



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

NORMATIZAÇÃO DO TESTE DE ZULLIGER SC PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ana Clara Mateus Carvalho

Goiânia
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

NORMATIZAÇÃO DO TESTE DE ZULLIGER SC PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Aluna: Ana Clara Mateus Carvalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dra Ana Cristina Resende

Goiânia
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

Ana Clara Mateus Carvalho

**NORMATIZAÇÃO DO TESTE DE ZULLIGER SC PARA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES**

Comissão Examinadora

Prof.^a Dra. Ana Cristina Resende
Presidente

Prof.^a PhD. Anna Elisa de Villemor-Amaral
Universidade São Francisco (USF)

Prof.^a Dra. Daniela Sacramento Zanini
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGoiás)

Prof. Dr. Weber Martins (Membro Suplente)
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGoiás)

Goiânia
2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

C331n Carvalho, Ana Clara Mateus.
Normatização do Teste de Zulliger SC para Crianças e Adolescentes [manuscrito] / Ana Clara Mateus Carvalho – Goiânia, 2015.
113 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia.
“Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Resende”.

Bibliografia.

1. Zulliger, Teste de. 2. Crianças. 3. Adolescentes. I.
Título.

CDU 159.9.018.7(043)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos guias que me acompanham, amparam, educam e relembram-me constantemente que “a mão é a extensão do coração.”

Aos meus pais, Rosemeire e Donizete, pelo amor, apoio incondicional, por acreditarem na minha força e capacidade em todas as situações e por serem meus melhores amigos.

Ao meu irmão, Felipe, por me proporcionar momentos divertidos e por me compreender em meio às situações estressantes.

Ao Tales, meu companheiro e amor, pelo incentivo, pelos abraços que acalmam o meu coração e pelas ideias que me fazem despertar.

Ao meu cunhado e paizinho de fé, Lênin, que sempre acreditou no meu potencial e cuida de mim também como um irmão mais velho.

Aos amigos e irmãos da CEI, que vibram e sentem numa mesma corrente todas as alegrias e conquistas comigo.

À Larissa, minha grande amiga e companheira de mestrado, por compartilhar exatamente os mesmos sentimentos: angústias, tristezas, raivas e principalmente alegrias e vitórias.

À Bruna, pela mão amiga, companhia, aprendizado, lanchinhos e intermináveis risadas.

Às meninas do grupo de pesquisa, principalmente à Maísa, Edinamar e Jacque, por me ajudarem muito além das aplicações e codificações. Pela parceria, companheirismo, e conversas.

À Liliane e à Carol por compartilharem suas experiências de mestrado, pela amizade, ajuda fundamental, motivação e por me tranquilizarem.

Às fieis escudeiras Ana Flavia, Camila Evangelista, Camila Freitas, Isabela, Maíra e Marília, amigas, irmãs e presentes.

À minha psicoterapeuta Camila Martins, por acreditar na guerreira que existe dentro de mim e me ajudar revivê-la.

À minha orientadora Ana Cristina, por fazer jus à função de orientar, compartilhar conhecimentos, tranquilizar e também exigir. Muito obrigada pelo apoio e carinho em todos esses anos que estamos juntas.

À banca, Prof. Dr. Weber Martins, Prof^a Dra. Daniela Zanini e Prof^a Dra. Anna Elisa Villemor-Amaral, pela solicitude e disponibilidade para colaborar com esta dissertação.

Às escolas, pais e responsáveis, que viabilizaram a realização desta pesquisa e às crianças e adolescentes participantes.

À FAPEG, pelo amparo a esta pesquisa.

RESUMO

Carvalho, A. C. M. (2015). *Normatização do Teste de Zulliger SC para Crianças e Adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

A presente dissertação está organizada em dois artigos que têm como objetivo contribuir para a construção de parâmetros psicométricos brasileiros de normatização quanto ao uso do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) para crianças e adolescentes. O primeiro artigo consiste em um levantamento bibliográfico do uso do Teste de Zulliger na população infantojuvenil, em amostras brasileiras, sem limites de data. As bases de dados pesquisadas foram BVS-Psi, Scielo, *PubMed*, *Medline*, *PsycNet*, *Web of Science*, BDTD e repositórios de teses e dissertações das universidades USF, UFMG, UFU, UFRGS, PUC RS, UFSC, USP e UnB. Nove publicações foram encontradas seguindo os critérios de inclusão e exclusão. As publicações encontradas datam desde a década de 1960 até 2013, sendo a maioria delas da região sudeste. Os estudos abarcam a avaliação do desenvolvimento cognitivo e emocional, relacionamento interpessoal, criatividade, afetividade, cooperação, integração, ansiedade, depressão e dados psicométricos do Teste de Zulliger em crianças e adolescentes. O segundo artigo consiste no levantamento do desempenho padrão de uma amostra de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Participaram deste estudo 304 crianças de escolas públicas e particulares do estado de Goiás, que foram divididas em grupos etários e comparadas quanto a idade, sexo e origem escolar. Para isso, foram realizadas análises comparativas e levantamento da estatística descritiva do desempenho no ZSC. Os resultados apontaram que o desenvolvimento cognitivo aumenta conforme a idade; sendo assim, os adolescentes demonstraram um pensamento mais maduro e menos fantasioso do que as crianças. Em relação ao sexo, as meninas demonstraram pensamento mais adequado às expectativas sociais e melhor capacidade de controlar as emoções, porém revelaram menor controle e manejo do estresse situacional do que os meninos. Quanto à origem escolar, os alunos de escolas particulares manifestaram maior capacidade de vivenciar afetos, produzir ideias e utilizar do recurso da intelectualização para lidar com situações de conflito. Os alunos de escolas públicas demonstraram mais ansiedade situacional, maior capacidade de modular a emoção e autopercepção mais adequada. Desse modo, os dois artigos contribuíram com o levantamento de informações científicas a respeito do instrumento em uma amostra de crianças e adolescentes, seja por meio da revisão da literatura ou da elaboração de dados normativos para essa faixa etária.

Palavras-chave: Teste de Zulliger; crianças; adolescentes; revisão sistematizada; normatização.

ABSTRACT

Carvalho, A. C. M. (2015). *Standartization of Zulliger Test SC for Children and Adolescents*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

This thesis is organized in two articles that aim to contribute to the construction of Brazilian psychometric parameters of regulation for the use of Zulliger Test Comprehensive System (ZSC) for children and adolescents. The first article consists of a literature review of the use of Zulliger Test in a population consisting of children and adolescents in Brazilian samples with no date limits. The databases searched were BVS-Psi, Scielo, PubMed, Medline, PsycNet, Web of Science, BDTD and repositories of theses and dissertations of USF, UFMG, UFU, UFRGS, PUC RS, UFSC, USP and UnB. Nine publications were found in accordance with the inclusion and exclusion criteria. The publications found date from the 1960s until 2013, with the vast majority of them being from Southeast region of Brazil. The studies cover the assessment of cognitive and emotional development, interpersonal relationships, creativity, affection, cooperation, integration, anxiety, depression and psychometric data obtained with the application of Zulliger test in children and adolescents. The second article consists of a standard performance survey of a sample of children and adolescents between the ages of 7 and 14. The study included 304 children from public and private schools in the state of Goiás, which were divided into age groups and compared regarding age, sex and the kind of school they attend. For this, comparative analyzes and a survey of the descriptive statistics of ZSC's performance were made. The results showed that cognitive development increases with age, thus teens showed more mature thinking than children who showed immaturity and fantasy. Regarding gender, females showed a mindset more adequate to social expectations a better ability to control feelings, however girls demonstrated less ability to control and handle situational control than male participants. In regards to the school origin, children and adolescents from private schools manifested a better capacity to experience affection, to produce ideas, and to use intellectualization to deal with conflict. Public school students demonstrated a greater situational anxiety, also a better capacity to modulate emotion and having a more adequate self-perception. Thereby, these two articles have contributed by gathering scientific data regarding the instrument in a sample of children and adolescents, through literature review or elaborating standards for this age group.

Keywords: Zulliger Test; children; adolescents; systematic review; standartization.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
SEÇÃO I - Teste de Zulliger em Crianças e Adolescentes: Revisão Sistematizada	
RESUMO/ <i>ABSTRACT</i>	23
INTRODUÇÃO.....	24
MÉTODO.....	28
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	45
SEÇÃO II – Normatização do Teste de Zulliger SC para Crianças e Adolescentes	
RESUMO/ <i>ABSTRACT</i>	48
INTRODUÇÃO.....	49
MÉTODO.....	54
RESULTADOS.....	62
DISCUSSÃO.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....	86
Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás.....	91
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
Anexo C – Carta ao Diretor de Escolas Particulares.....	94
Anexo D – Autorização das Secretarias Municipal e Estadual de Educação.....	97
Anexo E – Questionário Sócio-Demográfico.....	102
Anexo F – Tabela 8. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 115 crianças de 7 a 9 anos do (G1).....	104
Anexo G – Tabela 9. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 61 crianças do sexo feminino de 7 a 9 anos (G1).....	105
Anexo H – Tabela 10. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 54 crianças do sexo masculino de 7 a 9 anos (G1).....	107

Anexo I - Tabela 11. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 128 crianças de 10 a 12 anos (G2).....	108
Anexo J – Tabela 12. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 61 adolescentes de 13 e 14 anos (G3).....	110
Anexo K – Tabela 13. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 36 adolescentes do sexo feminino de 13 e 14 anos (G3).....	111
Anexo L – Tabela 14. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 25 adolescentes do sexo masculino de 13 e 14 anos (G3).....	113

LISTA DE SIGLAS

(2)	Resposta par
A	Animal
A%	Porcentagem das respostas de conteúdo animal
A+(A)+Ad+(Ad)	Soma das respostas de conteúdo animal
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
Abst	Abstrato
Afr	Quociente afetivo
AG	Movimento agressivo
ALOG	Lógica inadequada
Art	Arte
ativo/a	Movimento ativo
Ay	Antropologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Bl	Sangue
Blends	Determinantes mistos
Bt	Botânica
BVS-Psi	Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia
C	Cor pura
C'	Cor acromática pura
C'F	Cor acromática-forma
CF	Cor-forma
CFP	Conselho Federal de Psicologia
Cg	Vestuário
Cl	Nuvens
CONTAM	Contaminação
COP	Movimento cooperativo
D	Detalhe usual
D%	Porcentagem das respostas de detalhe usual

Dd	Detalhe inusual
DO	Detalhe inibitório
DQ+	Qualidade evolutiva sintetizada
DQo	Qualidade evolutiva ordinária
DQv	Qualidade evolutiva vaga
DQv/+	Qualidade evolutiva vaga sintetizada
DR	Resposta desviante
DV	Verbalização desviante
EA	Experiência afetiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ego	Índice de egocentrismo
Ego/R	Índice de egocentrismo dividido pelo número de respostas
Es	Estimulação sentida
Ex	Explosão
F	Forma
F-	Forma de má performance
F%	Porcentagem das respostas de forma
F+	Forma de boa qualidade
F±	Forma duvidosa
FABCOM	Combinação fabulada
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FC	Forma-cor
FC'	Forma-cor acromática
FCh, ChF, Ch	Sombreados
FD	Forma dimensão
Fd	Comida
Fi	Fogo
FK, KF, K	Sombreado perspectiva
Fk, kF, k,	Sombreado radiológico

FM	Movimento animal
FQ-	Qualidade formal incomum e distorcida
FQ+	Qualidade formal superelaborada
FQnone	Resposta sem qualidade formal
FQo	Qualidade formal ordinária
FQu	Qualidade formal incomum
Fr+rF	Soma das respostas de reflexo
FT	Forma-textura
G	Resposta global Sistema Klopfer
Gcort	Resposta global cortada
Geo/Geog	Geografia
GHR	Boa representação humana
H	Conteúdo humano
H%	Porcentagem das respostas de conteúdo humano
H+(H)+Hd+(Hd)	Soma das respostas de conteúdo humano
INCOM	Combinação incongruente
Intelec	Índice de intelectualização
Isol	Índice de isolamento
Isol/R	Índice de isolamento dividido pelo número de respostas
Ls	Paisagem
M	Movimento humano
m	Movimento inanimado
M-	Movimento humano com FQ-
Ma:Mp	Proporção de movimento humano ativo para movimento humano passivo
Mcooperativo	Movimento cooperativo
MOR	Conteúdo mórbido
Mp	Movimento humano passivo
Na	Natureza

P	Resposta popular
passivo/p	Movimento passivo
PER	Resposta personalizada
PHR	Má representação humana
Pop	Resposta popular
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PureH	Conteúdo humano
R	Número de respostas
RPAS	Rorschach <i>Performance Assessment System</i>
S	Espaço branco
S-	Respostas FQ- em espaço em branco
Satepsi	Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
SC	Sistema Compreensivo
SD	Síndrome de <i>Down</i>
SK	Sistema Klopfer
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
Sum6	Soma dos códigos especiais
SumC'	Soma de respostas com cores acromáticas
SumC'-WSumC	Constricção afetiva
SumH	Soma das respostas de conteúdo humano
SumT	Soma de respostas de sombreado textura
SumV	Soma de respostas de sombreado vista
SumY	Soma de respostas de sombreado difuso
Sx	Sexo
T	Textura pura
TCFI	Teste de Criatividade Figural Infantil
TD	Tempo de duração
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEPT	Transtorno do Estresse Pós-traumático
TF	Textura-forma
TPC	Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USF	Universidade São Francisco
W	Resposta global Sistema Compreensivo
W:M	Proporção de resposta global para resposta de movimento humano
W%	Porcentagem das respostas globais
W+%	Porcentagem das respostas globais de FQ+
WDA%	Soma de XA% em W e D, excluindo Dd
WSum6	Soma ponderada dos códigos especiais
WSumC	Soma ponderada das cores
X-%	Porcentagem das respostas FQ-
X+%	Porcentagem das respostas FQ+ e FQo
XA%	Porcentagem das respostas de FQ+, FQo e FQu
Xu%	Porcentagem das respostas FQu
Zf	Frequência de Nota Z
ZSC	Zulliger Sistema Compreensivo

INTRODUÇÃO

Este estudo “Normatização do Teste de Zulliger SC para Crianças e Adolescentes” é uma dissertação vinculada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da linha de pesquisa Psicopatologia Clínica e Psicologia da Saúde. Caracteriza-se por ser uma pesquisa de um projeto maior intitulado “Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes” e dispõe do apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Este projeto maior foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Goiás e abarca investigações sobre três instrumentos de avaliação de personalidade: Método de Rorschach no sistema Rorschach *Performance Assessment System* (RPAS), Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC) e Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC).

O tema de investigação está inserido na grande área de “Fundamentos e Medidas em Psicologia”, que aborda a construção e a validação de medidas psicológicas, na busca por oferecer instrumentos úteis para que o profissional possa mensurar fenômenos psicológicos de forma objetiva e confiável. No caso desta dissertação, o foco está em demonstrar indícios de validade e apresentar dados normativos do ZSC para crianças e adolescentes.

A avaliação psicológica de crianças e adolescentes demanda o uso de diferentes técnicas e instrumentos que favoreçam a compreensão adequada do seu mundo interno, ou seja, dos seus pensamentos, pontos de vista, interesses, conflitos, medos, fantasias, cognições, motivações, sentimentos e emoções. Essa faixa etária tende a não dispor de mecanismos psicológicos suficientes para expressar desconfortos internos, sendo imprescindíveis procedimentos meticolosos e instrumentos com propriedades

psicométricas adequadas para realizar um diagnóstico eficaz para essa faixa etária (Alt & Nunes, 2008; Bird & Duarte, 2002).

Pérez-Ramos (2000) pontua a importância de realizar uma intervenção psicológica na infância e adolescência por ser uma etapa em que a personalidade está em formação, sendo mais flexível às alterações. Uma avaliação psicológica da personalidade nessa fase do desenvolvimento é um recurso importante no propósito de compreender, da melhor forma possível, os aspectos que podem auxiliar na prevenção de problemas comportamentais ou distúrbios psicológicos. Além disso, essa avaliação pode favorecer o desenvolvimento de um modo mais saudável de lidar com as mais diversas situações, bem como orientar os esforços familiar e escolar de definição de contextos adequados de desenvolvimento das capacidades psíquicas (Nunes, Teixeira & Deakin, 2010; Pérez-Ramos, 2000; Tavares, 2003).

Entre os instrumentos da avaliação psicológica estão as técnicas projetivas ou expressivas, que buscam avaliar de forma dinâmica os conteúdos subjetivos ou internos que são exteriorizados, assim como investigar os processos mentais de modo mais profundo. Entre os testes projetivos ou expressivos tem-se o Teste de Zulliger. Esse teste foi criado pelo psicólogo Hans Zulliger, em 1948, durante a Segunda Guerra Mundial, para a seleção de oficiais das forças armadas suíças. Durante seu trabalho como psicólogo nas forças armadas, Hans Zulliger percebeu a inviabilidade da aplicação do Método de Rorschach, devido ao procedimento de aplicação e correção desse teste ser extenso e em virtude do grande número de pessoas a serem avaliadas. Optou, então, por operacionalizar a avaliação para um tempo menor, de modo que não afetasse a profundidade da investigação (Nascimento & Güntert, 2000; Peres, Santos, Rodrigues & Okino, 2007; Tavella, 2012). Percebendo que usar as mesmas figuras do Método de Rorschach poderia interferir na validade da avaliação, Hans Zulliger elaborou novas manchas-estímulos e as

aplicava de forma coletiva, direcionando para a discriminação dos grupos aptos e não aptos para as determinadas funções das forças armadas suíças. Posteriormente, a partir de novos estudos de comparação com o Rorschach, adotou a aplicação individual na forma de pranchas substituindo as imagens projetadas à distância (Zulliger & Salomon, 1970).

O Teste de Zulliger é composto por três cartões com manchas de tinta, uma acromática, uma colorida e uma em preto e vermelho. Ao ser exposto às manchas, a tarefa do sujeito é responder “o que isto poderia ser”, de modo livre. Após a fase de associação, o sujeito inicia a fase de inquérito, respondendo onde está aquilo que viu na mancha e o que tem na mancha que lhe fez parecer conforme descrito (Vaz, 2002; Villemor-Amaral & Primi, 2012). Em seguida, o teste é codificado, cada elemento da resposta é classificado por uma série de códigos que determinam e qualificam as respostas, como códigos de forma, cor e movimento, por exemplo. Por fim, a frequência de todos os códigos é computada e interpretada, possibilitando fazer a análise de acordo com as tabelas normativas correspondentes (Villemor-Amaral & Primi, 2012).

Vaz (2002) descreve o Teste de Zulliger, bem como o Método de Rorschach como uma técnica pouco estruturada, baseada em manchas de tinta como estímulo, capaz de avaliar múltiplas dimensões da personalidade por meio dos processos de percepção e associação do indivíduo. Quando os estímulos do teste são apresentados ao sujeito, ele dirige sua atenção, buscando associar as imagens com registros de memória, elaborar suas impressões e caracterizar o que viu. Além disso, ele pode também agregar conteúdos e significados simbólicos para formar um conceito final. Por fim, esse teste de manchas de tinta é identificado como um instrumento não só projetivo e associativo, mas também perceptivo e objetivo (Villemor-Amaral & Primi, 2012).

Publicações acerca do Teste de Zulliger no Brasil tiveram início com Macedo (1968), que utilizou a aplicação coletiva tendo como base o sistema de correção Loepfe

(1925) e Piotrowski (1957). Posteriormente, Xavier (1984) e Freitas (1996) focaram em sua aplicação individual, utilizando respectivamente a escola francesa e Zulliger (1957) como sistema de aplicação, análise e interpretação. Em seguida, Vaz, em 1998, fundamentou a aplicação coletiva do teste, utilizando o sistema Klopfer (Vaz, 2002). Em 2009, Villemor-Amaral e Primi desenvolveram o estudo desse teste pelo Sistema Compreensivo (ZSC) na forma individual (Villemor-Amaral & Primi, 2012).

O Sistema Compreensivo de análise e interpretação das manchas de tinta foi elaborado por John Exner, em 1974, com o intuito de integrar cinco principais sistemas teóricos do Método de Rorschach – de Samuel Beck, Marguerite Hertz, Bruno Klopfer, Zigmunt Piotrowski e David Rappaport – por meio de estudos empíricos que assegurassem uma uniformidade metodológica (aplicação, análise e interpretação) no uso desse instrumento (Resende, 2008). Visto que o Teste de Zulliger é uma técnica oriunda do Método de Rorschach, surgiram, ao longo do tempo, trabalhos e pesquisas que utilizavam os mesmos critérios para codificação, análise e interpretação desse instrumento (Vaz, 2002; Villemor-Amaral & Primi, 2012).

O ZSC e as técnicas projetivas ou expressivas, de um modo geral, possuem uma aplicação acessível às crianças e aos adolescentes, pois não exigem habilidades de leitura e autorreflexão, que são capacidades ainda pouco desenvolvidas em crianças (Resende & Argimon, 2010). Uma vantagem desse instrumento reside no fato de, devido à metodologia indireta que emprega, ele ser mais propenso para revelar características de personalidade que o indivíduo não reconhece plenamente em si ou hesita em admitir quando questionado sobre elas diretamente (Weiner & Greene, 2008). No caso do ZSC, trata-se de um instrumento que também pode ser facilmente administrado em contextos transculturais, visto que as manchas de tinta que o compõem são estímulos visuais mais neutros do que fotografias ou desenhos, dispensa o uso de tradução de itens (Dana, 2005; Resende &

Argimon, 2010).

Atualmente, o Brasil conta com poucos estudos acerca do Teste de Zulliger, sendo a maioria deles com propriedades científicas voltadas para a população adulta (Villemor-Amaral & Primi, 2012; Villemor-Amaral, Machado & Noronha, 2009; Nuñez, Lara, Guzmán, Gürtner & Díaz Kuaik, 2010; Villemor-Amaral & Cardoso, 2012). Contudo, ainda não há dados de publicações de normatização para a população infantojuvenil (Tavella, 2012). Diante dessa necessidade, despertou-se o interesse em corroborar com os estudos que buscam expandir o uso desse instrumento para essa faixa etária. Portanto, a presente dissertação tem por objetivo contribuir com fundamentos da medida no Teste de Zulliger no âmbito infantojuvenil.

Por conseguinte, esta dissertação está organizada em duas seções. A Seção I, intitulada “Teste de Zulliger em Crianças e Adolescentes: Revisão Sistemática”, consiste em uma revisão bibliográfica de produções científicas acerca desse teste no contexto infantojuvenil. As bases de dados pesquisadas foram: BVS-Psi, Scielo, *PubMed*, *Medline*, *PsycNet*, *Web of Science* e Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, além dos repositórios das universidades que oferecem linhas de pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* na área de avaliação psicológica: Universidade São Francisco (USF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas) e Universidade de Brasília (UnB). Esta seção apresenta, além do levantamento bibliográfico, uma discussão das publicações selecionadas com o foco naqueles aspectos em que o Teste de Zulliger mostrou-se válido para avaliar traços psicológicos em crianças e adolescentes.

A Seção II, intitulada “Normatização do Teste de Zulliger SC para Crianças e Adolescentes”, consiste em um estudo empírico, descritivo, do tipo levantamento por amostragem. Tem o objetivo de demonstrar desempenhos padrões de crianças e adolescentes do Estado de Goiás, com idades entre 7 a 14 anos, sem indícios de diagnóstico prévio de psicopatologia, e verificar se há diferenças significativas quanto a idade, sexo e tipo de escola, por intermédio de estatística inferencial. Os participantes foram submetidos ao Teste Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral e Especial e ao Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC). Os resultados do estudo descrevem os dados normativos de cada grupo etário, de acordo com as variáveis do ZSC.

Referências

- Alt, M. S., Nunes, M. L. T. (2008). Avaliação psicológica de crianças. Dissertação de mestrado, PUCRS, Porto Alegre.
- Bird, H. R., Duarte, C. S. (2002). Dados epidemiológicos em psiquiatria infantil: orientando políticas de saúde mental. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 24, n. 4, p. 162-163.
- Dana, R. H. (2005). *Multicultural Assessment: Principles, Applications, and Example*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Freitas, A. M. L. (1996). *Teste de Zulliger – aplicação e avaliação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hutz, C. S., Silva, D. F. M. (2002). Avaliação psicológica com crianças e adolescentes em situações de risco. *Avaliação Psicológica*, v. 1, n. 1.
- Loepfe, A. (1925). *Ober Rorschachse Formidentversuch mit 10-13 jarhizen Knaben*. Ztschs. f. ang. Psych., 26:202-33.
- Macedo, R. M. S. (1968). O Teste Z em Adolescentes. *Revista Normal e Patológica*, 14(1/2), p 3-47.
- Nascimento, R. S. G. F., Güntert, A. E. V. A. (2000). Novas tendências: introdução ao sistema compreensivo de Exner. In J. A. Cunha, *Psicodiagnóstico-V*. 5 ed., 368-377. Porto Alegre: ArtMed.
- Nuñez, A. M., Lara, G., Guzmán, L., Gürtner, G., Díaz Kuaik, I. (2010). Test de Zulliger: Datos normativos de determinantes en una muestra de jóvenes entre 20 y 30 años, residentes en la ciudad autónoma de Buenos Aires y sus alrededores. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología - UBA*. v. 17.
- Nunes, M. L. T., Teixeira, R. P., Deakin, E. K. (2010). *Técnicas Projetivas e Avaliação de Psicoterapia Psicanalítica com Crianças*. Em Nunes, M. L. T. (Org.). *Técnicas projetivas com crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peres, R. S., Santos, M. A., Rodrigues, A. M., Okino, E. T. K. (2007). Técnicas projetivas no contexto hospitalar: relato de uma experiência com o House-Tree-Person. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 23, 41-62.
- Pérez-Ramos, A. L. M. Q. (2000). *Avaliação prospectiva: o exame precoce da criança*. Em Cunha, J. A. (Org.). *Psicodiagnóstico-V*. Porto Alegre: Artmed.
- Piotrowski, Z. A. (1957). *Perceptanalysis*. New York: Mac Millan.
- Resende, A. C. (2008). *Método de Rorschach Referências Essenciais*. Goiânia: Dimensão.

- Resende, A. C.; Argimon, I. I. L. (2010) Perspectiva transcultural do Método de Rorschach. In: Pasian, S. R. (Org.). *Avanços do Rorschach no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tavares, M. T. (2003). Validade Clínica. *Psico-USF*, v. 8, n. 2, p. 125-136.
- Tavella, R. R. (2012). *O Teste de Zulliger-SC: Avaliação da Criatividade em Crianças*. Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Vaz, C. E. (2002). *Z-teste: Técnica de Zulliger: Forma coletiva*. 2. ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Villemor-Amaral, A. E., Cardoso, L. M. (2012). Validade Convergente do Tipo de Vivência (EB) no Teste de Zulliger/SC. *Psico*. v. 45, n. 1, 109-155.
- Villemor-Amaral, A. E., Primi, R. (2012). *O Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo (ZSC): forma individual*. (Rev. ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Villemor-Amaral, A. E., Machado, M. A. S., Noronha, A. P. P. (2009). Zulliger no Sistema Compreensivo: Um Estudo de Fidedignidade. *Psicologia, Ciência e Profissão*. v. 29 (4), 656-671.
- Weiner, I. B., Greene, R. L. (2008). Psychometric foundations of assessment. In *Handbook of personality assessment*. 49-75. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Xavier, M. A. (1984). O Teste Z de Zulliger Problema das Localizações D e Dd. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(4), 112-124.
- Zulliger, H. (1957). *Le Test Z Collectif (Dear Diapositiv Z Teste)*. Hans Huber, Berne Stuttgart.
- Zulliger, H., Salomon, F. (1970). *El test Z – un test individual y colectivo*. Buenos Aires: Kapelusz.

SEÇÃO I

TESTE DE ZULLIGER EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REVISÃO SISTEMATIZADA

RESUMO

O objetivo do presente artigo foi realizar um levantamento bibliográfico sistematizado acerca de estudos científicos com o Teste Zulliger, no contexto infantojuvenil brasileiro. As bases de dados pesquisadas foram BVS-Psi, Scielo, *PubMed*, *Medline*, *PsycNet*, *Web of Science*, BDTD, assim como repositórios de teses e dissertações das universidades USF, UFMG, UFU, UFRGS, PUC RS, UFSC, USP e UnB. Foram selecionadas nove publicações considerando os critérios de inclusão e exclusão. Esses estudos abordaram aspectos afetivos e cognitivos, relacionamento interpessoal, ansiedade e capacidade para cooperação. Concluiu-se que há indícios de evidências de validade do teste para o uso em crianças e adolescentes. Contudo, sugere-se que sejam realizados mais estudos com o Zulliger para avaliar crianças e adolescentes em diferentes contextos.

Palavras-chave: Teste de Zulliger; crianças; adolescentes; revisão sistematizada.

ABSTRACT

This article consists of a systematic bibliographic research on scientific studies with Zulliger test in the context of brazilian children and adolescents. The databases searched were BVS-Psi, Scielo, PubMed, Medline, PsycNet, Web of Science, BDTD and repositories of theses and dissertations from USF, UFMG, UFU, UFRGS, PUC RS, UFSC, USP and UNB. Nine publications were selected considering the inclusion and exclusion criteria. These studies addressed affective and cognitive aspects, interpersonal relationships, anxiety and capacity to cooperate. It was concluded that there is evidence of the validity of the usage of Zulliger in children and adolescents. However, it is suggested that further studies with Zulliger are conducted to assess children and adolescents in different contexts.

Key-Words: Zulliger Test; children; adolescents; systematic review.

INTRODUÇÃO

Os testes psicológicos são instrumentos de avaliação, de uso privativo do psicólogo, que têm como objetivo obter, em um mínimo de tempo, o máximo de informações sobre o examinado. São procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever, classificar, realizar diagnóstico diferencial, prevenção e prognóstico, assim como para obter um entendimento psicodinâmico do indivíduo, mensurando características e processos psicológicos, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos (Anastasi & Urbina, 2000; Resende & Garcia-Santos, 2008; Villemor-Amaral, Machado & Noronha, 2009).

No Brasil, em 2003, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) criou a Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica, composta por pesquisadores e conselheiros com experiência e produção científica na área, incumbida de analisar e emitir pareceres sobre os testes psicológicos que lhe são encaminhados. Esses pareceres são desenvolvidos com base nos parâmetros definidos em resoluções que estabelecem as propriedades psicométricas mínimas e obrigatórias para o uso profissional de um teste psicológico (Ambiel, Rabelo, Pacanaro, Alves & Leme, 2011; Primi, 2010). Essas informações são disponibilizadas no *site* do Sistema de Avaliação de Teste Psicológicos – SATEPSI (2015), em que essa comissão divulga informações atualizadas sobre as etapas de cada teste psicológico em análise e a relação de testes aprovados, ou seja, com parecer favorável, ou não, para uso profissional por parte do psicólogo.

Em uma breve pesquisa realizada no *site* do SATEPSI, foram encontrados 153 instrumentos favoráveis, sendo 54 (35,2%) destinados para o uso em crianças e adolescentes de até 14 anos, e 20 (13%) destinados à avaliação de aspectos da

personalidade de crianças e adolescentes. Quando se trata de técnicas projetivas, a disponibilidade para essa faixa etária é ainda menor; apenas sete instrumentos (4,5%), o que representa uma quantidade bem reduzida.

Cunha (2007) já salientava que pesquisas no campo das técnicas projetivas chegam a ser escassas no contexto infantojuvenil. Esse tipo de técnica caracteriza-se por uma situação-estímulo, proveniente de um material definido e padronizado, sem um significado estabelecido pelo avaliador, sobre o qual a criança e o adolescente produzem um sentido próprio, idiográfico ou específico do que apreendeu. O comportamento do sujeito em um instrumento projetivo é semelhante ao comportamento que apresenta em situações sociais, em que ele impõe suas próprias percepções, qualidades e necessidades, sem que tome consciência disso. Por esse motivo, toda resposta apresentada pode ser proveitosa para a análise da personalidade. Essas técnicas, embora disponham de dados quantitativos que sustentam suas propriedades psicométricas, são muito ricas em função de seus aspectos subjetivos e a capacidade de captar as tendências espontâneas motivadas por necessidades subjacentes (Anzieu, 1988; Bunchaft & Vasconcellos, 2006; Cohen, Sweddlík & Sturman, 2014; Villemor-Amaral & Pasqualini-Casado, 2006).

Logo, de acordo com os autores citados anteriormente, a escassez de estudos com essas técnicas muitas vezes se deve ao fato de demandarem mais trabalho para comprovar suas propriedades científicas. Elas permitem uma imensa variedade de respostas e costumam implicar em elevado dispêndio de tempo e esforço, necessidade de treinamento sistemático da equipe de coleta de dados com rigorosas estratégias de aplicação, investigação e interpretação das respostas obtidas.

Mas, por outro lado, as técnicas projetivas para os sujeitos mais jovens são importantes porque acessam a sua dinâmica interna, informação valiosa para uma avaliação psicológica, propiciando condições para que uma pessoa com pouca maturidade

consiga expressar emoções, motivações, pensamentos, conflitos, preocupações, fantasias e cognições de uma forma indireta; por exemplo, por meio de seus desenhos, histórias ou ao dizer o que uma mancha de tinta poderia ser (Alves, 2004; Cunha, 2007; Villemor-Amaral & Pasqualini-Casado, 2006).

Um dos métodos projetivos que vem sendo utilizado no Brasil, desde a década de 60, é o Teste de Zulliger. Este instrumento baseia-se nos processos psíquicos envolvidos nas respostas às manchas de tinta construídas, que envolvem tanto a formação de impressões perceptivas quanto as características objetivas dos estímulos, assim como as associações, atribuições de significados e simbolizações. Ou seja, presta-se à investigação da percepção e da associação, explora a estrutura e a dinâmica da personalidade, e funciona não apenas como um teste, mas como um método multifacetado de coleta de dados referentes a processos de personalidade (Villemor-Amaral & Primi, 2012; Weiner, 2000).

O Teste de Zulliger foi criado na Suíça, pelo psicólogo Hans Zulliger, baseado nos mesmos princípios que nortearam a construção do Método de Rorschach. Inicialmente, o teste foi utilizado como um recurso para otimizar o tempo das seleções de oficiais, ainda nos meados dos anos 1940, e com apenas três cartões com manchas de tinta, ao invés de dez manchas, como o seu precursor. Hoje, o Teste de Zulliger tem ampliado seu campo, sendo utilizado de forma coletiva e individual (Villemor-Amaral & Primi, 2012).

Em uma breve pesquisa realizada pela autora deste artigo em bases de dados estrangeiras, particularmente nas bases *PubMed*, *PsycNet*, *Web of Science* e *Medline*, encontrou-se apenas um artigo internacional referente ao uso do Teste de Zulliger em amostras de crianças e adolescentes. Esse estudo foi realizado pelos autores Lis, Magro e Rossi (1990), publicado no *British Journal Projective Psychology*, com o objetivo de normatizar e validar o Teste de Zulliger na forma individual, comparando-o com o Teste

de Rorschach quanto a sexo e idade, em uma amostra de 120 crianças italianas, de 5 anos e 6 meses a 10 anos e 6 meses de idade, divididas em dois grupos etários. Essa publicação demonstra como resultado o perfil representativo da população com a idade investigada para os dois testes. As variáveis estatisticamente significativas, comparando sexo e idade no Teste de Rorschach, foram 11 (W+%, DS, F+%, M, FM, FCh, ChF, H%, A%, PL e Arch), já as variáveis estatisticamente significativas no teste de Zulliger foram sete (W%, D%, DS, F+%, M, FCh e A%). Apesar de o Teste de Zulliger não ter abarcado todas as variáveis estatisticamente significativas presentes no Rorschach, pode-se observar que em ambos os testes não houve influência quanto à interação idade *versus* sexo. Observou-se também que as variáveis que dizem respeito a bons recursos intelectuais, de capacidade de abstração e síntese, experiências afetivas controladas, com interesse interpessoal (W+%, F+%, M, FC, FCh, ChF, Ch e H%), tendem a aumentar conforme a idade cronológica, enquanto as variáveis, que indicam imaturidade relacionada a um raciocínio prático e concreto (D% e A%), tendem a diminuir nas crianças com mais idade. Segundo os autores, estes resultados comprovavam que o Zulliger era um teste válido para essa população. Um dado interessante foi que a correlação entre os dois testes revelou que não há uma alta semelhança dos resultados das variáveis entre Zulliger e Rorschach, indicativo importante para novas pesquisas que correlacionem as duas técnicas, de modo a analisar como se diferem e se complementam, uma vez que neste estudo o principal objetivo foi demonstrar apenas a normatização e a validade do Zulliger.

Considerando o Brasil, o Teste de Zulliger é um instrumento aprovado pelo CFP para o uso em adultos, desde 2003, no sistema Klopfer (Vaz, 1998) e, desde 2009, no Sistema Compreensivo (Villemor-Amaral & Primi, 2009). Embora já existam alguns estudos da aplicação do Teste de Zulliger em crianças e adolescentes, o uso profissional

deste instrumento para esta faixa etária ainda demanda um pouco mais de sistematização desses estudos já realizados e mais comprovações de suas propriedades científicas.

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo explorar sistematicamente e sintetizar o conhecimento produzido sobre o uso do Zulliger em crianças e adolescentes, por meio de artigos publicados com amostras brasileiras. Esta análise exploratória buscou acessar a heterogeneidade dos estudos antes de sintetizá-los. Os resultados foram resumidos, oferecendo uma atualização do que se tem investigado na área, assim como foram identificadas algumas lacunas na literatura para que outras investigações futuras possam ser conduzidas.

MÉTODO

Delineamento do Estudo

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistematizada, a partir da utilização de buscas na literatura científica, de modo a sintetizar as informações obtidas e expor críticas (Sampaio & Mancini, 2007).

Materiais

Os materiais, inicialmente, foram levantados nas bases de dados científicos, nacionais e internacionais, e repositório de teses e dissertações brasileiras. As buscas foram realizadas nas bases de dados BVS-Psi, Scielo, *PubMed*, *Medline*, *PsycNet*, *Web of Science* e no Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além dos repositórios das universidades que oferecem linhas de pesquisa na área de avaliação psicológica nos grupos de pós-graduação *stricto sensu*: Universidade São Francisco (USF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) , Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Brasília (UnB).

As bases de dados referidas foram selecionadas pela relevância no meio científico, devido ao seu acervo extenso no tocante a estudos especializados em psicologia, ciências da saúde, ciências médicas e sociais. Todas elas propiciam encontrar pesquisas proeminentes ou artigos de revisão sistemática. Os repositórios das universidades também são importantes para uma investigação um pouco mais minuciosa de produções mais recentes que ainda não foram publicadas.

Procedimentos

As consultas às bases de dados e aos repositórios de teses e dissertações foram realizadas nos meses de outubro a dezembro de 2014. Nas bases de dados nacionais, a palavra-chave usada foi “Zulliger”, já nas bases internacionais, “Zulliger test” e “Zulliger Z Test”, por serem os termos usualmente utilizados para se referir ao instrumento. Utilizou-se a busca de artigos sem estabelecer limites de data.

Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos foram: estar nas bases de dados consultadas, nacionais ou estrangeiras, e estar relacionado ao estudo do Teste de Zulliger aplicado em uma amostra de crianças e adolescentes brasileiros. Os critérios para exclusão foram: a utilização do teste somente em participantes com idades acima de 17 anos, a falta deste instrumento no método do trabalho e serem reincidentes, ou seja, cada estudo foi contado e analisado uma única vez.

Todos os resumos das publicações foram lidos. Os artigos selecionados, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, foram analisados com a adoção das seguintes perspectivas: ano de publicação; resultados e considerações finais acerca dos estudos do Teste de Zulliger, no contexto infantojuvenil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao levantar estudos relacionados com a palavra-chave “Zulliger” foram encontradas 188 referências que datam desde a década de 1940, sendo muitas delas referentes a sobrenomes de autores. Considerando as bases nacionais, foram encontradas 71 publicações com a palavra-chave “Zulliger”, 38 advindas da BVS Psi, 11 da Scielo, 6 da BDTD, 2 do repositório de teses e dissertações da USF, e 14 do repositório da UFRGS. Após leitura e análise de todos os resumos, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 9 artigos pertinentes, que tinham como participantes crianças e adolescentes, conforme o objetivo deste estudo.

No que diz respeito às bases internacionais, 117 publicações foram encontradas: com a palavra-chave “Zulliger Test” foram encontrados 10 artigos da base *PubMed* e 6 da *Medline*; com a palavra-chave “Zulliger Z Test” localizamos 56 publicações na base de dados *PsycNet*; e, com a palavra “Zulliger” 45 na base *Web of Science*. Nesta base de dados, utilizou-se somente a palavra-chave “Zulliger”, pois nas outras bases foi necessário descrever melhor o assunto com as palavras-chave “Zulliger Test” ou “Zulliger Z Test”, devido ao fato de a maioria dos artigos encontrados tratar de autores com o sobrenome Zulliger, além de assuntos relacionados à área de medicina. Dos 117 resumos lidos, 10 se relacionavam com amostras de crianças e adolescentes de até 17 anos. Contudo, 9 deles já haviam sido selecionados nas bases nacionais, tratando-se de publicações reincidentes. Somente um deles se relacionava com as amostras de crianças e adolescentes de até 17 anos (Lis, Magro & Rossi, 1990), mas não se tratava de uma publicação considerando amostras brasileiras. Logo, esse artigo não foi considerado nas análises do presente estudo.

Tabela 1. Publicações encontradas, selecionadas e excluídas nas bases de dados e repositórios de teses e dissertações a respeito do Z Teste administrado em crianças e adolescentes brasileiros.

Período	Base de Dados	Palavra-chave	Publicações encontradas	Publicações não pertinentes	Publicações reincentes	Publicações selecionadas
Outubro a Dezembro/2014	BVS-Psi	Zulliger	38	31	-	7
	Scielo		11	11	10	-
	PubMed	Zulliger Test	10	10	-	-
	Medline		6	6	3	-
	BDTD		6	5	1	-
	USF		2	-	-	2
	UFMG		-	-	-	-
	UFU		-	-	-	-
	UFRGS	Zulliger	14	14	-	-
	PUC RS		-	-	-	-
	USP		-	-	-	-
	UFSC		-	-	-	-
	UnB		-	-	-	-
	PsycNet	Zulliger Z Test	56	54	6	-
	Web of Science	Zulliger	45	45	12	-
		Total		188	176	32

Dessa forma, foram levantados nove artigos publicados em bases de dados científicos e em repositórios de teses e dissertações, desde a década de 1940, que se relacionam ao estudo do Teste de Zulliger com crianças e adolescentes (Tabela 1). Ou seja, as publicações do Zulliger com crianças datam desde a década em que o instrumento foi formalmente criado. Ainda que tenham sido realizadas pesquisas desde a criação do instrumento, as publicações a respeito desse teste são raras no âmbito infantojuvenil no contexto nacional. Embora não tenha sido o objetivo deste estudo, há indícios de que no âmbito internacional também seja rara, uma vez que um único artigo que investigava essa faixa etária foi encontrado.

Quanto às publicações brasileiras selecionadas, as datas das décadas em que foram publicadas foram distribuídas conforme a Figura 1. Observa-se que as publicações em torno do Teste de Zulliger em crianças e adolescentes iniciaram-se na década de 1960 com uma publicação, porém na década seguinte nenhuma publicação tratou desse tema. A década de 1970, no Brasil, foi um período marcado pelo declínio da área de avaliação

psicológica, devido às críticas quanto ao uso dos instrumentos e do descrédito ao profissional de psicologia, especialmente devido ao uso de testes psicológicos mal adaptados ou sem estudos de suas propriedades científicas para o contexto nacional (Ambiel, Rabelo, Pacanaro, Alves & Leme, 2011).

É bem provável que o descrédito nos testes tenha afetado a aplicação desse instrumento também no âmbito da pesquisa científica. Na década de 1980, foram identificadas duas publicações, na década seguinte (1990) uma e, nos anos 2000, duas. Ou seja, houve um aumento das publicações com Teste de Zulliger em 1980 e, desde os anos 2000, o número de publicações, ainda que baixo, tem sido constante. Acredita-se que, devido à regulamentação quanto ao uso dos instrumentos psicológicos pela Resolução 002/2003, foram ampliadas também as publicações a respeito do Teste de Zulliger. Outro fator seria a própria divulgação da comunidade científica, uma vez que a produção científica em formato de artigo teve seu crescimento após a década de 1980 (Ambiel, Rabelo, Pacanaro, Alves & Leme, 2011; Primi, 2010).

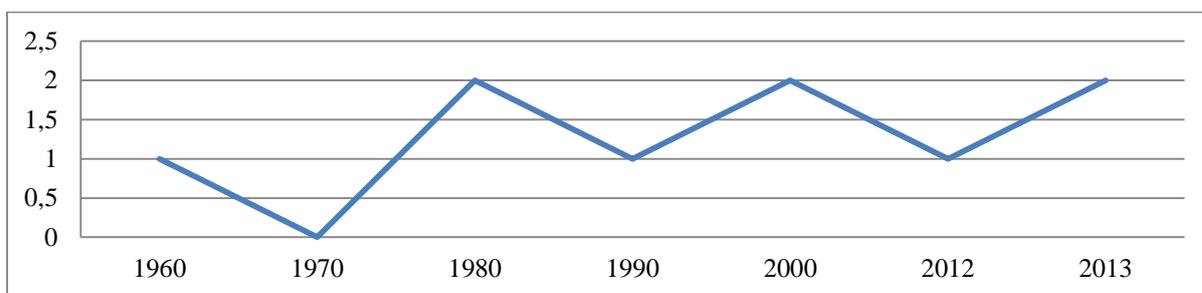


Figura 1. Evolução do número de publicações do Teste de Zulliger no contexto infantojuvenil da década de 1960 a 2013.

No que se refere à distribuição geográfica das publicações selecionadas, na Tabela 2 é possível observar que os estudos foram realizados nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul do Brasil, concentrando sua maior parte na região Sudeste, no Estado de São Paulo (N=6). Nessa região, conforme Primi (2010), encontra-se o primeiro programa de pós-graduação

com ênfase em avaliação psicológica do país, na Universidade São Francisco, interior de São Paulo, fonte de três dos nove artigos selecionados (Tavella, 2012; Villemor-Amaral & Quirino, 2013; Biasi, 2013). Esse fator indica que Villemor-Amaral, pioneira nas publicações do Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) no Brasil, tem sido a autora que mais tem investido no estudo desse teste com crianças e adolescentes, além de ter sido responsável pela normatização do ZSC para a população adulta no Brasil, desde 2009, juntamente com Primi.

Tabela 2. Distribuição geográfica e por faixa etária das publicações do Teste de Zulliger, no contexto infantojuvenil, e suas respectivas citações.

Região	Estados	Faixa etária	Autores (datas)	N
Sudeste	São Paulo	Infância (6-12 anos)	Villemor-Amaral & Quirino, 2013	6
		Infância (9-12 anos)	Biasi, 2013	
		Infância (11-12 anos)	Tavella, 2012	
		Infância (5-12 anos)	Xavier, 1985	
		Infância (5-12 anos)	Xavier, 1984	
		Adolescência (14-16)	Macedo, 1968	
Nordeste	Paraíba e Rio Grande do Norte	Infância	Rodrigues & Alchieri, 2009	1
		Adolescência (4-26)		
Sul	Santa Catarina	Adolescência (14-19)	Rosa, 1999	1
	Rio Grande do Sul	Adolescência (14-18)	Limberger, 2000	1
Total do acervo bibliográfico				9

A Tabela 3 apresenta o resumo de informações dos artigos selecionados expondo autores, ano de publicação, fonte, objetivos e considerações. Como pode ser observado, os três primeiros artigos que compõem essa tabela enfatizaram investigações sobre a validação do uso do Zulliger em crianças, abarcando indicadores afetivos, cognitivos, de relacionamento interpessoal e potencial criativo em crianças. Todos os três estudos têm em comum a autora Villemor-Amaral e a utilização do Teste de Zulliger de acordo com o Sistema Compreensivo, com aplicação individual do teste.

Um dos artigos é um estudo comparativo entre indicadores afetivos dos Testes de Zulliger e das Pirâmides Coloridas de Pfister (Villemor-Amaral & Quirino, 2013).

Participaram desta investigação 60 crianças, com idades de 6 e 12 anos, de escolas públicas do interior de São Paulo, com o objetivo de serem verificadas as correlações entre esses instrumentos, através de indicadores de cor e forma.

As correlações estudadas entre os dois testes psicológicos não foram significativas, exceto na correlação entre as variáveis Estruturas, das Pirâmides Coloridas, e cor pura (C), do Zulliger, nas crianças de 12 anos. É possível que no Zulliger as respostas de cor tenham sido menos influenciadas pelo desenvolvimento cognitivo do que os indicadores de integração forma e cor no Pfister. Os resultados desse estudo propõem que as relações entre cor e forma no Teste de Zulliger não dependem muito do desenvolvimento cognitivo da criança, como ocorre nas Pirâmides Coloridas, que diferem a cognição de cada idade a partir desses indicadores. As autoras apontam que o estudo contribuiu para a validação do uso dos dois instrumentos para o âmbito infantil e sugerem a necessidade de se trabalhar com novas hipóteses entre as duas técnicas.

Tabela 3. Resumo das informações contidas nas publicações selecionadas.

Autores Ano de Publicação	Fonte	Objetivos	Considerações
Villemor-Amaral, A. E., Quirino, G. S. (2013)	BVS-Psi	Verificar possíveis correlações entre os testes de Pfister e de Zulliger no que diz respeito à integração de Cor e Forma para avaliar níveis diferenciados de controle emocional e desenvolvimento cognitivo em crianças.	Os resultados encontrados contribuem para o processo de validação dos instrumentos de ZSC e TPC para avaliação de crianças. Porém, as correlações não corresponderam às hipóteses. Concluiu-se que há a possibilidade de no ZSC as respostas de cor serem menos influenciadas pelo desenvolvimento cognitivo do que os indicadores de integração forma e cor no TPC.
Biasi, F. C. (2013)	Repositório de dissertações da USF	Verificar evidências de validade do ZSC para avaliar o relacionamento interpessoal de crianças populares e rejeitadas.	Quatro indicadores dos instrumentos contribuíram para distinguir os dois grupos de crianças, demonstrando evidência de validade do ZSC para avaliação de relacionamento interpessoal.
Tavella, R. R. (2012).	Repositório de dissertações da USF	Verificar se os indicadores cognitivos e afetivos do Zulliger diferenciam crianças com diferentes potenciais criativos identificados pelo Teste de Criatividade Figural Infantil.	As variáveis selecionadas do Teste de Zulliger mostraram-se adequadas para a avaliação da criatividade em crianças, demonstrando que essa deve ser compreendida de forma multidimensional, considerando-se elementos cognitivos e afetivos.
Rodrigues, E. C., Alchieri, J. C. (2009)	BVS-Psi	Investigar a afetividade em crianças e jovens com Síndrome de <i>Down</i> (SD) e a percepção de pais e educadores quanto à sua expressão no comportamento.	O Teste de Zulliger não atingiu os resultados esperados; apenas quatro variáveis foram estatisticamente significativas. Porém, foi possível perceber como pessoas com SD se portavam diante de um contexto avaliativo. A aplicação foi diferenciada, pois era necessário interagir com os participantes, reforçando sua participação e motivando-os para que respondessem ao teste por completo.
Limberger, C. H. S., (2000)	BVS-Psi	Investigar, por meio do Zulliger e outros instrumentos a cooperação, o desempenho e a integração em dois grupos de adolescentes com e sem intervenções estimuladoras.	O grupo com intervenções estimuladoras mostrou-se, por meio do Zulliger, mais cooperativo, produtivo e com mais senso de iniciativa do que o grupo sem intervenções. Porém, revelou índices de ansiedade mais altos, provavelmente devido ao alto índice de competição e à necessidade de obter resultados estimulados pelas dinâmicas.

Rosa, M. J., (1999)	BVS-Psi	Investigar os problemas de ansiedade, depressão e sedentarismo relacionados à prática de atividades físicas nos adolescentes.	Os adolescentes que praticam regularmente atividades físicas revelaram, por meio do Zulliger, maior capacidade para tolerar a ansiedade e a depressão do que os adolescentes sedentários.
Xavier, M. A. (1985)	BVS-Psi	Analisar a distribuição das respostas Ban mais frequentes em crianças.	Foram identificadas as maiores frequências de respostas Ban nos cartões I e III. Concluiu-se que além do valor quantitativo, essas respostas devem ser consideradas no aspecto qualitativo e avaliadas quanto às frequências específicas e individuais.
Xavier, M. A. (1984)	BVS-Psi	Elaborar dados normativos do Teste de Zulliger acerca das localizações D e Dd para crianças.	Observou-se uma redução do número de respostas D do cartão I, uma vez que são comuns respostas globais. E maior número de respostas D nos cartões II e III. O estudo também demonstra que é possível a aplicabilidade do Teste de Zulliger na área infantil.
Macedo, R. M. S. (1968)	BVS-Psi	Estabelecer normas para o um grupo de adolescentes, comparando-as com as normas suíças e francesas, além de verificar se o Teste Z revela diferenças de idade quanto a alguns determinantes.	O grupo apresenta-se heterogêneo, pois apresenta insatisfação consigo, oposição ao meio e tipos de vivência intra e extratensivo. Destacam-se as características de ansiedade, imaturidade afetiva, preocupando-se com a aprovação externa e o bom contato com a realidade

O outro estudo é uma dissertação de mestrado cuja discussão demonstra o relacionamento interpessoal de crianças, levando em consideração também a validação do Teste de Zulliger (Biasi, 2013). Mais especificamente, o objetivo foi verificar evidências de validade do Zulliger-SC para avaliar o relacionamento interpessoal de crianças populares e rejeitadas. Participaram 119 crianças, as quais responderam a um sociograma, a fim de que fossem constituídos dois grupos de estudo: um, com crianças apresentando maior preferência por parte dos colegas e, o outro, com maior rejeição. Após esse procedimento, foi aplicado o Teste de Zulliger e algumas variáveis foram selecionadas para análise (M, FM, m, a:p, FT, TF, T, H, Sum H, Fd, Índice de Isolamento, COP, AG, GHR:PHR e PER).

Como resultado, o objetivo do estudo foi atingido, uma vez que quatro variáveis (Mp, p, $H < (H) + Hd + (Hd)$ e Pure H) demonstraram características de relacionamento interpessoal de crianças populares e rejeitadas. Assim, o Teste de Zulliger foi considerado pertinente para a avaliação psicológica em crianças, levando-se em conta as interações sociais e as percepções de si e do outro. Como proposta, as autoras sugerem que novos estudos sejam realizados com amostras maiores e avaliações de outros indicadores do instrumento.

O terceiro estudo selecionado, igualmente uma dissertação de mestrado, avaliou a criatividade de 90 crianças de 11 e 12 anos, também do interior de São Paulo (Tavella, 2012). A amostra foi dividida em dois grupos: um, com componentes que apresentavam baixo nível de criatividade e, outro, um alto nível. O critério para divisão dos grupos foi o desempenho das crianças no Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI). Após a aplicação coletiva do TCFI, foi realizada a aplicação do Teste de Zulliger. Para a análise da criatividade no Zulliger, foram consideradas as seguintes variáveis: R, F%, W, DQ+, Zf, M, Ma:Mp, FQ, W:M, Pop, a:p e Afr. Quanto aos resultados, observou-se que a

criatividade deve ser entendida de forma multidimensional, englobando aspectos afetivos e cognitivos, bem como houve a comprovação de que as variáveis selecionadas do Zulliger foram significativas e relevantes para avaliar a criatividade.

Esses três estudos supracitados apontam para a validade do ZSC para determinados propósitos em uma amostra infantojuvenil, a saber: discriminar distintos níveis de criatividade e descrever diferentes formas de interações sociais, autopercepções e percepções interpessoais. Embora o estudo de validade convergente entre o ZSC e as Pirâmides de Pfister no âmbito das variáveis afetivas estudadas não tenha encontrado resultados significativos, as autoras (Villemor-Amaral & Quirino, 2013) asseveram que os resultados encontrados contribuem para o processo de validação dos instrumentos de ZSC no tocante à avaliação da personalidade infantil.

As outras três próximas publicações citadas na Tabela 3 (Rodrigues & Alchieri, 2009; Limberger, 2000; Rosa, 1999) têm em comum a utilização do Sistema Klopfer para a aplicação, correção e interpretação do Zulliger. O Sistema Klopfer foi adaptado para o Zulliger no Brasil por Vaz (2002). A primeira das publicações teve como objetivo a avaliação da afetividade de crianças e jovens com síndrome de *Down* (SD), de 4 a 26 anos de idade, assistidos em instituições da Paraíba e do Rio Grande do Norte (Rodrigues & Alchieri, 2009). Também verificou como esses participantes se portariam em um contexto avaliativo, além da percepção dos pais sobre a manifestação dessa afetividade e como ela se dá no contexto social, mediante a percepção dos professores, uma vez que se espera que essas crianças e jovens possuam uma afetividade exagerada. Foi possível perceber, por meio da aplicação do Teste de Zulliger, dificuldade na comunicação, haja vista que, apesar de os participantes expressarem suas respostas, dificilmente era possível compreendê-las. Além disso, apresentaram respostas características à deficiência mental e à dificuldade em raciocinar de forma complexa. Apenas quatro variáveis do Zulliger foram estatisticamente

significativas: relacionadas ao tempo de duração da aplicação (TD); a movimento humano (M-), que indica ansiedade, timidez, interpretação equivocada do que as pessoas falam e fazem; e aos conteúdos de natureza abstrata (Abst) e geografia (Geog), que provavelmente foram destacados devido ao cenário escolar. Isso demonstra que, embora pais e professores tenham descrito os participantes como bastante afetivos, não foram encontrados indicativos dessa característica nas respostas do Zulliger. Contudo, mesmo não obtendo os resultados esperados, foi possível coletar dados iniciais e verificar como as crianças e os jovens expressaram-se no contexto avaliativo, dentro das condições da SD.

A investigação seguinte, de Limberger (2000), foi uma dissertação desenvolvida na PUCRS. Participaram do estudo 31 alunos do ensino médio, de escola pública, com idade entre 14 e 18 anos, subdivididos em dois grupos que foram submetidos a 10 sessões de dinâmicas de grupo. Um grupo recebia intervenções estimuladoras de cooperação entre os membros, enquanto que o outro trabalhava sem as intervenções. Trata-se de um estudo longitudinal, cujos objetivos foram avaliar, por meio do Zulliger e outros instrumentos, a cooperação, o desempenho e a integração entre os dois grupos de alunos. Ao final, foi aplicado o Teste de Zulliger versão coletiva para comparar os dois grupos em relação a algumas variáveis selecionadas: D, F%, F+%, M, FC e M cooperativo.

Os resultados do estudo de Limberger (2000) demonstraram que os adolescentes do primeiro grupo, que receberam intervenções estimuladoras sobre cooperação, apresentaram maior capacidade de integração (M), predisposição para antecipar atitudes solícitas e de cooperação (M coop), produção, desempenho, raciocínio lógico, capacidade de controle (F% e F+%), além de mais senso de iniciativa e competição (C+CF), bem como adaptação afetiva. Porém, os resultados revelaram índices de ansiedade mais altos, e os autores conjecturam que seja devido ao alto índice de competição e à necessidade de obter resultados estimulados pelas dinâmicas. Esse estudo não teve como principal objeto

de estudo o Teste de Zulliger; ainda assim, foi possível observar a validade desse instrumento para avaliar a cooperação, o desempenho e a capacidade de integração em uma amostra de adolescentes.

Outro estudo levantado, que utilizou o Sistema Klopfer para analisar o Teste de Zulliger, foi a dissertação de Rosa (1999), sobre ansiedade e depressão em adolescentes praticantes de atividades físicas e sedentários. A amostra foi constituída por 143 adolescentes, de 14 a 19 anos, estudantes de escolas públicas e particulares de uma cidade de Santa Catarina, subdivididos em dois grupos: um, composto por 71 estudantes que praticavam regularmente atividade física e, outro, composto por 72 estudantes sedentários. Os instrumentos utilizados foram um questionário solicitando informações básicas dos participantes, motivações, desmotivações, vantagens e desvantagens da prática do exercício físico, e o Teste de Zulliger na forma coletiva.

Os resultados foram apresentados a partir das variáveis selecionadas para avaliar a ansiedade situacional (S, G cort, DO e Fk, kF, k, FK, KF, K), o controle (F e F+, F-, F±) e a depressão (R, FC', C'F, C' e Fenômenos Especiais). Neste estudo comparativo, observou-se que os alunos que praticavam atividades físicas regularmente tendiam a ser menos inibidos (menos DO), menos ansiosos (menos Fk, kF e k) e com maior capacidade de *insight* (mais FK) do que os sedentários. Por outro lado, os alunos sedentários revelaram 95% a mais de chances de sofrerem depressão (C'F e F+ diminuída), além de apresentarem menor precisão do raciocínio lógico e da percepção coerente e organizada (F+) do que os adolescentes que praticavam atividade física. Por meio deste estudo, o Teste de Zulliger mostrou-se válido para avaliar questões referentes à cooperação, ao desempenho e à integração em adolescentes.

As três publicações finais da Tabela 3 consistem em pesquisas descritivas do tipo levantamento por amostragem, visando à construção de dados de referências normativas

para o uso do Teste de Zulliger em crianças e adolescentes. Dois estudos foram desenvolvidos pela mesma autora, Xavier (1984 e 1985). Em sua primeira publicação (1984), a autora levantou questões acerca do desempenho padrão nos modos de apreensão nas manchas de tinta (localizações no teste: G, D e Dd). Os modos de apreensão estão relacionados à forma como o indivíduo entra em contato com a realidade e distribui a sua atenção no ambiente. Este estudo contou com 634 participantes, de 5 a 12 anos de idade, oriundos de escolas públicas e particulares do interior de São Paulo, de nível intelectual mediano, a partir da avaliação prévia feita pela Escala Especial das Matrizes Progressivas de Raven. Os resultados mostram que as crianças identificam as localizações como consequência direta do que é inerente à estrutura da mancha, demonstrando que a resposta global (G) é identificada de forma mais fácil do que os contornos fragmentados de D e Dd. Concluiu-se que seria necessário um padrão objetivo para identificar as áreas D e Dd, o qual, até então, não havia sido especificado nas publicações normativas de forma precisa. Atualmente, essas especificações já existem. O significado de uma resposta D consiste em um pensamento mais simples e prático, embora analítico e indutivo; já uma resposta Dd constitui-se de um processamento minucioso, metódico e busca exatidão.

Em 1985, a autora investigou, na mesma amostra de 1984, as respostas banais no teste, ou seja, aquelas percepções de um mesmo conteúdo, em uma mesma localização na mancha de tinta, verbalizadas por no mínimo 30% das pessoas que responderam ao cartão. A percepção de uma resposta banal no teste aponta que a pessoa é capaz de perceber o que a maioria das pessoas percebem, apresentando bom senso e capacidade de entender regras básicas de convivência em grupo. Os resultados indicaram as seguintes respostas banais no cartão I: inseto e aranha (localização G). No cartão II não houve resposta banal e, no Cartão III, destacaram-se as percepções de seres humanos (localização G), borboleta (localização D1), pássaros e novamente seres humanos (localização D2).

A publicação mais antiga encontrada é um estudo de Macedo (1968), realizado com 250 adolescentes, de 14 a 16 anos de idade, de nível intelectual médio-superior e superior, estudantes de um colégio religioso de São Paulo. O Teste de Zulliger foi utilizado como um instrumento de uma bateria de testes de orientação vocacional. O teste foi aplicado na forma coletiva e suas normas foram comparadas às normas de adolescentes da Suíça (Zulliger, 1957) e da França (Morali-Daninos, 1960). Os resultados do estudo são expostos como em um manual e demonstram as normas da população do estudo, descrevem como identificar os códigos das variáveis do instrumento e evidenciam quais variáveis se diferem dos grupos internacionais. O grupo apresentou bom nível de inteligência (F+, G, M, A%), com capacidade de sintetizar e perceber detalhes (G, D, Dd) de forma criativa (G:M). Os resultados indicam também que o grupo apresenta insatisfação consigo e oposição ao meio (S), com tipos de vivência predominantes nos níveis introversivo e extratensivo. Possui características de ansiedade (k e $Fk > K$), imaturidade afetiva ($FC < CF + C$), preocupando-se com a aprovação externa (FC e CF) e boa adaptação social baseada na realidade (H%, P%, FC). Macedo (1968) concluiu que, comparado aos estudos com adolescentes de Zulliger (1957) e Morali-Daninos (1960), comprovou a utilidade prática do instrumento para o público adolescente brasileiro como forma de analisar a personalidade.

Ao finalizar este estudo de levantamento bibliográfico, que teve como objetivo explorar sistematicamente e sintetizar o conhecimento produzido sobre o uso do Zulliger em crianças e adolescentes, por meio de artigos publicados com amostras brasileiras, infere-se que o Zulliger SC mostrou-se válido para avaliar a capacidade de interação social, a autopercepção, a percepção interpessoal (Biasi, 2013) e a criatividade em crianças (Tavella, 2012). No que diz respeito aos adolescentes, o Zulliger, de acordo com o Sistema Klopfer (SK), revelou-se válido para avaliar o raciocínio lógico e o relacionamento

interpessoal, como a capacidade de cooperação, integração e empatia (Limberger, 2000) e, da mesma forma, a inibição, a ansiedade e a predisposição para a depressão (Rosa, 1999).

Por outro lado, observou-se a dificuldade em avaliar as condições afetivas de crianças e adolescentes de SD por meio do Zulliger SK. Verificou-se que foi possível analisar e caracterizar, com o apoio da percepção dos pais e dos professores, as manifestações da afetividade das crianças e dos jovens com SD, sem que, no entanto, fosse possível relacioná-los com a técnica de Zulliger. Nesse contexto o teste foi útil para conhecer como as crianças e os adolescentes se portariam diante do contexto avaliativo dentro das condições da síndrome, bem como para coletar dados iniciais de maneira a fundamentar estudos futuros quanto à possibilidade de adaptação da técnica de Zulliger para estes indivíduos (Rodrigues & Alchieri, 2009).

Considerando o estudo dos aspectos afetivos por meio de relações entre o Zulliger e o Pfister, Villemor-Amaral e Quirino (2013) também não confirmaram as hipóteses investigadas: esperava-se que quanto maior a capacidade de modulação dos afetos no Zulliger, maior deveria ser o nível de controle racional que a criança teria sobre emoções e afetos no Pfister. Apesar desse achado em relação ao aspecto afetivo, as autoras observaram que os resultados encontrados no estudo contribuem para o processo de validação do ZSC para avaliação de crianças.

Considerando todos os estudos de referência normativa levantados no presente artigo (Macedo, 1968; Xavier, 1985; Xavier, 1984), observou-se que é possível obter desempenhos típicos por faixa etária de crianças a adolescentes no Zulliger. É importante destacar que todos os autores concordam que novos estudos sejam realizados com maiores amostras e que sejam investigados outros construtos psicológicos no teste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste artigo, constatou-se que a quantidade de publicações acerca do Teste de Zulliger é pequena no contexto infantojuvenil. Não obstante, as publicações que tratam da infância e da adolescência foram analisadas e estudadas sistematicamente, com o intuito de contribuir com o conhecimento produzido sobre o uso do Zulliger, nesse âmbito, em amostras brasileiras.

Diante do que foi exposto, entende-se que há evidências de validade do teste para o uso em crianças e adolescentes. Contudo, em consonância com os autores dos artigos levantados neste estudo, nota-se que ainda há algumas lacunas nas investigações com o Zulliger. Sugere-se que o estudo da validade do Zulliger seja investigado para avaliar crianças e adolescentes em diferentes contextos.

A área jurídica seria um interessante cenário para a avaliação de adolescentes que cometeram delitos, uma vez que a proposta de redução da maioridade penal tem sido muito discutida atualmente. Na área da saúde, por sua vez, poderia avaliar a personalidade de crianças que passam pelo tratamento de quimioterapia e seus sentimentos em torno desse processo. A área escolar contribuiria para a avaliação da personalidade de crianças e adolescentes que cometem *bullying* nas escolas, bem como o contexto das psicopatologias diversas, tais como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), transtornos de conduta e do humor. Sugere-se, ainda, que dados de referência normativa mais recentes também sejam levantados.

Propostas assim auxiliariam profissionais da saúde, pais, professores e até mesmo as próprias crianças e adolescentes a identificarem aspectos que podem ser aprimorados e transformados para uma qualidade de vida melhor, além de contribuírem com a ciência,

visto que os parâmetros psicométricos do Teste de Zulliger, assim como todos os testes psicológicos, devem estar sempre em construção.

REFERÊNCIAS

- Alves, I. C. B. (2004). Técnicas projetivas: questões atuais na psicologia. In: C. E. Vaz & R. L. Graeff (Orgs.). III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e outros métodos projetivos: Técnicas Projetivas: produtividade em pesquisa. 361-366. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ambiel, R. A. M., Rabelo, I. S., Pacanaro, S. V., Alves, G. A. S. & Leme, I. F. A. S. (Orgs.). (2011). *Avaliação Psicológica. Guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. (7. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anzieu, D. (1988) *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Biasi, F. C. (2013). *Evidências de Validade do Zulliger-SC para Avaliação do Relacionamento Interpessoal de Crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Bunchaft, G., & Vasconcellos, V. L. P. (1998). Os testes projetivos em uma perspectiva não psicanalítica. *Psicologia Clínica, Pós-Graduação e Pesquisa*, 10, 7-23.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E. & Sturman, E. D. (2014). *Testagem e avaliação psicológica: introdução a testes e medidas*. 8. ed. Porto Alegre: AMGH.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2003). Resolução n.º 002/2003 e 005/2012. Disponível em <http://www.pol.org.br> .Acesso em: 25 jan. 2014.
- Cunha, J. A. (2007). *Psicodiagnóstico – V*. Porto Alegre: Artmed.
- Dana, R. H. (2005). *Multicultural Assessment: Principles, Applications, and Example*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Freitas, A. M. L. (1996). *Teste de Zulliger – aplicação e avaliação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- International Test Commission. (2003). *Diretrizes internacionais para utilização de testes*. Acesso em: 01 out. 2012 Fonte: <http://www.intestcom.org/guidelines/index.php>
- Limberger, C. H. S. (2000). *Intervenção estimuladora, dinâmica de grupo, cooperação, desempenho, integração e z-teste em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lis, A. Magro, T. Rossi, G. (1990). A comparison between the Zulliger Test (individually administered) and the Rorschach Test in children aged 6–11. *British Journal of Projective Psychology*, 35(2), 35-48.
- Macedo, R. M. S. (1968). O Teste Z em Adolescentes. *Revista Normal e Patológica*, 14(1/2),3-47.
- Morali-Daninos, A., Canivet, N. (1960). *La Technique du Teste Z, Manuel d'Application*. Paris: Centre Psych.
- Primi, R. (2005). Instrumentos de Avaliação mais Conhecidos/Utilizados por Psicólogos e Estudantes de Psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 390-401.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, Situação Atual e Direções para o Futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 25-35.
- Resende, A. C., Argimon, I. I. L. (2012). A técnica de Rorschach e os critérios da CID-10 para o diagnóstico da esquizofrenia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 422-434.
- Resende, A. C., Garcia-Santos, S. C. (2008). A Polêmica do Uso dos Testes Psicológicos. *Sobre ETs e Dinossauros: Construindo Ensaios Temáticos*, 1, 142-162
- Rodrigues, E. C., Alchieri, J. C. (2009). Avaliação das Características de Afetividade de Crianças e Jovens com Síndrome de Down. *Psico-USF*, 14 (1), 107-116.
- Rosa, M. J. (1999). *Uma comparação dos níveis de ansiedade e depressão entre adolescentes praticantes de atividade física e sedentários*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sampaio, R. F., Mancini, M. C. (2007) Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1). 83-89.
- Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI. (2015). Recuperado em 5 de setembro de 2015, de <http://www.satepsi.cfp.org.br>.
- Tavares, M. (2003). Validade Clínica. *Psico-USF*, 8 (2), 55-64.
- Tavella, R. R. (2012). O Teste de Zulliger-SC: Avaliação da Criatividade em Crianças. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Francisco, Itatiba.
- Vaz, C. E. (1998). Z-Teste: técnica de Zulliger forma coletiva. São Paulo: Artes Médicas.

- Vaz, C. E. (2002). Z-Teste: técnica de Zulliger forma coletiva. (2. ed.) São Paulo: Artes Médicas.
- Villemor-Amaral, A. E., Cardoso, L. M. (2012). Validade Convergente do Tipo de Vivência (EB) no Teste de Zulliger/SC. *Psico*, 43, 109-115.
- Villemor-Amaral, A. E., Machado, M. A. S. & Noronha, A. P. (2009). O Zulliger no Sistema Compreensivo: Um Estudo de Fidedignidade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(4), 656-671.
- Villemor-Amaral, A. E., Pasqualini-Casado, L. (2006). A cientificidade das técnicas projetivas em debate. *PsicoUSF*, 11(2), 185-193.
- Villemor-Amaral, A. E., Pianowski, G. & Gonçalves, C. M. T. S. (2008). Estudo Normativo com o Pfister: Uma Amostra da Região Nordeste Brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 181-188.
- Villemor-Amaral, A. E., Primi, R. (2009). *O Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo (ZSC): forma individual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Villemor-Amaral, A. E., Primi, R. (2012). *O Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo (ZSC): forma individual*. (Rev. ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Villemor-Amaral, A. E., Quirino, G. S. (2013). Estudo Comparativo entre Indicadores Afetivos das Técnicas de Pfister e Zulliger. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 1-7.
- Weiner, I. B. (2000). *Princípios da interpretação do Rorschach*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Weiner, I. B., Greene, R. L. (2008) Psychometric foundations of assessment. In *Handbook of personality assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc, 49-75.
- Xavier, M. A. (1984). O Teste Z de Zulliger Problema das Localizações D e Dd. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(4), 112-124.
- Xavier, M. A. (1985). O Teste Z em Crianças Análise das Respostas Ban. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38(4), 131-141.
- Zulliger, H. (1957). *Le Test Z Collectif (Dear Diapositiv Z Teste)*. Hans Huber, Berne Stuttgart.

SEÇÃO II

NORMATIZAÇÃO DO TESTE DE ZULLIGER SC PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

RESUMO

O Teste de Zulliger é um instrumento para avaliação de personalidade que tem sua validação e normatização para a população adulta, entretanto ainda não compreendeu a população infantojuvenil. O objetivo deste estudo consistiu em levantar dados normativos por grupos etários e verificar possíveis influências acerca de sexo, origem escolar e idade. Dele participaram 304 crianças e adolescentes do Estado de Goiás, de 7 a 14 anos, distribuídos em três grupos etários. Os resultados demonstraram diferenças significativas entre os grupos etários, os tipos de escolas e entre os sexos dos participantes. Foram estabelecidas normas para cada grupo etário e para os sexos de dois desses grupos. Os dados levantados demonstraram que o ZSC é um instrumento que pode ser válido para a avaliação de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Teste de Zulliger; normatização; crianças; adolescentes.

ABSTRACT

The Zulliger Test is an instrument to assess personality that has its validation and standardization for adult population; however it hasn't been validated nor standardized for children's and teenagers' population. This study aims to identify potential differences between ages, set standards for age groups and verify how gender and school origin can influence. 304 children and adolescents, ages ranging from 7 to 14 years old, from the state of Goiás, took part in this study. They were divided into three age groups. The results showed significant differences between age groups, types of schools and gender of the participants. Standards were established for each age group, and gender for two of these groups. The data collected showed that the ZSC is a tool that can be valid for the evaluation of children and adolescents.

Key-words: Zulliger Test; standartization; children; adolescents.

INTRODUÇÃO

A normatização de um teste auxilia na definição de escores de uma determinada população, buscando alcançar o desempenho padrão de uma amostra de indivíduos, com um perfil representativo dessa população específica para a qual o teste psicológico foi elaborado, estabelecendo padrões normativos de desempenho como referência para a compreensão dos resultados individuais. É primordial levantar o desempenho padrão em um teste psicológico, uma vez que o desempenho do indivíduo pode variar de acordo com a idade, sexo, cultura, região e diversos outros fatores ambientais. Isso deve ser levado em consideração, haja vista que toda norma é restrita à população para a qual foi designada e o indivíduo deve ser avaliado tendo, como referência, o meio em que está inserido. Por meio do desempenho padrão é possível comparar o sujeito com os seus pares ou consigo mesmo em diversas perspectivas avaliadas de sua inteligência, motivação, aptidão, atitude ou personalidade (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2003; Alchieri & Cruz, 2003; Urbina, 2007).

Neste estudo buscou-se levantar o desempenho padrão de crianças e adolescentes por meio da normatização de um teste psicológico. Os testes psicológicos são instrumentos de destaque na avaliação psicológica, uma vez que auxiliam na objetivação da teoria psicológica em elementos ou comportamentos observáveis. Por esse motivo, além de promover a compreensão do indivíduo, eles também são necessários para o desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia (Primi, 2010). Não obstante, para que haja a manutenção da cientificidade desses instrumentos, é imprescindível assegurar frequentemente suas propriedades psicométricas. Desse modo, os testes psicológicos devem estar consoantes aos princípios reconhecidos pela comunidade científica, seguindo as propriedades mínimas obrigatórias: demonstração de evidências

empíricas de fidedignidade/precisão e validade, e apresentação da normatização (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2003; *International Test Commission*, 2003).

Devido à grande demanda do uso de testes psicológicos no Brasil, resoluções e instruções normativas foram criadas. A Resolução 006/2004 expõe que os dados empíricos dos instrumentos devem ser revisados regularmente. Os dados referentes à normatização devem ser retificados com o limite de 15 anos, assim como 20 anos para os dados de validação e precisão (CFP, n.º 006/2004).

Entre os testes psicológicos está o Teste de Zulliger, considerado uma técnica projetiva ou expressiva de avaliação da personalidade. Instrumentos dessa categoria são fundamentados na observação de como os sujeitos executam ou se expressam nas tarefas propostas, de modo a decidirem a resolução de tais problemas e a definirem como realizá-las, transmitindo suas propriedades idiossincráticas (Meyer & Kurstz, 2006). Esse instrumento fornece informações de aspectos da personalidade do indivíduo, como tomada de decisões e modos de pensar e sentir, a partir de suas respostas a manchas-estímulos, consoante ao seu antecessor, o Método de Rorschach. Devido à semelhança entre os dois instrumentos, optou-se por adaptar o Sistema Compreensivo (SC), já utilizado para o Método de Rorschach, para a codificação e análise do Teste de Zulliger em crianças e adolescentes.

O Sistema Compreensivo de Exner (1993) teve o propósito original de fornecer uma metodologia e uma literatura comuns para o uso das manchas de tinta de Hermann Rorschach. Para isso, foram realizados estudos com o intuito de unificar e sistematizar, de maneira fidedigna, os resultados de cinco principais sistemas do Método de Rorschach: Bruno Klopfer, Samuel Beck, David Rapaport, Marguerite Hertz e Zygmunt Piotrowski. Atualmente, o SC é a abordagem mais utilizada para administrar, codificar e interpretar o

método de manchas de tintas, e tem mostrado excelentes propriedades psicométricas (Exner, 2003, Meyer et al., 2002, Weiner & Craighead, 2010).

Existem pesquisas que comprovam as qualidades psicométricas do Zulliger SC para adultos, no que dizem respeito à validade (Primi, Muniz & Villemor-Amaral, 2012), à confiabilidade (Villemor-Amaral, Machado & Noronha, 2009) e aos dados normativos (Franco, Cardoso, Villemor-Amaral & Primi, 2012). Em referência aos estudos do ZSC para crianças e adolescentes, após um levantamento bibliográfico nas bases BVS-Psi, Scielo, *PubMed*, *Medline*, *PsycNet*, *Web of Science*, BDTD e repositórios de teses e dissertações das universidades USF, UFMG, UFU, UFRGS, PUC RS, UFSC, USP e UnB, foram encontradas três publicações que evidenciaram a validade do uso deste teste para essa faixa etária (Biasi, 2013; Tavella, 2012; Villemor-Amaral & Quirino, 2013), todas elas advindas da região sudeste do Brasil. Os estudos abarcaram indicadores afetivos e cognitivos (Villemor-Amaral & Quirino, 2013), indicadores do potencial criativo em crianças (Tavella, 2012) e relacionamento interpessoal (Biasi, 2013). No entanto, nenhum estudo se dedicou ao levantamento de desempenhos padrões de crianças e adolescentes no ZSC.

No presente estudo considerou-se crianças os jovens de 7 a 12 anos, embora, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), entende-se que criança é a pessoa de até 12 anos incompletos. Essa alteração se deu em função de que frequentemente estudos com Sistema Compreensivo têm considerado jovens de 12 anos como crianças (Hamel & Shaffer, 2007; Matsumoto, Suzuki, Shirai & Nakabayashi, 2007; Meyer, Erdberg & Shaffer, 2007; Tavella, 2012; Villemor-Amaral & Quirino, 2013; Xavier, 1984; Xavier, 1985), o que facilita a comparação entre os resultados e as diferentes pesquisas científicas.

Contextualizando o período de 7 a 12 anos, de acordo com vários estudiosos (Coll, Marchesi & Palácios 2008; Exner & Weiner, 1995; Martí, 2008; Mazzotti, 2006; Silva & Campos, 2000; Silva, Ferreira & Ciasca, 2014), espera-se que as crianças estejam frequentando regularmente a escola e desenvolvendo amplamente suas competências no âmbito físico, cognitivo e psicossocial. Presume-se que essas crianças tenham mais recursos para planejar e utilizar suas habilidades para a resolução de problemas, e saibam que é preciso considerar ideias relevantes, assim como adquirir a habilidade de perceber seus pontos fortes, desenvolvendo também a criatividade. Tendem a conciliar, sem muito esforço, informações, ideias e conceitos ao mesmo tempo em que recebem o estímulo de alguma situação complexa. Porém, quanto mais jovens, maior a dificuldade em desconsiderar dados irrelevantes, pois a atenção tende a ser seletiva, o que revela imaturidade na capacidade de captar e organizar as informações.

No que se refere às relações interpessoais e à autopercepção nessa faixa etária, os principais contextos decisivos para a constituição da personalidade são a família e a escola. Pais, professores e outras crianças que fazem parte de seu meio são elementos importantes e decisivos nessa configuração, uma vez que as crianças de 7 a 12 anos tendem a avaliar os fundamentos externos e a voltarem para si mesmas, comparando e refletindo em sua autoanálise, produzindo um autoconceito mais coerente e estável. A partir disso, a autopercepção dessas crianças é baseada na comparação social, englobando também os aspectos físicos e acadêmicos. As perspectivas da autopercepção mudam de acordo com o decorrer da idade, o que permite que esses indivíduos se percebam pelos seus aspectos positivos e negativos. Isso implica na capacidade de responder a situações que provocam estados emocionais negativos e de moderar esses sentimentos, demonstrando maior autorregulação e controle das próprias emoções, embora ainda expressem com facilidade as emoções e apresentem características de dependência em relação aos adultos (Exner,

2003; Exner & Sendin, 1999; Exner & Weiner, 1995; Franco & Villemor-Amaral, 2012; Guareschi, 1994; Mazzotti, 2006; Palácios & Hidalgo, 2008; Saavedra & Barros, 1996; Tavella, 2012).

Outra faixa etária abarcada nesse estudo é a de 13 e 14 anos que, conforme o ECA (1990), constituem-se adolescentes. O desenvolvimento cognitivo, diferente nas crianças, tende a ser mais complexo. O raciocínio do adolescente que possui acesso à escolarização é propenso a ser mais preciso, independente, maduro e consolida-se justamente a partir dos 12 anos. Suas percepções acerca de realidade são mais precisas, de acordo com as demandas sociais; os adolescentes possuem maior capacidade de elaborar ideias, refletir e interpretar conforme o que experienciam no cotidiano (Borges, Matos & Diniz, 2011; Carretero & León, 2008; Ceballos, 2009; Inhelder & Piaget, 1955; Pfundt & Duit, 1993).

A adolescência também é uma etapa caracterizada como uma transição evolutiva. Nessa faixa, o contexto interpessoal sofre mais influências do social. Os adolescentes de 13 e 14 anos possuem uma necessidade maior de privacidade, o que diminui a interação com a família. Consoante ao afastamento da família, aproximam-se dos amigos de forma mais intensa, o que indica, de forma geral, um bom relacionamento interpessoal e troca de afetos. Por conseguinte, com a chegada da puberdade, há o aumento do impulso sexual, conseqüentemente intensificado pela maturação corporal. É comum que haja, nessa etapa, uma queda da autoestima e um aumento do estresse situacional, gerando tristeza, angústia, retraimento e distanciamento de situações desagradáveis. Devido a esse processo, o adolescente adquire mais habilidade de perceber a si mesmo e o meio em que vive, e passa a utilizar de recursos para neutralizar essas emoções, por intermédio da intelectualização (Campagna & Souza, 2006; Carretero & León, 2008; Eschenbeck, Kohlmann & Lohaus, 2007; Exner, 2003; Exner & Sendin, 1999; Mazzotti, 2006; Oliva, 2008; Poletto & Koller, 2011; Segabinazi et al., 2012).

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo geral contribuir com a construção de parâmetros psicométricos brasileiros de normatização do Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo para crianças e adolescentes. Os objetivos específicos consistem em investigar se há diferença entre as idades, bem como estabelecer normas para grupos etários, verificar prováveis influências do sexo e da origem escolar no desempenho padrão do teste por grupos etários.

MÉTODO

Delineamento do estudo

Este estudo caracteriza-se como empírico, descritivo, do tipo levantamento por amostragem e busca demonstrar desempenhos padrões no ZSC por amostra de idade, assim como verificar se há diferenças significativas quanto ao grupo etário, sexo e tipo de escola, por intermédio de estatística inferencial.

Participantes

Participaram desta pesquisa 324 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, do Estado de Goiás. Destes, 20 foram eliminados devido aos critérios de exclusão; totalizaram o estudo, então, 304 crianças e adolescentes ($M=10,27$ anos e $DP=2,2$). Como forma de representar as experiências culturais e sociais que devem ser retratadas no estudo de normatização, foi utilizada a origem escolar (pública e particular) como um indicador dos diferentes cenários socioeconômico-culturais. As escolas participantes da pesquisa foram escolhidas de acordo com critérios de conveniência, tais como: ser uma escola detentora de grande número de alunos com a faixa etária estudada, de fácil acesso por meio de transporte público ou privado e não estar em áreas de risco.

Os critérios de inclusão dos participantes foram: ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por um dos responsáveis, ter o formulário sobre as

condições psicológicas e somáticas preenchido corretamente e cursar o ano ou série correspondente à sua faixa etária. Quanto aos critérios de exclusão, estes foram: não ter como língua materna o português brasileiro, estar em tratamento psicológico ou psiquiátrico no último ano, apresentar indícios no formulário de algum distúrbio psicológico ou somático grave e apresentar um nível de inteligência geral não verbal indicando intelectualmente deficiente no Teste de Raven – Escala Geral ou Especial (percentil ≤ 5). Dos 20 participantes excluídos nesse estudo apenas 6 foram eliminados por indício de deficiência mental grave no Raven, 2 deles por não terem como língua materna o português brasileiro e 11 por possuírem algum distúrbio psicológico ou somático, como constava no formulário de caracterização dos participantes.

Este estudo possui em sua maioria participantes do sexo feminino (51,3%), de escola particular (57,9%). O nível socioeconômico de renda, informado pelos pais, foi médio-alto (nível B), o que equivale a uma renda de R\$ 3.118,00 (Três mil, cento e dezoito reais), conforme os critérios estabelecidos pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2014). Os participantes foram divididos em três grupos etários, após verificar se havia diferenças significativas entre eles, por intermédio da One-Way ANOVA (*post hoc Tukey*): o Grupo 1, que compreende crianças de 7 a 9 anos; Grupo 2, de 10 a 12 anos; e Grupo 3 composto por adolescentes de 13 e 14 anos. As maiores diferenças encontradas foram entre as idades de 7 e 8 anos (G1) e 13 e 14 anos (G3), em apenas 11 variáveis, que são parte de um total de 80. Os dados sociodemográficos dos três grupos etários são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Dados demográficos dos 3 grupos de participantes da amostra normativa do Teste de Zulliger SC.

Variáveis	Grupo 1 (N=115)	Grupo 2 (N=128)	Grupo 3 (N=61)
Sexo			
Feminino	61 (53%)	59 (46%)	36 (59%)
Masculino	54 (47%)	69 (54%)	25 (41%)
Tipo de Escola			
Particular	74 (64,3%)	61 (47,6%)	41 (67,2%)
Pública	41 (35,6%)	66 (52%)	20 (32,7%)
Nível Socioeconômico*			
D	5 (4,3%)	0 (0%)	0 (0%)
C	21(18,2%)	23 (17,9%)	3 (5%)
B	61 (53%)	66 (52%)	39 (63,9%)
A	14 (12%)	25 (20%)	17 (27,8%)
Total	101 (87,8%)	114 (89%)	59 (96,7%)

*Renda média bruta familiar mensal [(item respondido por apenas 274 pessoas, 90,1% da amostra, ou seja, 30 pessoas não responderam (9,9%))]:

Nível D: R\$ 895,00; Nível C: R\$ 1.865,00; Nível B: R\$ 3.118,00; Nível A: R\$ 11.037,00.

Instrumentos

- **Formulário de Caracterização dos Participantes:** esse instrumento teve por finalidade levantar informações a respeito do desenvolvimento psicomotor, social, emocional, assim como da linguagem e saúde do sujeito, com o objetivo de identificar algum indício de distúrbio psicológico ou somático grave (critério de exclusão). Por meio desse instrumento também levantou-se informações sobre sexo, idade, escolaridade e dados socioeconômicos. Os formulários foram entregues aos participantes para que repassassem aos seus pais ou aos responsáveis, a fim de serem preenchidos e assinados.

- **Teste Matrizes Progressivas de Raven – Escalas Especial e Geral:** este instrumento foi elaborado por John C. Raven, na Escócia, orientando-se pela teoria bifatorial de Charles Spearman, com o objetivo de avaliar a inteligência geral não verbal, o fator g que, segundo o autor, é a capacidade de observar, pensar e verificar o nível de desenvolvimento intelectual. A Escala Especial, destinada a crianças de 5 a 11 anos e oito meses, teve sua adaptação mais recente para o Brasil realizada por Angelini, Alves, Custódio, Duarte e Duarte (1999). Esta escala tem a maior parte de seus itens impressos com um fundo colorido, que tem por objetivo atrair a atenção e motivar as crianças

pequenas. É constituída por 36 itens dispostos em ordem de dificuldade crescente. No presente estudo, o instrumento foi administrado nos participantes de 7 a 12 anos e 6 meses, devido à proximidade entre a idade de 12 anos e a idade limite apresentadas nas normas do manual. A Escala Geral, na sua mais recente versão para o Brasil (Raven, 2008), é semelhante à Escala Especial, porém sem cores e destinada a adolescentes, a partir de 13 anos. É constituída por itens que se tornam progressivamente mais complexos e que são respondidos sob a forma de múltipla escolha. Neste estudo, este instrumento foi aplicado aos participantes acima de 12 anos e 6 meses, devido à proximidade da idade limite. Ambos os instrumentos apresentam propriedades científicas adequadas ao uso na população brasileira e são aprovados para o uso profissional pelo CFP, por meio do Satepsi.

- Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo ZSC – Forma Individual: avalia a estrutura e a dinâmica da personalidade, indicando as dificuldades, conflitos e as habilidades que constituem os recursos psíquicos que uma pessoa dispõe para lidar com os problemas. Também é um instrumento que pode ser aplicado em qualquer indivíduo, de qualquer nível socioeconômico-cultural, desde que tenha condições de se expressar verbalmente e que tenha suficiente acuidade visual. O teste é composto por um jogo de três cartões que contêm uma mancha de tinta simétrica e diferente para cada um deles, sendo uma acromática, uma policromática e outra em preto e vermelho. A aplicação do teste consiste em mostrar uma lâmina de cada vez e pedir que a pessoa diga “o que aquilo poderia ser”. Após anotar as respostas dadas aos três cartões, estes são repassados, realizando-se um inquérito com a finalidade de verificar “onde foi que a pessoa viu” e “o que, na mancha, fez com que parecesse aquilo” que foi dito. As respostas são classificadas e codificadas em diversas categorias, de acordo com os pressupostos do Sistema Compreensivo de Exner (Exner, 2003; Villemor-Amaral & Primi, 2012).

Para este estudo, foram analisadas 80 variáveis do teste, dispostas no quadro apresentado a seguir, divididas por categorias: “seção principal”, em que são apresentadas as variáveis relacionadas com a validade do instrumento; “recursos e controle”, as variáveis que avaliam a tomada de decisões e o manejo do estresse; “aspecto afetivo”, que dispõe de variáveis que demonstram a capacidade do indivíduo em reagir e modular sua experiência emocional; “relacionamento interpessoal”, as variáveis que inferem na avaliação dos relacionamentos e vínculos pessoais; “aspecto cognitivo”, que apresenta variáveis que avaliam a forma como o indivíduo capta e organiza as informações de seu ambiente e toma suas decisões; “autopercepção”, o grupo de variáveis que fornece informações a respeito da autoimagem e da autoestima. E, por fim, a categoria de “conteúdos”, que são variáveis que indicam os interesses e as preocupações do indivíduo.

Quadro 1. Variáveis do ZSC divididas em 7 categorias.

Categorias	Variável	Definição
Sessão Principal	W	Resposta global
	D	Detalhe usual
	Dd	Detalhe inusual
	S	Espaço branco
	P	Resposta popular
Recursos e Controle	R	Número de respostas
	F	Forma
	M	Movimento humano
	FM	Movimento animal
	m	Movimento inanimado
	SumC'	Soma de respostas com cores acromáticas
	SumV	Soma de respostas de sombreado vista
	SumT	Soma de respostas de sombreado textura
	SumY	Soma de respostas de sombreado difuso
	EA	Experiência afetiva
es	Estimulação sentida	
Aspecto Afetivo	FC	Forma-cor
	CF	Cor-forma
	C	Cor pura
	WSumC	Soma ponderada das cores
	SumC'-WSumC	Construção afetiva
	Afr	Quociente afetivo
Relacionamento Interpessoal	Blends	Determinantes mistos
	AG	Movimento agressivo
	COP	Movimento cooperativo
	GHR	Boa representação humana
	PHR	Má representação humana
	ativo	Movimento ativo

	passivo	Movimento passivo
	H	Conteúdo humano
	H+(H)+Hd+(Hd)	Soma das respostas de conteúdo humano
	PER	Resposta personalizada
	Isol	Índice de isolamento
	Isol/R	Índice de isolamento dividido pelo número de respostas
Aspecto Cognitivo	DQ+	Qualidade evolutiva sintetizada
	DQo	Qualidade evolutiva ordinária
	DQv/+	Qualidade evolutiva vaga sintetizada
	DQv	Qualidade evolutiva vaga
	FQ+	Qualidade formal superelaborada
	FQo	Qualidade formal ordinária
	FQu	Qualidade formal incomum
	FQ-	Qualidade formal incomum e distorcida
	FQnone	Resposta sem qualidade formal
	DV	Verbalização desviante
	INCOM	Combinação incongruente
	DR	Resposta desviante
	FABCOM	Combinação fabulada
	ALOG	Lógica inadequada
	CONTAM	Contaminação
	Sum6	Soma dos códigos especiais
	WSum6	Soma ponderada dos códigos especiais
	Intelec	Índice de intelectualização
	XA%	Porcentagem das respostas de FQ+, FQo e FQu
	WDA%	Soma de XA% em W e D, excluindo Dd
	X+%	Porcentagem das respostas FQ+ e FQo
	X-%	Porcentagem das respostas FQ-
Xu%	Porcentagem das respostas FQu	
Zf	Frequência de Nota Z	
S-	Respostas FQ- em espaço em branco	
Autopercepção	Ego	Índice de egocentrismo
	Ego/R	Índice de egocentrismo dividido pelo número de respostas
	FD	Forma dimensão
	Fr+rF (2)	Soma das respostas de reflexo Resposta par
	MOR	Conteúdo mórbido
Conteúdos	A	Animal
	A+(A)+Ad+(Ad)	Soma das respostas de conteúdo animal
	Art	Arte
	Ay	Antropologia
	Na	Natureza
	Cl	Nuvens
	Bt	Botânica
	Ls	Paisagem
	Geo	Geografia
	Fd	Comida
	Bl	Sangue
	Sx	Sexo
	Fi	Fogo
	Ex	Explosão
	Cg	Vestuário

Procedimentos

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa integrado denominado “Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes”. Ele foi

aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, e recebeu o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Inicialmente, foi realizada a capacitação da equipe pesquisadora para a coleta dos dados mediante treinamentos sistematizados. Para compor esta equipe, todas as pesquisadoras eram psicólogas e tinham, no mínimo, 120 horas de treino na aplicação do Sistema Compreensivo.

O segundo passo foi o contato com escolas particulares e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Estado de Goiás, que autorizaram a realização da pesquisa em escolas oriundas de diferentes regiões de Goiânia, além de escolas de outros municípios do Estado. Posteriormente, os termos de consentimento e os formulários de identificação das crianças foram entregues aos pais ou aos responsáveis pelos alunos dessas escolas. Todos os alunos que tiveram os seus termos de consentimento assinados e os formulários preenchidos corretamente participaram dos procedimentos a seguir.

O passo seguinte consistiu na aplicação dos testes Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial, que foi realizada em grupo, seguindo as normas de aplicação. Para a aplicação do Teste de Zulliger, foi utilizada a forma padronizada para adultos, realizada individualmente com cada participante. Ambos os testes tiveram a duração de, aproximadamente, 15 a 30 minutos cada e foram aplicados no ambiente disponibilizado pela própria escola da criança, ou seja, uma sala de aula ou um auditório que não estivesse sendo utilizado no momento.

Todos os protocolos do ZSC foram codificados pela pesquisadora e 24% deles foram codificados por um juiz cego às codificações iniciais. Para o cálculo de concordância entre juízes utilizou-se o Kappa de Cohen. A Tabela 2 apresenta os níveis de concordância entre juízes das principais variáveis do ZSC, que variaram de 0,70 a 0,91.

Estes níveis de concordância podem ser considerados moderados (0,40 a 0,75) e excelentes (acima de 0,75), segundo Fleiss (1981). Os resultados indicam que a codificação do protocolo de ZSC foi confiável.

Tabela 2. Correlação entre juízes acerca das variáveis de localização, qualidade evolutiva, determinante, qualidade formal, resposta par, conteúdo, resposta popular, nota Z e códigos especiais no ZSC. (N= 73 protocolos)

Variáveis do ZSC	Concordância (%)	Kappa
Loc	93,8	0,91
DQ	93,1	0,75
Det	83,4	0,81
FQ	85,8	0,70
(2)	96,4	0,92
Cont	91,4	0,90
P	92,7	0,74
Zf	93,1	0,84
Spsc	90,3	0,82
Other	92,3	0,85

Os protocolos que apresentaram divergências na codificação foram discutidos, resultando em uma codificação mais adequada, conforme acordo entre os juízes. Após essa análise da concordância, as variáveis de todos os protocolos foram lançadas no *Statistical Package for the Social Sciences 18.0* (SPSS 18.0), com a finalidade de fazer as análises descritivas e comparativas dos dados. Para as primeiras, foram utilizadas média, desvio padrão, percentil 25, percentil 50, percentil 75, assimetria e *kurtosis*. Para as análises comparativas, o Teste *t Student* e *Oneway ANOVA*, com a probabilidade de erro menor ou igual a 0,05 ($p \leq 0,05$), a fim de verificar se havia diferenças significativas entre idades, os sexos e os tipos de escola. Após a análise realizada pela *Oneway ANOVA (post hoc Tukey)*, optou-se por dividir os participantes em três grupos etários, uma vez que as maiores diferenças significativas foram encontradas entre idades de crianças de 7 a 9 anos, 10 a 12 anos e adolescentes de 13 e 14 anos. Também foi utilizado o *d* de Cohen para verificar o tamanho do efeito dessas comparações, considerando apenas os escores entre

0,30 e 0,49, interpretados como médios, e valores acima de 0,50 classificados como grandes (Cohen, 1988).

Em relação à devolução dos resultados, ficou acordado com os participantes, os responsáveis e as escolas que, após a conclusão da pesquisa, todos seriam convidados para uma reunião, na qual os resultados gerais da pesquisa seriam expostos.

RESULTADOS

Para a descrição dos resultados foram analisadas 80 variáveis do ZSC. Os desempenhos padrões encontrados foram estruturados em tabelas normativas (média, desvio padrão, percentil 25, percentil 50, percentil 75, assimetria e *kurtosis*) conforme os grupos etários definidos no item Participantes:

- Anexo F – Tabela 8. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 115 crianças, de 7 a 9 anos (G1)
- Anexo I - Tabela 11. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 128 crianças, de 10 a 12 anos (G2)
- Anexo J – Tabela 12. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 61 adolescentes, de 13 e 14 anos (G3)

Comparando o desempenho de crianças mais novas (G1) e crianças com mais idade (G2), observou-se, na Tabela 3, que apenas a variável INC, que revela pensamento imaturo e fantasioso, mostrou-se significativamente mais elevada em crianças mais novas ($p \leq 0,00$) e com magnitude do efeito média ($d=0,36$).

Tabela 3. Diferenças significativas de médias (ANOVA) entre os grupos etários

Comparações	Variáveis	Grupo	M	DP	F	p	d																																																																																																	
G1 e G2	INC	G1	0,33	0,72	0,20	0,00	0,36																																																																																																	
		G2	0,13	0,39				G1 e G3	Ls	G1	0,03	0,18	-0,11	0,03	-0,46	G3	0,15	0,35	Cg	G1	0,43	0,63	0,24	0,03	0,46	G3	0,18	0,46	DQv	G1	0,11	0,49	1,13	0,00	0,45	G3	0,00	0,00	FQnone	G1	0,09	0,33	0,11	0,04	0,56	G3	0,00	0,00	INC	G1	0,33	0,72	0,24	0,01	0,48	G3	0,08	0,33	FAB	G1	0,14	0,60	0,13	0,00	0,46	G3	0,00	0,00	Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43	G3	0,31	0,62	WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00	0,00	FAB	G2	0,09	0,36	0,09
G1 e G3	Ls	G1	0,03	0,18	-0,11	0,03	-0,46																																																																																																	
		G3	0,15	0,35					Cg	G1	0,43	0,63	0,24	0,03	0,46	G3	0,18	0,46	DQv	G1	0,11	0,49	1,13	0,00	0,45	G3	0,00	0,00	FQnone	G1	0,09	0,33	0,11	0,04	0,56	G3	0,00	0,00	INC	G1	0,33	0,72	0,24	0,01	0,48	G3	0,08	0,33	FAB	G1	0,14	0,60	0,13	0,00	0,46	G3	0,00	0,00	Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43	G3	0,31	0,62	WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00		0,00	FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00				
	Cg	G1	0,43	0,63	0,24	0,03	0,46																																																																																																	
		G3	0,18	0,46					DQv	G1	0,11	0,49	1,13	0,00	0,45	G3	0,00	0,00	FQnone	G1	0,09	0,33	0,11	0,04	0,56	G3	0,00	0,00	INC	G1	0,33	0,72	0,24	0,01	0,48	G3	0,08	0,33	FAB	G1	0,14	0,60	0,13	0,00	0,46	G3	0,00	0,00	Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43	G3	0,31	0,62	WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00		0,00	FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00														
	DQv	G1	0,11	0,49	1,13	0,00	0,45																																																																																																	
		G3	0,00	0,00					FQnone	G1	0,09	0,33	0,11	0,04	0,56	G3	0,00	0,00	INC	G1	0,33	0,72	0,24	0,01	0,48	G3	0,08	0,33	FAB	G1	0,14	0,60	0,13	0,00	0,46	G3	0,00	0,00	Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43	G3	0,31	0,62	WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00		0,00	FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00																								
	FQnone	G1	0,09	0,33	0,11	0,04	0,56																																																																																																	
		G3	0,00	0,00					INC	G1	0,33	0,72	0,24	0,01	0,48	G3	0,08	0,33	FAB	G1	0,14	0,60	0,13	0,00	0,46	G3	0,00	0,00	Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43	G3	0,31	0,62	WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00		0,00	FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00																																		
	INC	G1	0,33	0,72	0,24	0,01	0,48																																																																																																	
		G3	0,08	0,33					FAB	G1	0,14	0,60	0,13	0,00	0,46	G3	0,00	0,00	Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43	G3	0,31	0,62	WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00		0,00	FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00																																												
	FAB	G1	0,14	0,60	0,13	0,00	0,46																																																																																																	
		G3	0,00	0,00					Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43	G3	0,31	0,62	WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00		0,00	FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00																																																						
	Sum6	G1	0,70	1,19	0,15	0,04	0,43																																																																																																	
		G3	0,31	0,62				WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53	G3	0,55	1,27	G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00	0,00		FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00																																																																	
WSum6	G1	1,84	3,56	1,28	0,01	0,53																																																																																																		
	G3	0,55	1,27				G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00	0,50	G3	0,00	0,00		FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00																																																																												
G2 e G3	DQv	G2	0,07	0,28	0,07	0,00			0,50																																																																																															
		G3	0,00	0,00				FAB		G2	0,09	0,36	0,09	0,00	0,50	G3	0,00	0,00																																																																																						
	FAB	G2	0,09	0,36	0,09	0,00			0,50																																																																																															
		G3	0,00	0,00																																																																																																				

Considerando crianças com menos idade (G1) e adolescentes (G3), observou-se que o número de variáveis estatisticamente significativas foi maior. As variáveis que indicam necessidade de proteção e valorização da aparência (Cg) e funcionamento intelectual imaturo (DQv, FQnone, INC, FAB, Sum6 e WSum6) foram significativamente mais elevadas no G1 ($p \leq 0,04$) e com tamanhos de efeito moderados (d variando entre 0,43 e 0,58). Apenas a variável de conteúdo Paisagem (Ls), relacionada com a necessidade de afastamento das situações conflituosas, foi significativamente mais elevada no G3 ($p=0,03$) e a magnitude do efeito foi moderada ($d=-0,46$). Em relação aos grupos de crianças com mais idade (G2) e adolescentes (G3), destacaram-se as variáveis DQv e FAB, que revelam percepções mais imprecisas, imaturas e fantasiosas da realidade, significativamente mais elevadas no G2 ($p \leq 0,01$) e tamanho do efeito grande ($d=0,50$).

Em seguida, foram comparadas as diferenças entre os sexos feminino e masculino em cada grupo etário estudado. A Tabela 4 expõe a comparação entre sexos no grupo etário de crianças mais novas (G1), na qual 16 variáveis foram estatisticamente significativas. No sexo feminino, a única variável significativamente mais elevada foi o F – controle cognitivo da realidade – ($p=0,01$), com o tamanho do efeito médio ($p=0,47$). Enquanto que nos meninos todas as demais variáveis foram mais elevadas ($p\leq 0,04$) e com tamanhos de efeito moderados e grandes (d variando entre $-0,38$ a $-0,62$): FM (espontaneidade), M (ideações deliberadas), es (sensibilidade a situações de estresse emocional), SumC' (construção afetiva), EA (recursos para lidar com as demandas do cotidiano), WSumC, Blends (recursos para lidar com sentimentos e emoções), C (expressão sem modulação das emoções), Bl (preocupações corporais), DQv, FQnone (percepções imprecisas), WSum6 (divagações cognitivas), Ay (mecanismo de intelectualização), Zf (motivação criativa) e Fd (dependência nas relações).

Tabela 4. Comparação entre os sexos dos participantes e as variáveis do ZSC no Grupo 1 (7 a 9 anos)

	Variáveis	Sexo	M	DP	t	p	d																																																																																															
Recursos e Controle	F	F	4,98	2,04	2,51	0,01	0,47																																																																																															
		M	3,94	2,38				FM	F	0,25	0,47	-2,72	0,00	-0,51	M	0,59	0,85	M	F	0,11	0,37	-2,26	0,02	-0,44	M	0,33	0,64	SumC'	F	0,33	0,72	-2,53	0,01	-0,60	M	0,74	1,01	EA	F	1,03	1,23	-2,43	0,01	-0,45	M	1,68	1,63	es	F	1,16	1,30	-3,26	0,00	-0,62	M	2,17	1,95	Afeto	C	F	0,02	0,12	-2,64	0,00	-0,55	M	0,17	0,42	WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53	M	0,98	1,19	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56	M	0,81	1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02
	FM	F	0,25	0,47	-2,72	0,00	-0,51																																																																																															
		M	0,59	0,85				M	F	0,11	0,37	-2,26	0,02	-0,44	M	0,33	0,64	SumC'	F	0,33	0,72	-2,53	0,01	-0,60	M	0,74	1,01	EA	F	1,03	1,23	-2,43	0,01	-0,45	M	1,68	1,63	es	F	1,16	1,30	-3,26	0,00	-0,62	M	2,17	1,95	Afeto	C	F	0,02	0,12	-2,64	0,00	-0,55	M	0,17		0,42	WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53	M	0,98	1,19	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56	M	0,81	1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50					
	M	F	0,11	0,37	-2,26	0,02	-0,44																																																																																															
		M	0,33	0,64				SumC'	F	0,33	0,72	-2,53	0,01	-0,60	M	0,74	1,01	EA	F	1,03	1,23	-2,43	0,01	-0,45	M	1,68	1,63	es	F	1,16	1,30	-3,26	0,00	-0,62	M	2,17	1,95	Afeto	C	F	0,02	0,12	-2,64	0,00	-0,55	M	0,17		0,42	WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53	M		0,98	1,19	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56	M	0,81	1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50														
	SumC'	F	0,33	0,72	-2,53	0,01	-0,60																																																																																															
		M	0,74	1,01				EA	F	1,03	1,23	-2,43	0,01	-0,45	M	1,68	1,63	es	F	1,16	1,30	-3,26	0,00	-0,62	M	2,17	1,95	Afeto	C	F	0,02	0,12	-2,64	0,00	-0,55	M	0,17		0,42	WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53	M		0,98	1,19	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56		M	0,81	1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																							
	EA	F	1,03	1,23	-2,43	0,01	-0,45																																																																																															
		M	1,68	1,63				es	F	1,16	1,30	-3,26	0,00	-0,62	M	2,17	1,95	Afeto	C	F	0,02	0,12	-2,64	0,00	-0,55	M	0,17		0,42	WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53	M		0,98	1,19	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56		M	0,81	1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																																	
	es	F	1,16	1,30	-3,26	0,00	-0,62																																																																																															
		M	2,17	1,95				Afeto	C	F	0,02	0,12	-2,64	0,00	-0,55	M	0,17		0,42	WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53	M		0,98	1,19	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56		M	0,81	1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																																											
Afeto	C	F	0,02	0,12	-2,64	0,00	-0,55																																																																																															
		M	0,17	0,42					WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53	M	0,98		1,19	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56	M		0,81	1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																																																						
	WSumC	F	0,47	0,73	-2,77	0,00	-0,53																																																																																															
		M	0,98	1,19					Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56	M	0,81		1,04	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																																																																	
	Blends	F	0,31	0,72	-3,03	0,00	-0,56																																																																																															
		M	0,81	1,04					Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52	M	0,24	0,51	Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																																																																												
	Bl	F	0,05	0,21	-2,66	0,00	-0,52																																																																																															
		M	0,24	0,51				Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																																																																																							
Cognitivo	DQv	F	0,02	0,12	-2,28	0,02	-0,50																																																																																															

		M	0,22	0,69			
	FQnone	F	0,02	0,12			
		M	0,17	0,46	-2,42	0,01	-0,51
	WSum6	F	1,21	2,63			
		M	2,55	4,29	-2,04	0,04	-0,38
	Zf	F	2,16	1,82			
		M	3,06	1,68	-2,70	0,00	-0,51
	Ay	F	0,03	0,18			
		M	0,15	0,40	-2,00	0,04	-0,41
Autopercepção	Fd	F	0,02	0,12			
		M	0,17	0,46	-2,42	0,01	-0,51

A Tabela 5 demonstra os resultados quanto ao sexo dos participantes do G2. As variáveis que dizem respeito a mediação cognitiva adequada às demandas sociais (DQo, A e A+(A)+Ad+(Ad)) foram significativamente mais elevadas nas meninas ($p \leq 0,01$), com tamanho do efeito de moderado a grande (d variando entre 0,41 e 0,52). Nos meninos, as variáveis significativas mais elevadas foram relacionadas à intelectualização (Ay), com $p=0,01$ e magnitude do efeito média ($d=-0,47$) e à diminuição da constrição afetiva (SumC'-WSumC), com $p=0,01$ e magnitude do efeito grande ($d=0,53$).

Tabela 5. Comparação entre os sexos dos participantes e as variáveis do ZSC no Grupo 2 (10 a 12 anos)

	Variáveis	Sexo	M	DP	t	p	d
Afeto	Sum C'-WSumC	F	-0,22	0,82	0,55	0,01	0,53
		M	-0,33	1,23			
Cognitivo	DQo	F	6,58	2,01	2,94	0,00	0,52
		M	5,55	1,92			
	Ay	F	0,02	0,13	-2,42	0,01	-0,47
		M	0,13	0,33			
	A	F	3,69	1,61	2,37	0,01	0,41
		M	3,09	1,28			
	A+(A)+Ad+(Ad)	F	4,24	1,86	2,56	0,01	0,45
		M	3,48	1,49			

Os resultados da comparação entre os sexos do G3 foram expostos na Tabela 6, totalizando 13 variáveis significativas. Apenas a variável FQ+ (percepções mais perfeccionistas) foi significativamente mais elevada nos adolescentes do sexo masculino ($p=0,01$), com tamanho do efeito médio ($d=-0,40$). As demais variáveis foram mais

elevadas em adolescentes do sexo feminino ($p \leq 0,05$), com magnitude do efeito de moderada a grande (d variando entre 0,41 e 0,82): R (produtividade e boa capacidade na elaboração de ideias), m (pouco controle em situações de tensão), SumY (estresse emocional situacional), PHR (interações interpessoais conflituosas), Isol, Na (afastamento do contato social), Fd (dependência nas relações), F (controle cognitivo da realidade), DQo, WDA% (percepções ajustadas e pensamento cognitivo de acordo com as demandas sociais), FQu (predisposição a fazer escolhas pouco convencionais) e FD (ver a situação de diferentes perspectivas e bom recurso de autopercepção).

Tabela 6. Comparação entre os sexos dos participantes e as variáveis do ZSC no Grupo 3 (13 e 14 anos)

	Variáveis	Sexo	M	DP	t	p	d
Recursos e Controle	R	F	8,22	2,54	2,39	0,02	0,70
		M	6,92	1,15			
	F	F	8,22	2,54	2,46	0,01	0,72
		M	6,88	1,16			
	m	F	0,19	0,46	1,55	0,00	0,45
		M	0,04	0,20			
SumY	F	0,50	0,97	1,41	0,03	0,41	
	M	0,20	0,50				
Relacionamento Interpessoal	PHR	F	0,97	0,91	2,20	0,03	0,58
		M	0,48	0,77			
	Fd	F	0,06	0,23	1,19	0,01	0,54
		M	0,00	0,00			
	Isol	F	1,66	1,53	1,75	0,03	0,47
		M	1,04	1,09			
	Na	F	0,31	0,57	1,81	0,00	0,54
		M	0,08	0,27			
Cognitivo	DQo	F	7,03	2,42	1,52	0,04	0,66
		M	6,16	1,77			
	FQu	F	3,53	1,84	2,24	0,02	0,59
		M	2,48	1,71			
	FQ+	F	0,00	0,00	-1,20	0,01	-0,40
		M	0,04	0,20			
	WDA%	F	1,00	0,00	1,20	0,01	0,50
		M	0,97	0,12			
Autopercepção	FD	F	0,14	0,35	1,97	0,05	0,82
		M	0,00	0,00			

Observou-se, por meio das Tabelas 4, 5 e 6, que o desempenho entre meninos e meninas mais novos (G1) e adolescentes (G3) são mais discrepantes do que o desempenho

de meninos e meninas do G2. Em função dos diferentes desempenhos de meninos e meninas nos G1 e G3, optou-se por apresentar tabelas normativas (média, desvio padrão, percentil 25, percentil 50, percentil 75, assimetria e *kurtosis*), de acordo com o sexo em cada um desses grupos:

- Anexo G – Tabela 9. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 61 crianças do sexo feminino, de 7 a 9 anos (G1)
- Anexo H – Tabela 10. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 54 crianças do sexo masculino, de 7 a 9 anos (G1)
- Anexo K – Tabela 13. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 36 adolescentes do sexo feminino, de 13 e 14 anos (G3)
- Anexo L – Tabela 14. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 25 adolescentes do sexo masculino, de 13 e 14 anos (G3).

Finalmente, comparou-se a origem escolar dos três grupos etários estudados. Os resultados foram demonstrados na Tabela 7. Em relação ao G1, a variável WDA%, que demonstra a percepção da realidade de modo mais ajustado, adequado e compatível com o meio social, foi significativamente mais elevada nas crianças de escolas particulares ($p=0,04$), com tamanho do efeito grande ($d=2,00$). Já as variáveis P, que diz respeito às percepções mais convencionais, e SumC'-WSumC, que indica constrição afetiva, foram mais elevadas nas crianças de escola pública ($p\leq 0,05$), com tamanho do efeito moderado (d variando entre $-0,38$ e $-0,45$).

Por sua vez, o grupo de crianças com mais idade (G2) apresentou três variáveis significativas mais elevadas no tipo de escola particular ($p\leq 0,03$), com magnitude do efeito média (d variando entre $0,42$ e $0,46$): WSumC (capacidade de externalizar o afeto), PER (expressão da subjetividade de forma egocêntrica) e DQv (percepções imprecisas).

Tabela 7. Comparação entre o tipo de escola dos participantes e as variáveis do ZSC.

Comparações	Variáveis	Escola	M	DP	t	p	d
Grupo 1	P	Particular	1,19	0,97	-2,28	0,02	-0,45
		Pública	1,61	0,89			
	SumC'-WSumC	Particular	-0,30	1,12	-1,93	0,05	-0,38
		Pública	0,08	0,84			
	WDA%	Particular	0,96	0,96	-2,07	0,04	2,00
		Pública	0,00	0,00			
Grupo 2	WSumC	Particular	0,98	1,01	2,54	0,01	0,46
		Pública	0,57	0,78			
	PER	Particular	0,41	1,10	2,15	0,03	0,42
		Pública	0,11	0,31			
	DQv	Particular	0,13	0,38	2,31	0,02	0,44
		Pública	0,02	0,12			
Grupo 3	R	Particular	7,95	2,35	1,36	0,03	0,40
		Pública	7,15	1,66			
	Dd	Particular	1,80	1,66	2,38	0,02	0,73
		Pública	0,85	0,93			
	SumC'	Particular	0,20	0,51	-1,84	0,00	-0,46
		Pública	0,55	0,99			
	SumY	Particular	0,51	0,95	1,88	0,00	0,66
		Pública	0,10	0,30			
	FC	Particular	0,39	0,58	-2,35	0,02	-0,61
		Pública	0,85	0,93			
	CF	Particular	0,54	0,77	1,81	0,00	0,57
		Pública	0,20	0,41			
	Fd	Particular	0,05	0,21	0,99	0,04	0,50
		Pública	0,00	0,00			
	DQo	Particular	7,07	2,17	2,09	0,04	0,57
		Pública	5,85	2,08			
	Ego/R	Particular	0,32	0,17	-2,19	0,03	-0,62
		Pública	0,42	0,16			
Ay	Particular	0,10	0,30	1,44	0,00	0,66	
	Pública	0,00	0,00				
Bl	Particular	0,00	0,00	-1,44	0,00	0,43	
	Pública	0,10	0,47				

Os adolescentes do G3 apresentaram um número maior de variáveis com diferenças significativas. As variáveis SumC' (construção afetiva), FC (modulação das emoções), Ego/R (autocentrismo) e Bl (preocupações corporais) foram significativamente mais elevadas nos adolescentes de escola pública ($p \leq 0,03$), com tamanho do efeito de moderado a grande (d variando entre 0,43 e -0,62). As demais variáveis foram mais elevadas no tipo de escola particular ($p \leq 0,04$), com magnitude do efeito média e grande (d variando entre

0,40 e 0,73): R (produtividade), Dd (percepção de minúcias), SumY (estresse emocional situacional), CF (expressão de afeto de forma espontânea), Fd (dependência nas relações), DQo (percepções adequadas e ajustadas da realidade) e Ay (mecanismo de intelectualização).

DISCUSSÃO

A infância e a adolescência têm passado por processos graduais de transformação no decorrer dos últimos anos, devido à nova quantidade de informações produzidas, mudanças biológicas e tecnológicas que, conseqüentemente, interferem no cotidiano desses jovens (Coll, Marchesi & Palácios, 2008; Dantas, 2011). À vista disso, este estudo teve como objetivo colaborar com a construção da normatização do Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo para a população infantojuvenil. Para tal, pretendeu-se investigar possíveis diferenças entre idades, estabelecer normas por meio de grupos etários e verificar se há interferências do sexo e origem escolar no desempenho padrão de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

Inicialmente, foram comparadas as diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos etários: os grupos de crianças com menos idade (G1 - 7 a 9 anos), com mais idade (G2 - 10 a 12 anos) e o grupo de adolescentes (G3 - 13 e 14 anos). Ao comparar os grupos G1 e G2, observou-se que o desempenho das crianças deste estudo foi muito semelhante, independentemente do grupo etário. Uma única variável revelou que as crianças com menos idade (G1) tendem a expressar o seu pensamento de uma forma mais imatura e fantasiosa ($INC_{G1} M=0,33 DP=0,72 d=0,36$) do que crianças com mais idade ($INC_{G2} M=0,13 DP=0,39 d=0,36$). Isto seria esperado, uma vez que, à medida que a idade

aumenta, a criança se torna mais consciente de seus processos cognitivos, o que aumenta sua percepção e a torna mais capaz de avaliar o que pensa e como pensa (Martí, 2008).

Considerando as crianças com menos idade (G1) e os adolescentes (G3), observou-se que, quanto ao relacionamento interpessoal, os adolescentes utilizam com mais frequência de mecanismos para aliviar os conflitos afetivos, adequando-se melhor à realidade (LS_{G3} $M=0,15$ $DP=0,35$ $d=-0,46$). A elevada frequência do conteúdo paisagem (Ls) está relacionada à necessidade de distanciamento de situações conflituosas (Exner, 2003) e isto parece ser um mecanismo natural em alguns adolescentes que buscam envolver-se mais em seus estudos do que em seus relacionamentos interpessoais (Carretero & León, 2008).

Por outro lado, as crianças (G1) revelaram maior necessidade de proteção e valorização da aparência por meio de um índice mais elevado do conteúdo Cg (Cg_{G1} $M=0,43$ $DP=0,63$ $d=0,46$). Nos primeiros anos do ensino fundamental é comum, conforme Moreno (2008) que as crianças façam alusões a estereótipos e dividam-se em grupos que valorizem certas características, como aparência física ou rendimento acadêmico, para adquirir *status*. O estudo de Biasi (2012) corrobora essa teoria, pois avalia o relacionamento interpessoal de dois grupos de crianças do ensino fundamental, divididos em crianças populares e crianças rejeitadas, confirmando que nessa fase esse comportamento é habitual.

Em relação aos aspectos cognitivos, as crianças revelaram percepções mais desorganizadas, as quais, por sua vez, indicam funcionamento intelectual imaturo e pouco elaborado em comparação aos adolescentes ($DQ_{V_{G1}}$ $M=0,11$ $DP=0,49$ $d=0,45$; FAB_{G1} $M=0,14$ $DP=0,60$ $d=0,46$; INC_{G1} $M=0,33$ $DP=0,72$ $d=0,48$; $Sum6_{G1}$ $M=0,70$ $DP=1,19$ $d=0,43$; $WSum6_{G1}$ $M=1,84$ $DP=3,56$ $d=0,53$). Os adolescentes apresentaram um fluxo de ideias e pensamentos mais compreensíveis do que as crianças mais novas ($DQ_{V_{G3}}$ $M=0,00$

DP=0,00 d=0,45; FAB_{G3} M=0,00 DP=0,00 d=0,46; INC_{G3} M=0,08 DP=0,33 d=0,48; Sum6_{G3} M=0,31 DP=0,62 d=0,43; WSum6_{G3} M=0,55 DP=1,27 d=0,53). Os adolescentes também revelaram-se mais capazes de organizar a informação, formular hipóteses e estabelecer uma relação de causa e efeito de uma dada situação, similar ao pensamento de um adulto. Nesse sentido, Inhelder e Piaget (1955) consideram que essa capacidade se dá pelo fato de as operações formais se consolidarem por volta da faixa etária de 13 e 14 anos, em que o raciocínio do adolescente atinge um nível mais complexo.

No que diz respeito aos grupos de crianças com mais idade (G2) e adolescentes (G3), observou-se mais uma vez que estes possuem percepções mais precisas e de acordo com as demandas sociais, em comparação às crianças (FAB_{G3} M=0,00 DP=0,00 d=0,50) que, por sua vez, mostraram-se mais imaturas e fantasiosas (FAB_{G2} M=0,09 DP=0,36 d=0,50), com percepções mais imprecisas e confusas da realidade (DQ_{VG2} M=0,07 DP=0,28 d=0,50). Ainda que as crianças da faixa etária de 10 a 12 anos tenham desenvolvido a atenção seletiva, a memória estratégica e tenham o processamento da informação mais rápido, quando comparadas aos adolescentes apresentam dificuldades em compreender e seguir demandas sociais, justamente por ainda possuírem um pensamento pueril, porém dentro do esperado para a sua fase do desenvolvimento (Martí, 2008).

Em relação ao sexo dos participantes deste estudo, muitas diferenças estatisticamente significativas foram encontradas. Analisando o aspecto de recursos, controle e manejo do estresse no G1, segundo Exner (2003), as variáveis que prevaleceram nas meninas indicam maior controle cognitivo da realidade, tendência a simplificar mais as suas percepções, optando pelas soluções mais simples e familiares (F_{meninasG1} M=4,98 DP=2,0 d=0,47). Os meninos, por conseguinte, demonstraram mais recursos para enfrentar as demandas do cotidiano de forma eficiente (EA_{meninasG1} M=0,33 DP=0,64 d=-0,45; EA_{meninosG1} M=1,68 DP=1,63 d=-0,45), além de maior espontaneidade e sensibilidade a

situações que provocam estresse emocional e diminuição da capacidade de concentração ($eS_{\text{meninosG1}} M=2,17 DP=1,95 d=-0,62$; $FM_{\text{meninosG1}} M=0,59 DP=0,85 d=-0,51$; $SumC'_{\text{meninosG1}} M=0,74 DP=1,01 d=-0,60$). Ou seja, os meninos de 7 a 9 anos tendem a ser mais ousados, dinâmicos e a impressionar mais por seu entusiasmo e sensibilidade do que as meninas desta mesma idade. Alguns trabalhos relacionados com o tema relações de gênero e crianças (Guareschi, 1994; Saavedra & Barros, 1996) confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade diversos, no entanto, seguem desde pequenos as normas e os padrões estabelecidos.

No âmbito afetivo, os meninos demonstraram mais recursos eficientes para lidar com os sentimentos e as emoções do que as meninas ($WSumC_{\text{meninosG1}} M=0,98 DP=1,19 d=-0,53$; $Blends_{\text{meninosG1}} M=0,81 DP=1,04 d=-0,56$), porém tendem a expressar suas emoções de forma mais intensa e com menos modulação ($Cpuro_{\text{meninosG1}} M=0,17 DP=0,42 d=-0,55$; $Bl_{\text{meninosG1}} M=0,24 DP=0,51 d=-0,52$). Considerando apenas a disponibilidade maior para expressar os sentimentos, Exner e Weiner (1995) encontraram resultados diferentes. No grupo de crianças dos Estados Unidos, com idade entre 5 a 7 anos, as meninas apresentaram significativamente mais recursos afetivos do que os meninos.

Em relação ao aspecto cognitivo, constatou-se que os meninos revelaram maior esforço e motivação criativa ($Zf_{\text{meninosG1}} M=3,06 DP=1,68 d=-0,51$). Por outro lado, as meninas demonstraram maior capacidade de controle do pensamento e raciocínio lógico com menos divagações ($DQV_{\text{meninasG1}} M=0,02 DP=0,12 d=-0,50$; $WSum6_{\text{meninasG1}} M=1,21 DP=2,63 d=-0,38$; $FQnone_{\text{meninasG1}} M=0,02 DP=0,12 d=-0,51$). Essas mesmas diferenças entre meninos e meninas, no âmbito cognitivo, não foram observadas por Exner e Weiner (1995), nos Estados Unidos, e nem por Silva e Campos (2000), em Portugal, em pesquisas com o Método de Rorschach.

No que diz respeito à autopercepção, os meninos revelaram maior frequência de Fd do que as meninas ($Fd_{\text{meninosG1}}$ $M=0,17$ $DP=0,46$ $d=-0,51$). Conforme Exner e Sendín (1999), essa variável aparece em indivíduos que esperam que o outro solucione seus problemas e, assim, supra suas necessidades. Isso indica maior indício de condutas dependentes e, na mesma proporção, mais ingenuidade nos relacionamentos em meninos do que em meninas.

Em relação à frequência maior do conteúdo BI nos meninos, infere-se que neles há muito mais preocupações corporais do que nas meninas da mesma faixa etária ($BI_{\text{meninosG1}}$ $M=0,24$ $DP=0,51$ $d=-0,52$). Isso acontece, provavelmente, em decorrência do fato de os meninos, geralmente, envolverem-se com brincadeiras de maior impacto corporal do que as meninas, como corridas, luta, além de brincarem mais frequentemente com os jogos eletrônicos violentos.

Considerando as diferenças entre os sexos em crianças de 10 a 12 anos (G2), foram observados desempenhos diversos no âmbito afetivo e cognitivo. No que diz respeito aos aspectos afetivos, os meninos demonstraram menos constrição afetiva do que as meninas dessa faixa etária ($\text{SumC}^2\text{-WSumC}_{\text{meninosG2}}$ $M=-0,33$ $DP=1,23$ $d=0,53$). Segundo Exner (2003), a constrição afetiva está relacionada a um estreitamento da expressão emocional, o que pode gerar estresse afetivo.

No aspecto cognitivo, o desempenho das meninas no teste revelou desenvolvimento intelectual mais próximo das demandas e expectativas sociais do que os meninos ($DQ_{\text{meninasG2}}$ $M=6,58$ $DP=2,01$ $d=0,52$; $DQ_{\text{meninosG2}}$ $M=5,55$ $DP=1,92$ $d=0,52$; $A_{\text{meninasG2}}$ $M=3,69$ $DP=1,61$ $d=0,41$; $A+(A)+Ad+(Ad)_{\text{meninasG2}}$ $M=4,24$ $DP=1,86$ $d=0,45$). Por sua vez, os meninos se destacaram por possuírem maiores recursos para neutralizar o impacto de emoções, por meio da intelectualização, do que as meninas (Ay_{meninas} $M=0,02$ $DP=0,13$ $d=-0,47$; Ay_{meninos} $M=0,13$ $DP=0,33$ $d=-0,47$). A intelectualização, utilizada

moderadamente, consiste em um mecanismo comum para essa fase do desenvolvimento, uma vez que nessa etapa passam a desenvolver melhor a consciência reflexiva para lidar com os problemas (Franco & Villemor-Amaral, 2012; Martí, 2008).

Considerando as diferenças entre os sexos nos adolescentes deste estudo (G3), foram observados desempenhos significativamente diferentes nos recursos e controle, nos aspectos de relacionamento interpessoal, cognitivos e de autopercepção. No que se refere a recursos e controle, as adolescentes foram mais produtivas e tiveram maior capacidade de elaborar ideias ($R_{\text{meninasG3}}$ $M=8,22$ $DP=2,54$ $d=0,70$), porém demonstraram maior tendência a estresse emocional situacional ($\text{SumY}_{\text{meninasG3}}$ $M=0,50$ $DP=0,97$ $d=0,41$), sentimento de impotência e menor controle sobre situações de tensão ($m_{\text{meninasG3}}$ $M=0,19$ $DP=0,46$ $d=0,45$) do que os adolescentes do sexo masculino. No estudo de Exner e Sendín (1999), realizado nos Estados Unidos, as adolescentes de 12 a 14 anos também possuem maior índice de estresse situacional do que os adolescentes. Nesta linha de pensamento, os autores Eschenbeck, Kohlmann e Lohaus (2007) afirmam que meninas e meninos possuem diferentes formas para administrar situações estressoras. Enquanto as meninas demonstram maior emoção, os meninos possuem maior habilidade em focar no problema, demonstrando maior controle sobre a situação.

A respeito do relacionamento interpessoal, as meninas demonstraram-se mais retraídas e com maior dificuldade no contato social ($\text{PHR}_{\text{meninasG3}}$ $M=0,97$ $DP=0,91$ $d=0,58$; $\text{Na}_{\text{meninasG3}}$ $M=0,31$ $DP=0,08$ $d=0,54$), embora tenham apresentado a variável Fd significativamente maior, o que indica dependência nas relações interpessoais e características de pessoas que esperam que os demais solucionem seus próprios problemas ($Fd_{\text{meninasG3}}$ $M=0,06$ $DP=0,23$ $d=0,54$). Em se tratando do início da adolescência, é comum que na faixa etária de 13 e 14 anos as habilidades sociais influam sobre as relações interpessoais. Por esse motivo, as meninas ainda apresentam características relacionadas a

retraimento social e, ao mesmo tempo, necessitam de um amparo nesse contato com o meio. Além disso, o processo de transformação física da puberdade interfere diretamente no retraimento, uma vez que as meninas podem passar por mais estados de irritabilidade e tristeza do que os meninos nessa época (Oliva, 2008).

No âmbito cognitivo, as adolescentes apresentaram percepções mais ajustadas com o desenvolvimento cognitivo de acordo com as expectativas, demandas sociais e predisposições para fazer escolhas um pouco menos convencionais ($DQ_{OmeninasG3}$ $M=7,03$ $DP=2,42$ $d=0,66$; $FQ_{umeninasG3}$ $M=3,53$ $DP=1,84$ $d=0,59$; $WDA\%_{meninasG3}$ $M=1,00$ $DP=0,00$ $d=0,50$). Os meninos, em contrapartida, revelaram tendência a serem um pouco mais perfeccionistas em suas percepções do que as meninas ($FQ_{+meninosG3}$ $M=0,04$ $DP=0,20$ $d=-0,40$). Ceballos (2009) assevera que as meninas dessa idade possuem maior predisposição para o estudo, mais competências verbais e melhor capacidade de reflexão do que os meninos da mesma faixa etária. Observou-se, pelos resultados desse estudo, que as meninas tendem a responder mais de acordo com as demandas sociais do que os meninos, o que não implica em melhor capacidade de reflexão, conforme ressaltou Ceballos (2009).

No que se refere à autopercepção, as meninas apresentaram um senso de si mesmas mais realista, com mais recursos para autopercepção e análise das situações por diferentes prismas ($FD_{meninasG3}$ $M=0,14$ $DP=0,35$ $d=0,82$) quando comparadas aos meninos ($FD_{meninosG3}$ $M=0,0$ $DP=0,0$ $d=0,82$). Esse dado parece ir ao encontro das observações feitas por Oliva (2008), assim como por Campagna e Souza (2006). Segundo os autores, as meninas demonstram amadurecer mais precocemente que os meninos por possuírem maior habilidade em perceber o meio e seu relacionamento. Por mais que nessa faixa etária as meninas ainda tenham uma autopercepção mais voltada para os seus aspectos negativos, ainda assim possuem recursos para perceberem-se de forma realista (Campagna & Souza, 2006).

Por fim, crianças e adolescentes de diferentes instituições escolares foram comparados, considerando cada grupo etário estudado. Quanto às crianças de escolas públicas e particulares do G1, foram observadas diferenças nos aspectos afetivos, cognitivos, recursos e controle, bem como no aspecto relacionamento interpessoal. Em relação ao aspecto cognitivo (mediação), foi possível perceber que as crianças de menos idade, estudantes de escolas públicas, possuem uma habilidade maior para perceber as normas mais óbvias e básicas para uma boa convivência em grupo ($P_{\text{particularG1}}$ $M=1,19$ $DP= 0,97$ $d=-0,45$; $P_{\text{públicaG1}}$ $M=1,61$ $DP= 0,89$ $d=-0,45$).

Porém, no aspecto afetivo, as crianças de escolas públicas apresentaram maior desconforto emocional e dificuldade em expressar seus sentimentos, o que significa que possuem menos recursos eficientes para lidar com emoções angustiantes e tendem a demonstrar significativamente mais constrição afetiva do que as crianças de escolas particulares ($\text{SumC}'\text{-WSumC}_{\text{particularG1}}$ $M=-0,30$ $DP=1,12$ $d=-0,38$; $\text{SumC}'\text{-WSumC}_{\text{públicaG1}}$ $M=0,08$ $DP=0,84$ $d=-0,38$). Considerando este resultado da constrição afetiva, Mazzotti (2006) alega que os estudantes de escolas públicas passam por situações de desafios e conflitos, aprendendo a ter autonomia e a conviver em grupo desde muito jovens. Em decorrência dessas demandas sociais, poucos deles possuem o afeto e a atenção necessários, desenvolvendo, assim, dificuldades emocionais em socializar ou exteriorizar sentimentos.

Quanto ao aspecto cognitivo, as crianças de escolas particulares revelaram maior habilidade de perceber a realidade de modo mais adequado e compatível com a maioria das pessoas ($\text{WDA}\%_{\text{particularG1}}$ $M=0,96$ $DP=0,96$ $d=2,00$; $\text{WDA}\%_{\text{públicaG1}}$ $M=0,00$ $DP=0,00$ $d=2,00$). No estudo de Silva, Ferreira e Ciasca (2014), entretanto, não foram encontradas diferenças significativas no âmbito cognitivo entre a origem escolar, ainda que, consoante

ao presente estudo, as crianças de escolas particulares tenham apresentado um desempenho melhor nesse aspecto.

Em relação às crianças de mais idade (G2), as diferenças foram significativas quanto ao tipo de escola, tanto no aspecto afetivo quanto no cognitivo. As crianças de escolas particulares revelaram maior espontaneidade, na mesma proporção que a capacidade de vivenciar e externalizar o afeto ($W_{\text{SumC}_{\text{particularG2}}} M=0,98 DP=1,01 d=0,46$; $W_{\text{SumC}_{\text{públicaG2}}} M=0,57 DP=0,78 d=0,46$), além de maior necessidade em expressar a subjetividade de forma egocêntrica ($PER_{\text{particularG2}} M=0,41 DP=1,10 d=0,42$; $PER_{\text{públicaG2}} M=0,11 DP=0,31 d=0,42$) do que as crianças de escolas públicas. A necessidade de expressar a subjetividade também pode indicar imaturidade, segundo Exner e Sendín (1999); porém, nessa etapa do desenvolvimento esse é um recurso frequente utilizado pelas crianças.

Quanto ao âmbito cognitivo, as crianças de escolas particulares tendem a abordar a realidade de forma mais confusa, imprecisa e imatura que as crianças de escolas públicas ($DQ_{\text{v}_{\text{particularG2}}} M=0,13 DP=0,38 d=0,44$; $DQ_{\text{v}_{\text{públicaG2}}} M=0,02 DP=0,12 d=0,44$). Segundo Mazzotti (2006), as crianças que frequentam a escola pública são mais articuladas e vivenciam a realidade de forma mais madura que as crianças de escolas particulares, já que possuem maiores conhecimentos advindos da comunidade que frequentam e por vivenciarem experiências relacionadas ao trabalho.

Por conseguinte, os adolescentes do G3 revelaram mais diferenças significativas na comparação entre os tipos de escola: essas diferenças foram observadas no âmbito afetivo, cognitivo, de recursos e controle, bem como no relacionamento interpessoal. No âmbito cognitivo, os adolescentes oriundos de escolas particulares mostraram-se mais produtivos, com percepções mais ajustadas e de acordo com as demandas e expectativas sociais, além de dotados de capacidade para identificar detalhes que passam despercebidos pela maioria

das pessoas ($R_{\text{particularG3}}$ $M=7,95$ $DP=2,35$ $d=0,40$; $Dd_{\text{particularG3}}$ $M=1,80$ $DP=1,66$ $d=0,73$; $DQ_{\text{particularG3}}$ $M=7,07$ $DP=2,17$ $d=0,57$). Borges, Matos e Diniz (2011) também observaram que, quanto maior o nível socioeconômico do adolescente, melhor o seu nível cognitivo, uma vez que os estudantes de escolas particulares no Brasil representam os jovens de uma classe socioeconômica mais favorecida e, normalmente, recebem um nível de instrução melhor do que aqueles que frequentam a escola pública.

No tocante aos aspectos afetivos, os adolescentes estudantes de escolas públicas demonstraram maior predisposição para modularem suas emoções e para a constrição afetiva que os adolescentes de escolas particulares, o que gera mais irritabilidade, angústia e tristeza nestes jovens ($FC_{\text{públicaG3}}$ $M=0,85$ $DP=0,93$ $d=-0,61$; $SumC'_{\text{públicaG3}}$ $M=0,55$ $DP=0,99$ $d=-0,46$). Resultados semelhantes foram encontrados nas crianças de escolas públicas do G1 e corroboram os achados de Mazzotti (2006); este autor apontou que sentimentos relacionados à angústia, ao desinteresse e à carência são frequentes nos estudantes de escola pública.

Os adolescentes de escolas particulares, por sua vez, revelaram que expressam seus afetos e emoções de modo mais espontâneo e caloroso, possuem mais recursos para neutralizar o impacto de emoções, por meio da intelectualização, e administram melhor a constrição afetiva (CF e Ay maiores e C' menor). Porém, revelaram maior desconforto emocional e ansiedade situacionais do que os adolescentes de escola pública ($SumY_{\text{particularG3}}$ $M=0,51$ $DP=0,95$ $d=0,66$). Ribeiro, Semer e Yazigi (2011) observaram maior estresse situacional em estudantes de escolas particulares e justificaram que esses estudantes estão submetidos a exigências maiores por parte da família e da escola, bem como tendem a ser mais ansiosos por terem que lidar com muitas atividades extracurriculares. Contudo, Exner e Sendín (1999) esclarecem que nessa faixa etária é habitual o estresse situacional.

No âmbito das relações interpessoais, os adolescentes de escolas particulares manifestaram mais características de dependência ($F_{\text{particularG3}}$ $M=0,05$ $DP=0,21$ $d=0,50$) que seus pares de escolas públicas. Em relação à autopercepção, os adolescentes de escolas públicas revelaram um nível mais elevado de autocentramento e preocupações corporais, o que sugere um nível mais elevado de insatisfação consigo mesmos que os adolescentes de escolas particulares ($BI_{\text{públicaG3}}$ $M=0,10$ $DP=0,47$ $d=0,43$; $Ego/R_{\text{públicaG3}}$ $M=0,42$ $DP=0,16$ $d=-0,62$). Esses aspectos são consoantes ao estudo de Campagna e Souza (2006), o qual expõe que nessa faixa etária as preocupações voltadas para o corpo são habituais e que essa autopreocupação pode ser transformada em um recurso para os adolescentes perceberem-se de forma realista.

Diante do que foi exposto, pode-se constatar, por meio da discussão dos resultados, que o ZSC é um método sensível para identificar diferenças entre idade, sexo e origem escolar, assim como o desenvolvimento intelectual, social e afetivo de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados encontrados, foram estabelecidas normas de utilização do ZSC em uma amostra de crianças e adolescentes do estado de Goiás. Quando comparadas a outros estudos que abarcam a população infantojuvenil, observam-se que os desempenhos foram muito semelhantes. As poucas diferenças encontradas podem estar relacionadas com o contexto cultural, haja vista a maioria dos estudos ter sido realizada na região sudeste do Brasil.

Considerando a presente amostra, pode-se perceber que, à medida que a idade aumenta, os processos cognitivos tornam-se mais eficazes. Desse modo, as crianças

revelaram um tipo de processamento mais vago e confuso, bem como mostraram-se mais imaturas e fantasiosas na forma de pensar em comparação aos adolescentes. Os adolescentes utilizaram de recursos eficientes para aliviar conflitos afetivos (como, por exemplo, a intelectualização), enquanto as crianças demonstraram mais dependência e necessidade de proteção.

Em relação ao sexo, as crianças do sexo feminino demonstraram maior controle da realidade, mais pensamento lógico e em conformidade com as expectativas sociais. As crianças do sexo masculino, por sua vez, evidenciaram mais criatividade, mais recursos para lidar com as emoções e expressá-las de forma mais intensa, além de facilidade para lidar com situações estressantes.

As adolescentes foram mais produtivas mentalmente e demonstraram mais pensamentos lógicos e convencionais, assim como as crianças do sexo feminino. Contudo, apresentaram menos capacidade de administrar situações de estresse do que os adolescentes do sexo masculino que, por sua vez, tenderam a ser mais perfeccionistas em suas percepções.

Quanto à origem escolar, as crianças e adolescentes das escolas particulares demonstraram mais capacidade para perceberem a realidade de modo mais convencional e compartilharem seus afetos e sentimentos. Porém, as crianças de escolas particulares revelaram imaturidade quando comparadas às crianças de escolas públicas, que mostraram mais habilidade no convívio social, ainda que tenham apresentado mais desconforto emocional. Essa característica também foi detectada nos adolescentes das escolas particulares, que demonstraram também ansiedade situacional e uma capacidade maior de modular as emoções.

Dessa forma, a partir da análise e da discussão dos resultados encontrados neste estudo, foi possível comprovar que os indicadores do teste condizem com as teorias do

desenvolvimento aqui expostas, especialmente considerando Martí (2008), Oliva (2008) e Palácios e Hidalgo (2008). Assim, o ZSC revelou-se um método sensível para a avaliação de crianças e adolescentes, considerando os aspectos psicológicos abordados pelo teste: cognição, afetos, autopercepção, percepção interpessoal e manejo do estresse.

É importante salientar, ainda, que o presente estudo abarcou o desempenho padrão de crianças e adolescentes de uma região que, até então, não tinha sido contemplada na amostra brasileira para o estudo do ZSC. Por esse motivo, igualmente mostrou-se relevante para a área da avaliação psicológica. Não obstante, sugere-se que mais estudos normativos sejam realizados em diferentes regiões do Brasil, a fim de ampliar o estudo do ZSC no país, abarcando os desempenhos padrões também acerca de idade, sexo e origem escolar da população infantojuvenil. Estudos que abarcam populações menos estudadas de crianças com os mais diversos transtornos psicológicos também são importantes para identificar as variáveis que podem discriminar, de uma forma melhor, desempenhos pouco adaptativos.

REFERÊNCIAS

- Alchieri, J. C., Cruz, R. M. (2003). *Avaliação psicológica: conceitos, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2014). *Critério de Classificação Econômica Brasil*.
- Anastasi, A., Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., Duarte, J. L. M. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial*. Manual. São Paulo: CETEPP.
- Biasi, F. C. (2013). *Evidências de Validade do Zulliger-SC para Avaliação do Relacionamento Interpessoal de Crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Borges, A., Matos, M. G., Diniz, J. A. (2011). *Processo Adolescente e Saúde Positiva*:

Âmbitos Afectivo e Cognitivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), 281-291.

Campagna, V. N., Souza, A. S. L. (2006). Corpo e Imagem Corporal no Início da Adolescência Feminina. *Boletim de Psicologia*. 56 (124), 9-35.

Carretero, M. León, J. A. (2008). Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (Vol. 1. 2 ed. pp. 323-334). Porto Alegre: Artmed.

Ceballos, G. (2009). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. (Orgs.). (2008). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (2 ed.). Porto Alegre: Artmed.

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2003). Resolução nº 002/2003 e 007/2003. Disponível em <http://www.pol.org.br> (Acessado 17/05/2006).

Dantas, J. B. (2011). Um ensaio sobre o culto ao corpo na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 898-912.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*. 28(1), 18-26.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Diário Oficial da União*, Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990, Brasília, 1990.

Exner, J. E. (1993). *The Rorschach: A Comprehensive System volume 1: basic foundations*. New York: John Wiley & Sons.

Exner, J. E. (2003). *The Rorschach: A Comprehensive System*. 4 ed. New York: John Wiley & Sons.

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

Exner, J. E., Weiner, I. B. (1995). *The Rorschach A Comprehensive System: Assessment of Children and Adolescents Second Edition*. 3 ed. New York: John Wiley & Sons.

Fleiss, J. L. (1981). *Métodos estatísticos para taxas e proporções*. 2 ed. New York: John Wiley.

Franco, R. R. C., Cardoso, L. M., Villemor-Amaral, A. E. Normatização. (2012). Em A. E. Villemor-Amaral & R. Primi (Orgs). *Teste de Zulliger no sistema compreensivo ZSC – forma individual* (pp. 115-130). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Franco, R. R. C., Villemor-Amaral, A. E. (2012). Validade Incremental do Zulliger e do Pfister no Contexto da Toxicomania. *Psico-USF*, v 17 (1), 73-83.
- Guareschi, N. M. F. (1994). Escolas e Gênero: elas brincam de roda – eles jogam bola. In: Cardoso, R. S. (org.). *É uma mulher...*, 69-81. Petrópolis.
- Hamel, M., Shaffer, T. W. (2007). Rorschach Comprehensive System Data for 100 Nonpatient Children From the United States in Two Age Groups. *Journal of Personality Assessment*, 89:Suppl. 1, S174-S182.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1995). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Paris: P. U. F.
- International Test Commission. (2003). *Diretrizes internacionais para utilização de testes*. Acesso em 01 de outubro de 2012 Fonte: <http://www.intestcom.org/guidelines/index.php>.
- Matsumoto, M., Suzuki, N., Shirai, H., Nakabayashi, M. (2007). Rorschach Comprehensive System data for a sample of 190 Japanese nonpatient children at five ages. *Journal of Personality Assessment*, 89(Suppl. 1), S103–S112.
- Martí, E. (2008). Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (Vol. 1. 2 ed. pp. 233-251). Porto Alegre: Artmed.
- Mazzotti, A. J. (2006). O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 87 (217), 349-359.
- Meyer, G. J. Erdberg, P. Shaffer, T. W. (2007) Toward International Normative Reference Data for the Comprehensive System. *Journal of Personality Assessment*, 89 (Suppl. 1), S 201- 216.
- Meyer, G. J, Kurtz, J. E. (2006). Advancing personality assessment terminology: Time to retire “objective” and “projective” as personalitytest descriptors. *Journal of Personality Assessment*, 87, 223–225.
- Meyer, G. J., Hilsenroth, M. J., Baxter, D., Exner, J. E., Fowler, J. C., Piers, C. C., Resnick, J. (2002). An examination of interrater reliability for scoring the Rorschach Comprehensive System in eight data sets. *Journal of Personality Assessment*, 78, 219–274.
- Moreno, G. L. (2008). *As Crianças e suas Infâncias: O brincar em diferentes contextos*. Londrina: Humanidades.
- Oliva, A. (2008). Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. . In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (Vol. 1. 2 ed. pp 335-349). Porto Alegre: Artmed.
- Palácios, J., Hidalgo, V. (2008). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a

- adolescência. In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (Vol. 1. 2 ed. pp 252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes
- Pasquali, L. (2010). Histórico dos Instrumentos Psicológicos. Em L. Pasquali (Org.), *Instrumentação Psicológica Fundamentos e Práticas*, 11-21. Porto Alegre: Artmed.
- Pfundt, H., Duit, R. (1993). *Bibliography. Students alternative frameworks and Science education*. (4.3 ed.). Germany: Institut für die Padagogikder Naturwissenschaften.
- Poletto, M., Koller, S. H. (2011). Bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 24(3), 476-484.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 2, 67-77.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, Situação Atual e Direções para o Futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 25-35.
- Primi, R., Muniz, M., Villemor-Amaral, A. E. (2009). Validade do Zulliger no Sistema Compreensivo. Em A. E. Villemor-Amaral & R. Primi (Orgs). *Teste de Zulliger no sistema compreensivo ZSC – forma individual* (pp. 137-173). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Raven, J. C. (2008). *Teste das Matrizes Progressivas Escala Geral. Manual*. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada
- Raven, J. C., Raven, J., Court, J. H. (1988). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Raven, J. C., Court, J.H., Raven, J. (1992). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Oxford: Oxford.
- Ribeiro, R. K. S. M., Semer, N. L., Yazigi, L. (2011). Rorschach Comprehensive System norms in Brazilian children from public and private schools. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 671-684.
- Saavedra, L. Barros, A. M. (1996). Elas preferem as bonecas, eles os carros: aquisição dos estereótipos do gênero. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*. 129-160.
- Segabinaze, J. D., Zorteza, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., Hutz, C. S. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*. 11(1), 1-12.
- Silva, D. R., Campos, R. (2000). Some Rorschach variables from a normative study with 10-year-old Portuguese children. *Rorschachiana*, 24, 110-126.
- Silva, G. B. A., Ferreira, T. L., Ciasca, S. M. (2014). Evolução do Desempenho da

Atenção e da Memória Operacional em Crianças de Escola Pública e Particular. *Revista Psicopedagogia*, 31 (96), 254-262.

Tavares, M. (2003). Validade Clínica. *Psico-USF*, 8 (2), 55-64.

Tavella, R. R. (2012). *O Teste de Zulliger-SC: Avaliação da Criatividade em Crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Francisco, Itatiba.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Villemor-Amaral, A. E., Cardoso, L. M. (2012). Validade Convergente do Tipo de Vivência (EB) no Teste de Zulliger/SC. *Psico*, 43, n. 1, 109-115.

Villemor-Amaral, A. E., Machado, M. A. S. & Noronha, A. P. (2009). O Zulliger no Sistema Compreensivo: Um Estudo de Fidedignidade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(4), 656-671.

Villemor-Amaral, A. E., Primi, R. (2012). *O Teste de Zulliger no Sistema Compreensivo (ZSC): forma individual*. (Rev. ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Villemor-Amaral, A. E., Quirino, G. S. (2013). Estudo Comparativo entre Indicadores Afetivos das Técnicas de Pfister e Zulliger. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 1-7.

Weiner, I.B., Craighead, W.E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. v. 2. John Wiley and Sons.

Xavier, M. A. (1984). O Teste Z de Zulliger Problema das Localizações D e Dd. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36(4), 112-124.

Xavier, M. A. (1985). O Teste Z em Crianças Análise das Respostas Ban. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38(4), 131-141.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação teve o objetivo de corroborar e expandir o estudo do Teste de Zulliger no Brasil, contribuindo com os fundamentos da medida psicológica principalmente no contexto infantojuvenil. Diante do que foi exposto pode-se perceber que a avaliação psicológica de crianças e adolescentes por meio do Zulliger ainda carece de um olhar maior por parte dos estudos científicos.

A Seção I, “Teste de Zulliger em Crianças e Adolescentes: Revisão Sistematizada”, consistiu-se em uma revisão bibliográfica sistematizada, em que foram discutidas publicações e produções científicas acerca do Teste de Zulliger com crianças e adolescentes em amostras brasileiras. As informações das publicações foram sintetizadas e analisadas, demonstrando evidências de validade desse instrumento para o uso infantojuvenil, apesar de serem poucos os estudos que abarcam esse tema. O artigo citado sugeriu investigações em cenários que requerem estudos para futuras investigações a cerca do Teste de Zulliger, como, por exemplo, as áreas jurídica, escolar e o contexto das psicopatologias.

Na Seção II, “Normatização do Teste de Zulliger SC em Crianças e Adolescentes”, realizou-se um estudo empírico, descritivo do tipo levantamento por amostragem, com o objetivo de contribuir para os parâmetros psicométricos brasileiros de normatização do instrumento ZSC para crianças e adolescentes. Para isso, foram investigadas diferenças entre idades, sexo e origem escolar no desempenho padrão de três grupos etários de crianças e adolescentes do Estado de Goiás: o G1 composto por crianças de 7 a 9 anos, G2 com crianças de 10 a 12 anos e o G3, de adolescentes de 13 e 14 anos. Os resultados dos estudos inferenciais deram origem à sete tabelas que descrevem o desempenho típico de uma amostra de crianças e adolescentes, considerando grupos etários e diferenças entre os

sexos também por faixa etária, além de demonstrar indiretamente a validade do instrumento ZSC. As diferenças estatisticamente encontradas foram apresentadas e discutidas considerando os aspectos normalmente abordados no teste por meio de grupos de variáveis: aspectos referentes aos recursos e controle do estresse, ao relacionamento interpessoal, à autopercepção, aos aspectos afetivos e cognitivos.

Ao comparar o desempenho padrão de diferentes faixas etárias, o ZSC mostrou-se eficiente e válido para levantar desempenhos de crianças com menos idade, de outras com mais idade e adolescentes por meio de 8 variáveis (INC, Ls, Cg, DQv, FQnone, FAB, Sum6 e WSum6). Tal fato sugere que esse instrumento pode ser útil para discriminar diferentes níveis de desenvolvimento psicológico, uma vez que à medida que a idade aumenta, mais eficazes tenderam a ser, especialmente, os processos cognitivos no ZSC.

Ao analisar as diferenças entre os sexos, o ZSC revelou-se válido para discriminar desempenhos padrões de jovens do sexo masculino e feminino em 30 variáveis (F, FM, M, SumC', EA, es, C, WSumC, Blends, Bl, DQv, FQnone, WSum6, Zf, Ay, Fd, SumC'-WSumC, DQo, A, A+(A)+Ad+(Ad), R, m, SumY, PHR, Isol, Na, FQu, FQ+, WDA% e FD), considerando os aspectos afetivos, cognitivos, de interação interpessoal, de autopercepção e manejo do estresse. Assim, os resultados obtidos demonstraram que o ZSC também foi válido para descrever as diferenças entre os sexos numa amostra infantojuvenil. Enquanto as meninas demonstraram maior produtividade, controle da realidade e percepções mais detalhistas, os meninos mostraram-se mais criativos e com maior controle sobre o estresse emocional situacional e interferências desagradáveis do cotidiano. Diante dos dados revelados por esse estudo, entende-se que as diferenças entre os sexos devem ser consideradas como parte integrante dos dados normativos disponíveis para essa faixa etária.

Nota-se que o ZSC também mostrou-se uma técnica útil para o estudo de diferenças observadas em jovens provenientes de diferentes origens escolares. Ao total, 17 variáveis (P, SumC'-WSumC, WDA%, WSumC, PER, DQv, R, Dd, SumC', SumY, FC, CF, Fd, DQo, Ego/R, Ay e BI) revelaram-se estatisticamente significativas para discriminar desempenhos de crianças e aos adolescentes de escolas públicas e particulares por faixas etárias. As crianças e adolescentes de escolas públicas demonstraram maior maturidade e desconforto emocional em comparação às crianças e adolescentes de escolas particulares que, por sua vez, manifestaram mais habilidade para externalizar emoções e afetos e maior capacidade para produzirem ideias. Desse modo, conclui-se que o ZSC também é um instrumento válido para discriminar o desempenho típico de crianças e adolescentes provenientes de diferentes tipos de escola. Contudo, apesar das diferenças, considerou-se desnecessário construir tabelas separadas para as crianças. No caso do grupo de adolescentes, a quantidade de variáveis (n=11) que discriminavam o desempenho por origem escolar foram um pouco maiores e, portanto, sugere-se atentar para as diferenças levantadas.

Os dois estudos desta dissertação demonstraram, então, que o ZSC é um método sensível e válido para a avaliação de crianças e adolescentes, bem como apresentou dados referentes ao desempenho típico de crianças e adolescentes de uma determinada região do país. Diante disso, conclui-se que a presente dissertação atingiu os objetivos pretendidos de contribuir com fundamentos da medida no Teste de Zulliger no âmbito infantojuvenil.

Contudo, sugere-se que novos estudos sejam realizados acerca do ZSC com crianças e adolescentes, envolvendo as diferentes regiões brasileiras e amostras mais abrangentes, compreendendo também as áreas escolar, jurídica, hospitalar e da saúde, envolvendo, por exemplo, questões de gênero, dados normativos de adolescentes maiores

de 14 anos, crianças e adolescentes institucionalizados, em situações de risco ou diagnosticados com psicopatologias diversas.

ANEXOS

ANEXO A: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Universitária, 1069 ● Setor Universitário
Caixa Postal 86 ● CEP 74605-010
Goiânia ● Goiás ● Brasil
Fone: (62) 3946.1070 ● Fax: (62) 3946.1070
www.pucgoias.edu.br ● prope@pucgoias.edu.br

Registro CEP 1875/2011

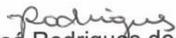
DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o Projeto, **Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos Para Crianças e Adolescentes**, coordenado pelo (a) pesquisador (a) **Ana Cristina Resende**. Foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP-SGC/PUC Goiás) sob o **CAAE 0156.0.168.000-11**, em 05/10/2011 e **aprovado** em 26/10/2011.

- CEP-SGC/PUC Goiás pode, a qualquer momento, fazer escolha aleatória de estudo em desenvolvimento para avaliação e verificação do cumprimento das normas da Resolução 196/96 (Manual Operacional Para Comitês de Ética em Pesquisa – item 13).
- Informamos que é obrigatória a entrega do relatório de acompanhamento da pesquisa, conforme a categoria de pesquisa realizada, em cumprimento da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
- Modelo do relatório de acompanhamento da pesquisa se encontra no site do Comitê de Ética <http://www.pucgoias.edu.br/cep> - modelos documentos.

Categorias de pesquisa

TCC: Final da pesquisa
Especialização: Final da pesquisa
Mestrado: Relatório anual e final
Doutorado: Relatório anual e final
Outros: Relatório anual e final


Prof. Dr. José Rodrigues do Carmo Filho
Coordenador do CEP-SGC/PUC Goiás

Goiânia, 26 de Outubro de 2011.

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

I. CARTA AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Senhores Pais ou Responsáveis,

Este é um convite para que sua criança ou adolescente, com idade entre 07 e 14 anos, participe da pesquisa **“Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes”**, que é coordenado pelas psicólogas Dra. Ana Cristina Resende, Dra. Anna Elisa de Villemor-Amaral e Ms. Débora Diva Alarcon Pires. Este estudo está vinculado ao Núcleo de Pesquisa Psicossociológicos da PUC Goiás e ao Grupo de pesquisa do CNPq/UFG Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Saúde Mental e Personalidade (LabSAMP).

O objetivo desse estudo é tornar alguns instrumentos de avaliação psicológica para crianças mais adaptados para serem usados em nossa realidade brasileira. Sabemos, por meio de nossa experiência profissional, que para que um instrumento de avaliação psicológica possa ser utilizado com segurança, ele deve apresentar características que possibilitem confiança nos dados que produz, sendo necessária, então, a adequação do mesmo para cada região, pois o desempenho das crianças e adolescentes pode variar de uma cultura para outra e de uma região para outra, de acordo com os fatores de seu entorno.

Gostaríamos, então, de contar com sua valiosa colaboração, no sentido de autorizar a participação de sua criança ou adolescente na pesquisa. Para participar do estudo, é imprescindível que um dos responsáveis pela criança assine o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, logo abaixo, e a criança/adolescente deverá responder a, no mínimo, dois dos quatro instrumentos (Matrizes Progressivas de Raven, Método de Rorschach, Pirâmides Coloridas de Pfister e Zulliger). Os instrumentos serão aplicados na própria ESCOLA, em uma sala disponibilizada, onde as crianças e adolescentes realizarão as atividades propostas. Ao total, serão realizados entre 2 e 4 encontros de 50 minutos cada, não devendo acarretar danos ao andamento normal das atividades escolares. A princípio, o maior incômodo a que sua criança estará submetida será a disposição de tempo para responder às atividades solicitadas (tarefa de marcar X, construir uma pirâmide com papéis coloridos e dizer o que algumas manchas de tinta poderiam ser). A criança/adolescente ou os pais ou responsáveis poderão desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer constrangimento.

Quanto aos benefícios, os responsáveis serão convidados a participar de uma reunião para que os principais resultados do estudo sejam compartilhados com todos, como também o benefício da contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico.

As informações obtidas através dos instrumentos serão de caráter confidencial; a elas só terão acesso os pesquisadores diretamente envolvidos na pesquisa, que analisarão os dados do ponto de vista estatístico de sua representatividade para o grupo de crianças e adolescentes em estudo. Com isso, pretendemos manter o caráter científico, ético e profissional da referida pesquisa.

Caso a criança/adolescente sinta qualquer tipo de incômodo com sua participação, ela

será acolhida pelo serviço de atendimento psicológico da própria universidade – no Centro de Estudos Pesquisa e Práticas Psicológicas – CEPPI, sem qualquer ônus para a família. Além disso, o (a) pesquisador (a) estará disponível para orientá-los e dar maiores esclarecimentos sempre que desejar. De qualquer forma, se a criança/adolescente sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ela terá direito a indenização.

Desde já agradecemos muito por sua colaboração e solicitamos que a Ficha de Informações e o Termo de Consentimento, em anexo, sejam enviados por meio da criança em um prazo máximo de uma semana. Esta carta fica com você, bem como uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa você poderá perguntar diretamente para os pesquisadores ou para a **coordenadora do projeto, Dra. Ana Cristina Resende**, pelo telefone (62) 3946-1097 ou (62) 9137- 0535.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, onde também poderá apresentar reclamações em relação a este estudo pelo telefone (62) 3946-1512.

II. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA/ADOLESCENTE

Eu _____

(responsável)

RG nº _____, CPF nº _____, abaixo assinado, concordo com a participação da criança/adolescente _____ na pesquisa **“Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes”**. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação da criança/adolescente. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção das atividades da Escola, ou a qualquer tipo de constrangimento.

Goiânia, ____ de _____ de 20__.

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

III. CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO (CRIANÇA/ADOLESCENTE)

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, **“Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes”**, desde que um dos meus responsáveis autorize a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou constrangimento.

Goiânia, ____ de _____ de 20__.

Assinatura criança/adolescente: _____

Coordenadora da Pesquisa
Profª. Drª. Ana Cristina Resende – PUC Goiás

ANEXO C: CARTA AO DIRETOR

I. CARTA AO DIRETOR

Senhor(a) Diretor(a),

Este é um convite para que sua Escola participe do Projeto de Pesquisa “**Estudos de Validação e Normatização de Testes Psicológicos para Crianças e Adolescentes**”. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás e segue todas as exigências da regulamentação de pesquisas com seres humanos (Resolução 196/96 do Ministério da Saúde). A responsável pela pesquisa é a Psicóloga Profa. Dra. Ana Cristina Resende. O estudo é desenvolvido também por um grupo de Psicólogas, de mestrandas e doutorandas em Psicologia e está vinculado à três instituições:

- PUC Goiás (Núcleo de Pesquisa Psicossociológicos)
- Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
- Grupo de pesquisa do CNPq/UFG Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Saúde Mental e Personalidade (LabSAMP).

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

O teste psicológico é um procedimento sistemático para observar, compreender e descrever o comportamento individual e grupal. Sem dúvida nenhuma, tanto na prática clínica quanto no mundo acadêmico, os testes psicológicos têm contribuído significativamente para a construção do conhecimento em Psicologia e, desta forma, ocupam um papel de destaque. Atualmente, no mercado brasileiro, se dispõe de poucos instrumentos psicológicos capazes de avaliar aspectos saudáveis e desviantes na personalidade de crianças e adolescentes. Assim sendo, trabalhar com a **adaptação de instrumentos psicológicos para Goiânia e para o Brasil**, bem como apresentar estudos de suas propriedades científicas, para que o mesmo possa ser futuramente utilizado, é uma tarefa de extrema importância na área de avaliação psicológica.

Participarão do estudo somente os alunos autorizados por um de seus responsáveis legais, que também deverão preencher um questionário sociodemográfico que caracteriza o grupo de participantes. Todos serão informados que poderão desistir a qualquer momento sem qualquer constrangimento ou prejuízo de suas atividades escolares. Todas as crianças autorizadas realizarão alguns testes psicológicos, alguns em grupo e outros individuais, em dias e horários acordados com os pais, fora do turno em que estudam, ou durante as atividades escolares, caso a Escola tenha algum horário disponível, mas sempre na própria Escola, que deverá disponibilizar uma sala para esta atividade (nos dias e horários mais convenientes para a Escola)

Todos os testes psicológicos solicitam ao aluno que solucione algum problema, por exemplo: escolher qual é a figura geométrica que melhor completa uma outra figura; dizer o que uma mancha de tinta poderia ser; montar pirâmides com papéis coloridos e, eventualmente, responder algumas perguntas em um questionário de marcar X que avaliam aspectos relacionados ao *bullying* e às brincadeiras que têm participado com os colegas.

Quais são os riscos envolvidos neste estudo? Os riscos associados neste estudo são mínimos, e não são maiores do que os riscos normalmente encontrados na vida diária. O maior incômodo é a criança se cansar da atividade proposta. Neste caso, ela poderá desistir a qualquer momento, sem constrangimento. Caso seja observado qualquer comportamento de risco iminente à integridade física e psicológica da criança, as pesquisadoras orientarão a Escola e os pais em como lidar com a questão.

Quais são os possíveis benefícios deste estudo? Os professores e os responsáveis pelas crianças serão convidados a participar de uma reunião para que os principais resultados do estudo sejam compartilhados com todos, como também o benefício da contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico.

O aluno ou qualquer responsável pelo aluno é obrigado a participar? Não. A participação é voluntária. Pode-se decidir não participar ou retirar-se a qualquer momento, sem qualquer constrangimento ou prejuízo das relações e atividades escolares.

O participante será indenizado? Havendo qualquer tipo de dano moral ou material, advindo dessa pesquisa, o (a) participante será indenizado (a).

Quem vai saber sobre a participação nesta pesquisa? Este estudo é confidencial. Na divulgação dos resultados da pesquisa a identidade dos participantes, dos seus responsáveis e da instituição colaboradora serão dissociadas da sua informação fornecida. Todos os resultados serão utilizados no âmbito de pesquisas e divulgados, por meio de relatórios oficiais ou de artigos e publicações científicas assinadas pelos pesquisadores envolvidos, que visem, exclusivamente, contribuir para o debate científico e o enfrentamento das questões investigadas.

Quem devo contatar para tirar minhas dúvidas sobre esta pesquisa? Se você tem dúvidas sobre este estudo, você pode contatar a pesquisadora responsável pelo projeto, Dra. Ana Cristina Resende, pelo e-mail anacristinaresende@hotmail.com ou pelos telefones (62) 9137-0535 ou (62) 3251-1018.

Quem devo contatar sobre os meus direitos como participante da pesquisa? Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, onde também poderá apresentar reclamações em relação a este estudo pelo telefone (62) 3946-1512.

Atenciosamente,
Profa. Dra. Ana Cristina Resende
Psicóloga e Pesquisadora Responsável

CRP 09/021138
DECLARAÇÃO

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa “**Estudos de Validação e Normatização de Testes Psicológicos para Crianças e Adolescentes**”, de responsabilidade da pesquisadora psicóloga Dra. Ana Cristina Resende. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar do sujeito de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Declaro, ainda, conhecer e cumprir a Resolução CNS 196/96, das Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde.

_____, ____ de _____ de 2014.
(cidade)

(Nome do Responsável Institucional)

(Cargo/Função)

(Assinatura e Carimbo do responsável institucional)

**ANEXO D: OFÍCIO ÀS SECRETARIAS MUNICIPAL E ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO**

Ofício

Goiânia, 28 de Agosto de 2013.

**Ilustríssima Senhor(a)
Secretário (a) Municipal (Estadual) de Educação – Goiânia - Goiás**

Ilustríssimo (a) Senhor (a) Secretário (a) Municipal de Educação,

Com os cordiais cumprimentos venho solicitar a Vossa Senhoria a autorização para a realização da pesquisa **“Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes”**, em escolas públicas municipais. Seguem anexos alguns documentos: o projeto de pesquisa resumido, a declaração do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás de aprovação do estudo, uma carta direcionada ao diretor da escola para esclarecimento sobre o estudo, e o comprovante do apoio ao projeto de pesquisa fornecido pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

Diante das informações expostas pelo projeto de pesquisa, aguardamos sua autorização para iniciar a coleta de dados das crianças e adolescentes nas Escolas Públicas do Município. Caso seja conveniente, podemos sugerir algumas escolas abaixo para o prosseguimento deste estudo, que resultará em formações de profissionais a nível de mestrado e doutorado em Psicologia.

Nestes termos, pede-se deferimento,

Profa. Dra. Ana Cristina Resende
Psicóloga
CRP 09/0211308

Goiânia, 28 de agosto de 2013

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Título do Projeto

“Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes”

Este projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, sob o **CAAE 0156.0.168.000-11** e, atualmente, é realizado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Avaliação da Personalidade da universidade.

Sabemos que muitas vezes o senso comum não é suficiente para avaliar e tomar decisões com parâmetros confiáveis e é nessa circunstância que se torna necessário validar estratégias e instrumentos que forneçam elementos para fortalecer argumentos, aprofundar reflexões e subsidiar decisões mais complexas. Os testes psicológicos, sejam eles projetivos ou de autorrelato, têm como função principal medir fenômenos psicológicos de forma objetiva e confiável. Eles permitem o levantamento de informações significativas especialmente quando é necessário antecipar o conhecimento de comportamentos de um indivíduo, seja no âmbito da escola, da clínica, do hospital, da justiça, do trânsito ou do trabalho (Anastasi e Urbina, 2000). Dentre os instrumentos de aferição na psicologia, o teste psicológico é o mais sofisticado. Para que isto se mantenha é indispensável assegurar as propriedades científicas dos testes.

Quando se fala em propriedades científicas de um teste psicológico significa que o instrumento deve ser construído de acordo com os princípios reconhecidos pela comunidade científica, especialmente os desenvolvidos pela psicometria (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2003). As propriedades mínimas e obrigatórias, a fim de ser considerado um instrumento psicológico, são: a demonstração de evidências empíricas de fidedignidade/precisão e validade; a apresentação da padronização e a normatização.

A testagem psicológica tem avançado em seu *status* científico, especialmente após a Resolução nº 002/2003 do CFP – que definiu e regulamentou o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos no país. No entanto, problemas sobre o desenvolvimento de pesquisas para validação, precisão e normatização, bem como sobre a elaboração de manuais de testes, ainda têm sido temas de várias investigações e críticas (Noronha, Freitas & Ottati, 2002; Primi, 2010). Diante das recentes e controversas discussões acerca dos instrumentos de avaliação psicológica no Brasil, o tema proposto por este projeto de pesquisa “Estudos de Validação e Normatização de Testes Projetivos para Crianças e Adolescentes” é de extrema relevância no domínio dos testes psicológicos, ainda mais quando se trata dessa faixa etária, em que a quantidade de testes validados e normatizados ainda é bastante pequena.

No *site* do CFP, <http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>, dos 123 testes disponíveis, menos de 25% são voltados para a avaliação de crianças. Quando se trata de testes projetivos, que avaliam importantes aspectos da personalidade, a quantidade é bem menor.

Os instrumentos projetivos são particularmente importantes porque neles o examinando revela indiretamente o seu mundo interno, por meio da elaboração do material apresentado. Esses instrumentos partem do princípio que mediante uma atividade proposta como, por exemplo, desenhar, contar uma história sobre um determinado personagem, completar uma fábula, dizer o que algumas manchas de tinta poderiam ser, entre outras, a criança e o

adolescente se revelam mais facilmente. A pessoa é observada em uma situação artificializada e sistematizada, na qual seu desempenho é descrito e apreciado pelo psicólogo habilitado para avaliar essa amostra de comportamento, que reflete suas necessidades e atitudes subjacentes, bem como a forma em que ela normalmente pensa, sente e age, que são aspectos que as crianças, e grande parte dos adolescentes, estão pouco preparadas e maduros para revelarem, de modo direto, como em um discurso. Neste sentido, os testes projetivos seriam os mais adequados, uma vez que estas pessoas muito jovens normalmente têm menos consciência do modo como pensam, falam e se comportam no dia e dia, bem como ainda não desenvolveram suficientemente suas habilidades de leitura e autorreflexão para responderem adequadamente ao que muitos testes objetivos de autorrelato exigem (Weiner & Greene, 2008).

Além da pouca disponibilidade de instrumentos projetivos capazes de avaliar a dinâmica interna e a personalidade de crianças e adolescentes, nos dias atuais, os dados normativos dos testes constituem um problema técnico de difícil solução por exigirem muito tempo e esforço para sua obtenção. Por esse motivo, são quase inexistentes os estudos deste gênero em vários contextos em que o instrumento é usado. A consequência disso é uma análise comparativa entre crianças cujas culturas e vivências são muito diversas, resultando num procedimento pouco confiável. Assim sendo, estudos que se propõem demonstrar as propriedades científicas de testes projetivos para crianças e adolescentes no Brasil, para que os mesmos possam ser futuramente administrados nessa faixa etária, parece uma tarefa de extrema importância na área de avaliação psicológica e no desenvolvimento de pesquisas neste campo do conhecimento em Psicologia.

Objetivos

O objetivo geral deste projeto é contribuir com a construção de parâmetros psicométricos brasileiros de validade e normatização para o uso do Método de Rorschach (*Rorschach Performance Assessment System – R-PAS*), do Testes de Zulliger (*Sistema Compreensivo – SC*) e das Pirâmides Coloridas de Pfister em crianças e adolescentes.

Os objetivos específicos são:

- 1) Verificar como as novas instruções de administração do Método de Rorschach, propostas pelo R-PAS, afetam a produtividade de respostas no Rorschach de crianças e adolescentes;
- 2) Iniciar um banco de dados nacional de protocolos de Rorschach administrados de acordo com o R-PAS;
- 3) Organizar tabelas normativas do Método de Rorschach R-PAS para crianças e adolescentes, por faixa etária, mediante estatísticas descritivas (média, desvio padrão, mediana, moda, valores mínimos e máximos) das variáveis dos teste;
- 4) Organizar tabelas normativas do Testes de Zulliger (SC) para crianças e adolescentes, por faixa etária, mediante estatísticas descritivas (média, desvio padrão, mediana, moda, valores mínimos e máximos) das variáveis dos teste;
- 5) Comparar os resultados do Testes de Zulliger (SC) encontrados nesta cidade com os resultados obtidos pelas crianças e adolescentes com as mesmas idades em outros estados;
- 6) Organizar tabelas normativas das Pirâmides Coloridas de Pfister para crianças e adolescentes;
- 7) Proceder análises de validade do instrumento por meio de estudos de correlação (divergente e convergentes) entre os testes psicológicos administrados nas crianças e adolescentes do estudo, considerando as variáveis dos instrumentos e os dados sociodemográficos dos participantes.

Método

Participantes. Estima-se a participação de no mínimo 400 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, do sexo masculino e feminino, provenientes de escolas públicas e particulares. Os critérios de inclusão serão: estar cursando a série correspondente à sua faixa etária; ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por um dos responsáveis; ter o formulário sobre as condições psicológicas e somáticas e dados sociodemográficos preenchidos por um dos responsáveis. Os critérios de exclusão serão: ter sido submetido, ou estar sendo submetido, a tratamento psicológico ou psiquiátrico; apresentar indícios no formulário de algum distúrbio psicológico ou somático grave.

Instrumentos.

_ **Formulário de Caracterização dos Participantes:** com questões referentes aos dados sociodemográfico, às condições psicológicas e somáticas dos participantes.

_ **Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven:** teste de múltipla escolha para *screening* da capacidade cognitiva dos participantes, que demanda em média 45 minutos para ser realizado.

_ **Método de Rorschach (R-PAS):** composto por dez cartões com manchas de tinta, os quais servem de estímulos pouco organizados que levam o indivíduo em avaliação a expressar conteúdos associativo-perceptivos representativos de seu modo de pensar, sentir e agir no dia a dia. A aplicação é individual, realizado, em média, em 90 minutos, e exige que os examinandos identifiquem o que os borrões de tinta construídos parecem em resposta à pergunta 'O que isso poderia ser?'. O R-PAS, ou "Sistema de Avaliação de Desempenho no Rorschach", é um sistema de aplicação, correção e interpretação que se originou do SC (Exner, 2003), mas com algumas revisões e alterações voltadas para otimizar o instrumento (Meyer, Viglione, Mihura, Erard & Edberg, 2010).

_ **Teste das Pirâmides de Pfister (TPC):** avalia a dinâmica afetiva e emocional, mas também permite verificar o desenvolvimento cognitivo. É uma técnica não verbal, que demanda em média 15 minutos. O TPC propõe a execução de três pirâmides coloridas, de acordo com o gosto do examinando. As cores que compõem o material são: azul, verde, vermelho, violeta, amarelo, laranja e marrom, em diferentes tonalidades cada, além de preto, branco e cinza (Franco & Villemor-Amaral, 2009).

_ **Teste de Zulliger (Sistema Compreensivo - SC)** (Villemor-Amaral, A. E. de & Primi, 2009): avalia a estrutura e a dinâmica da personalidade, indicando não só as dificuldades e conflitos como também as habilidades que são partes constitutivas dos recursos internos dos quais uma pessoa dispõe para lidar com os problemas. O teste é composto por um jogo de três cartões que contém uma mancha de tinta simétrica, em que a pessoa diz o que cada mancha de tinta poderia ser para ela. As respostas são classificadas de acordo com os pressupostos do Sistema Compreensivo de Exner (Exner, 2003), que contempla uma série de categorias de codificação.

Procedimentos

Como o projeto já foi aprovado pelo comitê de ética e as instituições coparticipantes estão consentindo a realização do estudo, as etapas para a execução serão:

1) Contato os responsáveis pelos alunos nas escolas, por meio das reuniões regulares, já pré-estabelecidas pelo programa acadêmico, para que tomem conhecimento do projeto de pesquisa, a fim de serem estimulados a permitir que as crianças e adolescentes participem do estudo; aqueles que desejarem contribuir com o estudo deverão assinar o TCLE e preencher o Formulário de Caracterização dos Participantes.

2) Aplicação em grupo do Raven e, depois, a aplicação individual dos demais instrumentos (Rorschach, Pirâmides e Zulliger) nos participantes, em dias e semanas diferentes para cada instrumento, em locais adequados para avaliação psicológica, disponibilizados pelas próprias instituições coparticipantes.

3) No que diz respeito aos procedimentos de análise dos dados: os testes serão codificados por dois juízes treinados para que a análise de concordância entre os avaliadores, por meio do Kappa de Cohen, considerando 25% de todos os protocolos úteis de cada um dos instrumentos, seja feita; serão realizadas tabelas dos resultados das diferenças entre os examinadores de um mesmo teste, por meio da ANOVA; as entrevistas constituirão tabelas descritivas sobre os itens que se mostrarem relevantes; os resultados de cada um dos instrumentos serão expressos mediante Estatística Descritiva; estudos exploratórios de correlação entre as variáveis dos diferentes instrumentos também deverão ser realizados por meio de coeficientes de correlação; finalmente, deverão ser observadas as correlações entre os resultados e alguns aspectos de caracterização dos participantes como gênero, idade e demais variáveis demográficas relevantes na compreensão do perfil de personalidade.

Vale ressaltar que **os registros deste estudo serão mantidos em sigilo e a identidade dos participantes e da instituição colaboradora serão dissociadas da sua informação fornecida após a conclusão do estudo.** Nenhum dado que permita identificação dos sujeitos será divulgado. Os registros da pesquisa serão armazenados, de forma segura, e apenas nós, da equipe pesquisadora, teremos acesso aos registros. Todos os resultados serão utilizados, no âmbito de pesquisas, por meio de relatórios oficiais ou de artigos e publicações científicas assinadas pelos pesquisadores envolvidos que visem, exclusivamente, contribuir para o debate científico e o enfrentamento das questões investigadas.

Este projeto é todo coordenado por uma pesquisadora responsável (Profa. Dra. Ana Cristina Resende), que tem um papel de articulador institucional e da equipe de pesquisadores, que é responsável pelas diretrizes de execução do projeto e que trabalha de modo efetivo em todas as atividades previstas no projeto. A pesquisadora responsável tem como parceiras na execução do projeto outras seis psicólogas: Profa. Dr^a. Anna Elisa de Villemor-Amaral (Universidade São Francisco); Profa. Ms. Débora Diva Alarcon Pires (PUC Goiás), Doutoranda Ms. Liliane Domingos Martins (PUC Goiás) e as Mestrandas Carolina Cardoso de Souza, Larissa Escher Chagas e Ana Clara Mateus Carvalho (PUC Goiás).

Qualquer dúvida sobre este estudo, a pesquisa responsável pelo projeto, Dra. Ana Cristina Resende, poderá ser contatada pelo e-mail profa.resende@gmail.com ou pelo telefone 9137-0535. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, onde também poderá apresentar reclamações em relação a este estudo pelo telefone (62) 3946-1512.

Profa. Dra. Ana Cristina Resende
Psicóloga
CRP 09/0211308

ANEXO E: QUESTIONÁRIO SÓCIO DEMOGRÁFICO

FICHA DE DADOS DO(A) ALUNO(A) PARTICIPANTE

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Série atual: _____

Repetiu alguma série?

() Não () Sim Quantas vezes? _____

Qual série? _____

Como tem sido, atualmente, seu desempenho na escola?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Já foi suspenso(a) ou expulso(a) da escola? Por quê?

Os professores têm queixas a seu respeito?

() Não () Sim

Quais são as queixas?

() Falta de atenção () Desorganização () Falta de interesse

() Não realiza as tarefas escolares () Conduta inadequada: palavrões, brigas ()

Outras

Desde quando? _____

Apresenta alguma doença física? () Não () Sim

Qual? _____

Apresenta alguma doença psicológica? () Não () Sim

Qual? _____

Faz ou fez algum tipo de tratamento? () Não () Sim

Quais? _____

Toma medicamentos? () Não () Sim

Quais? _____

Com quantos anos:

- Começou a falar? _____
- Começou a andar? _____
- Controle esfinteriano vesical (deixou de fazer xixi na roupa e na cama)? _____

- Controle esfinteriano anal (deixou de fazer cocô na roupa)? _____
- Começou a ler? _____
- Começou a escrever? _____

2) DADOS FAMILIARES:

Com quem mora o (a) aluno (a)?

() Pai Idade:_____ Ocupação:_____ Escolaridade:_____

() Mãe Idade:_____ Ocupação:_____ Escolaridade:_____

() Madrasta/Padrasto Idade:_____ Ocupação:_____ Escolaridade: _____

() Irmãos: Quantos?_____

Idade:_____ Sexo:_____ Escolaridade:_____

Idade:_____ Sexo:_____ Escolaridade:_____

Idade:_____ Sexo:_____ Escolaridade:_____

() Avô/Avó : Idades:_____ Ocupação:_____

Escolaridade:_____

() **Outros:** _____(Especifique)

3) DOS ITENS ABAIXO, ASSINALE QUAIS E QUANTOS VOCÊ POSSUI EM SUA RESIDÊNCIA.

Itens	Não tem	Tem			
		1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4 ou +
Rádio	0	1	2	3	4 ou +
Banheiro	0	1	2	3	4 ou +
Automóvel	0	1	2	3	4 ou +
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou +
Máquina de lavar	0	1	2	3	4 ou +
Videocassete e/ou DVD	0	1	2	3	4 ou +
Geladeira	0	1	2	3	4 ou +
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	2	3	4 ou +

4) MARQUE UM X NO GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DE FAMÍLIA

Até 3ª série Fundamental (do 1.º Grau)	
Até 4ª série Fundamental (do 1.º Grau)	
Fundamental completo (1.º Grau completo)	
Médio completo (2.º Grau completo)	
Superior completo	

Muito Obrigada pela sua colaboração!
Equipe de pesquisadores

ANEXO F

Tabela 8. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 115 crianças, de 7 a 9 anos (G1).

Variável	Média	Mediana	DP	Min	Max	Per 25	Per 50	Per 75	Assim	Kurt
R	7,11	7,00	1,74	3	12	6,00	7,00	8,00	0,55	0,54
W	1,42	1,00	1,49	0	9	0,00	1,00	2,00	1,83	5,37
D	4,47	5,00	2,01	0	9	3,00	5,00	6,00	-0,17	-0,23
Dd	1,28	1,00	1,34	0	5	0,00	1,00	2,00	1,03	0,28
S	1,08	1,00	0,92	0	4	0,00	1,00	2,00	0,57	-0,15
DQ+	4,09	4,00	2,41	0	11	2,00	4,00	6,00	0,46	0,14
DQo	6,07	6,00	2,09	1	12	5,00	6,00	7,00	0,70	0,57
DQv/+	0,01	0,00	0,09	0	1	0,00	0,00	0,00	10,72	115
DQv	0,11	0,00	0,49	0	4	0,00	0,00	0,00	5,67	37,6
F	4,50	4,00	2,26	0	11	3,00	4,00	6,00	0,53	0,21
M	0,63	0,00	0,95	0	4	0,00	0,00	1,00	1,70	2,75
FM	0,41	0,00	0,70	0	3	0,00	0,00	1,00	1,74	2,58
m	0,22	0,00	0,52	0	3	0,00	0,00	0,00	2,77	8,55
ativo	0,73	0,00	1,07	0	5	0,00	0,00	1,00	1,69	2,80
passivo	0,56	0,00	1,05	0	6	0,00	0,00	1,00	2,94	11,3
FC	0,50	0,00	0,76	0	4	0,00	0,00	1,00	1,83	4,16
CF	0,32	0,00	0,62	0	3	0,00	0,00	0,00	1,99	3,54
C	0,09	0,00	0,31	0	2	0,00	0,00	0,00	3,81	15,3
FD	0,11	0,00	0,34	0	2	0,00	0,00	0,00	3,11	9,72
SumC'	0,52	0,00	0,89	0	5	0,00	0,00	0,00	2,38	7,10
SumV	0,11	0,00	0,34	0	2	0,00	0,00	0,00	3,11	9,72
SumT	0,80	0,00	0,30	0	2	0,00	0,00	0,00	4,12	18,1
SumY	0,29	0,00	0,54	0	2	0,00	0,00	0,00	1,75	2,22
Fr+rF	0,03	0,00	0,20	0	2	0,00	0,00	0,00	8,57	76,6
GHR	1,12	1,00	0,96	0	4	0,00	1,00	2,00	0,40	-0,58
PHR	0,83	1,00	1,06	0	5	0,00	1,00	1,00	1,48	2,25
(2)	2,89	3,00	1,65	0	7	2,00	3,00	4,00	0,27	0,11
FQ+	0,01	0,00	0,93	0	1	0,00	0,00	0,00	10,7	115
FQo	3,09	3,00	1,57	0	7	2,00	3,00	4,00	0,26	-0,32
FQu	2,93	3,00	1,52	0	9	2,00	3,00	4,00	0,54	1,30
FQ-	1,04	1,00	1,23	0	8	0,00	1,00	2,00	2,21	8,68
FQnone	0,09	0,00	0,33	0	2	0,00	0,00	0,00	4,22	18,4
H	0,95	1,00	0,95	0	4	0,00	1,00	2,00	0,90	0,54
H+(H)+Hd+(Hd)	1,83	2,00	1,35	0	7	1,00	2,00	3,00	0,73	0,94
A	3,45	3,00	1,81	0	10	2,00	3,00	5,00	0,61	0,91
A+(A)+Ad+(Ad)	3,86	4,00	1,79	0	10	3,00	4,00	5,00	0,36	0,52
Art	0,04	0,00	0,24	0	2	0,00	0,00	0,00	6,21	41,7
Ay	0,09	0,00	0,31	0	2	0,00	0,00	0,00	3,81	15,3
Na	0,12	0,00	0,00	0	3	0,00	0,00	0,00	4,32	22,1
Cl	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bt	0,65	0,00	0,85	0	3	0,00	0,00	1,00	1,07	0,14
Ls	0,03	0,00	0,18	0	1	0,00	0,00	0,00	5,14	24,9
Geo	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Food	0,09	0,00	0,33	0	2	0,00	0,00	0,00	4,22	18,4
Bl	0,14	0,00	0,39	0	2	0,00	0,00	0,00	2,94	8,56
Sx	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Fi	0,09	0,00	0,28	0	1	0,00	0,00	0,00	2,97	6,94
Ex	0,02	0,00	0,13	0	1	0,00	0,00	1,00	7,48	54,9
Cg	0,45	0,00	0,63	0	3	0,00	0,00	0,00	1,42	1,82
P	1,34	1,00	0,96	0	4	1,00	1,00	2,00	0,16	-0,65
DV	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,18	8,27
INC	0,33	0,00	0,72	0	4	0,00	0,00	0,00	2,67	8,02

DR	0,11	0,00	0,49	0	4	0,00	0,00	0,00	5,67	37,62
FAB	0,14	0,00	0,60	0	5	0,00	0,00	0,00	5,96	41,0
ALOG	0,02	0,00	0,13	0	1	0,00	0,00	0,00	7,48	54,9
CONT	0,02	0,00	0,18	0	2	0,00	0,00	0,00	10,7	115
Sum6	0,70	0,00	0,19	0	6	0,00	0,00	1,00	2,28	5,66
WSum6	1,84	0,00	3,56	0,0	20,0	0,00	0,00	2,00	2,97	10,2
WSumC	0,71	0,50	1,00	0,0	5,0	0,00	0,50	1,00	1,80	3,38
EA	1,33	1,00	1,46	0,0	6,5	0,00	1,00	2,00	1,42	1,76
es	1,63	1,00	1,71	0	10	0,00	1,00	2,00	1,68	4,35
SumC'-WSumC	-0,16	0,00	1,04	-4,0	3,5	-0,50	0,00	0,00	-0,77	3,36
Afr	0,56	0,50	0,22	0,25	1,67	0,42	0,50	0,66	1,60	4,34
Blends	0,55	0,00	0,92	0	4	0,00	0,00	1,00	1,85	3,12
AG	0,30	0,00	0,68	0	4	0,00	0,00	0,00	2,66	7,98
COP	0,12	0,00	0,35	0	2	0,00	0,00	0,00	2,92	8,44
MOR	0,33	0,00	0,71	0	5	0,00	0,00	1,00	3,46	17,1
PER	0,10	0,00	0,40	0	3	0,00	0,00	0,00	4,81	26,9
Isol	0,95	1,00	1,18	0,00	6,00	0,00	1,00	2,00	1,39	2,16
Isol/R	0,13	0,09	0,17	0,00	1,00	0,00	0,09	0,22	1,80	5,05
Intelec	0,19	0,00	0,51	0	2	0,00	0,00	0,00	2,67	6,21
XA%	0,84	0,86	0,15	0,20	1,00	0,75	0,86	1,00	-1,16	2,09
WDA%	0,97	1,00	0,07	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	-4,40	20,0
X+%	0,42	0,44	0,20	0,00	0,88	0,29	0,44	0,57	-0,05	-0,59
X-%	0,14	0,13	0,15	0,00	0,80	0,00	0,13	0,25	1,35	2,81
Xu%	0,41	0,40	0,20	0,00	1,00	0,29	0,40	0,50	0,32	0,29
S-	0,17	0,00	0,40	0	2	0,00	0,00	0,00	2,14	3,78
Zf	2,58	2,00	1,81	0	8	1,00	2,00	4,00	0,58	-0,33
Ego	2,94	3,00	1,62	0,00	7,00	2,00	3,00	4,00	0,24	0,21
Ego/R	0,41	0,43	0,21	0,00	1,50	0,33	0,43	0,56	0,60	4,37

ANEXO G

Tabela 9. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 61 crianças do sexo feminino, de 7 a 9 anos (G1).

Variável	Média	Mediana	DP	Min	Max	Per 25	Per 50	Per 75	Assim	Kurt
R	7,05	7,00	1,59	4	12	6,00	7,00	8,00	0,67	0,24
W	1,15	1,00	1,55	0	9	0,00	1,00	2,00	2,56	9,81
D	4,48	4,00	2,11	0	9	3,00	4,00	6,00	-0,00	-0,38
Dd	1,11	1,00	1,44	0	5	0,00	1,00	2,00	1,02	0,22
S	1,11	1,00	0,87	0	3	0,00	1,00	2,00	0,38	-0,53
DQ+	4,38	5,00	2,47	0	11	2,00	5,00	6,00	0,30	0,02
DQo	6,30	6,00	1,93	2	12	5,00	6,00	8,00	0,15	0,59
DQv/+	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
DQv	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
F	4,98	5,00	2,04	1	11	4,00	5,00	6,00	0,63	0,65
M	0,56	0,00	0,92	0	4	0,00	0,00	1,00	2,06	4,76
FM	0,25	0,00	0,47	0	2	0,00	0,00	0,00	1,69	2,02
m	0,11	0,00	0,37	0	2	0,00	0,00	0,00	3,44	12,3
ativo	0,56	0,00	0,84	0	4	0,00	0,00	1,00	1,68	3,26
passivo	0,39	0,00	0,98	0	6	0,00	0,00	0,00	3,73	17,4
FC	0,41	0,00	0,61	0	2	0,00	0,00	1,00	1,24	0,52
CF	0,25	0,00	0,56	0	3	0,00	0,00	0,00	2,81	9,36
C	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
FD	0,07	0,00	0,25	0	1	0,00	0,00	0,00	3,59	11,3
SumC'	0,33	0,00	0,72	0	4	0,00	0,00	0,50	3,22	12,6
SumV	0,07	0,00	0,25	0	1	0,00	0,00	0,00	3,59	11,3
SumT	0,07	0,00	0,25	0	1	0,00	0,00	0,00	3,59	11,3

SumY	0,33	0,00	0,56	0	2	0,00	0,00	1,00	1,56	1,54
Fr+rF	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
GHR	0,95	1,00	0,90	0	4	0,00	1,00	2,00	0,80	0,70
PHR	0,74	0,00	0,91	0	3	0,00	0,00	1,00	0,96	-0,12
(2)	2,82	3,00	1,56	0	7	2,00	3,00	4,00	0,22	0,45
FQ+	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
FQo	2,92	3,00	1,57	0	7	2,00	3,00	4,00	0,37	-0,15
FQu	3,02	3,00	1,63	0	9	2,00	3,00	4,00	0,70	2,04
FQ-	1,10	1,00	1,37	0	8	0,00	1,00	2,00	2,48	10,0
FQnone	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
H	0,79	1,00	0,87	0	4	0,00	1,00	1,00	1,20	1,82
H+(H)+Hd+(Hd)	1,59	1,00	1,32	0	7	1,00	1,00	2,00	1,21	3,20
A	3,44	3,00	1,82	1	10	2,00	3,00	4,00	1,12	2,26
A+(A)+Ad+(Ad)	3,90	4,00	1,79	0	10	3,00	4,00	5,00	0,72	1,63
Art	0,08	0,00	0,33	0	2	0,00	0,00	0,00	4,42	20,7
Ay	0,03	0,00	0,18	0	1	0,00	0,00	0,00	5,38	27,8
Na	0,13	0,00	0,46	0	3	0,00	0,00	0,00	4,59	24,7
Cl	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bt	0,69	0,00	0,84	0	3	0,00	0,00	1,00	0,99	0,09
Ls	0,03	0,00	0,18	0	1	0,00	0,00	0,00	5,38	27,8
Geo	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Food	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
Bl	0,05	0,00	0,21	0	1	0,00	0,00	0,00	4,27	16,8
Sx	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Fi	0,05	0,00	0,21	0	1	0,00	0,00	0,00	4,27	16,8
Ex	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Cg	0,49	0,00	0,62	0	2	0,00	0,00	1,00	0,88	-0,18
P	1,28	1,00	0,98	0	4	0,00	1,00	2,00	0,16	-0,54
DV	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,12	8,02
INC	0,28	0,00	0,58	0	3	0,00	0,00	0,00	2,52	7,69
DR	0,10	0,00	0,56	0	4	0,00	0,00	0,00	6,20	39,9
FAB	0,05	0,00	0,21	0	1	0,00	0,00	0,00	4,27	16,8
ALOG	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
CONT	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Sum6	0,52	0,00	0,99	0	5	0,00	0,00	1,00	2,56	7,79
WSum6	1,21	0,00	2,63	0	16,0	0,00	0,00	2,00	3,55	16,3
WSumC	0,47	0,00	0,73	0	3,0	0,00	0,00	0,75	1,96	3,81
EA	1,03	0,50	1,23	0	5,0	0,00	0,50	1,25	1,44	1,46
es	1,16	1,00	1,30	0	5	0,00	1,00	2,00	1,40	1,88
SumC'-WSumC	-0,13	0,00	0,90	-2,5	3,5	-0,50	0,00	0,00	0,58	3,92
Afr	0,53	0,50	0,18	0,25	1,00	0,41	0,50	0,63	1,02	0,86
Blends	0,31	0,00	0,72	0	3	0,00	0,00	0,00	2,50	5,82
AG	0,21	0,00	0,48	0	2	0,00	0,00	0,00	2,28	4,68
COP	0,15	0,00	0,40	0	2	0,00	0,00	0,00	2,80	7,82
MOR	0,23	0,00	0,56	0	3	0,00	0,00	0,00	2,98	10,3
PER	0,11	0,00	0,45	0	3	0,00	0,00	0,00	5,02	28,8
Isol	1,01	1,00	1,23	0	6,00	0,00	1,00	2,00	1,57	3,34
Isol/R	0,13	0,13	0,17	0	1,00	0,00	0,13	0,23	2,24	8,91
Intelec	0,15	0,00	0,47	0	2	0,00	0,00	0,00	3,28	9,94
XA%	0,84	0,86	0,16	0,20	1,00	0,71	0,86	1,00	-1,24	2,39
WDA%	0,98	1,00	0,68	0,60	1,00	1,00	1,00	1,00	-5,09	25,6
X+%	0,41	0,43	0,20	0	0,88	0,27	0,43	0,56	0,09	-0,57
X-%	0,14	0,14	0,16	0	0,80	0,00	0,14	0,27	1,27	2,59
Xu%	0,42	0,43	0,21	0	1,00	0,29	0,43	0,57	0,19	0,09
S-	0,20	0,00	0,44	0	2	0,00	0,00	0,00	2,15	4,09
Zf	2,16	2,00	1,82	0	8	1,00	2,00	3,00	0,95	0,54
Ego	2,81	3,00	1,56	0	7,00	2,00	3,00	4,00	0,22	0,45
Ego/R	0,40	4,00	0,19	0	0,71	0,33	0,40	0,56	-0,46	-0,35

ANEXO H

Tabela 10. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 54 crianças do sexo masculino, de 7 a 9 anos (G1).

Variável	Média	Mediana	DP	Min	Max	Per 25	Per 50	Per 75	Assim	Kurt
R	7,18	7,00	1,90	3	12	6,00	7,00	8,00	0,43	0,66
W	1,72	1,00	1,37	0	6	1,00	1,00	2,00	1,15	1,24
D	4,46	5,00	1,93	0	9	3,00	5,00	6,00	-0,41	0,04
Dd	1,09	1,00	1,20	0	4	0,00	1,00	2,00	0,89	-0,30
S	1,03	1,00	0,98	0	4	0,00	1,00	2,00	0,77	0,21
DQ+	3,75	3,00	2,31	0	11	2,00	3,00	5,00	0,66	0,63
DQo	5,81	6,00	2,24	1	11	4,00	6,00	7,00	0,10	-0,29
DQv/+	0,01	0,00	0,13	0	1	0,00	0,00	0,00	7,34	54,0
DQv	0,22	0,00	0,69	0	4	0,00	0,00	0,00	3,94	17,6
F	3,94	3,00	2,38	0	11	2,00	3,00	6,00	0,73	0,27
M	0,72	0,00	0,99	0	4	0,00	0,00	1,00	1,42	1,50
FM	0,59	0,00	0,85	0	3	0,00	0,00	1,00	1,28	0,68
m	0,33	0,00	0,64	0	3	0,00	0,00	1,00	2,19	5,24
ativo	0,92	0,00	1,25	0	5	0,00	0,00	1,25	1,44	1,53
passivo	0,74	0,00	1,10	0	6	0,00	0,00	1,00	2,47	8,87
FC	0,61	0,00	0,89	0	4	0,00	0,00	1,00	1,83	3,71
CF	0,40	0,00	0,68	0	2	0,00	0,00	1,00	1,43	0,69
C	0,16	0,00	0,42	0	2	0,00	0,00	0,00	2,58	6,49
FD	0,16	0,00	0,42	0	2	0,00	0,00	0,00	2,58	6,49
SumC'	0,74	0,00	1,01	0	5	0,00	0,00	1,00	1,90	4,95
SumV	0,16	0,00	0,42	0	2	0,00	0,00	0,00	2,58	6,49
SumT	0,09	0,00	0,35	0	2	0,00	0,00	0,00	4,13	18,0
SumY	0,24	0,00	0,51	0	2	0,00	0,00	0,00	2,08	3,70
Fr+rF	0,05	0,00	0,30	0	2	0,00	0,00	0,00	5,82	35,1
GHR	1,31	1,00	1,00	0	3	0,00	1,00	2,00	0,01	-1,16
PHR	0,94	1,00	1,21	0	5	0,00	1,00	1,00	1,60	2,34
(2)	2,96	3,00	1,76	0	7	2,00	3,00	4,00	0,29	-0,13
FQ+	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
FQo	3,27	3,00	1,57	0	7	2,00	3,00	4,00	0,15	-0,33
FQu	2,83	3,00	1,39	0	6	2,00	3,00	4,00	0,17	-0,53
FQ-	0,98	1,00	1,05	0	4	0,00	1,00	1,00	1,33	1,81
FQnone	0,16	0,00	0,46	0	2	0,00	0,00	0,00	2,90	8,06
H	1,12	1,00	1,01	0	4	0,00	1,00	2,00	0,64	-0,09
H+(H)+Hd+(Hd)	2,09	2,00	1,34	0	5	1,00	2,00	3,00	0,30	-0,38
A	3,46	3,00	1,81	0	8	2,00	3,00	5,00	0,05	-0,39
A+(A)+Ad+(Ad)	3,81	4,00	1,81	0	8	2,75	4,00	5,00	-0,02	-0,61
Art	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Ay	0,14	0,00	0,40	0	2	0,00	0,00	0,00	2,86	8,23
Na	0,11	0,00	0,37	0	2	0,00	0,00	0,00	3,60	13,6
Cl	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bt	0,61	0,00	0,87	0	3	0,00	0,00	1,00	1,21	0,37
Ls	0,03	0,00	0,19	0	1	0,00	0,00	0,00	5,04	24,3
Geo	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Food	0,16	0,00	0,46	0	2	0,00	0,00	0,00	2,90	8,06
Bl	0,24	0,00	0,51	0	2	0,00	0,00	0,00	2,08	3,70
Sx	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Fi	0,12	0,00	0,33	0	1	0,00	0,00	0,00	2,26	3,26
Ex	0,03	0,00	0,19	0	1	0,00	0,00	0,00	5,04	24,3
Cg	0,35	0,00	0,64	0	3	0,00	0,00	1,00	2,08	4,76
P	1,40	1,00	0,94	0	3	1,00	1,00	2,00	0,20	-0,78
DV	0,07	0,00	0,26	0	1	0,00	0,00	0,00	3,34	9,55
INC	0,38	0,00	0,85	0	4	0,00	0,00	0,00	2,51	6,47
DR	0,12	0,00	0,39	0	2	0,00	0,00	0,00	3,19	10,5

FAB	0,24	0,00	0,84	0	5	0,00	0,00	0,00	4,37	20,8
ALOG	0,01	0,00	0,13	0	1	0,00	0,00	0,00	7,34	54,0
CONT	0,03	0,00	0,27	0	2	0,00	0,00	0,00	7,34	54,0
Sum6	0,88	0,00	1,36	0	6	0,00	0,00	1,00	1,99	4,06
WSum6	2,55	0,00	4,29	0	20	0,00	0,00	4,00	2,46	6,62
WSumC	0,98	0,50	1,19	0	5	0,00	0,50	1,50	1,41	1,72
EA	1,68	1,00	1,63	0	6,50	0,50	1,00	2,50	1,26	1,26
es	2,16	2,00	1,95	0	10	1,00	2,00	3,00	1,52	3,61
SumC'-WSumC	-0,20	0,00	1,19	-4	2	-0,50	0,00	0,50	-1,38	2,59
Afr	0,59	0,50	0,25	0,25	1,67	0,42	0,50	0,75	1,70	4,52
Blends	0,81	0,50	1,04	0	4	0,00	0,50	1,00	1,40	1,68
AG	0,38	0,00	0,80	0	4	0,00	0,00	0,00	2,32	5,42
COP	0,09	0,00	0,29	0	1	0,00	0,00	0,00	2,89	6,60
MOR	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
PER	0,44	0,00	0,83	0	5	0,00	0,00	1,00	3,36	15,7
Isol	0,09	0,00	0,35	0	2	0,00	0,00	0,00	4,13	18,0
Isol/R	0,88	0,00	1,14	0	4	0,00	0,00	2,00	1,16	0,48
Intelec	0,12	0,00	0,16	0	0,57	0,00	0,00	0,22	1,33	0,81
XA%	0,24	0,00	0,54	0	2	0,00	0,00	0,00	2,24	4,17
WDA%	0,84	0,86	0,14	0,33	1	0,75	0,86	1,00	-1,06	1,74
X+%	0,97	1,00	0,08	0,50	1	1,00	1,00	1,00	-3,94	16,8
X-%	0,44	0,44	0,19	0	0,86	0,32	0,44	0,59	-0,24	-0,44
Xu%	0,13	0,13	0,13	0	0,67	0,00	0,13	0,17	1,44	3,22
S-	0,39	0,38	0,19	0	1	0,27	0,38	0,50	0,48	0,81
Zf	0,14	0,00	0,35	0	1	0,00	0,00	0,00	2,03	2,23
Ego	3,05	3,00	1,68	0	7	2,00	3,00	4,00	0,35	-0,71
Ego/R	3,09	3,00	1,69	0	7	2,00	3,00	4,00	0,23	0,07

ANEXO I

Tabela 11. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 128 crianças, de 10 a 12 anos (G2).

Variável	Média	Mediana	DP	Min	Max	Per 25	Per 50	Per 75	Assim	Kurt
R	7,15	7,00	1,87	3	15	6,00	7,00	8,00	1,27	2,45
W	1,23	1,00	1,25	0	6	0,00	1,00	2,00	1,08	0,87
D	4,45	5,00	1,78	0	8	3,00	5,00	5,75	-0,05	-0,00
Dd	1,46	1,00	1,56	0	6	0,00	1,00	2,00	1,07	0,24
S	0,98	1,00	0,97	0	6	0,00	1,00	2,00	1,33	4,16
DQ+	4,31	4,00	2,21	0	13	3,00	4,00	6,00	0,34	0,95
DQo	6,02	6,00	2,02	1	13	5,00	6,00	7,00	0,63	1,43
DQv/+	0,01	0,00	0,08	0	1	0,00	0,00	0,00	11,3	128
DQv	0,70	0,00	0,28	0	2	0,00	0,00	0,00	4,37	20,5
F	4,55	5,00	2,08	0	13	3,00	5,00	6,00	0,37	1,31
M	0,63	0,00	0,85	0	4	0,00	0,00	1,00	1,35	1,55
FM	0,36	0,00	0,69	0	4	0,00	0,00	1,00	2,37	6,82
m	0,16	0,00	0,43	0	2	0,00	0,00	0,00	2,68	6,88
ativo	0,62	0,00	0,90	0	5	0,00	0,00	1,00	1,77	4,16
passivo	0,55	0,00	0,88	0	5	0,00	0,00	1,00	2,04	5,21
FC	0,52	0,00	0,75	0	3	0,00	0,00	1,00	1,40	1,43
CF	0,41	0,00	0,69	0	3	0,00	0,00	1,00	1,86	3,42
C	0,07	0,00	0,33	0	3	0,00	0,00	0,00	6,29	47,3
FD	0,09	0,00	0,30	0	2	0,00	0,00	0,00	3,77	14,9
SumC'	0,48	0,00	1,05	0	9	0,00	0,00	1,00	4,91	34,6
SumV	0,09	0,00	0,29	0	1	0,00	0,00	0,00	2,82	6,05

SumT	0,05	0,00	0,21	0	1	0,00	0,00	0,00	4,33	17,08
SumY	0,39	0,00	0,67	0	3	0,00	0,00	1,00	1,78	2,86
Fr+rF	0,04	0,00	0,19	0	1	0,00	0,00	0,00	4,81	21,5
GHR	1,05	1,00	1,07	0	4	0,00	1,00	2,00	0,88	0,15
PHR	0,81	1,00	0,99	0	5	0,00	1,00	1,00	1,65	3,35
(2)	2,57	2,00	1,54	0	7	2,00	2,00	3,75	0,43	-0,01
FQ+	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
FQo	3,13	3,00	1,47	0	8	2,00	3,00	4,00	0,40	0,27
FQu	2,95	3,00	1,92	0	11	1,25	3,00	4,00	1,09	1,99
FQ-	0,99	1,00	1,08	0	5	0,00	1,00	1,75	1,33	2,10
FQnone	0,07	0,00	0,33	0	3	0,00	0,00	0,00	6,29	47,3
H	0,82	1,00	0,88	0	4	0,00	1,00	1,00	0,99	1,02
H+(H)+Hd+(Hd)	1,78	2,00	1,45	0	7	1,00	2,00	3,00	1,03	1,40
A	3,37	3,00	1,46	1	8	2,00	3,00	4,00	0,61	0,16
A+(A)+Ad+(Ad)	3,83	4,00	1,70	0	10	3,00	4,00	5,00	0,86	1,21
Art	0,06	0,00	0,27	0	2	0,00	0,00	0,00	4,76	24,55
Ay	0,08	0,00	0,26	0	1	0,00	0,00	0,00	3,18	8,25
Na	0,23	0,00	0,47	0	2	0,00	0,00	0,00	1,90	2,91
Cl	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bt	0,61	0,00	0,84	0	5	0,00	0,00	1,00	1,80	5,06
Ls	0,10	0,00	0,32	0	2	0,00	0,00	0,00	3,32	11,2
Geo	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Food	0,07	0,00	0,28	0	2	0,00	0,00	0,00	4,37	20,5
Bl	0,05	0,00	0,22	0	1	0,00	0,00	0,00	3,96	13,9
Sx	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Fi	0,09	0,00	0,31	0	2	0,00	0,00	0,00	3,53	12,9
Ex	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Cg	0,35	0,00	0,64	0	3	0,00	0,00	1,00	1,81	2,64
P	1,14	1,00	1,06	0	5	0,00	1,00	2,00	0,95	0,73
DV	0,11	0,00	0,33	0	2	0,00	0,00	0,00	3,13	9,86
INC	0,13	0,00	0,39	0	2	0,00	0,00	0,00	3,36	11,2
DR	0,10	0,00	0,49	0	5	0,00	0,00	0,00	7,91	74,0
FAB	0,09	0,00	0,36	0	3	0,00	0,00	0,00	5,14	33,1
ALOG	0,01	0,00	0,08	0	1	0,00	0,00	0,00	11,3	128
CONT	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Sum6	0,44	0,00	0,94	0	7	0,00	0,00	1,00	3,67	19,2
WSum6	1,06	0,00	2,61	0,00	21,0	0,00	0,00	1,00	4,58	28,4
WSumC	0,77	0,50	0,91	0,0	4,5	0,00	0,50	1,00	1,47	2,39
EA	1,39	1,00	1,37	0,0	6,5	0,00	1,00	2,00	1,27	1,55
es	1,47	1,00	1,62	0	8	0,00	1,00	2,00	1,79	4,31
SumC'-WSumC	-0,28	0,00	1,06	-4,5	2,5	-1,00	0,00	0,00	-0,58	2,07
Afr	0,56	0,50	0,19	0,25	1,50	0,50	0,50	0,64	2,07	6,73
Blends	0,52	0,00	0,94	0	6	0,00	0,00	1,00	2,74	10,2
AG	0,13	0,00	0,40	0	2	0,00	0,00	0,00	3,20	10,1
COP	0,19	0,00	0,43	0	2	0,00	0,00	0,00	2,20	4,26
MOR	0,23	0,00	0,56	0	3	0,00	0,00	0,00	2,94	9,50
PER	0,26	0,00	0,80	0	7	0,00	0,00	0,00	5,45	39,4
Isol	1,17	1,00	1,36	0,00	6,00	0,00	1,00	2,00	1,10	0,72
Isol/R	0,16	0,13	0,18	0,00	0,80	0,00	0,13	0,29	1,06	0,64
Intelec	0,15	0,00	0,41	0	2	0,00	0,00	0,00	2,92	8,33
XA%	0,85	0,86	0,14	0,17	1,00	0,78	0,86	1,00	-1,28	2,69
WDA%	0,97	1,00	0,10	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	-7,46	65,0
X+%	0,44	0,44	0,21	0,00	1,00	0,29	0,44	0,57	0,22	-0,37
X-%	0,13	0,13	0,14	0,00	0,67	0,00	0,13	0,20	1,08	1,08
Xu%	0,40	0,39	0,21	0,00	0,92	0,20	0,39	0,55	0,23	-0,59
S-	0,13	0,00	0,36	0	2	0,00	0,00	0,00	2,67	6,47
Zf	2,27	2,00	1,67	0	7	1,00	2,00	3,00	0,67	0,04
Ego	2,68	2,50	1,69	0,00	9,00	2,00	2,50	4,00	0,66	0,72
Ego/R	0,37	0,33	0,22	0,00	1,00	0,25	0,33	0,50	0,44	0,27

ANEXO J

Tabela 12. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 61 adolescentes, de 13 e 14 anos (G3).

Variável	Média	Mediana	DP	Min	Max	Per 25	Per 50	Per 75	Assim	Kurt
R	7,69	7,00	2,17	5	14	6,00	7,00	9,00	1,35	1,12
W	1,28	1,00	0,95	0	4	1,00	1,00	2,00	0,60	0,07
D	4,92	5,00	1,95	0	11	4,00	5,00	6,00	0,84	2,17
Dd	1,49	1,00	1,52	0	7	0,00	1,00	3,00	1,18	1,55
S	0,93	1,00	0,96	0	3	0,00	1,00	2,00	0,59	-0,79
DQ+	4,74	5,00	2,31	0	11	3,00	5,00	6,00	0,36	0,52
DQo	6,67	6,00	2,20	2	12	5,00	6,00	8,00	0,32	0,20
DQv/+	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
DQv	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
F	4,90	5,00	2,07	1	11	3,00	5,00	6,00	0,84	0,71
M	0,77	0,00	0,97	0	4	0,00	0,00	1,00	1,27	1,20
FM	0,49	0,00	0,67	0	2	0,00	0,00	1,00	1,04	-0,08
m	0,13	0,00	0,38	0	2	0,00	0,00	0,00	3,09	9,78
ativo	0,92	1,00	1,11	0	4	0,00	1,00	1,50	1,13	0,49
passivo	0,48	0,00	0,67	0	2	0,00	0,00	1,00	1,10	0,03
FC	0,54	0,00	0,74	0	3	0,00	0,00	1,00	1,25	0,92
CF	0,43	0,00	0,69	0	3	0,00	0,00	1,00	1,66	2,50
C	0,07	0,00	0,30	0	2	0,00	0,00	0,00	5,15	28,1
FD	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,12	8,02
SumC'	0,31	0,00	0,72	0	3	0,00	0,00	0,00	2,50	5,83
SumV	0,11	0,00	0,37	0	2	0,00	0,00	0,00	3,44	12,3
SumT	0,08	0,00	0,33	0	2	0,00	0,00	0,00	4,42	20,7
SumY	0,38	0,00	0,82	0	5	0,00	0,00	1,00	3,50	16,4
Fr+rF	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
GHR	1,23	1,00	1,03	0	4	0,50	1,00	2,00	0,80	0,24
PHR	0,77	1,00	0,88	0	3	0,00	1,00	1,00	0,92	0,02
(2)	2,72	3,00	1,68	0	9	2,00	3,00	3,00	1,38	3,23
FQ+	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
FQo	3,59	3,00	1,52	1	8	3,00	3,00	4,00	0,49	0,33
FQu	3,10	3,00	1,85	0	9	2,00	3,00	4,00	0,60	0,55
FQ-	0,97	1,00	0,99	0	4	0,00	1,00	2,00	0,89	0,28
FQnone	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
H	1,15	1,00	0,99	0	4	0,00	1,00	2,00	0,84	0,65
H+(H)+Hd+(Hd)	1,84	2,00	1,38	0	6	1,00	2,00	2,50	1,13	1,62
A	3,64	3,00	1,77	0	8	2,00	3,00	5,00	0,42	-0,58
A+(A)+Ad+(Ad)	4,13	4,00	1,83	1	9	3,00	4,00	5,00	0,49	-0,19
Art	0,05	0,00	0,21	0	1	0,00	0,00	0,00	4,27	16,8
Ay	0,07	0,00	0,25	0	1	0,00	0,00	0,00	3,59	11,3
Na	0,21	0,00	0,48	0	2	0,00	0,00	0,00	2,28	4,68
Cl	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bt	0,84	1,00	0,86	0	4	0,00	1,00	1,00	1,14	1,91
Ls	0,15	0,00	0,35	0	1	0,00	0,00	0,00	2,03	2,22
Geo	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Food	0,03	0,00	0,18	0	1	0,00	0,00	0,00	5,38	27,8
Bl	0,03	0,00	0,25	0	2	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
Sx	0,02	0,00	0,12	0	1	0,00	0,00	0,00	7,81	61,0
Fi	0,16	0,00	0,45	0	2	0,00	0,00	0,00	2,88	7,99
Ex	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Cg	0,18	0,00	0,46	0	2	0,00	0,00	1,00	2,66	6,68
P	1,52	1,00	1,13	0	5	1,00	1,00	2,00	0,82	1,20
DV	0,15	0,00	0,44	0	2	0,00	0,00	0,00	3,14	9,60

INC	0,08	0,00	0,33	0	2	0,00	0,00	0,00	4,42	20,7
DR	0,08	0,00	0,33	0	2	0,00	0,00	0,00	4,42	20,7
FAB	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
ALOG	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
CONT	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Sum6	0,31	0,00	0,62	0	2	0,00	0,00	1,00	1,84	2,21
WSum6	0,55	0,00	1,27	0,0	6,0	0,00	0,00	1,00	2,70	7,41
WSumC	0,79	0,50	0,85	0,0	3,0	0,00	0,50	1,50	0,94	0,04
EA	1,56	1,50	1,18	0,0	4,5	0,75	1,50	2,50	0,45	-0,54
es	1,51	1,00	1,68	0	10	0,00	1,00	2,00	2,40	9,57
SumC'-WSumC	-0,51	-0,50	1,08	-3,0	3,0	-1,00	-0,50	0,00	0,59	2,09
Afr	0,52	0,50	0,16	0,20	1,00	0,42	0,50	0,58	1,01	1,55
Blends	0,56	0,00	0,82	0	3	0,00	0,00	1,00	1,36	1,00
AG	0,26	0,00	0,57	0	3	0,00	0,00	0,00	2,66	8,47
COP	0,20	0,00	0,47	0	2	0,00	0,00	0,00	2,46	5,59
MOR	0,20	0,00	0,51	0	2	0,00	0,00	0,00	2,62	6,14
PER	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,12	8,02
Isol	1,40	1,00	1,39	0,00	5,00	0,00	1,00	2,00	1,01	0,22
Isol/R	0,19	0,14	0,20	0,00	0,83	0,00	0,14	0,31	1,25	1,14
Intelec	0,16	0,00	0,58	0	4	0,00	0,00	0,00	5,20	31,9
XA%	0,87	0,88	0,11	0,56	1,00	0,83	0,88	1,00	-0,60	-0,4
WDA%	0,99	1,00	0,76	0,40	1,00	1,00	1,00	1,00	-7,8	61,0
X+%	0,48	0,50	0,19	0,10	1,00	0,33	0,50	0,57	0,41	0,24
X-%	0,12	0,13	0,11	0,00	0,44	0,00	0,13	0,17	0,62	-0,47
Xu%	0,39	0,38	0,19	0,00	0,86	0,29	0,38	0,50	0,00	-0,13
S-	0,11	0,00	0,32	0	1	0,00	0,00	0,00	2,47	4,28
Zf	2,44	2,00	1,47	0	6	1,00	2,00	3,00	0,56	0,10
Ego	2,75	3,00	1,70	0,00	9,00	2,00	3,00	3,50	1,30	2,81
Ego/R	0,35	0,33	0,17	0,00	0,71	0,22	0,33	0,50	0,07	-0,62

ANEXO K

Tabela 13. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 36 adolescentes do sexo feminino, de 13 e 14 anos (G3).

Variável	Média	Mediana	DP	Min	Max	Per 25	Per 50	Per 75	Assim	Kurt
R	1,33	1,00	1,01	5	14	6,00	7,00	10,0	0,91	-0,37
W	5,16	5,00	2,31	0	4	1,00	1,00	2,00	0,65	0,10
D	1,72	1,00	1,66	0	11	4,00	5,00	6,00	0,74	0,93
Dd	0,94	1,00	0,98	0	7	0,00	1,00	3,00	1,09	1,37
S	5,00	5,00	2,41	0	3	0,00	1,00	2,00	0,68	-0,59
DQ+	7,02	6,00	2,41	0	11	3,00	5,00	6,00	0,64	0,37
DQo	0,00	0,00	0,00	3	12	5,25	6,00	9,00	0,41	-0,54
DQv/+	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
DQv	5,11	5,00	2,26	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
F	0,80	0,50	1,00	2	11	3,00	5,00	6,00	0,94	0,41
M	0,47	0,00	0,65	0	4	0,00	0,50	1,00	1,29	1,53
FM	0,19	0,00	0,46	0	2	0,00	0,00	1,00	1,08	0,11
m	1,00	1,00	1,26	0	2	0,00	0,00	0,00	2,45	5,82
ativo	0,47	0,00	0,65	0	4	0,00	1,00	1,00	1,16	0,16
passivo	0,58	0,00	0,80	0	2	0,00	0,00	1,00	1,08	0,11
FC	0,50	0,00	0,73	0	3	0,00	0,00	1,00	1,27	0,97
CF	0,08	0,00	0,36	0	3	0,00	0,00	1,00	1,58	2,62
C	0,00	0,00	0,00	0	2	0,00	0,00	0,00	4,71	22,8
FD	0,36	0,00	0,72	0	1	0,00	0,00	0,00	2,18	2,91
SumC'	0,11	0,00	0,39	0	3	0,00	0,00	0,75	2,19	4,70
SumV	0,08	0,00	0,36	0	2	0,00	0,00	0,00	3,87	15,5
SumT	0,50	0,00	0,97	0	2	0,00	0,00	0,00	4,71	22,8

SumY	0,02	0,00	0,16	0	5	0,00	0,00	1,00	3,17	12,8
Fr+rF	1,25	1,00	1,07	0	1	0,00	0,00	0,00	6,00	36,0
GHR	0,97	1,00	0,90	0	4	0,25	1,00	2,00	0,76	-0,07
PHR	2,77	2,00	2,08	0	3	0,00	1,00	1,00	0,77	0,04
(2)	0,00	0,00	0,00	0	9	1,00	2,00	4,00	1,21	1,52
FQ+	3,77	4,00	1,69	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
FQo	3,52	3,00	1,84	1	8	3,00	4,00	4,75	0,44	-0,03
FQu	0,91	1,00	1,02	0	9	2,00	3,00	4,75	0,72	1,08
FQ-	0,00	0,00	0,00	0	3	0,00	1,00	1,75	0,84	-0,39
FQnone	8,22	7,00	2,54	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
H	2,02	2,00	1,52	0	4	0,00	1,00	2,00	0,82	0,88
H+(H)+Hd+(Hd)	3,69	3,00	1,96	0	6	1,00	2,00	3,00	1,24	1,31
A	4,27	4,00	2,07	0	8	2,00	3,00	5,00	0,42	-0,69
A+(A)+Ad+(Ad)	0,05	0,00	0,23	1	9	3,00	4,00	5,75	0,51	-0,53
Art	0,05	0,00	0,23	0	1	0,00	0,00	0,00	4,05	15,2
Ay	0,30	0,00	0,57	0	1	0,00	0,00	0,00	4,05	15,2
Na	0,00	0,00	0,00	0	2	0,00	0,00	0,75	1,78	2,35
Cl	0,91	1,00	0,93	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bt	0,13	0,00	0,35	0	4	0,00	1,00	1,75	1,05	1,61
Ls	0,00	0,00	0,00	0	1	0,00	0,00	0,00	2,18	2,91
Geo	0,05	0,00	0,23	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Food	0,05	0,00	0,33	0	1	0,00	0,00	0,00	4,05	15,2
Bl	0,02	0,00	0,16	0	2	0,00	0,00	0,00	6,00	36,0
Sx	0,22	0,00	0,54	0	1	0,00	0,00	0,00	6,00	36,0
Fi	0,00	0,00	0,00	0	2	0,00	0,00	0,00	2,45	5,27
Ex	0,22	0,00	0,48	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Cg	0,02	0,00	0,16	0	2	0,00	0,00	0,00	2,15	4,25
P	0,19	0,00	0,52	0	5	1,00	2,00	2,00	0,40	0,54
DV	0,08	0,00	0,36	0	2	0,00	0,00	0,00	2,74	6,81
INC	0,08	0,00	0,28	0	2	0,00	0,00	0,00	4,71	22,8
DR	0,00	0,00	0,00	0	1	0,00	0,00	0,00	3,14	8,37
FAB	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
ALOG	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
CONT	0,36	0,00	0,68	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Sum6	0,61	0,00	1,27	0	2	0,00	0,00	0,75	1,67	1,43
WSum6	0,62	0,58	0,19	0	5	0,00	0,00	0,75	2,21	4,25
WSumC	1,72	1,75	1,25	0	3	0,00	1,00	1,50	0,74	-0,17
EA	1,72	1,00	1,95	0	4,5	1,00	1,75	2,50	0,29	-0,56
es	0,00	0,00	2,08	0	10	0,25	1,00	2,00	2,41	8,38
SumC'-WSumC	0,52	0,50	0,18	-3	2,5	-1,37	-0,50	0,00	0,37	1,70
Afr	0,63	0,00	0,86	0,2	1	0,41	0,50	0,59	0,89	1,15
Blends	0,25	0,00	0,43	0	3	0,00	0,00	1,00	1,07	0,04
AG	0,19	0,00	0,46	0	1	0,00	0,00	0,75	1,20	-0,58
COP	0,00	0,00	0,00	0	2	0,00	0,00	0,00	2,45	5,82
MOR	0,25	0,00	0,60	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
PER	0,08	0,00	0,28	0	2	0,00	0,00	0,00	2,32	4,18
Isol	0,00	0,00	0,00	0	1	0,00	0,00	0,00	3,14	8,37
Isol/R	0,22	0,17	0,21	0	5	0,25	1,00	2,00	0,80	-0,37
Intelec	0,19	0,00	0,70	0	0,83	0,01	0,17	0,33	1,18	0,90
XA%	0,13	0,00	0,35	0	4	0,00	0,00	0,00	4,77	24,9
WDA%	1,00	1,00	0,00	0,67	1	0,83	0,89	1,00	-0,58	-0,70
X+%	0,47	0,50	0,20	1	1	1,00	1,00	1,00	-	-
X-%	0,09	0,11	0,10	0,1	1	0,33	0,50	0,56	0,46	0,50
Xu%	0,42	0,42	0,17	0	0,33	0,00	0,11	0,17	0,57	-0,71
S-	0,11	0,00	0,31	0	0,86	0,33	0,42	0,50	0,04	0,74
Zf	2,63	3,00	1,43	0	1	0,00	0,00	0,00	2,58	4,94
Ego	2,86	2,50	2,11	0	6	2,00	3,00	3,75	0,25	-0,25
Ego/R	0,33	0,32	0,20	0	9	1,00	2,50	4,00	1,07	1,11

ANEXO L

Tabela 14. Estatística Descritiva do Teste de Zulliger Sistema Compreensivo (ZSC) de 25 adolescentes do sexo masculino, de 13 e 14 anos (G3).

Variável	Média	Mediana	DP	Min	Max	Per 25	Per 50	Per 75	Assim	Kurt
R	6,92	7,00	1,15	5	9	6,00	7,00	7,50	0,70	-0,42
W	1,20	1,00	0,86	0	3	1,00	1,00	2,00	0,41	-0,19
D	4,56	5,00	1,22	1	6	4,00	5,00	5,50	-0,95	1,42
Dd	1,16	1,00	1,24	0	4	0,00	1,00	2,00	1,07	0,35
S	0,92	1,00	0,95	0	3	0,00	1,00	2,00	0,48	-1,08
DQ+	4,36	5,00	2,15	0	9	3,00	5,00	6,00	-0,31	0,25
DQo	6,16	6,00	1,77	2	9	5,00	6,00	7,00	-0,75	0,90
DQv/+	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
DQv	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
F	4,60	5,00	1,77	1	9	3,00	5,00	6,00	0,27	0,37
M	0,72	0,00	0,93	0	3	0,00	0,00	1,00	1,28	0,96
FM	0,52	0,00	0,71	0	2	0,00	0,00	1,00	1,04	-0,15
m	0,04	0,00	0,19	0	1	0,00	0,00	0,00	5,00	25,0
ativo	0,80	1,00	0,86	0	2	0,00	1,00	2,00	0,41	-1,56
passivo	0,48	0,00	0,71	0	2	0,00	0,00	1,00	1,19	0,14
FC	0,48	0,00	0,65	0	2	0,00	0,00	1,00	1,05	0,12
CF	0,32	0,00	0,62	0	2	0,00	0,00	0,50	1,85	2,46
C	0,04	0,00	0,19	0	1	0,00	0,00	0,00	5,00	25,0
FD	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
SumC'	0,24	0,00	0,72	0	3	0,00	0,00	0,00	3,18	9,88
SumV	0,12	0,00	0,33	0	1	0,00	0,00	0,00	2,49	4,56
SumT	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,29	9,64
SumY	0,20	0,00	0,50	0	2	0,00	0,00	0,00	2,60	6,65
Fr+rF	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
GHR	1,20	1,00	0,99	0	4	0,50	1,00	2,00	0,92	1,23
PHR	0,48	0,00	0,77	0	2	0,00	0,00	1,00	1,26	0,01
(2)	2,64	3,00	0,86	1	4	2,00	3,00	3,00	-0,04	-0,49
FQ+	0,04	0,00	0,19	0	1	0,00	0,00	0,00	5,00	25,0
FQo	3,32	3,00	1,21	1	6	3,00	3,00	4,00	0,07	0,11
FQu	2,48	2,00	1,71	0	6	1,00	2,00	3,50	0,47	-0,58
FQ-	1,04	1,00	0,97	0	4	0,00	1,00	2,00	1,07	1,91
FQnone	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
H	1,24	1,00	1,05	0	4	0,50	1,00	2,00	0,87	0,65
H+(H)+Hd+(Hd)	1,56	2,00	1,12	0	4	1,00	2,00	2,00	0,22	-0,59
A	3,56	3,00	1,47	1	6	2,00	3,00	5,00	0,25	-1,06
A+(A)+Ad+(Ad)	3,92	4,00	1,44	1	6	3,00	4,00	5,00	-0,12	-0,91
Art	0,04	0,00	0,19	0	1	0,00	0,00	0,00	5,00	25,0
Ay	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,29	9,64
Na	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,29	9,64
Cl	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bt	0,72	1,00	0,73	0	3	0,00	1,00	1,00	1,18	2,47
Ls	0,16	0,00	0,37	0	1	0,00	0,00	0,00	1,97	2,06
Geo	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Food	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Bl	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Sx	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Fi	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,29	9,64
Ex	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Cg	0,12	0,00	0,43	0	2	0,00	0,00	0,00	3,88	15,3
P	1,28	1,00	1,10	0	5	1,00	1,00	2,00	1,63	4,45

DV	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,29	9,64
INC	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,29	9,64
DR	0,08	0,00	0,39	0	2	0,00	0,00	0,00	5,00	25,0
FAB	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
ALOG	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
CONT	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Sum6	0,24	0,00	0,52	0	2	0,00	0,00	0,00	2,19	4,46
WSum6	0,48	0,00	1,29	0	6	0,00	0,00	0,00	3,61	14,4
WSumC	0,62	0,50	0,78	0	2,5	0,00	0,50	1,00	1,34	1,03
EA	1,34	1,00	1,04	0	3,5	0,50	1,00	2,25	0,61	-0,62
es	1,20	1,00	1,19	0	4	0,00	1,00	2,00	0,70	-0,38
SumC'-WSumC	0,06	0,00	1,48	-4	2,5	-0,75	0,00	1,00	-0,83	1,18
Afr	0,10	0,00	1,52	-4	2,5	-0,75	0,00	1,00	-0,77	0,95
Blends	-0,34	-0,50	1,14	-2,5	3	-1,00	-0,50	0,00	0,84	2,89
AG	0,52	0,50	0,15	0,25	1	0,45	0,50	0,55	1,38	3,12
COP	0,44	0,00	0,76	0	3	0,00	0,00	1,00	2,01	4,28
MOR	0,28	0,00	0,73	0	3	0,00	0,00	0,00	2,88	8,21
PER	0,20	0,00	0,50	0	2	0,00	0,00	0,00	2,60	6,65
Isol	0,00	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0,00	-	-
Isol/R	0,12	0,00	0,33	0	1	0,00	0,00	0,00	2,49	4,56
Intelec	0,08	0,00	0,27	0	1	0,00	0,00	0,00	3,29	9,64
XA%	1,04	1,00	1,09	0	4	0,00	1,00	1,50	1,14	0,97
WDA%	0,15	0,14	0,17	0	0,57	0,00	0,14	0,19	1,21	0,75
X+%	0,12	0,00	0,33	0	1	0,00	0,00	0,00	2,49	4,56
X-%	0,84	0,86	0,12	0,56	1	0,71	0,86	1,00	-0,43	-0,67
Xu%	0,97	1,00	0,12	0,4	1	1,00	1,00	1,00	-4,99	25,0
S-	0,49	0,50	0,17	0,17	0,86	0,33	0,50	0,60	0,38	-0,35
Zf	0,14	0,14	0,13	0	0,44	0,00	0,14	0,29	0,45	-0,78
Ego	0,35	0,33	0,22	0	0,83	0,15	0,33	0,53	0,22	-0,64
Ego/R	0,12	0,00	0,33	0	1	0,00	0,00	0,00	2,49	4,56