janeiro, pp. 35-62. (Publicação original 1967).
- SEMEONOFF, B. (1976). *Projective Techniques*. John Wiley & Sons, London.
- SHNEIDMAN, E.S. (1966). El MAPS Aplicado A Niños. In Albert I. Rabin & Mary R. Haworth (Eds.). *Técnicas Proyectivas Para Niños*. Ed. Paidós, Buenos Aires, pp. 136-149.
- SILVA, D.R. (1971). A Perspectiva Psicanalítica de Interpretação do TAT. *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*, III Série, nº 14, 5-136.
- SILVA, D.R. (1980). *O Teste de Apercepção Para Crianças (Figuras Humanas) - CAT-H: Um Estudo de Normas*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- SILVA, D.R. (1985). Para uma Perspectiva Multiangular da Avaliação da Personalidade da Criança. *Arquipélago - Revista da Universidade dos Açores*, I, VII, 115-125.

- SILVA, D.R. (1986). O TAT: Algumas questões teóricas e perspectivas da sua utilização. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 22, 101-109.
- SILVA, D.R. (1989). Um Livro Sobre O T.A.T. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 143-172.
- SILVA, D.R. (1991). Docencia, Investigación y Práctica de la Evaluación Psicológica en Portugal. *Evaluación Psicológica / Psychological Assessment*, 7, 1, 99-111.
- SROUFE, L.A., RUTTER, M. (1984). The Domain of Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55, 17 - 29.
- SROUFE, L.A. (1989). Relationships and Relationship Disturbances. In Arnold J. Sameroff & Robert N. Emde (Ed.), *Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach*. Basic Books, Inc., New York, pp.97-124.
- SUGARMAN, A. (1991). Where's the Beef? Putting Personality Back Into Personality Assessment. *Journal of Personality Assessment*, 56, 1, 130 - 144.
- SUNDBERG, N.D. (1977). *Assessment of Persons*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- SYMONDS, P.M. (1950). *Manuel Pour Le Test de Symonds*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- THOMPSON, R.A. (1987). Development of Children's Inferences of the Emotions of Others. *Developmental Psychology*, 23, 1, 124-131.

- TRAUBENBERG, N.R. (1983). Utilisation des Tests en Psychologie Clinique en France. Critiques et Réalisations. *Bulletin de la Commission Internationale des Tests et de la Division Evaluation en Psychologie de L'AIPA*, 18, 23-37.
- TUMA, J.M., ELBERT, J.C. (1990). Critical Issues and Current Practice in Personality Assessment of Children. In Cecil R. Reynolds & Randy W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children. Personality, Behavior and Context*. The Guilford Press, New York. pp. 3 - 29.
- WATKINS, C.E., Jr. (1991). What Have Surveys Taught Us About the Teaching and Practice of Psychological Assessment?. *Journal of Personality Assessment*, 56, 3, 426-437.
- WEINER, I.B. (1986). Conceptual and Empirical Perspectives on the Rorschach Assessment of Psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 50, 3, 472 - 479.
- WIDLOCHER, D. (1965). *L'Interpretation des dessins d'enfants*. Dessart et Mardaga, Editeurs, Bruxelles.
- WINNICOTT, D.W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. The Hogarth Press, London.
- WINNICOTT, D.W. (1969). Objects transitionnels et phénomènes transicionnels. In *De la Pédiatrie à la Psychanalyse*. Petite Bibliothèque Payot, Paris, pp. 109-125. (Publicação original 1953).
- WINNICOTT, D.W. (1969). La capacité d'être seul. In *De la Pédiatrie à la Psychanalyse*. Petite Bibliothèque Payot, Paris, pp. 205-213. (Publicação original 1958).

- WINNICOTT, D.W. (1978). *L'Enfant et le monde extérieur*. Petite Bibliothèque Payot, Paris. (Publicação original 1957).
- WINNICOTT, D.W. (1979a). *L' Enfant et sa famille*. Petite Bibliothèque Payot, Paris. (Publicação original 1957).
- WINNICOTT, D.W. (1979b). *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. The Hogarth Press, London. (Publicação original 1971a).
- WINNICOTT, D.W. (1975). *Jeu et Réalité*. Gallimard, Paris. (Publicação original 1971b)
- WORCHEL, F., DUPREE, J.L. (1990). Projective Storytelling. In Cecil R. Reynolds & Randy W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children. Ppersonality, Behavior and Context*. The Guilford Press, New York. pp. 70 - 88.
- WÜRSTEN, H. (1966). Completamiento de Cuentos: Los Cuentos de Madeleine Thomas y otros Métodos Similares. In Albert I. Rabin & Mary R. Haworth (Eds.), *Técnicas Proyectivas Para Niños*. Ed. Paidós, Buenos Aires, pp. 181-192.
- ZAJONC, R. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- ZIMMERMAN-TANSELL, C., MINCHETTI, T., TACCONI, A., TANSELL, M. (1978). The Children's Behaviour Questionnaire For Completion By Teachers In An Italian Sample. Preliminary Results. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 167-178.
- ZUBIN, J., ERON, L., SCHUMER, F. (1965). *An Experimental Approach to Projective Techniques*. John Wiley & Sons, New York.

**ÍNDICE DE QUADROS**

### ÍNDICE DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro I - Caracterização da amostra por sexo e idade<br>(estudo exploratório) .....                                   | 371 |
| Quadro II - Frequência de escolha de cada Cena<br>(estudo exploratório) .....  | 373 |
| Quadros III a IX- Frequência dos significados mais comumente<br>atribuídos a cada Cena nas verbalizações das crianças: |     |
| Quadro III - Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE) .....  | 379 |
| Quadro IV - Cartão 2 (DOENÇA) .....  | 380 |
| Quadro V - Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA) .....  | 381 |
| Quadro VI - Cartão 4 (PESDADELO) .....   | 382 |
| Quadro VII - Cartão 5 (DIA DOS ANOS) .....   | 383 |
| Quadro VIII - Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS) .....  | 384 |
| Quadro IX - Cartão 7 (ESCOLA) .....  | 385 |
| Quadro X - Caracterização da amostra por sexo e idade<br>(estudo experimental) .....                                   | 432 |
| Quadro XI - Frequência de escolha de cada Cena .....   | 437 |
| Quadro XII - Frequência de cada categoria de Cena<br>consoante a posição que ocupa na sequência .....                  | 441 |
| Quadro XIII - Percentagem de escolha de cada categoria de Cena<br>consoante a posição que ocupa na sequência .....     | 442 |
| Quadros XIV a XX - Frequência de escolha das Cenas de acordo<br>com a sua categoria e posição na sequência:            |     |
| Quadro XIV - Cartão 1 (PASSEIO COM A MÃE) .....  | 444 |
| Quadro XV - Cartão 2 (DOENÇA) .....  | 446 |
| Quadro XVI - Cartão 3 (PASSEIO À PRAIA) .....  | 448 |
| Quadro XVII - Cartão 4 (PESADELO) .....  | 451 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro XVIII - Cartão 5 (DIA DOS ANOS) .....  | 453 |
| Quadro XIX - Cartão 6 (BRIGA DOS PAIS) .....  | 455 |
| Quadro XX - Cartão 7 (ESCOLA) .....   | 457 |
| Quadro XXI - Padrão de respostas (categoria de Cena/colocação<br>na sequência) referente aos grupo 1 a 10 .....   | 461 |
| Quadro XXII - Padrão de respostas (categoria de Cena/colocação<br>sequência) referente aos grupos 11 a 20 .....   | 462 |
| Quadros XXIII a XXVI - Frequência e percentagem de escolha de<br>cada Cena, em cada grupo e nível de significância das<br>diferenças de frequência em relação ao grupo de controlo: |     |
| Quadro XXIII - Cartões 1 e 2 .....  | 525 |
| Quadro XXIV - Cartões 3 e 4 .....   | 528 |
| Quadro XXV - Cartões 5 e 6 .....  | 530 |
| Quadro XXVI - Cartão 7 .....  | 532 |
| Quadro XXVII - Itens que diferenciam o grupo das<br>crianças agressivas .....   | 533 |
| Quadro XXVIII - Itens que diferenciam o grupo das<br>crianças hiperactivas .....  | 538 |
| Quadro XXIX - Itens que diferenciam o grupo das<br>crianças isoladas .....  | 541 |
| Quadro XXX - Itens que diferenciam o grupo das<br>crianças ansiosas .....   | 545 |