

INGRID PICCOLLO COMPARINI

**INDICADORES EMOCIONAIS NO DESENHO E
DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS EM
CRIANÇAS**

PUC-CAMPINAS

2016

INGRID PICCOLLO COMPARINI

**INDICADORES EMOCIONAIS NO DESENHO E
DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS EM
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida-PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof^a Dr^a Solange Muglia
Wechsler

PUC-CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t153.93 Comparini, Ingrid Piccolo.

C737i Indicadores emocionais no desenho e dificuldades comportamentais em crianças / Ingrid Piccolo Comparini. – Campinas: PUC-Campinas, 2016.

137p.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Inclui anexo e bibliografia.

1. Testes psicológicos para crianças. 2. Desenho da figura humana. 3. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. 4. Avaliação educacional. 5. Desenho infantil. I. Wechsler, Solange Muglia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t153.93

INGRID PICCOLLO COMPARINI

**INDICADORES EMOCIONAIS NO DESENHO E
DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS EM
CRIANÇAS**

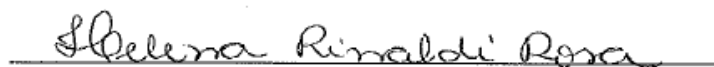
BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dr. Solange Muglia Wechsler



Prof. Dr. Helena Bazanelli Prebianchi



Prof. Dr. Helena Rinaldi Rosa

PUC-CAMPINAS

2016

Dedicatória

A meu pai.

Agradecimentos

Aos Professores

Às Prof^{as} Dr^{as} Berenice Carneiro e Elisabeth Pacheco por suas relevantes contribuições realizadas na qualificação deste estudo.

Ao Prof^o Wagner Machado, por seu acolhimento, comprometimento profissional e pelas valiosas contribuições no decorrer deste trabalho.

À Prof^a Dra. Helena Rinaldi Rosa, por suas valiosas contribuições na defesa deste trabalho.

À Prof^a Dra. Helena Prebianchi, por toda sua contribuição e carinho no decorrer de minha formação.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Solange Wechsler, por ter me iniciado na área de pesquisa, por seu apoio na condução deste trabalho e por estar sempre vibrante com os resultados encontrados.

Aos colegas

À todos os colegas do Programa de Pós Graduação por suas relevantes contribuições.

Em especial :

À Ana Paula Justo, que demonstrou ser, além de grande profissional, uma grande pessoa.

À Karina Oliveira, por sempre me motivar a conhecer mais sobre o desenho e estar presente desde à elaboração deste projeto.

À Cristina Bachert, por todo seu acolhimento, contribuições e companheirismo nesta caminhada

Às instituições e aos participantes

Aos diretores, professores e coordenadores das instituições nas quais foram realizadas coleta de dados

Às crianças participantes deste estudo, que sempre, com muita alegria, realizaram lindos desenhos

A meus familiares

A meus pais, que estiveram presentes e me incentivaram desde o meu primeiro desenho. Palavras não caberiam para agradecer toda sua dedicação e amor voltado a meu crescimento pessoal e profissional. Meus grandes modelos por quem tenho enorme sentimento de admiração e afeto.

A meu irmão, que mesmo tão novo teve paciência e sabedoria para contribuir em distintos momentos deste trabalho, fossem com suas relevantes contribuições ou com um grande abraço.

Aos meus queridos amigos, que entre risadas e cafés me motivavam nesta caminhada.

Ao Dan, que soube me acalmar e me incentivar a continuar estudando. Obrigada pelos momentos de descontração e de carinho.

À instituição financiadora

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), pela bolsa de estudos concedida, sem a qual a realização deste trabalho não seria possível.

Comparini, I.P. *Indicadores Emocionais do Desenho e Dificuldades Comportamentais em crianças*. 2016. 139p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Campinas, 2016.

Resumo

O Desenho da Figura Humana é uma das técnicas mais utilizadas por psicólogos em nível internacional. O objetivo deste estudo foi buscar evidências de validade de critério para o Desenho da Figura Humana (DFH) enquanto forma de medida emocional. Além disso, foram estudadas influências de gênero e tipo de escola na elaboração do desenho. Desta forma, este estudo contou com 91 crianças de uma cidade do interior de São Paulo, 57 meninas (62,6%) e 34 meninos (37,4%), com idades entre 11 (52,7%) e 12 anos (47,3%) que estavam frequentando instituições de educação básica (particulares - 47,3% - e públicas - 52,7%). Os instrumentos utilizados foram: DFH avaliado pelo sistema de dificuldades emocionais elaborado por Wechsler (2013) e YSR – *Youth Self Report* - Inventário de Auto-Avaliação para Jovens. Os resultados obtidos nos dois instrumentos foram comparados pela correlação de Pearson pelos totais de indicadores emocionais. Os itens específicos do DFH foram comparados com as dimensões comportamentais do YSR. As diferenças de gênero e tipo de escola foram analisadas pela Análise de Variância. Os resultados encontrados apontaram não existir correlações significativas entre totais de indicadores emocionais no desenho e nos totais do YSR não existindo, portanto validade dos indicadores emocionais no DFH por critério externo. Quatro itens apresentaram correlações positivas significativas, porém baixas, e 7 itens apresentaram correlações negativas significativas entre o DFH e YSR. Os resultados encontrados sugeriram a necessidade de revisão dos indicadores no DFH tidos como emocionais já que não foram encontradas evidências de validade por critério externo. Conclui-se a necessidade de mais estudos sobre a existência de indicadores emocionais no desenho considerando que seu uso é bastante difundido na prática profissional de psicólogos.

Palavras-chave: *Avaliação Psicológica, Desenho Infantil, Dificuldades Emocionais, Validade, Problemas Emocionais.*

Comparini, I. P. Emotional Indicators of Draw and Behavioral Difficulties in Children. 2016. 139p. Dissertation (Masters in Psychology as Profession and Science) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas, 2016.

Abstract

The Human Figure Drawing is one of the techniques most commonly used by psychologists at the international level. The aim of this study was to search criterion validity of evidence to the Human Figure Drawing (HFD) as a form of emotional measure. Also, gender influences and type of school were studied in developing of the drawing. Thus, this study had 91 children from a city of São Paulo, 57 girls (62.6%) and 34 boys (37.4%), aged 11 (52.7%) and 12 years old (47.3%) who were attending basic education institutions (-47.3% private - and public - 52.7%). The instruments used were: the HDF evaluated by emotional difficulties system developed by Wechsler (2013) and YSR - Youth Self Report. The results obtained in the two instruments were compared by the Pearson correlation for total emotional indicators. The specific items of HFD were compared with the behavioral dimensions of YSR. Differences of gender and type of school were analyzed by analysis of variance. The results showed no significant correlation between total emotional indicators in the drawings and in the total of YSR there being no validity by external criteria. 4 items showed significant positive correlations and 7 items showed significant negative correlations. The results suggest the need to review the indicators taken as emotional as it found no evidence of validity for external criterion when measured according to the obtained total. The conclusion is the need for more studies on the existence of emotional indicators in the design considering that its use is widespread in the professional practice of psychologists.

Keywords: *Psychological Assessment , Children Drawing, Emotional Difficulties , Validity , Emotional Problems*

Sumário

<i>Dedicatória</i>	5
<i>Agradecimentos</i>	6
<i>Resumo.</i>	8
<i>Abstract</i>	9
<i>Justificativa</i>	13
<i>Apresentação</i>	15
<i>Cap. 1. O Desenho da Figura Humana (DFH):</i>	16
1.1 De onde veio? O Desenho enquanto prática infantil	16
1.2 O Desenho da Figura Humana enquanto Avaliação Cognitiva	24
1.3 O Desenho enquanto Medida Emocional.....	30
<i>Cap. 2. Como a Análise do Comportamento pode contribuir?</i>	42
2.1 Escalas de Comportamento: Sua contribuição na Avaliação Psicológica.....	42
2.2 Dificuldades emocionais: Uma perspectiva da Análise do Comportamento.....	47
<i>Objetivo</i>	57
<i>Geral</i>	57
<i>Específicos</i>	57
<i>Estudo Piloto</i>	58
<i>Cap. 3. Método</i>	63
3.1 Participantes	63
3.2 Instrumentos	65
3.2.1 Desenho da Figura Humana (DFH) - Sistema de Indicadores Emocionais no Desenho da Figura Humana.....	65
3.2.2 Youth Self Report(YSR)- Inventário de Auto-Avaliação para Jovens	66
3.3 Procedimento.....	69
<i>Resultados</i>	71
<i>Discussão</i>	101
<i>Referências</i>	115
<i>Apêndices</i>	125
<i>Anexos</i>	132

Lista de Figuras

- Figura 1. Correlações em rede entre as dimensões do DFH, YSR, e variáveis socio-demográficas 93*
- Figura 2. Influências do sexo e tipo de escola para o Total do Desenho da Figura Humana 96*
- Figura 3. Influências de sexo e tipo de escola para o Total de Problemas do YSR..... 98*
- Figura 4. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR 99*

Lista de Tabelas

<i>Tabela 1. Dados descritivos da amostra</i>	<i>63</i>
<i>Tabela 2. Correlação de Pearson entre os totais do Desenho da Figura Humana (DFH) e o YSR (Inventário de Auto-Avaliação para jovens).....</i>	<i>72</i>
<i>Tabela 3. Correlação de Pearson entre os totais de Itens Reduzidos do Desenho da figura Humana (DFH) e o YSR (Inventário de Auto Avaliação para jovens).....</i>	<i>74</i>
<i>Tabela 4. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>76</i>
<i>Tabela 5. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>78</i>
<i>Tabela 6. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>80</i>
<i>Tabela 7. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>82</i>
<i>Tabela 8. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>84</i>
<i>Tabela 9. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>86</i>
<i>Tabela 10. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>88</i>
<i>Tabela 11. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR</i>	<i>90</i>
<i>Tabela 12. Correlações entre o Tamanho e Distância das figuras do DFH com perfis do YSR</i>	<i>92</i>
<i>Tabela 13. Diferenças de Médias do Total de Itens Reduzidos do DFH por Tipo de Escola</i>	<i>95</i>
<i>Tabela 14. Análise de variância para o Total de Itens Reduzidos do DFH.....</i>	<i>95</i>
<i>Tabela 15. Diferenças de médias do YSR por Tipo de Escola</i>	<i>97</i>
<i>Tabela 16. Análise de variância para o Total do YSR</i>	<i>97</i>

Justificativa

A prática profissional em Psicologia apoia-se diretamente sobre o processo de avaliação psicológica que deve ter, como elemento central, embasamento científico e pode contar ainda com a aplicação de instrumentos psicológicos. Tais instrumentos fazem-se necessários como ferramenta para auxiliar no processo de análise de diagnóstico, procedimento/intervenção e prognóstico. A avaliação e identificação precoce de dificuldades comportamentais ou emocionais é significativa em relação ao tipo de intervenção oferecida a posteriori.

Os estudos na área de avaliação psicológica infantil são importantes na medida em que a adaptação e validação de instrumentos contribuem para a melhoria e progresso nas formas de compreensão do desenvolvimento infantil. Considerando-se a complexidade dos fenômenos envolvidos, a avaliação psicológica requer constantemente desenvolvimento de pesquisas que procurem englobar diferentes ambientes e diferentes temas. Desta forma pode-se dar sustentabilidade aos critérios de conhecimento acerca da ponte prática/teoria.

Um dos métodos mais utilizados para realizar a avaliação infantil é o Desenho da Figura Humana (DFH). A ampla utilização do DFH pode ser explicada pela “rápida aplicação, baixo custo, amplitude de informações adquiridas e sua aparente objetividade” (Hutz & Bandeira, 1995, p. 35). Entretanto, desencadeado por sua ampla utilização, há uma discordância entre profissionais quanto a melhor forma de interpretar o instrumento. Lembra-se que o DFH está validado por Wechsler (2003) para a população brasileira como forma de avaliação para medida cognitiva, mas não como medida emocional.

Os conceitos de contingências, déficits/excessos comportamentais e comportamentos encobertos, preposições postuladas por Skinner, são importantes para compreender os componentes psicológicos das dificuldades emocionais segundo a abordagem da teoria comportamental. Torna-se importante estudar e avaliar dificuldades emocionais através do desenho que, apesar de se constituir como um prática antiga, ainda é atrativa a crianças. A relação entre a análise dos desenhos e a teoria em questão poderá beneficiar diversos campos de atuação do psicólogo a partir de dados que apontem para evidências de validade do Desenho da Figura Humana enquanto medida de aspectos emocionais.

O interesse em aprofundar a compreensão sobre o que é expresso através do Desenho da Figura Humana acompanha a pesquisadora em nível pessoal, profissional e acadêmico já há algum tempo. Algumas dúvidas foram sanadas por estudos já realizados anteriormente, entretanto, a imensidão de possibilidades do desenho ainda é um grande atrativo para dar continuidade a este estudo.

Apresentação

A grande quantidade de artigos, dissertações e teses realizados com o Desenho da Figura Humana demonstra a importância deste instrumento. Para Wechsler (2012), esta informação destaca que o instrumento voltado para avaliação do desenvolvimento infantil alcança os aspectos necessários de padrões científicos tais como qualidade psicométrica, validade e precisão. O DFH pode ser utilizado em diversos contextos para avaliar a criança, como em escolas, clínicas e hospitais. Desta forma, o Desenho da Figura Humana pode auxiliar a repensar formas de intervenção, permitindo elencar aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil.

Alves (2009) relata que, sendo antecedido pelo WISC, o DFH é o teste mais estudado no programa de Psicologia. Noronha, Primi e Alchieri (2004) demonstraram que, entre os psicólogos brasileiros, o DFH é uma das técnicas mais utilizadas para avaliação cognitiva e emocional infantil. Silva, Pasa, Castoldi e Spessatto (2010) relatam que o Desenho da Figura Humana é um dos mais tradicionais da avaliação psicológica. Entretanto, Anastasi e Urbina, (2000) destacam que, apesar de ser um dos instrumentos mais difundidos na prática em avaliação infantil, este teste é também questionado em relação à sua validade, uma vez que diversos estudos que buscam evidências de validade sobre o instrumento enquanto forma de medida de aspectos emocionais infantis têm apontado resultados contraditórios.

De maneira geral, o desenho é uma forma primordial de comunicação que antecedeu a escrita. Cox (2000) já alertava que, genericamente, a partir do primeiro ano a criança já consegue rabiscar e, a partir do ato de rabiscar, irá aprimorar seu comportamento gradativamente. Sendo um dos métodos mais utilizados pelo homem para dialogar em sociedade, ganhou notabilidade no meio acadêmico. O desenho passou

a ser visto não apenas como uma forma de comunicação, mas também, como técnica de avaliação psicológica (Bandeira, Costa & Arteché, 2008; Arteché & Bandeira, 2006).

Cap. 1. *O Desenho da Figura Humana (DFH):*

1.1 De onde Veio? O Desenho enquanto prática Infantil

O ato de desenhar é compreendido como forma de comunicação e expressão de sentimentos, ideias, pensamentos ou fatos ocorridos. Pode-se encontrar a origem de suas representações desde os primórdios da humanidade concebidos nos desenhos rupestres. Através do desenho homens do período paleolítico buscavam expressar e registrar sua própria história (envolvendo suas lembranças) e transmitir uma mensagem eficiente a seus companheiros. Assim, o desenho foi considerado uma forma de linguagem universal que antecedeu a escrita. Mesmo que o indivíduo não pudesse tornar o desenho compreensível aos demais integrantes do grupo a que pertencia, a representação gráfica trouxe consigo, em um primeiro momento, a intenção da comunicação (Domingues, Alves, Rosa & Sargiani, 2012) e acompanha o desenvolvimento na história do homem (Nunes, Teixeira, Feil & Peniagua, 2012).

Substancialmente, as crianças têm no desenho uma forma de comunicação mais espontânea ao passo que revelam seu mundo imaginário, desenvolvem um pensamento em particular e têm a possibilidade de expressar sentimentos e objetos da realidade que a cerca. Antes do domínio da escrita e da leitura, crianças praticam o desenho com o objetivo de revelar conteúdos que contenham significado próprio, muitas vezes não acessível aos observadores, como no caso das garatujas (Wechsler & Schelini, 2002). O ato de desenhar é tido como um aspecto fundamental do indivíduo devido ao fato de ser

um elemento mediador do conhecimento e autoconhecimento. Quando a criança põe em prática o ato de desenhar, reorganiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e tem a partir destes a possibilidade de desenvolver sua singularidade (Goldberg, Yunes & Freitas, 2005). O desenho pode unir tais representações e o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (Goldberg, 2004).

Gadelha e Menezes (2004) descrevem que é através do desenho que crianças e jovens têm a possibilidade de relatar e informar sobre sentimentos, comportamentos ou eventos importantes. Utilizada também como procedimento, o jovem pode aprender respostas alternativas a seus comportamentos disfuncionais, ou seja, aprender a se comportar de maneira diferente frente a determinados estímulos. O desenho sempre suscitou interesse nos mais diversos estudiosos da área. Greig (2004) questiona como o desenho gera tal fascínio (em crianças e em adultos) e como ele abrange desde um começo difícil a uma bela evolução particular. O autor destaca que o desenho representa o reflexo do crescimento individual e, neste sentido, faz uma metáfora com os períodos da história da arte: surge a dificuldade para emergir um novo estilo, em seguida, tem-se seu apogeu e eclode, depois lentamente se esgota. Desta maneira o autor relaciona o desencadear de uma era artística com a evolução da maturação gráfica de uma criança.

Corroborando ao dado supracitado, Cox (2000) demonstra que a maturação gráfica do desenho se correlaciona com etapas do desenvolvimento infantil. É no primeiro ano de vida que a criança manifesta seu interesse em desenhar. Ela produz rabiscos através de movimentos dos braços em direções distintas. O desenho aparenta então não ter forma intencional, mas que, gradualmente, conforme a criança se desenvolve, amplia as possibilidades do desenho para formas mais claras suscitadas por movimentos progressivamente mais controlados e dominados pelas crianças até que os rabiscos sejam substituídos totalmente por desenhos figurativos.

Valente (2001) analisou o desenho de 28 crianças com idades variantes entre 4 e 10 anos. Neste estudo, sob enfoque maturacional pautado nos pressupostos piagetianos, Valente focalizou aspectos geométricos do desenho tais como círculo, triângulo, quadrado e retângulo. A autora concluiu que o domínio das formas geométricas, no âmbito de compreensão e representação da criança, é facilitador para que a criança constitua e construa a imagem do objeto bem como as ações que pode exercer sobre os mesmos. A autora, baseada nos pressupostos de Piaget, denomina tal fenômeno de atividade perceptiva.

Discussões acerca do desenvolvimento dos desenhos foram realizadas por diversos autores e tiveram seu fundamento teórico iniciado na década de 60, a partir dos primeiros estudos sobre o tema, que foram amplamente difundidos por Mèredieu (1997), Burt (1963), Sans (1987), Luquet (1969) e Ferreira (1998). Apesar de algumas considerações distintas, é inegável a contribuição de tais autores. Será apresentada aqui uma breve revisão de estudos e pressuposições realizadas por tais estudiosos.

O desenhar para a criança está intimamente relacionado com o ato de representar um objeto, sendo que tal representação depende dos padrões e do propósito de quem desenha, além de suas habilidades e coordenação motora (variáveis estas que interferem na elaboração do desenho). Sans (1987) aponta que o desenvolvimento do desenho acompanha também o desenvolvimento infantil e escreve que “o desenhar para a criança é tão natural como qualquer outra atividade. O que importa para ela é o momento da ação. Assim como brinca, associa, simboliza, ela desenha de forma espontânea...” (p. 20). É a partir do primeiro ano que a criança adquire a capacidade de realizar representações no papel. Entre o primeiro e o segundo ano de idade a criança tenderá a rabiscar linhas pequenas e simples. Apesar de não ter o desenvolvimento completo e aperfeiçoado da coordenação motora fina, a criança está madura o suficiente para que

consiga elaborar curvas, espirais e multicírculos. Nesta fase, ela pratica movimentos manuais e corporais. Já entre dois e três anos, começa a desenvolver o controle muscular. Ela pode, com mais firmeza, segurar instrumentos e utilizá-los para rabiscar em diferentes direções, usando a superfície do papel com amplos movimentos de vai-e-vem. Mèredieu (1997) faz uma contribuição relevante para compreender a fase do desenho dos girinos. Esta seria uma primeira representação da figura humana contendo cabeça e membros, principalmente inferiores. Estes símbolos da figura humana, para o autor, são projeções inconscientes do esquema corporal. A esquematização do desenho da figura humana começa, particularmente, pelo desenvolvimento de desenhos circulares.

A figura do círculo, que por volta de dois ou três anos é dominada pela criança, começa ser preenchida gradativamente com pequenos círculos (fazendo círculos dentro de círculos) ou mesmo com rabiscos cruzados. O espaço ao centro gradualmente vai sendo preenchido. A imagem é representativa a criança e assim, começa a fazer associações, denominando este momento como a fase do discernimento do rosto humano. Aos poucos serão acrescentadas outras partes do corpo humano como tronco, dedos e pernas - São os raios do sol antes desenhados que se transformaram em braços, pernas e cabelos, tomando a forma da figura humana (Sans, 1987). Já entre os 4 e 5 anos, acontece o desenvolvimento de detalhes como dentes, orelhas, dedos, umbigo entre outros. É nessa fase que a criança passa a desenhar com mais frequência objetos do mundo exterior, até que possa desenvolver-se e representar situações simbólicas e não mais objetos concretos. As proporções do desenho nesta fase tendem a ser errôneas.

A prioridade no desenho da figura humana é a verticalização do desenho. Ainda que representada por um girino, não será, por muito tempo, satisfatória à criança que o executa. Para Greig (2004) a simples união de duas formas, por exemplo, duas bolas

sobrepostas ou uma figura ovalada, pode indicar cabeça e tronco e representar a esquematização do desenho. Em linhas gerais, o autor descreve que nos primeiros seis anos de vida a criança desenha temas como a figura humana e as casas. Depois surgem variações como animais, árvores, flores e outros detalhes. Sugere ainda, a mesma ideia postulada por Sans em 1987: a evolução sistemática de tais temas, ou seja, que a evolução do desenho acompanha o desenvolvimento humano. Para Mèredieu (1997) a criança em fase escolar tende a diminuir sua produção gráfica ao passo que, nesta fase, o desenho é substituído gradativamente pela escrita.

Sans (1987) denomina a fase seguinte de figuração esquemática, já que nesta, a criança representará mais claramente a realidade que a cerca. O desenho da criança aos 6 anos de idade tem influências culturais mais claramente percebidas, uma vez que a criança buscará representar o meio em que está inserida. Podem ser percebidas também expressões de afetividade, sentimentos, emoções e experiências vividas. Espera-se que esta fase seja mais extensa e encontre seu desfecho aos 10 anos, dando lugar à fase da figuração realista. Aqui, une-se uma visão analítica- crítica e descritiva, ou seja, a criança realiza julgamentos em torno de sua realidade e tenderá a fazê-lo também com seu desenho. Neste momento o desenho perde sua espontaneidade e, apesar de produzir o que vê e vivencia, irá fazê-lo com uma visão crítica da aparência estética do desenho.

Em contrapartida, Luquet (1969) descreve que a principal fase do desenho se inicia aos 4 anos e pode se estender até entre 10 e 12 anos de idade. Nesta fase a criança desenha o que sabe e não o que vê. A figura humana é representada com ideias de movimento e com representações de casas e árvores. Os desenhos elaborados aos 12 anos começam a ser representados de forma mais empobrecida no que se diz respeito aos detalhes. As formas desenhadas começam a se assemelhar com a produção realizada

por adultos. Desta forma, perdem sua espontaneidade e submetem-se aos padrões externos.

Harris (1963) recorreu a Burt e descreveu que o realismo ocorre entre 9 e 10 anos, e deve-se considerar com maior importância a descrição do desenho. O desenho apresentaria uma conotação simbólica e não representativa. Solicitar à criança que descreva a atividade ou o desenho realizado traria um detalhamento mais fiel à realidade, ou seja, explicitaria, com mais fidedignidade, dados que pudessem auxiliar a compreender o contexto em que a criança está inserida. Na fase seguinte, entre 10 e 11 anos, a criança tende a copiar “técnicas” de desenhos de outras pessoas, tentando representar não apenas objetos, mas também outros desenhos anteriormente elaborados. Depois disto, na próxima fase, que ocorre entre 11 e 14 anos, os desenhos são desenvolvidos mais lentamente e são influenciados por possíveis conflitos emocionais e por uma intensificação expressiva da linguagem. A fase do renascimento artístico ocorre na puberdade. Os desenhos são utilizados como mediadores para relatos de histórias; assumem caráter mais elaborado e nota-se o interesse por cores, formas e linhas.

Englobando todas as fases do desenho, o termo “repertório de signos gráficos” foi sugerido por Mèredieu (1997) para referenciar o modo de expressão singular de crianças incluindo o desenho como constituição de uma linguagem com vocabulário e síntese próprios. Prochet (1993), da mesma forma, aponta que a criança desenha para si e para o outro como uma forma primordial de comunicação. Apesar de estes autores elaborarem e classificarem períodos da infância enquanto “fases” do desenho e “fases” desenvolvimentais, autores como Cox (2000) destacam que “o desenho figurativo não deve necessariamente ser precedido por uma fase de rabiscos, e rabiscar, por certo, não leva necessariamente a um desenho figurativo...”

Autores como Silva (1998) ressaltam que a maioria das produções realizadas sobre o grafismo infantil foca o desenho como atividade natural e espontânea de evolução universal. Para a autora não existem duas linhas de desenvolvimento contrapostas, mas sim, um curso de desenvolvimento constituído por dimensões tanto maturacionais quanto culturais. Silva (1998) destaca que estudos como os de Goodnow (1979), Kellogg (1969), Lowenfeld e Brittain (1977), Luquet (1981), Lurçat (1988) e Merèdiu (1979), referências na bibliografia que contemplam o desenho infantil e, de forma unidirecional, privilegiam apenas um aspecto das produções, como o cognitivo, motor, afetivo ou estético vinculado ainda a uma compreensão maturacionista, são, em suma, desconectados das possíveis influências ambientais. O foco é dado no produto final do desenho, e não em seu processo de construção.

Enfatizando a importância da influência ambiental sob aspectos do desenho, Silva (1993) coletou desenhos de crianças em idade pré-escolar e realizou vídeo-gravações das situações de produções gráficas com o objetivo de verificar relações entre os desenhos e verbalizações realizadas durante sua produção, bem como suas ações e possíveis influências de mediações de pais e professores. Destaca que influências ambientais são reconhecidas no ato de brincar, em narrativas e na escrita das crianças, entretanto, sob o enfoque das influências no ato de desenhar, quando são consideradas, são compreendidas enquanto influencia 'nociva'. As atividades de desenho realizadas em contextos escolares são consideradas como função quase exclusiva de treino motor, ou seja, renunciam as características da produção gráfica enquanto propulsor de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (p. 158). Neste sentido, Cox (2000) apontava que o desenho poderia expressar, além de aspectos filogenéticos, aspectos ontogenéticos.

Ferreira (1998) salienta que o desenho carrega consigo valores simbólicos e culturais que realçam o papel da comunicação e interação social. Além disso, o desenho reflete a vivência de um aprendizado cultural e ambiental influenciado por características físicas, emocionais e psicológicas. Ao descrever sobre as influências ambientais, Greig (2004) observou que populações que eram carentes, do ponto de vista educativo, crianças que sofreram maus tratos ou que passaram por intervenções sociais e jurídicas supriam a figura do girino. Os pesquisadores observaram que esta fase não ocorria e descreveram que a pobreza gráfica nesta etapa pode caracterizar dificuldades que a criança esteja vivenciando independente da faixa etária.

O desenho enquanto forma de expressão humana e como forma de comunicação ganhou espaço e vem se lapidando como forma de avaliação psicológica (Menezes, Moré & Cruz, 2008). Diversos estudos vêm sendo produzidos por sua relevância na área de avaliação psicológica, entretanto, desencadeado por sua ampla utilização encontra-se uma grande discordância entre profissionais de psicologia quanto à forma avaliação do DFH. Arteché, Costa e Bandeira (2008) apontam quatro vertentes principais para sua interpretação. A primeira se trata da avaliação cognitiva infantil pautada em modelos como os de Goodenough-Harris (1963), o de Koppitz (1968) e, no Brasil, o de Wechsler (2003). A segunda utiliza o material como medida projetiva, pautada na matriz teórica psicanalítica. A terceira forma é a avaliação emocional do desenho baseada em estudos empíricos. Estudos realizados por Koppitz (1968); Naglieri, McNeish & Bardos (1991) destacam-se nestes moldes de avaliação. Outros autores relevam ainda a avaliação de indicadores criativos no DFH (Wechsler & Nakano, 2012). Segundo Oliveira (2014), itens como Perspectiva Incomum (caracterizado por apresentar no desenho a figura de perfil, por exemplo); o Uso de Contextos (apresentar figurantes ou animais no desenho);

e Perspectiva Interna (presença de dentes, língua ou transparências de roupas); apresentaram correlações com itens de análise criativa.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho foi procurar evidências de validade para um modelo de avaliação emocional através do Desenho da Figura Humana, e, unido à questões apresentadas anteriormente tais como a relevância do DFH na prática de avaliação emocional, pretende-se realizar uma breve apresentação do instrumento enquanto medida de aspectos cognitivos, uma vez que autores como Nunes, Teixeira, Feil e Paniagua (2012) postulam que a avaliação do Desenho enquanto medida emocional é uma consequência dos estudos voltados para a avaliação de aspectos cognitivos.

1.2 O Desenho da Figura Humana enquanto Avaliação Cognitiva

Atualmente, para avaliação das características cognitivas, o desenho é compreendido e analisado como expressão de aspectos desenvolvimentais que a criança apresenta. Desta forma, encontra-se um ciclo infantil que pode ser observado e, em paralelo, representado a partir da produção gráfica (Arteche & Bandeira, 2006). Os estudos acerca dos aspectos cognitivos do desenho são remotos e datam do séc. XIX.

Um dos primeiros pesquisadores a se debruçar sobre o desenho foi Corrado Ricci em 1877. O autor publicou uma coletânea de ilustrações, colhidas em escolas italianas e denominou “A arte da criança”. Ricci observou os aspectos estéticos do desenho e buscou encontrar estágios de evolução nas representações da figura humana (Nunes, Teixeira, Feil & Paniagua, 2012). Autores como Arteche (2006) descrevem que este fato interliga-se com o momento sociocultural vivido na época, em especial na

Europa, pelos pressupostos de Rousseau que atribuía novas concepções sobre o desenvolvimento humano e situava a infância em um posto inovador, tendo em vista que, anteriormente, a criança era concebida como um adulto incompleto, ou seja, sem potencialidades presentes. A partir dos estudos de Rousseau fenômenos cotidianos presentes na esfera infantil, tal como o ato de desenhar, ganharam importância e passaram a integrar práticas investigadas cientificamente. Silva (2010) aponta que a temática do desenho, a partir deste momento histórico, expandiu-se para estudos nas áreas de pedagogia, sociologia e estética.

Ebenezer Cooke publicou em 1885 um estudo sobre as fases de desenvolvimento do desenho infantil. Em 1893, Earl Barnes analisou desenhos de mais de seis mil crianças com idades variando de seis a quinze anos e notou discrepâncias entre gênero e a tendência de representar a figura de face ou de perfil. Shuyten realizou a primeira análise quantitativa unindo os desenhos em grupos de crianças com faixas etárias que variavam em 6 meses. Em 1904, Lamprecht realizou análises comparando desenhos realizados por crianças de diferentes culturas e concluiu que as crianças representavam a si não apenas em um aspecto físico, mas também emocional. Na mesma época, Stern comparou os desenhos analisando diferenças de gênero, representação de espaço e tempo (Nunes, Teixeira, Feil, Paniagua, 2012). Para Lessa (1953), a época de 1900 até 1915, pode ser definida, no que se refere aos estudos do desenho, como o apogeu científico da área.

Em 1926, houve uma grande contribuição de Goodenough que atribuiu pontos específicos padronizados à avaliação intelectual através do desenho (Wechsler, 2012). Para Klepsch e Logie (1984) foram tais estudos que contribuíram para a constituição de avaliação de aspectos do desenvolvimento infantil. Goodenough publicou o “Draw-A-Man Test” e defendia que a escolha da figura masculina partiu da vestimenta dos

homens, uma vez que poucas mudanças nos trajes masculinos poderiam ser expressas pelas crianças de diversas maneiras (Goodenough, 1964; Harris & Pinder, 1974). Harris (1963), ao criticar o uso do instrumento como “teste de inteligência”, incrementou os critérios de avaliação, instituiu o desenho da mulher no instrumento e acrescentou o “autorretrato”, tendo este, caráter projetivo. O sistema ficou conhecido como Goodenough-Harris.

Lessa (1953) é reconhecida por realizar o primeiro estudo do Desenho da Figura Humana no âmbito nacional. A autora, pautada no modelo de avaliação cognitiva, revisou o modelo proposto por Goodenough e encontrou evidências de validade de construto no instrumento. Nunes, Teixeira, Feil e Peniagua (2012) destacaram que, a partir do trabalho realizado por Lessa, o desenho foi se tornando amplamente investigado não apenas internacionalmente. As produções científicas realizadas na cultura brasileira buscavam evidências de validade e padronização para as distinções encontradas socialmente em diversos locais no país.

Koppitz (1968) sistematizou os aspectos desenhados pelas crianças agrupando os itens mais frequentes nas figuras dividindo-os por faixa etária. Desta forma, a autora observou o caráter evolutivo das representações e elaborou as categorias itens esperados, comuns, incomuns e excepcionais. Os itens esperados deveriam ocorrer entre 85% e 100% dos desenhos das crianças de cada faixa etária; itens comuns deveriam ser encontrados entre 51% e 84% dos desenhos; itens incomuns presentes entre 16% e 50% das crianças e itens excepcionais encontrados entre 1% e 15%. Neste sentido, itens esperados são os itens de maior importância, uma vez que são considerados como essenciais em determinada faixa etária. Sua ausência pode significar imaturidade conceitual ou problemas emocionais ou cognitivos. Koppitz também apontou para as discrepâncias dos desenhos elaborados por meninas e por meninos.

Naglieri e colaboradores revisaram os modelos já propostos por Goodenough-Harris e Koppitz e, a partir de tais revisões, elaboraram um novo sistema de correção do Desenho da Figura Humana. Os autores tinham como foco desenvolver maior objetividade do teste (Naglieri, McNeish & Bardos, 1991). Neste molde de avaliação proposto, o sujeito deveria elaborar três desenhos, uma figura masculina, uma feminina e uma do próprio sujeito. A avaliação se dava por uma soma total de pontos resultantes das três figuras elaboradas pela criança. As tabelas de correção eram diferenciadas pelas idades das crianças que produziam os desenhos.

Diversos estudos foram realizados com o sistema de Koppitz de itens evolutivos, dentre eles encontra-se o de Bandeira e Hutz (1994) realizados no âmbito nacional. Os autores utilizaram o DFH, as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, o Bender, uma prova de rendimento escolar ao fim do ano e o reteste da Figura Humana em 152 crianças de 6 a 8 anos. O DFH, para os autores, foi superado pelo Bender, sendo este último mais sensível para apontar dificuldades escolares. Entretanto, a análise dos itens individuais do DFH apontou para correlações significativas com o desempenho escolar.

No âmbito nacional, Wechsler (2003) revisou os indicadores cognitivos elaborados previamente por Goodenough, Koppitz e Naglieri e publicou o desenho da figura humana III (DFH III) que, de acordo com Artech e Bandeira (2006) caracteriza a forma mais recente do instrumento. A apresentação dessas normas brasileiras visava fomentar uma nova escala que tinha como objetivo analisar o desenvolvimento cognitivo de crianças entre cinco e 12 anos de idade. Diferente do modelo proposto por Naglieri, no sistema de Wechsler (2003) é solicitado à criança que ela elabore dois desenhos: uma figura masculina e uma figura feminina. Os desenhos são avaliados em 58 itens que serão, em uma segunda etapa, somados para calcular os totais, ou seja, o

resultado final é obtido a partir da soma dos pontos de cada figura (feminina e masculina). Em seguida, são convertidos em escores padronizados baseados no gênero da figura e gênero e idade da criança que realizou o desenho. A análise possibilita então obter resultados padronizados e percentis acerca do desenvolvimento cognitivo da criança (Wechsler, 2003).

Santos, Júnior, Menezes e Thieme (2013) investigaram o desenvolvimento cognitivo de seis crianças, entre 7 e 12 anos, diagnosticadas com câncer que eram atendidas em um hospital infantil e recebiam tratamento há, em média, 8 meses. Os autores utilizaram o DFH III e as aplicações ocorreram individualmente. Os resultados indicaram que, dentre as seis crianças avaliadas, uma apresentou algum atraso no desenvolvimento cognitivo, as demais obtiveram resultados na média e acima da média para seu grupo normativo. Para os autores, os resultados indicaram que o desenvolvimento cognitivo de tais participantes segue padrões similares a crianças que não estão acometidas por doenças.

Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) realizaram um trabalho sobre dificuldades de aprendizagem e observaram correlações negativas e significativas entre os testes Bender e DFH segundo sistema de Goodenough. Foram avaliadas 312 crianças de 1ª a 4ª série sendo que os resultados apontaram que com o aumento do nível intelectual das crianças verificado a partir do teste do Desenho da Figura Humana, diminuía o número de erros apresentados no Bender. Notaram também que conforme a criança envelhece, encontram-se aspectos do desenho mais padronizados. Desta forma, observa-se progressivamente melhorias relacionadas a qualidade e originalidade do desenho. Apesar das melhorias gradativas de acordo com o desenvolvimento da criança, Koppitz (1968) alertou que a técnica não é eficaz para análise de aspectos evolutivos após a criança completar doze anos de idade.

A análise do DFH enquanto medida cognitiva é fundamental, entretanto, não é a única forma de avaliação pelo instrumento. O teste também ganhou forças enquanto medida emocional e diversos autores se engajaram para contribuir com estudos e desenvolvimento do conhecimento acerca do mesmo (Arteche & Bandeira, 2006).

1.3 O Desenho enquanto medida Emocional

A utilização do desenho da figura humana enquanto medida de avaliação emocional teve seu início em meados da década de 1930 e 1940. Os primeiros estudos eram embasados em teorias e constructos psicanalíticos, o que classificava o Desenho da Figura Humana enquanto instrumento projetivo (Segabinazi, 2010). Expondo uma revisão histórica sobre o DFH, Nunes, Teixeira, Feil e Paniagua (2012) apontam um conflito nas datas dos estudiosos que trabalharam com o tema, ou seja, são referenciadas datas diferentes para os mesmos trabalhos, fato que dificulta a utilização destes dados históricos. Entretanto, acredita-se que uma breve revisão seja fundamental para compreensão de contribuições essenciais na área.

Os estudos acerca dos indicadores emocionais foram expandidos em 1949 com os trabalhos de Machover, que manteve o caráter projetivo do instrumento na época. Para a autora, o desenho simbolizava o próprio sujeito em seu ambiente (Silva, Pasa, Castoldi & Spessatto, 2010). Em estudos posteriores, autores defendiam que os estudos de Machover pressupunham que os elementos gráficos representavam e expressavam aspectos fundamentalmente psicológicos e internos das crianças (Naglieri, McNeish & Bardos, 1991). Assim, o método de correção na perspectiva psicanalítica incluía aspectos estruturais do desenho como sombreamento, presença de dentes e garras (Maloney & Glasser, 1985). Machover iniciou suas postulações a partir da revisão de estudos de Goodenough e, devido a isso, alguns autores destacam que o Desenho da Figura Humana enquanto medida emocional foi desencadeado a partir de estudos voltados para aspectos cognitivos (Nunes, Teixeira, Feil & Paniagua, 2012).

A técnica utilizada por Machover, apesar de grande precursora nos estudos do desenho da figura humana enquanto medida emocional, recebeu críticas relacionadas a

ausência de um sistema de tabulação padronizado, questionando-se a validade do instrumento. Swensen (1957) retomou os estudos produzidos e apontou que itens como desistência e sombreamento não eram na realidade indicadores emocionais, mas sim erros cometidos pelas crianças no ato de desenhar.

Estudos nacionais sobre aspectos emocionais do desenho da figura humana ganharam forças a partir de Van Kolck que, em 1963, evidenciou a relevância destes estudos para o país. Para Ballas, Alves e Duarte (2011) Van Kolck afirmava que o desenho expressava a representação que a criança faz de si mesmo. Desenhar favorecia um processo de organização de características internas, ou seja, de personalidade.

Koppitz (1968), partindo também dos estudos já elaborados por Goodenough e Machover, trabalhou com crianças de 5 a 12 anos e construiu uma lista de indicadores emocionais estruturando critérios para definir e padronizar o que denominava de avaliação emocional. A listagem é composta por uma escala de índices gráficos devendo possuir validade clínica, diferenciando crianças com e sem dificuldades emocionais. Em segundo, deve haver uma frequência de itens menor que 16% de indicadores para cada grupo etário. Por último, a autora destaca que a medida não deve estar correlacionada a maturação, não apresentando evolução em função da idade.

Um estudo longitudinal realizado por Currie, Holtzman e Swartz, (1974) apresentou resultados animadores para o instrumento. Quarenta e seis crianças foram acompanhadas no Texas durante 6 anos consecutivos. Os pesquisadores buscavam identificar as variáveis que instituiriam possíveis precursores de problemas de ajustamento. Os resultados apontaram para correlações significativas entre os índices de Ajustamento Emocional e os indicadores emocionais de Koppitz ($r=0,44$; $p < 0,01$). Os jovens que foram avaliados como não tendo dificuldades de ajustamento não

apresentaram mais de um item nos indicadores emocionais. Pelos registros, todas as crianças que apresentaram 3 ou mais indicadores emocionais apresentavam diferentes tipos de dificuldades.

Corroborando com os estudos que evidenciam caráter fidedigno do DFH enquanto medida emocional seguindo o sistema proposto por Koppitz, Hibbard e Hartman (1990) avaliaram 134 crianças entre cinco e oito anos. Destas, 68 recebiam atendimento por suspeita de abuso sexual. As outras 66 crianças caracterizam um grupo controle para o estudo. Quatro indicadores apresentaram frequência superior a 16% no grupo controle – omissão de nariz e corpo, figura pequena e mãos decepadas. Entretanto, o fator ansiedade mostrou-se mais frequente nas crianças em que havia a suspeita do abuso sexual quando os itens foram agrupados. Mãos e genitais grandes e pernas unidas foram indicadores que apresentaram maior frequência.

Rae (1991) elencou desenhos de crianças hospitalizadas e descreveu que crianças doentes e/ou em situação de internação tendem a desenhar figuras humanas indo ao médico e recebendo injeções. Para o autor, os desenhos alertavam para representações das próprias experiências e seus medos.

Ainda em 1991 Naglieri, McNeish e Bardos julgaram errôneo parear item por item com determinadas patologias e apontaram a necessidade de avaliar o total de indicadores do desenho. Baseado nesta crítica, os autores formularam o DAP- SPED (*Draw a Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance*). A criança deve realizar três desenhos: o desenho de um homem, uma mulher e por fim desenhar a si mesmo. A análise ocorre a partir de 55 itens avaliados enquanto presença e ausência dos desenhos realizados. Avalia-se aspectos como dimensões da figura, inclinações, localização na folha, omissões, qualidade de integração e sombreamento. Quanto maior

a pontuação do indivíduo, maior a probabilidade de este estar enfrentando dificuldades emocionais.

Um estudo nacional que utilizou-se do sistema DAP-SPED foi o de Nonato (1994) que avaliou 40 crianças de escolas regulares a fim de investigar o uso do teste em quadro nacional. A autora não encontrou diferenças significativas nas comparações realizadas entre gênero ou mesmo de escores brutos obtidos nos três desenhos (figura masculina, feminina e a própria criança que realiza o desenho).

Da mesma forma, Feyth e Holmes (1994) não encontraram resultados discriminativos ao avaliar 80 crianças nas quais 40 apresentavam comportamentos de transtorno de conduta. Os dados não apontaram discrepâncias entre os grupos em relação aos indicadores de agressividade. Mais recentemente, um estudo realizado por Bauermann (2012) também buscou indicadores de agressividade no desenho. Alguns itens emergiram com maior frequência no grupo de crianças agressivas: figura humana grotesca, presença de figuras de fundo, localização esquerda da página, braços juntos ao tronco, pernas unidas e presença de bolsos.

Estudos realizados como o de Hutz e Antoniazzi (1995), ainda em esfera nacional, apontaram que itens que foram previamente caracterizados como indicadores emocionais, terem sido também relevantes na análise de amostras de crianças sem dificuldades emocionais, ou seja, a análise pautada no desenho não era discriminativa para as dificuldades emocionais. O estudo englobava 1856 crianças e adolescentes entre 5 e 15 anos e buscava normalização para o sistema de Koppitz. Itens considerados como indicadores emocionais demonstraram alta frequência na amostra. Os pesquisadores concluíram que os itens deveriam apontar para outros fatores, que não dificuldades emocionais. Os pesquisadores questionaram então a ausência de significado de avaliar

os itens isoladamente, ou seja, sugerindo a necessidade de avaliar o total de indicadores apresentados-

Buscando discriminar as influências entre a avaliação emocional e a avaliação cognitiva, Paulo (1998), em uma matriz psicanalítica, trabalhou pautado no psicodiagnóstico de cinco crianças entre 7 e 9 anos com inteligência considerada normal. As crianças cursavam o 1º ano do ensino básico e foram encaminhadas para avaliação devido a distúrbios na aprendizagem. Paulo comparou as entrevistas realizadas com as crianças, WISC, e técnicas gráficas projetivas como Teste em cores de família e CAT-A. Concluiu que os indicadores emocionais encontrados poderiam refletir, na verdade, nas habilidades individuais e na produtividade escolar. O autor ainda ressaltou que as técnicas de avaliação estavam aptas para discriminar dificuldades no desenvolvimento emocional interligadas a dificuldades acadêmicas.

Críticas quanto aos indicadores emocionais do desenho foram realizadas por diversos autores. Craig, Olson e Saad (2002) e Matto (2002) assinalam para a falta de grupos controle ao se pesquisar o Desenho da Figura Humana. Uma vez que existem controvérsia nos estudos sobre a fidedignidade da interpretação dos indicadores, não é recomendado que se realize um diagnóstico pautado na expressão do desenho da figura humana. A utilização generalizada destes indicadores pode representar uma liberdade não científica na utilização e interpretação do instrumento (Lilienfeld, Wood & Garb, 2000).

Segabinazi e Bandeira (2012) apontam que não existem elementos que comprovem a validade empírica do DFH enquanto medida projetiva. A utilização do instrumento enquanto técnica projetiva, conforme destacam Artech e Bandeira (2006), talvez seja uma das formas de avaliação que mais tem recebido críticas. A dificuldade

de operacionalização e a validade de construto são frequentemente apontadas como críticas e poucos trabalhos procuram elucidar quais são efetivamente as variáveis avaliadas no desenho enquanto método projetivo.

Em contrapartida, alguns estudos buscaram observar a relevância do ambiente na produção dos desenhos. Bandeira et.al. (1998) avaliaram 106 crianças entre 7 e 13 anos, sendo que destas 53 estavam em momento pré-cirúrgico, que, para os autores, caracterizava uma situação de ansiedade. Os autores utilizaram o DFH e o Inventário de Ansiedade Traço-Estado para crianças (IDA TE-C). Apesar de encontrarem diferenças nos níveis de comportamentos ansiosos entre crianças do grupo controle e de situação pré-cirúrgica, não foram encontradas evidências de validade para esta população. O Inventário de Ansiedade Traço-Estado discriminava níveis de ansiedade entre aquelas crianças em situação de ansiedade e crianças do grupo controle, entretanto, não encontraram correlações significativas entre o Inventário e o Desenho da Figura Humana.

Um estudo realizado por Campagna e Faiman (2002) utilizando o sistema de Koppitz com 31 meninas com idades variantes entre 10 e 12 anos apontou resultados similares. Questionaram a eficácia de indicadores como braços curtos e sombreamento para avaliar as dificuldades emocionais no início da adolescência. Os itens apareceram em uma frequência superior a 16% na amostra estudada.

Apesar das críticas quanto à avaliação projetiva do DFH, esta não é a única forma de avaliação emocional do instrumento. Outros estudos se pautam em dados empíricos e extinguem as interpretações subjetivas acerca dos itens (Arteche e Bandeira, 2006). Uma consideração importante acerca da compreensão do instrumento foi realizada por Domingues, Alves, Rosa e Sargiani (2012). Apesar de o DFH fornecer

uma vasta gama de informações para que seja realizada a avaliação cognitiva, emocional e criativa, deve-se utilizar os indicadores estudados em pesquisas nacionais para realizar as análises que englobam o desenho.

Rossi (2003) teve como objetivo inicial identificar através do desenho problemas de aprendizagem de crianças em idade escolar. A autora pesquisou 244 crianças de primeira a quarta série de escolas públicas. Para isso, utilizou as notas obtidas pelos alunos no primeiro semestre de aula; uma ficha de identificação, respondida pelos professores, que se propunha a investigar aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança; o Desenho cinético da Escola (KSD) elaborado por Knoff e Prout (1985), no qual era solicitada a criança que desenhasse alguma atividade na escola com seu professor e no mínimo dois colegas de escola; e o Desenho da figura humana, baseando-se em dois sistemas de correção diferenciados: o de Wechsler (2003) como forma de avaliação de indicadores cognitivos e o de Koppitz (1968) utilizado como forma de avaliação de indicadores emocionais. Rossi descreveu que crianças que apresentaram dificuldades afetivas, cognitivas e sociais sofreram, nesta amostra, influência de gênero e idade das crianças que realizaram os desenhos. A percepção de professores demonstrou uma correlação significativa com o sistema de Wechsler, entretanto, não foram encontradas correlações significativas entre a percepção de professores e o sistema proposto por Koppitz. Relacionado ao rendimento escolar, os dois sistemas do DFH avaliados (Wechsler e o de Koppitz) demonstraram relação significativa. Para Rossi, isso demonstra que, quanto melhor for o rendimento do aluno em sala de aula, menor a probabilidade de dificuldades emocionais. Por fim, ao realizar a comparação entre os sistemas desenvolvidos por Wechsler e Koppitz, os resultados apontaram para correlações negativas significativas que, nesta proposta de trabalho, eram esperadas. O KSD não demonstrou nenhuma correlação com os outros sistemas.

Arteche (2006) apontou uma discrepância similar aos resultados encontrados por Hutz e Antoniazzi (1995). Os dados variavam conforme idade e gênero da criança. Neste sentido, Maganto e Garaigordobil (2009), propuseram que omissões de partes do corpo humano podem representar erros, e não dificuldades emocionais da criança e desenvolveram, a partir de tais variáveis, um sistema de pontuações distintas e, complementando, sugeriram que as figuras masculinas e femininas fossem desenhadas.

Estudos demonstraram também influências ambientais nos resultados finais elaborados. Na Espanha, Castro e Jimenez (2010) avaliaram 135 crianças entre 5 e 12 anos de idade nas quais 44 eram receptoras de transplantes de órgãos. Os autores defendem a partir dos pressupostos de DiCarlo et. al. (2003) que o uso da figura humana é uma escolha adequada como técnica alternativa para avaliar o estado psicológico de crianças doentes, uma vez que esta é uma atividade lúdica, divertida e que estimula o jovem a participar. Castro e Jimenez (2010) observaram nos resultados que o destaque das diferenças dos desenhos entre o grupo de crianças transplantadas e o grupo controle se deu nas atividades desempenhadas pelas figuras. Com maior frequência, os DFH de crianças transplantadas “não faziam nada” (não realizavam nenhuma atividade), em uma posição indicativa de passividade. Enquanto isso, desenhos de crianças sem problemas de saúde brincavam, corriam, passeavam. Para os autores este resultado pode refletir as limitações da vida cotidiana de crianças que passaram por situação de transplante. Apesar de, por falta de comprovação empírica, não poderem relacionar o evento do transplante pediátrico com o funcionamento psicológico das crianças, ressaltaram que a doença crônica e o transplante são acontecimentos que surtem efeitos no desenvolvimento infantil.

Um estudo semelhante foi elaborado previamente por Koppitz (1968/1973). A autora notou que crianças com limitações ou incapacidades refletiam suas preocupações

com o corpo nas figuras humanas desenhadas. A autora defende que, a despeito do grau que a inquietação pelo problema de saúde se desenvolve, as representações identificam tais mudanças.

Um estudo importante para o DFH foi realizado por Wechsler, Prado, Oliveira e Mazzarino em 2011. O estudo contava com 2.206 desenhos de crianças entre 5 e 11 anos que frequentavam escolas regulares sem indicadores clínicos ou que tivessem passado por atendimento psicológico. As autoras utilizaram o sistema de Wechsler (2003) para avaliação cognitiva e o sistema de Naglieri, McNeish e Bardos (1991) para avaliação emocional. Os resultados apontaram que o total de indicadores emocionais totais presentes nos desenhos é influenciado significativamente pelo sexo e idade da criança, tipo de figura desenhada e o tipo de escola frequentada (pública ou particular). Conforme o esperado, as correlações entre aspectos cognitivos e emocionais foi negativa. Para as autoras, os dados representavam a necessidade de maior cuidado na interpretação dos indicadores emocionais, uma vez que vários indicadores poderiam estar refletindo características do desenvolvimento cognitivo e não emocional, ou seja, não representando portanto problemas emocionais vividos na infância.

Buscando estudos em uma matriz comportamental, que também destaca a importância do meio para ocorrência de determinados comportamentos, encontrou-se trabalhos descrevendo o uso de desenhos estórias no âmbito clínico. No procedimento, são solicitados a criança para realizar seu desenho e contar uma história sobre o mesmo. A explicitação de uma queixa ou demanda por parte da própria criança pode ser conduzida pelo terapeuta (Otero, 1993; Regra, 2000). Entende-se que o desenho realizado e estas estórias podem apresentar relação com a história de vida da criança e de como ela se relaciona com seu contexto. Diante dos questionamentos, o cliente pode tatear comportamentos abertos e encobertos ocorridos em determinadas situações – que

podem envolver seus pais, amigos, professores – assim como ideias, conceitos e regras que fazem parte de seu repertório comportamental.

Da mesma forma, Manfre e Melo (2013) apontam, a partir de um caso clínico apresentado, que o procedimento de desenhos-estórias é um recurso versátil do terapeuta analítico-comportamental na medida em que viabiliza relatos verbais de eventos privados com extensões metafóricas, emissão de comportamentos publicamente observáveis, acesso a contingências significativas, além do vínculo com a criança. Ademais, as informações coletadas ao longo desta atividade permitem ao terapeuta compreender as relações funcionais entre os comportamentos encobertos da criança e seu contexto. Nesse sentido, Otero (1993) ressalta que o terapeuta pode atuar como um facilitador do processo de reformulação da compreensão das crianças sobre os significados das contingências por ela percebidas. Somada a este, permite ainda que o terapeuta ensine a criança a fazer análise funcional do comportamento- identificando classes e cadeias de respostas dos personagens-, prever consequências, avaliar alternativas de ação, solucionar problemas, tatear eventos privados e, num sentido mais amplo, promover o autoconhecimento. Estes ganhos representam a importância na técnica no processo psicoterapêutico.

Ainda sob a perspectiva comportamental, um estudo realizado com 108 adolescentes e adultos com ‘atraso mental’, Dykens (1996) comparou indicadores emocionais sob perspectiva do sistema de Naglieri com os do CBCL- Children Behavior Checklist. O CBCL seria um instrumento que proporciona uma visão de múltiplos informantes, ou seja, o questionário de comportamentos é respondido pelos responsáveis da criança ou adolescente (pai, mãe, avô, etc). O questionário contempla 138 itens que englobam algumas características do comportamento social e suas dificuldades, podendo avaliar crianças de 6 a 18 anos. A adaptação do instrumento foi

realizada por Bordin, Mari e Caeiro (1995). O inventário faz parte do sistema proposto por Achenbach (2001). Ao contrário do esperado no estudo realizado por Dyckens, os itens do CBCL manifestaram-se pouco aptos na predição do DFH.

Arteche (2006) partilhou do mesmo projeto de estudo: comparando os aspectos emocionais do DFH com o CBCL. A autora trabalhou com crianças entre 9 e 12 anos e utilizou o sistema elaborado por Koppitz para análise do desenho. Os resultados apontaram correlações significativas entre o total de indicadores do DFH e fatores de Ansiedade/Depressão e Internalização avaliados no CBCL. Ainda foram identificados que itens como ‘Transparências’ estariam relacionados a aspectos de avaliação emocional e discriminariam crianças com dificuldades.

Outro estudo comparativo entre o Desenho da Figura Humana, segundo os critérios de avaliação emocional, e um dos questionários do sistema de Achenbach é o trabalho de Segabinazi (2010). A autora avaliou 198 crianças entre 6 e 12 anos sendo que, destas, 100 estavam em atendimento psicológico. Os instrumentos utilizados foram a Escala Infantil de Indicadores Emocionais do DFH utilizando o sistema de Koppitz, um questionário sócio-demográfico, a Escala de Identificação de Problemas, as Matrizes Coloridas de Raven e o Children Behavior Checklist (CBCL). Os Desenhos da Figura Humana foram avaliados por quatro juízes segundo as escalas globais de qualidade artística, normalidade e diferenciação sexual. Observou-se resultados relevantes e significativos no que se diz respeito aos índices de fidedignidade entre juízes acerca das escalas globais para os dois grupos de crianças. Os resultados demonstraram direcionamentos positivos relacionados ao futuro do Desenho da Figura Humana nas escalas globais de avaliação emocional.

Para Peres (2002) limitações e restrições podem ser encontrados, de forma geral, em todo instrumento psicológico. Assim, embora os resultados dos estudos descritos acima no que diz respeito aos indicadores emocionais do desenho sejam contraditórios, é importante que estudos sejam produzidos nesta área para que a técnica consiga alcançar caráter de fidedignidade e validade. Neste sentido, a comparação do DFH avaliado pelo sistema emocional com outro instrumento já validado no país é de suma importância e pode fornecer aspectos de validade do desenho da figura humana. Estudos como o Dykens (1996), Arteché (2006) e Segabinazi (2010) são relevantes ao seguir este delineamento de pesquisa no sentido de compararem o Desenho da Figura Humana com questionários de comportamentos. Apesar disto, não foi encontrado na revisão de literatura, estudos que utilizassem questionários de auto-relato, que poderiam minimizar influências advindas dos relatos de terceiros. Desta forma, apesar de o questionário de auto-relato ponderar as dificuldades de avaliação advindas da análise pelo comportamento verbal – que será explicitado mais adiante – acredita-se que estas escalas de comportamento podem captar mais fidedignamente as dificuldades emocionais das crianças. Para clarificar isto, será apresentado a seguir algumas considerações sobre os questionários comportamentais.

Cap. 2. Como a Análise do Comportamento pode contribuir?

2.1 Escalas de Comportamento: Sua contribuição na Avaliação

Psicológica

Ressalta-se que avaliação e testagem psicológica são conceitos diferenciados. O teste psicológico é uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento. Além disso, é necessário uniformidade em relação ao procedimento de aplicação e pontuação/análise do instrumento que será sempre representativo de uma amostra do comportamento que pode ser avaliado estatisticamente, sustentado por características psicométricas (Silva, Pasa, Castoldi & Spessatto, 2010). O termo avaliação é mais amplo do que o conceito de testagem. O primeiro é referente à avaliação e integração de afirmações e informações, ao passo que os testes são compreendidos como recursos para tal ato. Para Oakland (1999) uma das principais razões do uso de instrumentos é a capacidade de descrição de comportamentos relevantes na avaliação e realização de prognóstico.

Testes padronizados podem ser utilizados pelo psicólogo como instrumento para quantificar com mais agilidade um conjunto de informações sobre funcionamento psicológico ou adaptativo do sujeito. Em geral, são baseados em respostas verbais do indivíduo. Os resultados produzidos permitem situar as características e comportamentos relacionados a seu grupo de referência e também realizar uma avaliação quantitativa e padronizada sobre déficits e reservas comportamentais – conceito que será explorado mais detalhadamente em seções posteriores. Uma questão crítica sugerida por Prette, Silvaes e Meyer (2005) diz respeito às dificuldades infantis e o tipo de metodologia utilizada. As autoras defendem que, dependendo a que se refere a queixa, ou fenômeno a ser estudado, pode-se selecionar uma especificidade do

material. Por exemplo, alguns casos requerem processos racionais e econômicos, outros necessitam de amplo detalhamento e diversidade metodológica. Conforme explicita Silvares (2000), a avaliação é classificada em quatro etapas. A primeira consiste na investigação das dificuldades comportamentais e avaliação da necessidade de tratamento. A segunda conta com a análise funcional e a verificação dos fatores que contribuem para manter as dificuldades. A terceira diz respeito à seleção de tratamentos e procedimentos para modificação de tais comportamentos e, por fim, a quarta etapa diz respeito à avaliação do processo, ou seja, à avaliação dos procedimentos utilizados observados no comportamento do sujeito.

A metodologia básica de pesquisa em análise do comportamento, conforme apontam Leme, Silva e Carrara (2009), é a experimentação através do delineamento com sujeito único. Entretanto, os autores destacam que avanços realizados por pesquisadores que vêm contribuindo com outros tipos de pesquisa são inegáveis. Tais contribuições são desencadeadas a partir da investigação do comportamento humano em contextos fora do laboratório (principalmente mediante comparações entre-sujeitos) sem negar bases behavioristas, em especial, a compreensão skinneriana.

Pesquisas realizadas a partir da matriz teórica comportamental apontam para limitações e dificuldades nesta área. Meyer (1997) e Simonassi e cols. (2001) descrevem tais dificuldades a partir da complexidade da descrição e análise do comportamento verbal. Skinner (1945) já delineava que relatos podem ser imprecisos e incoerentes em relação aos acontecimentos. Passos (2003) aponta que o relato, ou seja, o comportamento verbal é, por vezes, controlado por estímulos discriminativos encobertos.

Ao elencar questões relevantes relacionadas aos instrumentos padronizados e sua utilização na avaliação comportamental, Guilhardi (2012) aponta que os diversos instrumentos empregados têm, como papel principal, coletar dados quantitativos de maneira arbitrária. Limitar-se a essa denotação seria ingênuo por parte do pesquisador ou terapeuta. “O quanto mudou, não esclarece o que mudou”. O autor destaca uma série de limitações dentre a utilização do material e o próprio teste. Neste sentido, em relação ao teste-reteste, o autor destaca que a transformação principal é relacionada ao desempenho de responder ao instrumento, e não a mudança necessária no cotidiano do indivíduo. Em outro plano destaca que questões genéricas e sem contextualização do instrumento não esclarecem ao terapeuta sobre o controle de estímulos aos quais o cliente está exposto. Em contrapartida, destaca que o instrumento pode também caracterizar um conjunto de estímulos verbais (textuais) que desempenham funções distintas e eficazes para controlar comportamentos do terapeuta e do cliente. Espera-se que estímulos específicos dos itens do instrumento evoquem comportamentos de auto-observação e descrição de comportamentos e estados corporais (sentimentos).

Neste sentido, ainda que questionários e entrevistas tenham como base de investigação o relato de ações, sentimentos e pensamentos e, desta forma, apresentem limitações nas descrições de contingências, Carrara (2008) aponta que estes não devem ser descartados uma vez que representam importante fonte de coleta de dados. Da mesma forma, Neno (2003) destaca que o relato pode ser analisado funcionalmente e caracteriza um meio útil para interpretação e investigação. Apesar das limitações, Carrara (2008) aponta que os instrumentos auxiliam a entender a história dos indivíduos, as contingências e o comportamento presentes em seu repertório; trabalhar com distintas variáveis de uma única vez e podem auxiliar na compreensão de possíveis desencadeamentos de comportamentos futuros.

Alguns dos questionários que têm sido muito utilizados nesta abordagem são aqueles que constituem o sistema ASEBA. O sistema ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment*) é um sistema de Avaliação Empiricamente Baseado. O sistema recebeu tal nomeação devido à forma como foi elaborado. Com o auxílio de pais, professores, psicólogos, médicos e outros profissionais que mantinham contato direto com crianças e jovens, Achenbach fomentou uma lista de comportamentos que eram constantemente fonte de queixa em distintas faixas etárias (Achenbach & Rescorla, 2004). O autor realizou uma análise fatorial após a elaboração desta lista e a lista foi aplicada em larga escala na população norte-americana. Assim, conseguiu-se fomentar as escalas empiricamente baseadas. Em um momento posterior, foi realizada uma análise estatística para que se identificassem os padrões de ocorrências dos problemas e dificuldades de crianças, jovens, adultos e idosos. Os dados contam com o relato de pessoas que se relacionam diretamente com o sujeito e com o relato do próprio indivíduo (Achenbach & Rescorla, 2001).

No sistema, encontram-se distintos inventários que englobam a avaliação de competências e problemas de comportamento. As pesquisas sobre o material produzido se iniciaram na década de 1960 (Achenbach & Rescorla, 2001). “Os inventários do ASEBA conseguem avaliar semelhanças e diferenças do funcionamento humano em diferentes faixas etárias, condições e interações” (Rocha, Araújo & Silves, 2008). Um destes instrumentos é o YSR – *Youth Self Report* – Inventário de Auto- Avaliação para Jovens (Rocha, 2012). O inventário foi validado para jovens entre 11 e 18 anos e constitui-se em respostas de escala Likert de três pontos. Para Achenbach (1991) a vantagem deste instrumento se encontra no potencial dos jovens para que eles próprios relatem sentimentos e comportamentos em diversas situações. A maturidade social e cognitiva, para o autor, representa sua possível característica de ser informante no

processo de avaliação. O material se propõe a oferecer escalas de comportamento contemplando escalas de Ansiedade; Depressão/ Retraimento; Queixas Somáticas; Problemas Sociais; Problemas de Pensamento; Problemas de Atenção; Comportamento de Quebra Regra e Comportamento Agressivo. Avalia ainda Problemas afetivos, Problemas de Ansiedade, Problemas somáticos, Problemas de Déficit de atenção, Problemas de oposição e desafio, Problemas de conduta, Problemas de Obsessão e Compulsão e Problemas de Estresse Pós Traumático (Rocha, Araújo & Silveiras, 2008).

Pesquisas citadas anteriormente como as de Dykens (1996) e Segabinazi (2010) também compararam questionários desenvolvidos por Achenbach com o DFH. Ambos utilizaram o CBCL – Children Behavior Checklist - para a comparação realizada com o desenho das crianças. Entretanto, apenas o estudo de Segabinazi apresentou características positivas quanto às perspectivas futuras do DFH. Os estudos demonstram a importância de se pesquisar dificuldades emocionais em crianças, e buscar evidências de validade para o DFH. Não encontrou-se na literatura pesquisas que realizavam a comparação entre o Desenho da Figura Humana e o Youth Self Report, apontando a relevância de estudos utilizando o instrumento, uma vez que este é um questionário de auto-relato e elimina possíveis influências advindas do relato de terceiros.

Os estudos citados na sessão anterior, como os de Arteché (2006); Segabinazi (2010); Silva, Pasa, Castoldi, Spessatto (2010); Dykens (1996); apesar de contribuírem de forma fundamental para o desenvolvimento e progresso do Desenho da Figura Humana enquanto forma de avaliação emocional, não descrevem o que são dificuldades emocionais. Estudos realizados com amostras específicas, como o de Castro e Jimenez (2010) que trabalharam com crianças transplantadas de órgãos, referem um maior risco de desajustes emocionais e comportamentais destes pacientes, entretanto, não se referem à especificidade de tais desajustes.

Pensa-se em fazer uma breve apresentação da compreensão das dificuldades emocionais para que futuros pesquisadores ou psicólogos interessados em realizar a avaliação seguindo os critérios de análise do DFH emocional possam realizá-la com maior crítica, discriminando os comportamentos e sentimentos de diferentes classes e níveis.

2.2 Dificuldades emocionais: Uma perspectiva da Análise do Comportamento

O sistema teórico e experimental da análise do comportamento desenvolvido por Skinner foca na inter-relação entre as ações do organismo, condições sob as quais tais respostas ocorrem e as consequências produzidas por elas. “A Análise do comportamento se refere ao estudo científico das leis que governam o comportamento dos seres humanos e de outros animais” (Martin & Pear, 2009). Os primeiros estudos sobre análise do comportamento surgiram na década de 60. Até aquele momento, as abordagens psicanalíticas que imperavam na época ditavam que o comportamento ‘anormal’ seria um sintoma de distúrbio mental subjacente a um mecanismo de personalidade. O objetivo era identificar este distúrbio que gerava o comportamento anormal. A APA desenvolveu o DSM em 1952 com a finalidade de auxiliar os terapeutas a realizar o diagnóstico. Os analistas comportamentais pouco o utilizavam, pois concordavam que o material seguia o modelo freudiano de comportamento anormal. Além disso, havia pouca evidência de que estes diagnósticos fossem válidos (Hersen, 1976).

Como relata Skinner, em uma homenagem recebida pela APA, em 1990: “No que me diz respeito, a ciência cognitiva é o criacionismo da psicologia”. A ênfase na teoria é dada no modo de aprendizagem de comportamentos do indivíduo a partir da

construção de um paralelo marcante com a filosofia da seleção natural de Darwin. Desta forma, o homem se constrói: comportamentos reforçados tendem a se repetir e comportamentos punidos ou extintos enfraquecem em frequência e intensidade com que acontecem. Isto resulta no repertório que o indivíduo apresenta. A forma como age, pensa e sente é resultado da interação entre organismo e ambiente.

Com este paradigma, para os analistas do comportamento, o termo tratar ganhava um novo significado, distante do modelo médico. Não havia motivo para denominar o comportamento de patológico tendo em vista que, segundo Banaco (1997), o comportamento é selecionado e mantido nas relações estabelecidas com o ambiente, ou seja, a resposta é sempre adaptativa.

Neste sentido, analistas do comportamento são quase sempre acusados de negar a importância da genética na determinação dos comportamentos. Isto ocorre devido à ênfase dada na observação e avaliação do ambiente para compreender o repertório do indivíduo. Tal impressão pode ter sua origem nos estudos realizados por Watson em 1913. O autor, insatisfeito com a psicologia introspectiva da época, defendeu que o objeto de análise era o comportamento observável e apenas este, resguardando uma posição extrema de ambientalismo (Martin & Pear, 2009). Skinner (1974) cita que Watson admitiu uma posição exagerada e que não descartava a importância da genética. Autores como Schneider (2011) defendem que cada aspecto de qualquer ser humano vivo provém de 100% dos genes e de 100% do ambiente. Ainda que indivíduos que possuam a forma genética, ou seja, que carreguem os genes suscetíveis a desencadear um distúrbio, podem nunca desenvolver a doença (Morange, 2001). Apesar da influência da hereditariedade na susceptibilidade de um indivíduo a certos problemas comportamentais, o ambiente ainda desempenha papel fundamental no desenvolvimento

dos comportamentos que desencadeiam tais dificuldades (Skinner, 1974). Tratando-se de uma abordagem contextual, Prebianchi (2000) ao trabalhar com crianças, apontou que para auxiliar as pessoas no processo de transformação, deve-se conhecer a história de reforçamento do indivíduo, o ambiente e circunstâncias que evocaram e que mantêm padrões comportamentais. Apesar da clareza, Andery, Micheleto e Sérgio (2001) demonstraram que a aparente simplicidade desta inter-relação é enganosa.

Na matriz da teoria comportamental presume-se que indivíduos se comportam de determinada maneira devido a contingências de reforçamento às quais estão atualmente expostos ou que vivenciaram em sua história (Koener, Kohlenberg & Parker, 1998). Da mesma forma, Sidman (1989/2003) aponta "O comportamento não ocorre no vácuo. Eventos precedem e seguem cada uma de nossas ações. O que fazemos é fortemente controlado pelo que acontece a seguir". Neste sentido, o comportamento deve ser entendido em termos contextuais, ou seja, são as circunstâncias que caracterizam o significado de um comportamento em particular e é, neste contexto, que se constitui uma dificuldade ou problema relevante ao indivíduo (Koener et.al., 1998).

A partir desta visão, pode-se definir um problema quando existe a ausência de uma resposta que seja capaz de produzir condições reforçadoras. Para Nico (2001), o indivíduo discrimina qual o reforçador quer alcançar, entretanto, não identifica qual a resposta produz determinado reforço. Tendo como base esta definição, a resolução de problemas seria então um comportamento de manipulação de variáveis que amplie a possibilidade do surgimento de uma resposta que produza o reforço (Skinner 1974/1989). Este autor destaca ainda que resolver determinado problema é mais do que emitir uma resposta que lhe traga a solução, é ainda, conseguir constituir passos necessários para tornar a resposta mais provável, transformando seu ambiente. Neste

sentido, o autor aponta que resolver um problema demanda uma série de respostas e que, apesar de definir os termos didaticamente, são classes de respostas complexas.

Kanfer e Saslow (1976) sugerem a organização da situação problema em categorias de déficits, excessos e reservas comportamentais. Déficits comportamentais são definidos como uma complexa classe de respostas que não ocorre com intensidade adequada, deixa de ocorrer em certa frequência, de maneira apropriada ou sobre condições previstas socialmente. Em contrapartida, excessos comportamentais são compreendidos como classes de respostas que ocorrem com frequência, intensidade ou duração excessiva e quando a resposta socialmente esperada é próxima a zero. Reservas comportamentais é um termo que se refere à classe comportamental ‘não problemática’ do indivíduo, ou seja, respostas esperadas socialmente que podem contribuir para caracterização de potencialidades e desenvolvimento do repertório individual. Estas, serão avaliadas em um segundo momento como variáveis contextuais, ou seja, serão analisadas situações e momento em que ocorrem, consequências e possíveis transformações que ocorreriam na vida do indivíduo (Kanfer & Saslow, 1976).

Sturmey (1996) elencou alguns critérios para seleção de tais comportamentos que envolvem a situação problema, dentre eles: selecionar como comportamento alvo aquele que apresente risco físico ao cliente e/ou outros; comportamentos que produzem situações aversivas para o cliente, pais, ou cuidadores; selecionar um comportamento-chave, ou seja, aquela classe de respostas que produz maior mudança comportamental entre as dificuldades apresentadas; comportamentos que tenderiam a manter o prognóstico restrito, etc. Da mesma forma, a não ocorrência ou omissão de determinado comportamento também pode ser relevante para o caso, conforme aponta Matos (1999). Ainda deve-se, ao avaliar tais categorias, identificar com que frequência, duração e intensidade estes comportamentos ocorrem (Matos, 1999).

Releva-se ainda que para realizar tais análises deve-se ter como pano de fundo que o comportamento é caracterizado como multideterminado, incluindo diversas variáveis que influenciam tais comportamentos e suas relações entre indivíduo e ambiente (Leme, Silva & Carrara, 2009). “Potencialmente, a quantidade de relações envolvidas num padrão de comportamentos é indeterminada” (Vanderberghe, 2002).

Um dos equívocos e, talvez, uma das formas mais comuns de interpretações errôneas acerca da teoria comportamental é sobre sentimentos. A despeito do que é pensado, o sentimento é tão importante quando a ação do indivíduo. Conforme aponta Skinner (1991), uma possível razão para tal compreensão é a objetividade na análise. Sentimentos, pensamentos, emoções e cognições são também passíveis de serem avaliados e compreendidos como fenômenos comportamentais. A busca por explicações comportamentais e não mentalistas diferenciam a abordagem behaviorista radical de outras versões do behaviorismo (Skinner, 1974).

Sentimentos, nesta matriz teórica, são compreendidos como ações sensoriais. “Sabemos algumas coisas sobre os órgãos através dos quais sentimos o paletó, mas conhecemos pouco, se é que conhecemos algo, sobre os órgãos pelos quais nos sentimos deprimidos”. O organismo possui diferentes maneiras de discriminar os sentimentos (Skinner, 1991). O autor ainda destaca que foi Wiliam James o precursor dos estudos que relacionavam sentimentos a condições corporais. Como defendem Martin e Pear (2009) o condicionamento operante e respondente acontecem simultaneamente em todos os eventos ocorridos. Guilhardi (2007) sugere que a denominação correta seria “o que você sente é seu corpo se comportando”. Para o autor, a comunidade verbal habituou-se a denominar de sentimento aquilo que é sentido no corpo.

Em geral, nomes de sentimentos são substantivos com função de tato. A condição corporal é experimentada por um estímulo não verbal, ou seja, o que é sentido está sob controle de contingências a que está exposto (Borloti, Fonseca, Charpinel & Lira, 2009). “Esse estado é descrito sob controle das contingências verbais definindo, assim, o sentimento” (Cunha & Borloti, 2005). Pensando-se neste contexto, releva-se que o conceito de sentimentos e dificuldades emocionais perpassam por aspectos característicos do comportamento verbal.

Respostas verbais que explicitam os sentimentos (comportamentos encobertos) são produzidos a partir de contingências de reforçamento que, fomentadas pelo ouvinte, são difíceis de serem percebidas quando o que se fala está fora do alcance do outro, ou seja, ocorre dentro da pele do falante. Como comportamento aprendido, nomear sentimentos é uma limitação para quem deve ensinar a conhecê-lo. Para Catania (1999) a linguagem, ou o comportamento verbal, é a priori um comportamento compartilhado. Entretanto, sabe-se que eventos privados e públicos dificilmente coincidem e, desta forma, palavras que expressem sentimentos não são tão claramente explícitas como aquelas que representam objetos (Skinner, 1991).

Comportamentos verbais e sociais, para o autor, são sobrepostos. Pode-se observar tal simultaneidade em alguns comportamentos sociais que se referem a comportamentos verbais específicos em relações interpessoais, como por exemplo, elogiar e concordar. Nas relações interpessoais, o comportamento verbal do falante é um estímulo para o ouvinte e, em outro momento, quem fala pode tornar-se ouvinte. É importante ressaltar que o comportamento verbal pode ser ocasionado por estímulos verbais e não verbais. Da mesma forma, as consequências podem ser verbais ou não

verbais. Para Baum (1999) o diferencial é que o controle pelas consequências é mediado pela intervenção de outra pessoa.

Regido então sob as mesmas leis do comportamento, o comportamento verbal deve ser examinado de maneira funcional, analisando como as respostas verbais ocorrem, suas condições e possíveis consequências (Catania, 1999). Desta maneira, compreender um comportamento verbal é mais amplo do que entender o uso de determinado vocabulário, é averiguar o quanto se pode prever a ocorrência de determinado comportamento verbal específico e o quanto se pode produzir ou controlar, buscando modificar as condições sob as quais ele ocorre (Hubner, 1997).

O contexto para evocar o comportamento verbal é a circunstancia do estímulo unido ao controle da audiência (Catania, 1999; Skinner, 1957). Desta forma, a nomeação de um sentimento é então resultado do conjunto de estímulos de um determinado acontecimento, no qual, estão inclusos condições corpóreas (Borloti, Fonseca, Charpinel & Lira, 2009). Acerca da origem da nomeação de sentimentos, Skinner (1989) propõe o que denomina de teoria funcional metafórica. Segundo o autor, palavras usadas cotidianamente para definir os sentimentos começam como metáfora.

Portanto, é importante distinguir diferentes produtos de uma mesma contingência, e que ocorrem ao mesmo tempo, ou um pouco antes do comportamento operante (Cunha & Borloti, 2005). Assim como atestado também por Skinner (1953/2003) que cita que estão presentes dois momentos: o comportamento emocional e as condições manipuláveis da qual é função. Ambos se complementam para o objeto de estudo da emoção. Assim, a nomeação de sentidos e sentimentos descrevem processos respondentes, operantes e constantemente a relação entre ambos. Tal interação gera uma

tendência a confundir sentimentos e sentidos como causa, ou seja, como o antecedente que evoca ou elicia o comportamento (Darwich & Tourinho, 2005).

As postulações realizadas por Skinner auxiliam a avançar em relação a esta concepção. O sentimento não é causa de comportamento, afirma. Os sentimentos perdem caráter de evento que antecede o comportamento e produz ações humanas. Neste sentido passa a ser então compreendido como um evento colateral, simultâneo, indissociável do comportamento. Para Guilhardi (2004) o fenômeno deixa de ser caracterizado como explicativo e passa a ser um fenômeno explicado. Skinner (1989) expressou que analistas do comportamento devem voltar-se aos eventos ambientais antecedentes para buscar explicações do que alguém faz e, ao mesmo tempo, o que esta pessoa está sentindo enquanto se comporta. “Para cada estado sentido é designado pelo nome de um sentimento, presumivelmente existe um evento ambiental anterior do qual esse estado é produto” (p. 103).

Desta forma, demonstra-se a relevância do papel das contingências: não é o estado corporal sentido que produz um comportamento, mas sim, as contingências de reforçamento. Relatar sobre sentimentos e comportamentos como eventos distintos é um equívoco conceitual, tudo é comportamento (Guilhardi, 2004). Confundir os sentimentos como causa de comportamentos ocorre, para Skinner (1991), porque o comportamento ocorre em paralelo ao que se sente. Entretanto, os eventos responsáveis para os comportamentos e sentimentos estão em um passado possivelmente distante. A análise do comportamento facilita a compreensão dos sentimentos por clarificar os papéis de ambientes passados e presentes.

Para a compreensão deste fenômeno são listadas quatro principais causas: apresentação e retirada de reforçadores e a apresentação e retirada de estímulos

aversivos. A apresentação de reforçadores produz a emoção chamada “satisfação”. A retirada ou perda de reforçadores produz a emoção chamada “raiva”. A apresentação de estímulos aversivos produz a emoção chamada “ansiedade”. A retirada de estímulos aversivos produz uma emoção denominada de “alívio” (Martin & Pear, 2009). Para Martin e Osborn (1993) estas emoções ocorrem em um *continuum* que varia entre muito fraca e muito forte. A apresentação de reforçadores, por exemplo, pode causar emoções que variam de uma leve satisfação até a alegria e talvez o êxtase.

Martin e Pear (2009) exemplificam como a interação entre comportamentos operantes, comportamentos respondentes e a história de contingências refletem no repertório do indivíduo. Os autores descrevem que Ricardo (nome fictício) teve uma história de punição por deixar de cumprir prazos, como a maioria da sociedade atual. Neste caso, eliciando sentimentos de ansiedade – reação respondente. O prazo – estímulo condicionado - eliciava ansiedade – resposta condicionada. Comportar-se para entregar o material em dia como pesquisar, ler, escrever - comportamentos operantes – tendem a diminuir o sentimento de ansiedade gerado em Ricardo. A resposta reforçada negativamente caracteriza um condicionamento de fuga – retirada de eventos aversivos/punitivos. Futuramente, Ricardo tenderá a se comportar mais frequentemente desta forma.

Não existem fatores que justifiquem a recusa em analisar comportamentos encobertos na análise comportamental, entretanto, deve-se compreendê-los enquanto indicativos de contingências ambientais envolvidas no comportamento, ou seja, esta classe de comportamentos encobertos, oferecem indícios do que os determina, tornando-se subproduto dos mesmos (Tourinho, 1997). Observando as relações entre comportamentos encobertos e o ambiente pode-se perceber a intensidade com que os eventos relatados impactam o indivíduo (Meyer, 2003).

“Pode parecer que há uma razão mais forte para investigar os sentimentos alheios. Se ‘não é o comportamento que importa, mas como a pessoa se sente quanto a seu comportamento’, a descoberta dos sentimentos deveria constituir o primeiro passo(...) Quando estamos ajudando pessoas a agir de forma mais eficaz, nossa primeira tarefa será aparentemente modificá-lhe a maneira de sentir e assim a maneira de agir, mas um programa mais efetivo será mudar-lhes a maneira de agir e assim, incidentalmente, a de sentir” (Skinner, 1974, p. 194)

A partir da compreensão dos sentimentos e emoções que são proporcionadas por diversos estudos da análise comportamental, relembra-se a relevância de um instrumento que foque a análise de dificuldades emocionais em crianças. Evidencia-se que um dos desafios para a compreensão das dificuldades emocionais é que elas perpassam pelo comportamento verbal de quem descreve os próprios sentimentos. Entretanto, mesmo sob tais circunstâncias, é possível avaliar tais dificuldades segundo a matriz comportamental, e os resultados obtidos nos testes podem representar pistas importantes das contingências em vigor na história e constituição daquele indivíduo.

Desta forma, comparar um questionário de dificuldades comportamentais e emocionais com o DFH, buscando evidências de validade, é uma forma de contribuir em formas de avaliação de dificuldades emocionais infantis.

Objetivo

Geral

O presente estudo teve como objetivo investigar evidências de validade de critério externo do Desenho da Figura Humana (DFH) enquanto medida para avaliar dificuldades comportamentais e emocionais.

Específicos

- Avaliar evidências de validade de indicadores emocionais no *Desenho da figura humana* (DFH) comparando-o com outro instrumento já validado no país.
- Verificar possíveis influências do tipo de escola nos resultados obtidos nos dois instrumentos
- Verificar influencia de gênero nos indicadores emocionais

Estudo Piloto

Pautado nos estudos realizados com o YSR, bem como as colocações citadas anteriormente pelos autores, pretendeu-se realizar um estudo piloto como forma de verificar a compreensão das crianças na leitura dos itens e verificar considerações importantes realizadas por elas no decorrer do preenchimento do instrumento.

A primeira aplicação se deu então com um número reduzido de participantes para que tais observações se tornassem possíveis.

A amostra contou com 7 crianças entre 11 e 12 anos de uma escola pública sendo 4 meninos e 3 meninas. A aplicação ocorreu na biblioteca da escola, na qual, a pesquisadora julgou ser adequado devido a pouca quantidade de barulho (estímulo que talvez pudesse distrair ou desconcentrar as crianças).

A pesquisadora, após acompanhar as crianças até a biblioteca, esperou que eles se sentassem e se acomodassem. Em seguida, relembrou o que seria realizado naquele dia. Disse as crianças que a aplicação seria composta por duas etapas: a primeira delas seria a realização do questionário. Mostrou o YSR às crianças e perguntou se todos estavam com lápis e borracha em mãos. Após todas as crianças responderem positivamente, a pesquisadora entregou a cada uma delas os questionários e solicitou que elas preenchessem apenas o nome, idade e série e aguardassem por mais orientações. Após todas as crianças completarem tais informações, a pesquisadora leu o enunciado da primeira página de questões do YSR e pediu que as crianças acompanhassem a leitura. Ao final perguntou se elas tinham dúvidas e elas responderam que não. A pesquisadora então disse que eles poderiam preencher a primeira folha do questionário e, se tivessem dúvidas poderiam perguntar a pesquisadora. Este procedimento (ler o enunciado e questionar se as crianças estavam com dúvidas) foi

realizado por mais duas vezes – nas páginas 2 e 3 do YSR nas quais a estrutura da pergunta era alternada. Por exemplo, ao invés de responder sobre questões escolares, na página 2 as crianças deveriam completar também questões relacionadas a seu ambiente social.

Ao término do questionário YSR a pesquisadora passava para a próxima aplicação: o desenho da figura humana. Eram entregues às crianças duas folhas sulfites e solicitado que elas realizassem dois desenhos (um em cada folha): um de uma figura masculina e outro de uma figura feminina. A pesquisadora ressaltou a importância de que elas não pintassem o desenho. Algumas crianças destacaram algumas dúvidas como “*posso desenhar um bebê?*”; “*mas tem que ser bonito?*”, “*posso desenhar sem roupas?*”. Frente a tais perguntas a pesquisadora respondia que era para que eles realizassem o melhor desenho possível e que, quando ela olhasse para os desenhos, não avaliaria se o desenho estava bonito ou feio, mas que aquela era uma forma de conhecer melhor as crianças.

Devido ao número reduzido de crianças características da amostra para constituir o estudo piloto, não foi possível realizar comparações nos resultados analisados segundo o desenho da figura humana entre as faixas etárias ou entre gênero das crianças que realizaram o desenho. Estas análises serão aprofundadas com a amostra total do presente estudo e será considerada mais adiante.

Além disso, foi possível fazer observações complementares dos comportamentos emitidos na realização dos testes. Durante a realização, meninos e meninas sentaram em mesas diferentes (lugares escolhidos pelas próprias crianças). Também foi possível notar que os meninos terminaram os testes com mais agilidade do que as meninas (cerca de meia hora de diferença). Entretanto, não pareciam com pressa, ou seja, não queriam

terminar a atividade rápido para que pudessem fazer outras coisas, mas sim, pareciam mais concentrados na atividade; as meninas pareciam pensar mais para responder os itens e, portanto, demandavam mais tempo para responder ao questionário.

De maneira geral, uma semelhança encontrada entre meninos e meninas foi de que eles não pareciam temer a punição advinda das outras crianças por seus comentários, como por exemplo, ao responder os itens diziam em voz alta o que estavam pensando: *“bato nas pessoas... ah, às vezes sim, às vezes eu bato mesmo”*. Em outro exemplo, a menina pensava *“ah eu sou mais ou menos esquentada”*, a colega respondeu *“ah, você?! mais ou menos?!”* usando tom de ironia. Diante os pedidos da pesquisadora as crianças diminuíram a frequência com que faziam comentários sobre si em voz alta, entretanto, alguns comentários ainda eram tecidos.

As crianças também pareceram gostar das atividades e, em especial, comentavam com tom positivo sobre o que gostavam de fazer e sobre como estavam pensando sobre si mesmos no decorrer da realização do YSR, por exemplo, *“Gosto de fazer as pessoas rirem, pô mano eu gosto, isso que eu já coloquei aqui que eu gosto de estar com as pessoas”*. Pode-se entender que, conforme apontado por Guilhardi (2012), o teste pode ter como uma de suas funções fornecer estímulos discriminativos para os participantes, neste caso os estímulos (perguntas do questionário) levaram as crianças a discriminar melhor comportamentos e sentimentos, neste caso, advindos do autoconhecimento.

Alguns comentários produziam consequências reforçadoras, como na conversa entre as meninas *“uma das minhas qualidades?! eu sou estudiosa (dizia enquanto escrevia).”* Uma das colegas então lhe respondeu *“oxi, e você não é uma boa pessoa não?!”*

Apenas um comentário foi relatado sobre o item de número 96 do questionário YSR: “penso de mais em sexo”. Apesar de ter sido relatado por apenas uma das meninas, acredita-se que tal fala mereça destaque. Quando chegou neste item, uma das meninas disse “*eu não... mas meu namorado ia pôr que sim*”. Tendo em vista que o atual estudo contou com crianças entre 11 e 12 anos, tal questão se faz relevante para a compreensão de como estão evoluindo as práticas culturais em que estas crianças estão se desenvolvendo.

Por fim, com relação à compreensão dos itens e enunciados houve apenas uma dúvida entre as crianças. Quatro crianças questionaram sobre o item 56 “*tenho problemas físicos de fundo emocional (sem causa médica)*”. Elas relatavam não conseguir compreender o que tal item solicitava. A pesquisadora buscou esclarecer tais dúvidas com a menor influência possível nas respostas que seriam dadas pelas crianças, ou seja, buscou descrever de forma ampla e em uma linguagem acessível usando exemplos do próprio instrumento: “*Por exemplo, que nem está aqui, dores de cabeça. Vamos supor, ‘toda vez que eu estou nervoso, tenho dores de cabeça, ou tenho náuseas. Toda vez que me sinto triste, sinto tal coisa’*”. Após as explicações, as crianças pareciam compreender e voltavam a responder os itens normalmente.

Outra dificuldade observada acerca dos itens estava relacionada à escrita das crianças. Muitos itens solicitavam que as crianças descrevessem ou colocassem exemplos sobre o que acabaram de responder. As crianças cometiam erros gramaticais frequentes. Através da leitura parece que elas escreviam conforme o som das palavras: “*vidio geime*” (vídeo game); “*natasom*” (natação); “*lavalosa*” (lavar a louça); “*neu*” (nenhum), entre outros. Acredita-se que tais dificuldades não interferiram na realização da análise do material.

A partir de tais observações preliminares julgou-se que o instrumento é adequado para a realização da avaliação emocional infantil. Resolveu-se dar continuidade às aplicações utilizando-se deste material para realizar as comparações com o DFH.

Cap. 3.Método

3.1 Participantes

Participaram deste estudo 91 crianças, 57 meninas (62,6%) e 34 meninos (37,4%), com idades entre 11 (52,7%) e 12 anos (47,3%), sendo que 43 (47,3%) frequentavam a escola particular e 48 (52,7%) frequentavam a escola pública na cidade de Campinas – São Paulo.

Tabela 1. Dados descritivos da amostra

Gênero	Tipo de Escola	
Feminino	Particular	27
	Pública	30
Masculino	Particular	16
	Pública	18
Total		91

3.1.1 Critérios de inclusão e de exclusão da amostra

Os critérios de inclusão da amostra definidos no projeto deste estudo foram a aceitação da participação voluntária na pesquisa (dos jovens e responsáveis) mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; assinatura do termo de Assentimento; ter entre 11 e 12 anos; e estar frequentando uma das instituições regulares de educação básica. Vale destacar que as crianças que contemplaram esta amostra estavam dentro do desenvolvimento infantil típico.

O critério de faixa etária dos participantes foi estabelecido a partir de 3 critérios:

- 1) O interesse em analisar desenhos que fossem desenvolvidos a partir de influências de possíveis conflitos emocionais, conforme aponta Harris (1963).
- 2) O segundo critério atendeu à indicação da faixa etária dos dois instrumentos utilizados no estudo.
- 3) Por crianças desta faixa etária já apresentarem habilidades motoras finas bem estabelecidas (Arteche, 2006)

Tendo como pano de fundo os critérios apresentados anteriormente, foram excluídas da amostra duas crianças que apresentaram dificuldade evidente ao preencher os itens do YSR. Tais dificuldades se apresentaram na compreensão e interpretação dos itens; dificuldades para completar os itens adequadamente, ou seja, demarcar o número no local solicitado, por exemplo; e, em um dos casos, dificuldades em escrever o nome e data de nascimento.

3.2 Instrumentos

Tendo este estudo o objetivo principal de investigar evidências de validade por critério para o Desenho da Figura Humana enquanto forma de avaliação emocional foram utilizados dois instrumentos, sendo eles o Desenho da figura Humana (DFH-emocional) de Wechsler (2013), e o *Youth Self Report* (YSR) -Inventário de Auto-Avaliação para Jovens, validado por Rocha (2012). Estes instrumentos serão detalhados a seguir:

3.2.1. Desenho da Figura Humana (DFH) - Sistema de Indicadores Emocionais no Desenho da Figura Humana, (Wechsler, 2013)

No desenho da Figura Humana, seguindo o modelo que está em processo de validação proposto por Wechsler (2013) solicita-se à criança a realizar dois desenhos, um de uma figura masculina e um de uma figura feminina. Para realização do desenho a criança conta com duas folhas sulfite do tipo A4 entregues pela pesquisadora. Também é orientado para a criança que ela não pinte o desenho, ou seja, ela deve utilizar apenas lápis e borracha. O tempo médio de aplicação é de 30 minutos.

Os desenhos são corrigidos de forma independente e contam com a avaliação de 59 itens para o desenho da figura masculina e 59 para a figura feminina. Estes itens estão agrupados em 16 dimensões. Assim como referendado anteriormente o instrumento, que se encontra em fase de validação, analisa aspectos do desenho como presença/ausência de membros e partes do corpo (cabeça, pernas, braços, nariz, boca, olhos, etc); seu formato (olhos fechados, dedos em formas de garras, figuras de perfil ou de costas); representações de agressividade (como presença de armas e facas) e a representação de nudez total ou parcial do desenho.

O instrumento em estudo apresentou evidências positivas com resultados preliminares apresentados por Comparini e Wechsler em 2015. As autoras trabalharam com os indicadores emocionais propostos por Wechsler (2013) e avaliaram 166 crianças entre 5 e 13 anos ($M= 8$ anos) sendo 87 do gênero feminino e 79 do masculino. Destas, 64 crianças estavam institucionalizadas, 50 frequentavam clínicas-escola e 52 crianças eram de escolas públicas. A partir das análises as autoras descreveram diferenças de gênero ($F=11,76$, $p\leq 0,001$) e de grupos contrastantes ($F=2,94$, $p\leq 0,05$). A análise *post-hoc*, para averiguaras distinções entre grupos apontou que existiam diferenças significativas entre instituição e escola pública, mas não entre instituição e clínica escola. Tais dados indicariam evidências de validade no sistema dos indicadores emocionais.

Neste trabalho os itens emocionais do DFH foram analisados a partir do manual elaborado por Wechsler (2013) e suas comparações realizadas com o YSR.

3.2.2. *Youth Self Report(YSR)- Inventário de Auto-Avaliação para Jovens (Achenbach & Rescorla, 2010; Rocha, 2012)*

O YSR é um inventário que engloba competências de caráter social e dificuldades comportamentais em participantes de 11 a 18 anos. O instrumento, que é respondido pelo próprio participante, pertence ao Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (ASEBA – *Achenbach system of empirically based assessment*). O sistema, utilizado em mais de 80 culturas, conta com mais de 6500 estudos e caracteriza um dos sistemas mais usados no mundo. Englobando inventários que podem ser utilizados em diversas faixas etárias, foi traduzido para 85 idiomas(Achenbach & Rescorla, 2010). O estudo de validação nacional contou com 540

crianças e adolescentes encaminhados ao serviço de serviços-escola de psicologia e 2836 que não foram encaminhados, frequentavam escolas regulares brasileiras. Os jovens provinham de cinco regiões brasileiras e tinham entre 11 e 18 anos. Rocha (2012), autora do estudo de validação, encontrou adequação do modelo fatorial do instrumento para a população brasileira (RMSEA= 0,032), capacidade discriminante das escalas e itens de problemas emocionais/comportamentais e bons índices de consistência interna.

Segundo Rocha et. al. (2010) o tempo médio de aplicação para a população brasileira é de 30 minutos. O YSR pode ser dividido em duas partes, sendo a primeira voltada à análise de comportamentos sociais desejados, que compõe a escala de aspectos positivos, e a segunda destinada a avaliação de problemas emocionais e de comportamento. A lista que se refere a comportamentos sociais desejados contém 14 itens, já a lista referente à avaliação de problemas emocionais e comportamentais conta com 105 itens. O objetivo do inventário é apresentar descrições padronizadas das competências e dos problemas emocionais e de comportamento.

Em cada item do inventário a criança, ou adolescente, deve responder uma escala *likert* entre 0,1 e 2 seguindo os critérios:

‘0’- ‘não é verdadeiro’

‘1’- ‘um pouco verdadeiro ou algumas vezes verdadeiro’,

‘2’- ‘muito verdadeiro ou frequentemente verdadeiro’.

A análise das respostas das crianças deve fornecer um perfil do participante subdividido em 1) Ansiedade/ Depressão, 2)Retraimento/ Depressão, 3) Queixas

somáticas, 4) Problemas de Sociabilidade, 5) Problemas de atenção, 6) Problemas com o pensamento, 7) Comportamento de quebra de regras, 8) Comportamento Agressivo. Os itens também são apresentados em perfis de escalas orientados pelo DSM tais como 1) Problemas afetivos, 2) Problemas de Ansiedade, 3) Problemas somáticos, 4) Problemas de Déficit de atenção, 5) Problemas de oposição e desafio, 6) Problemas de conduta, 7) Problemas de Obsessão e Compulsão; 8) Problemas de Estresse Pós Traumático. O instrumento propõe ainda fornecer um perfil denominado de Qualidades Positivas (Anexo III e IV).

Um outro critério de análise corresponde ao agrupamento dos itens em três índices gerais: Escala de Internalização, Escala de Externalização e Escala Total de Problemas emocionais e de comportamento. Estas escalas correspondem a somatória das outras escalas presentes no instrumento. A escala de Internalização se refere à soma dos problemas incluídos nas três primeiras escalas-síndromes (Ansiedade/ Depressão; Retraimento/ Depressão e Queixas Somáticas). Já a escala de Externalização se refere a somatória da pontuação dada nas duas últimas escalas-síndromes (Violação de regras e Comportamento agressivo). Por sua vez, a Escala Total corresponde a soma de todos os itens de problemas emocionais e de comportamento.

Para a correção do YSR utilizou-se um software desenvolvido por Achenbach e sua equipe denominado Assessment Data Manager- ADM (Rocha et. al., 2010).

3.3 *Procedimento*

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Puc-Campinas, realizou-se o contato com a direção de escolas particulares e públicas de Campinas. Neste primeiro momento, era solicitado um encontro com os diretores com o objetivo de avaliar a disponibilidade da instituição para a realização do estudo. Na reunião com os diretores também era explicitado o objetivo e procedimento da pesquisa bem como a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretores (Apêndice I), a apresentação do Termo de Consentimento Para Responsáveis (Apêndice II) e o Termo de Assentimento (Apêndice III).

Para realização deste trabalho realizou-se o contato com cinco instituições, entretanto, apenas três demonstraram interesse. Nestas três escolas, após realização da reunião com os diretores e estando com a Carta de Autorização dos Diretores em mãos, a pesquisadora realizava o contato com as crianças em salas de aula e explicava, em linguagem acessível, como seria sua participação e os objetivos do estudo. Era enfatizado informações sobre o processo de participação, tais como, o sigilo das informações, participação voluntária, riscos e benefícios e possibilidade de interromper a participação a qualquer momento. Em seguida, eram entregues duas vias do Termo de Consentimento para Responsáveis e Termo de Assentimento (uma via para que devolvessem à pesquisadora e uma cópia que deveria permanecer com os responsáveis).

O início para aplicação demorou mais que o estimado, uma vez que as crianças, apesar de demonstrarem interesse na participação, esqueciam-se de levar o Termo assinado para a escola ou esqueciam-se de pedir aos responsáveis que assinassem.

Finalizado estes trâmites, participaram do estudo apenas crianças que entregaram os termos de Assentimento e Consentimento por parte dos responsáveis.

Em duas escolas o levantamento de dados ocorreu em aplicações coletivas nas próprias salas de aula e, em uma escola, na biblioteca. A pesquisadora organizava os alunos em pequenos grupos (entre 15 e 17 crianças no máximo) e frente a permissão do professor, para que não comprometesse o conteúdo didático, marcavam o melhor dia para a aplicação. Teoricamente, conforme a instrução de aplicação dos dois instrumentos, as aplicações deveriam demandar um encontro que durasse aproximadamente uma hora. Entretanto, apesar de que alguns grupos terminavam dentro do tempo estimado, em mais de um grupo de aplicação foi necessário agendar um novo encontro, uma vez que as crianças necessitavam de mais tempo para responder os dois instrumentos.

Após as aplicações a pesquisadora analisava os instrumentos (DFH e YSR) de acordo com o sistema proposto por cada um, ou seja, o DFH foi analisado segundo os critérios descritos por Wechsler (2013) e o YSR avaliado segundo os critérios propostos por Achenbach e Rescorla (2010) validados para o âmbito nacional por Rocha (2012) – vale ressaltar a utilização do software ADM para as avaliações de perfis gerados pelo YSR.

Após os dados serem organizados e tabulados, a pesquisadora deu início às análises estatísticas. A análise estatística contou com Manova (Análise Multivariada da Variância), Correlações entre o DFH e o YSR e Correlações em rede. Estes serão apresentados a seguir.

Resultados

O objetivo deste estudo foi comparar os resultados obtidos pela avaliação emocional no Desenho da Figura Humana, segundo o sistema de avaliação emocional, proposto por Wechsler (2013) e os totais obtidos nos perfis do YSR, Inventário de Auto avaliação para jovens, (Achenbach & Rescorla, 2010; validado por Rocha, 2012). Com a finalidade de analisar a validade por critério externo da associação, ou ainda, as relações entre os resultados totais obtidos no DFH nos indicadores emocionais e no YSR foi realizada a análise de correlação r de Pearson. Propôs-se, além das medidas de totais da figura feminina e masculina, a investigação de uma medida final elaborada a partir da somatória das dimensões avaliadas de ambos os desenhos (figura feminina e figura masculina). Denominou-se aqui como ‘figura total’ a soma do resultado final obtido nos dois desenhos. A seguir será apresentado na Tabela 2 a correlação de Pearson entre totais do Desenho da Figura Humana e totais do YSR.

Tabela 2. Correlação de Pearson entre os totais do Desenho da Figura Humana (DFH) e o YSR (Inventário de Auto-Avaliação para jovens)

	InternalizingProblems	ExternProblems	TotProbl	SomaBruta	SomaPonderada	TotalGeral DFH
InternalizingProblems		,487** ,001	,862** ,001	,880** ,001	,881** ,001	-,102 ,334
ExternalizingProblems		--	,813** ,001	,812** ,000	,783** ,001	,072 ,495
TotProbl			--	,994** ,001	,991** ,001	-,006 ,957
SomaBruta				--	,992** ,001	-,012 ,913
SomaPonderada					--	-,002 ,988
TotalGeral DFH						--

** $p \leq 0,01$.

Conforme pode-se observar na Tabela 2, não foram encontradas relações significativas entre o total do DFH com os indicadores totais do YSR que foram Soma bruta, Soma Ponderada, Problemas Internalizantes, Problemas Externalizantes e Total de Problemas. Portanto, o DFH não demonstrou evidências de validade por critério externo quando avaliado segundo os totais obtidos. Apenas foram encontradas relações altamente significativas entre dimensões do YSR quando comparado com ele mesmo, ou seja, Problemas Internalizantes, que apresentou correlações com Problemas Externalizantes ($r = 0,48; p \leq 0,01$); Total de Problemas ($r = 0,86; p \leq 0,01$); Soma Bruta ($r = 0,88; p \leq 0,01$) e Soma Ponderada ($r = 0,88; p \leq 0,01$). Por sua vez, Problemas Externalizantes apresentaram correlações significativas positivas com Total de Problemas ($r = 0,813; p \leq 0,01$); Soma Bruta ($r = 0,812; p \leq 0,01$) e Soma Ponderada ($r =$

0,783; $p \leq 0,01$). Como era esperado, o Total de Problemas do YSR apresentou forte correlação com as medidas de Soma Bruta ($r = 0,99$; $p \leq 0,01$) e Soma Ponderada ($r = 0,99$; $p \leq 0,01$). Essas medidas, Soma Ponderada e Soma Bruta, por sua vez, apresentaram relações de $0,99$ ($p \leq 0,01$) entre si.

Devido ao fato de ser observado que vários itens emocionais no DFH eram raros ou inexistentes, decidiu-se formar um critério de eliminação de itens quando sua frequência fosse inferior a 10%. Desta forma, foram retirados 35 itens da figura feminina e 34 da figura masculina. Assim sendo, com o restante dos itens (total= 37 itens) foi composta uma medida denominada 'itens reduzidos'(Apêndice V). A tabela 3 apresenta as correlações entre totais de itens reduzidos do DFH e totais do YSR.

Tabela 3. Correlação de Pearson entre os totais de Itens Reduzidos do Desenho da figura Humana (DFH) e o YSR (Inventário de Auto Avaliação para jovens)

	Soma Ponderada YSR	Soma Bruta YSR	Total Reduzido Fem DFH	Total Reduzido Masc DFH	Total Itens Reduzidos DFH
Soma Ponderada YSR	-----	,992**	-,020	-,100	-,069
Soma Bruta YSR		-----	,854	,348	,515
Total Reduzido Fem DFH			----	,383**	,850**
Total Reduzido Masc DFH				----	,812**
Total Itens Reduzidos DFH					---

**p≤0,01

A Tabela 3 demonstra que não foram encontradas relações significativas entre o Total de Itens Reduzidos do DFH com a Soma Bruta ou Soma Ponderada do YSR. Da mesma forma, o total de itens reduzidos de cada uma das figuras (figura feminina e masculina) não apresentaram correlações com os totais obtidos pelo YSR. Os instrumentos apresentaram correlações entre si. Nota-se ainda que o total de Itens Reduzidos da Figura Feminina apresentou correlações positivas de 0,38 ($p \leq 0,01$) quando comparada ao Total De Itens Reduzidos da Figura Masculina; e correlações positivas altamente significativas de 0,85 ($p \leq 0,01$) quando comparado ao Total De Itens Reduzidos dos Indicadores Emocionais do DFH. O total de itens dos indicadores emocionais também apresentou correlações com o total reduzido da figura masculina ($r = 0,81$; $p \leq 0,01$)

Considerando a baixa correlação entre totais do DFH decidiu-se realizar uma análise por itens, avaliando cada uma das dimensões presentes neste estudo. Elaborou-se então a partir da análise de cada um dos itens reduzidos do DFH, correlações com os perfis individuais do YSR. Nas Tabelas 4 a 11 serão apresentadas as correlações de cada um dos itens reduzidos com cada uma das dimensões do YSR. Dado a grande quantia de variáveis avaliadas no YSR, para melhor visualização as próximas tabelas apresentadas foram divididas por categorias.

Tabela 4. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AnxDep	WithDrep	SomComp	SocProb	ThougProb	AttProb	RBreakBehav	AgBehav	InternalizingProblems	ExternalizingProblems	TotProbl
Figura InclinadaFM	-,185 ,079	-,209* ,047	-,206* ,050	-,044 ,681	-,032 ,762	-,088 ,407	-,137 ,196	-,130 ,218	-,241* ,021	-,143 ,175	-,193 ,067
Desintegração Cabeça/PescoçoFM	-,135 ,200	-,208* ,047	-,143 ,177	-,139 ,188	,053 ,619	-,045 ,673	,004 ,971	-,099 ,348	-,191 ,069	-,071 ,503	-,128 ,228
Desintegração Braço/Tronco FM	-,017 ,877	-,123 ,246	-,177 ,094	-,089 ,400	-,107 ,313	-,104 ,329	-,164 ,120	-,253** ,016	-,120 ,257	-,242* ,021	-,196 ,062
Desintegração Perna/Tronco FM	-,157 ,136	-,182 ,085	-,202* ,054	-,135 ,202	-,125 ,238	-,020 ,853	-,020 ,851	,027 ,803	-,218 ,038	,012 ,908	-,134 ,206
TraçoReforça do FM	-,227* ,030	-,123 ,245	-,237* ,024	-,148 ,162	-,201* ,056	-,201 ,057	-,173 ,101	-,151 ,154	-,247** ,018	-,171 ,105	-,245** ,019

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota : ‘AnxDep’: Ansiedade/Depressão; ‘WithDrep’: Retraimento/ Depressão; ‘SomComp’: Queixas somáticas; ‘SocProb’: Problemas de Sociabilidade; ‘AttProb’: Problemas de atenção; ‘ThougProb’: Problemas com o pensamento; ‘RBreakBehav’: Comportamento de quebra de regras; ‘AgBehav’: Comportamento Agressivo; ‘InternalizingProblems’: Problemas Internalizantes; ‘ExternalizingProblems’: Problemas Externalizantes; ‘TotProbl’: Total Problemas.

A Tabela 4 apresenta as correlações entre parte dos itens reduzidos do DFH com os perfis individuais do YSR. Pode-se observar que algumas dimensões do DFH obtiveram correlações significativas com os perfis do YSR. A dimensão ‘Figura Inclinada’ apresentou correlações significativas negativas com Retraimento/Depressão ($r=-0,209$; $p\leq 0,05$); Queixas Somáticas ($r=-0,206$; $p\leq 0,05$) e Problemas Internalizantes ($r=-0,241$; $p\leq 0,05$). As dimensões de Desintegração, também obtiveram correlações significativas negativas com os perfis analisados do YSR. A dimensão ‘Desintegração Cabeça-Pescoço’ apresentou correlações negativas significativas com o perfil Retraimento/Depressão ($r= -0,208$; $p\leq 0,05$). Por sua vez, ‘Desintegração Braço-Tronco’ apresentou correlações negativas significativas com Comportamento Agressivo ($r= -0,253$; $p\leq 0,01$) e Problemas Externalizantes ($r= -0,242$; $p\leq 0,01$). Por fim, ‘Desintegração Perna-Tronco’ apresentou correlações negativas significativas com Comportamento Somático ($r= -0,202$; $p\leq 0,05$).

Uma das dimensões que manteve destaque na frequência das correlações significativas foi a dimensão ‘Traço Reforçado’ que apresentou correlações negativas com os perfis de Ansiedade/ Depressão ($r= -0,227$; $p\leq 0,05$); Queixas Somáticas ($r= -0,237$; $p\leq 0,05$); Problemas com o Pensamento ($r= -0,201$; $p\leq 0,05$); Problemas Internalizantes ($r= -0,247$; $p\leq 0,01$) e Problemas Totais ($r= -0,245$; $p\leq 0,01$).

Na Tabela 5 serão apresentadas as correlações entre as dimensões Figura Inclinada, Desintegração e Traço reforçado com os perfis individuais do YSR, Problemas afetivos; Problemas de Ansiedade; Problemas somáticos; Problemas de Déficit de atenção; Problemas de oposição e desafio; Problemas de conduta; Problemas de Obsessão e Compulsão; Problemas de Estresse Pós Traumático e Qualidades Positivas.

Tabela 5. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AffProb	AnxProb	SomProb	AttDefHip Prob	OppDefPr ob	CondProb	ObCompP rob	PTSProb	PositQual	SomaBrut a	SomaPon derada
Figura InclinadaFM	-,151	-,141	-,248**	-,098	-,161	-,070	-,136	-,082	-,025	-,192	-,178
	,152	,184	,018	,357	,127	,510	,197	,437	,814	,068	,092
Desintegração Cabeça/Pescoço FM	-,033	-,121	-,211*	-,056	-,074	-,015	-,126	-,132	-,097	-,139	-,126
	,756	,254	,045	,596	,484	,888	,233	,211	,362	,189	,233
Desintegração Braço/TroncoF M	-,078	-,066	-,263**	-,141	-,303**	-,096	-,014	-,058	-,112	-,191	-,168
	,460	,534	,012	,182	,004	,364	,892	,588	,291	,070	,112
Desintegração Perna/TroncoF M	-,112	-,256**	-,191	-,055	,069	,050	-,098	-,187	-,117	-,144	-,141
	,289	,014	,070	,602	,513	,636	,356	,075	,270	,173	,182
TraçoReforçado FM	-,212*	-,205*	-,210*	-,185	-,075	-,032	-,104	-,244*	,044	-,239*	-,237
	,043	,051	,046	,080	,481	,763	,326	,020	,676	,022	,024

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota. ‘AffProb’: Problemas afetivos; ‘AnxProb’: Problemas de Ansiedade; ‘SomProb’: Problemas somáticos; ‘AttDefHipProb’: Problemas de Déficit de atenção; ‘OppDefProb’: Problemas de oposição e desafio; ‘CondProb’: Problemas de conduta; ‘ObCompProb’: Problemas de Obsessão e Compulsão; ‘PTSProb’: Problemas de Estresse Pós Traumático; ‘PositQual’: Qualidades Positivas.

Assim como observado na Tabela 4, a tabela 5 também apontou correlações negativas entre dimensões do DFH e YSR. As correlações negativas do DFH com o YSR foram significativas para o perfil de Problemas Somáticos que se correlacionou as dimensões '*Figura Inclinada*' ($r = -0,248; p \leq 0,01$); '*Desintegração Cabeça-Pescoço*' ($r = -0,211; p \leq 0,05$) e '*Desintegração Braço e Tronco*' ($r = -0,263; p \leq 0,01$).

Novamente, destaca-se, por frequência, a categoria 'Traço Reforçado' com correlações negativas com Problemas Afetivos ($r = -0,212; p \leq 0,05$); Problemas de Ansiedade ($r = -0,205; p \leq 0,05$); Problemas Somáticos ($r = -0,210; p \leq 0,05$); Problemas de Estresse Pós Traumático ($r = -0,244; p \leq 0,05$); com a Soma Bruta gerada dos perfis ($r = -0,239; p \leq 0,05$) e Soma Ponderada ($r = -0,23; p \leq 0,05$).

Na Tabela 6 serão comparados as dimensões Traço Borrado/Apagado, Desistência, Genital Sombreada, Linha de base e Letras e Números.

Tabela 6. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AnxDep	WithDrep	SomComp	SocProb	ThougProb	AttProb	RBreakBehav	AgBehav	InternalizingProblems	ExternalizingProblems	TotProblems
TraçoBorradoApagadoFM	-,074 ,483	-,062 ,561	-,141 ,182	-,044 ,681	-,131 ,214	-,098 ,353	,017 ,876	,010 ,922	-,114 ,282	,013 ,900	-,090 ,397
DesistênciaFM	,245** ,019	,049 ,644	,021 ,842	,106 ,317	,165 ,117	,156 ,140	,152 ,151	,178 ,092	,143 ,178	,183 ,082	,186 ,077
GenitalSombreadaFM	-,083 ,434	-,055 ,602	,123 ,245	,073 ,492	,260** ,013	,012 ,910	,164 ,119	,195 ,065	-,007 ,945	,200* ,057	,142 ,178
LinhaBaseFM	,066 ,534	-,041 ,701	,069 ,513	,064 ,546	,223* ,034	,157 ,138	,340** ,001	,331** ,001	,047 ,657	,361** ,001	,218* ,038
Letras/NúmerosFM	-,025 ,817	-,208* ,048	-,058 ,585	-,128 ,225	-,034 ,747	-,054 ,609	-,003 ,980	,130 ,218	-,103 ,332	,094 ,375	-,028 ,790

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota : ‘AnxDep’: Ansiedade/Depressão; ‘WithDrep’: Retraimento/ Depressão; ‘SomComp’: Queixas somáticas; ‘SocProb’: Problemas de Sociabilidade; ‘AttProb’: Problemas de atenção; ‘ThougProb’: Problemas com o pensamento; ‘RBreakBehav’: Comportamento de quebra de regras; ‘AgBehav’: Comportamento Agressivo; ‘InternalizingProblems’: Problemas Internalizantes; ‘ExternalizingProblems’: Problemas Externalizantes; ‘TotProbl’: Total Problemas

A Tabela 6, em contrapartida às anteriores, apresenta correlações significativas positivas. A dimensão '*Desistência*' apresentou relações com Ansiedade/Depressão ($r=0,245$; $p\leq 0,01$); A dimensão '*Genital sombreada*' apresentou correlações significativas com Problemas de Pensamento ($r=0,260$; $p\leq 0,01$) e Problemas Externalizantes ($r=0,200$; $p\leq 0,05$). A dimensão Linha de Base do DFH apresenta correlações significativas positiva com Problemas de Pensamento ($r=0,223$; $p\leq 0,05$); Comportamento de Quebra de Regras ($r=0,340$; $p\leq 0,01$); Comportamento Agressivo ($r=0,331$; $p\leq 0,01$); Problemas Externalizantes ($r= 0,361$; $p\leq 0,01$) e Total de Problemas ($r=0,218$; $p\leq 0,05$).

Somente a dimensão '*Letras e Números*', apresentou correlações negativas, quando comparado a Retraimento/Depressão ($r=-0,280$; $p\leq 0,05$)

Na Tabela 7 será dada a continuidade das dimensões do DFH comparadas na tabela anterior. São elas Traço Borrado/Apagado, Desistência, Genital Sombreada, Linha de base e Letras e Números.

Tabela 7. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AffProb	AnxProb	SomProb	AttDefHipProb	OppDefProb	CondProb	ObCompProb	PTSProb	PositQual	SomaBruta	SomaPonderada
TraçoBorrado/ApagadoFM	-,183 ,082	-,074 ,485	-,078 ,460	,011 ,914	,083 ,433	,013 ,903	,042 ,694	-,109 ,305	,082 ,438	-,074 ,483	-,075 ,478
DesistênciaFM	,144 ,174	,350** ,001	,028 ,789	,244* ,020	,110 ,301	,144 ,175	,315** ,002	,146 ,168	,094 ,376	,208* ,048	,221* ,035
GenitalSombreadaFM	,152 ,150	-,042 ,694	,106 ,317	-,013 ,900	,239* ,023	,161 ,128	-,032 ,762	,031 ,773	-,048 ,650	,116 ,273	,107 ,312
LinhaBaseFM	,119 ,259	,100 ,347	,106 ,319	,249** ,017	,271** ,009	,280** ,007	,107 ,314	,100 ,344	,006 ,957	,217* ,039	,213 ,043
Letras/NúmerosFM	-,122 ,251	,065 ,541	-,057 ,593	,035 ,743	,127 ,232	,129 ,223	,046 ,665	-,066 ,531	,052 ,628	-,019 ,858	-,023 ,830

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota. ‘AffProb’: Problemas afetivos; ‘AnxProb’: Problemas de Ansiedade; ‘SomProb’: Problemas somáticos; ‘AttDefHipProb’: Problemas de Déficit de atenção; ‘OppDefProb’: Problemas de oposição e desafio; ‘CondProb’: Problemas de conduta; ‘ObCompProb’: Problemas de Obsessão e Compulsão; ‘PTSProb’: Problemas de Estresse Pós Traumático; ‘PositQual’: Qualidades Positivas.

A Tabela 7 também apresenta correlações significativas positivas. A dimensão '*Desistência*' apresentou correlações com Problemas de Ansiedade ($r=0,350$; $p\leq 0,01$); Problemas de Déficit de atenção ($r=0,244$; $p\leq 0,05$); Problemas de Obsessão e Compulsão ($r=0,315$; $p\leq 0,01$); Soma Bruta dos Itens do YSR ($r=0,208$; $p\leq 0,05$) e Soma Ponderada ($0,221$; $p\leq 0,05$). A dimensão '*Genital Sombreada*' apresentou correlações com o Transtorno de Oposição ($r=0,239$; $p\leq 0,05$).

Assim como na tabela 8, a dimensão '*Linha de Base*' também apresentou correlações significativas positivas com o restante dos perfis analisados no YSR, tais como Problemas de Déficit de Atenção e Hiperatividade ($r=0,249$; $p\leq 0,01$); Problemas de Transtorno de Oposição e desafio ($r=0,271$; $p\leq 0,01$), Transtorno de Conduta ($r=0,280$; $p\leq 0,01$) e Soma Bruta ($r=0,217$; $p\leq 0,05$).

A Tabela 8 apresenta a relação entre as dimensões de omissão de Cabelo, Pernas, Nariz, Pés e Mãos.

Tabela 8. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AnxDep	WithDre p	SomCom p	SocProb	ThougPr ob	AttProb	RBreakB ehav	AgBehav	Internali zingProb lems	Externali zingProb lems	TotProbl
CabeloOmitido FM	,128 ,228	-,060 ,571	,016 ,879	-,081 ,444	,050 ,640	,049 ,642	-,181 ,087	-,107 ,311	,049 ,646	-,142 ,180	-,031 ,774
PernasOmitida sFM	-,088 ,408	-,032 ,761	,015 ,889	,001 0,998	-,112 ,292	-,164 ,121	-,003 ,977	,007 ,948	-,047 ,661	,004 ,970	-,048 ,649
NarizOmitidoF M	,066 ,536	-,169 ,109	-,100 ,347	-,070 ,510	,050 ,640	-,005 ,963	-,105 ,323	-,076 ,472	-,064 ,548	-,093 ,383	-,060 ,575
PésOmitidosF M	,059 ,579	,079 ,459	-,056 ,597	,102 ,338	-,017 ,874	,045 ,669	,038 ,718	,019 ,861	,031 ,773	,027 ,799	,046 ,665
MãosOmitidas FM	,117 ,271	,137 ,197	,084 ,428	,110 ,297	,103 ,330	,148 ,161	,089 ,401	,035 ,739	,135 ,203	,057 ,590	,135 ,203

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota : ‘AnxDep’: Ansiedade/Depressão; ‘WithDrep’: Retraimento/ Depressão; ‘SomComp’: Queixas somáticas; ‘SocProb’: Problemas de Sociabilidade; ‘AttProb’: Problemas de atenção; ‘ThougProb’: Problemas com o pensamento; ‘RBreakBehav’: Comportamento de quebra de regras; ‘AgBehav’: Comportamento Agressivo; ‘InternalizingProblems’: Problemas Internalizantes; ‘ExternalizingProblems’: Problemas Externalizantes; ‘TotProbl’: Total Problemas

A Tabela 8 não apresentou correlações significativas entre as dimensões analisadas no DFH e YSR. Destaca-se entre as análises a correlação próxima à zero entre Pernas Omitidas e Problemas Sociais.

Continua-se na Tabela 9 com as comparações entre perfis do YSR e as dimensões de omissão do DFH.

Tabela 9. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AffProb	AnxProb	SomProb	AttDefHipProb	OppDefProb	CondProb	ObCompProb	PTSProb	PositQual	SomaBruta	SomaPonderada
CabeloOmitidoFM	,043 ,687	,034 ,751	,001 0,998	-,027 ,800	-,138 ,194	-,106 ,319	,174 ,100	-,011 ,921	-,158 ,136	-,035 ,742	-,012 ,906
PernasOmitidasFM	-,164 ,121	,007 ,950	,055 ,607	-,098 ,354	-,044 ,678	,078 ,464	-,124 ,241	,015 ,889	,064 ,544	-,044 ,680	-,058 ,583
NarizOmitidoFM	-,082 ,441	,012 ,907	-,087 ,412	-,064 ,548	-,049 ,648	-,085 ,424	,090 ,395	-,004 ,967	-,028 ,792	-,064 ,548	-,053 ,615
PésOmitidosFM	-,081 ,444	,088 ,408	-,058 ,588	,040 ,703	,132 ,213	,055 ,607	-,015 ,890	,180 ,088	,015 ,886	,047 ,655	,053 ,618
MãosOmitidasFM	,077 ,470	,104 ,329	,103 ,332	,132 ,213	,176 ,094	,035 ,739	,002 ,982	,220* ,036	,094 ,376	,141 ,182	,143 ,175

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota. ‘AffProb’: Problemas afetivos; ‘AnxProb’: Problemas de Ansiedade; ‘SomProb’: Problemas somáticos; ‘AttDefHipProb’: Problemas de Déficit de atenção; ‘OppDefProb’: Problemas de oposição e desafio; ‘CondProb’: Problemas de conduta; ‘ObCompProb’: Problemas de Obsessão e Compulsão; ‘PTSProb’: Problemas de Estresse Pós Traumático; ‘PositQual’: Qualidades Positivas.

Nota-se na tabela 9 que apenas uma dimensão do DFH apresentou correlações significativas com um dos perfis gerados pelo YSR. A dimensão mãos omitidas apresentou relação de 0,220 ($p \leq 0,05$) com o perfil de Estresse pós Traumático analisado pelo YSR. Assim como na tabela 8, encontrou-se uma correlação próxima a zero entre Cabelo Omitido e Problemas Somáticos.

A Tabela 10 apresenta as correlações entre Dedos Omitidos, Desproporção de Cabeça, Transparências de Roupas e Objetos, Olhos Inclinados, Olhar desviados e presença de dentes.

Tabela10. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AnxDep	WithDrep	SomComp	SocProb	ThougProb	AttProb	RBreakBehav	AgBehav	InternalizingProblems	ExternalizingProblems	TotProblems
DedosOmitidosFM	-,111 ,297	,036 ,737	,112 ,289	-,032 ,765	,112 ,291	,106 ,317	,010 ,924	,078 ,463	,004 ,967	,060 ,570	,061 ,564
DesprCabeçaFM	-,177 ,092	,001 ,998	-,198 ,060	-,163 ,124	-,087 ,414	,012 ,910	,068 ,523	,054 ,609	-,167 ,114	,064 ,550	-,091 ,393
Transparência Roupas/ObjetosFM	-,157 ,138	,106 ,318	-,032 ,764	-,003 ,976	-,085 ,424	,070 ,508	-,258** ,013	-,183 ,083	-,055 ,607	-,224* ,033	-,112 ,292
OlhosInclinadosFM	,096 ,365	-,025 ,817	,075 ,481	,019 ,857	,007 ,951	,075 ,478	,040 ,708	,072 ,498	,069 ,515	,066 ,531	,067 ,529
OlharDesviadoFM	-,118 ,263	-,047 ,658	-,095 ,371	-,185 ,080	-,028 ,790	-,123 ,247	,030 ,776	-,016 ,882	-,111 ,294	-,001 ,994	-,095 ,370
DentesFM	,046 ,664	,166 ,116	,095 ,369	,098 ,355	-,024 ,822	,077 ,466	,048 ,652	,135 ,201	,115 ,278	,116 ,275	,106 ,318

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota : ‘AnxDep’: Ansiedade/Depressão; ‘WithDrep’: Retraimento/ Depressão; ‘SomComp’: Queixas somáticas; ‘SocProb’: Problemas de Sociabilidade; ‘AttProb’: Problemas de atenção; ‘ThougProb’: Problemas com o pensamento; ‘RBreakBehav’: Comportamento de quebra de regras; ‘AgBehav’: Comportamento Agressivo; ‘InternalizingProblems’: Problemas Internalizantes; ‘ExternalizingProblems’: Problemas Externalizantes; ‘TotProblems’: Total Problemas

Como pode se observar na tabela 10, a dimensão Transparências de Roupas e Objetos apresentou correlações negativas com o Comportamento de quebra de regra ($r=-0,258; p\leq 0,01$) e com Problemas Externalizantes ($r=-0,224; p\leq 0,05$).

A Tabela 11 apresenta a continuidade de relações avaliadas pela tabela 13, ou seja, Dedos Omitidos, Desproporção de Cabeça, Transparências de Roupas e Objetos, Olhos Inclinados, Olhar desviados e presença de dentes com os outros perfis avaliados pelo YSR.

Tabela 11. Continuação: Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

	AffProb	AnxProb	SomProb	AttDefHi pProb	OppDefP rob	CondPro b	ObComp Prob	PTSProb	PositQua l	SomaBru ta	SomaPon derada
DedosOmitidosFM	,065 ,543	-,084 ,428	,153 ,148	,153 ,149	,187 ,076	,001 ,998	-,143 ,176	,030 ,778	,049 ,643	,056 ,598	,052 ,625
Desproporção CabeçaFM	-,045 ,668	-,232* ,027	-,163 ,123	,050 ,640	,021 ,844	,108 ,307	-,092 ,385	-,168 ,112	-,086 ,418	-,094 ,377	-,094 ,378
Transparência Roupas/ObjetosFM	-,039 ,713	-,128 ,227	-,013 ,905	,044 ,677	-,155 ,143	-,271** ,009	-,158 ,135	-,124 ,240	-,008 ,937	-,126 ,236	-,119 ,262
OlhosInclinadosFM	,019 ,862	,066 ,537	,108 ,310	,099 ,351	-,004 ,968	,036 ,733	,095 ,372	,061 ,564	-,088 ,409	,066 ,536	,072 ,495
OlharDesviadoFM	-,042 ,693	-,111 ,293	-,125 ,238	-,130 ,219	-,032 ,764	-,037 ,726	-,177 ,093	-,089 ,403	,010 ,923	-,097 ,360	-,115 ,278
DentesFM	,087 ,413	-,054 ,614	,148 ,161	,069 ,513	,047 ,656	,086 ,420	,033 ,758	-,016 ,880	-,026 ,805	,100 ,345	,085 ,421

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Nota. ‘AffProb’: Problemas afetivos; ‘AnxProb’: Problemas de Ansiedade; ‘SomProb’: Problemas somáticos; ‘AttDefHipProb’: Problemas de Déficit de atenção; ‘OppDefProb’: Problemas de oposição e desafio; ‘CondProb’: Problemas de conduta; ‘ObCompProb’: Problemas de Obsessão e Compulsão; ‘PTSProb’: Problemas de Estresse Pós Traumático; ‘PositQual’: Qualidades Positivas.

A Tabela 11 demonstra duas correlações negativas significativas entre as dimensões estudadas. As relações encontradas foram Desproporção de Cabeça e Problemas de Ansiedade ($r=-0,232$; $p\leq 0,05$); e Transparências de Roupas e Objetos com Problemas de Conduta ($r=-0,271$; $p\leq 0,01$), demonstrando estarem inversamente proporcionais aos perfis analisados pelo YSR. Conforme citado nas análises realizadas nas tabelas acima, a relação entre Dedos Omitidos e Problemas de Conduta, também ficou próxima a zero.

A tabela 12, por sua vez, compara os tamanhos dos desenhos elaborados pelas crianças, com as dimensões do YSR que representam totais do inventário.

Tabela 12. Correlações entre o Tamanho e Distância das figuras do DFH com perfis do YSR

YSR \ DFH	Tamanho		Distância	
	Figura Fem	Figura Masc	Figura Fem	Figura Masc
Problemas Internalizantes	,071 ,504	-,073 ,492	-,002 ,987	,028 ,792
Problemas Externalizantes	-,102 ,336	,112 ,289	-,201 ,057	,184 ,082
Total Problemas	-,019 ,855	,017 ,871	-,128 ,227	,117 ,271
Soma Bruta	-,015 ,890	,015 ,885	-,119 ,260	,119 ,261
Soma Ponderada	-,018 ,866	,018 ,866	-,122 ,248	,119 ,262

**p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01*

Conforme pode-se observar na tabela 12, não houve correlação significativa entre Tamanho e Distância quando comparado aos totais do YSR. Apenas o Tamanho da figura Masculina apresentou correlações negativas marginalmente significativas quando comparado a Problemas Externalizantes ($r = -0,201$).

As correlações em rede podem clarificar e ilustrar o que foi apresentado até o presente momento.

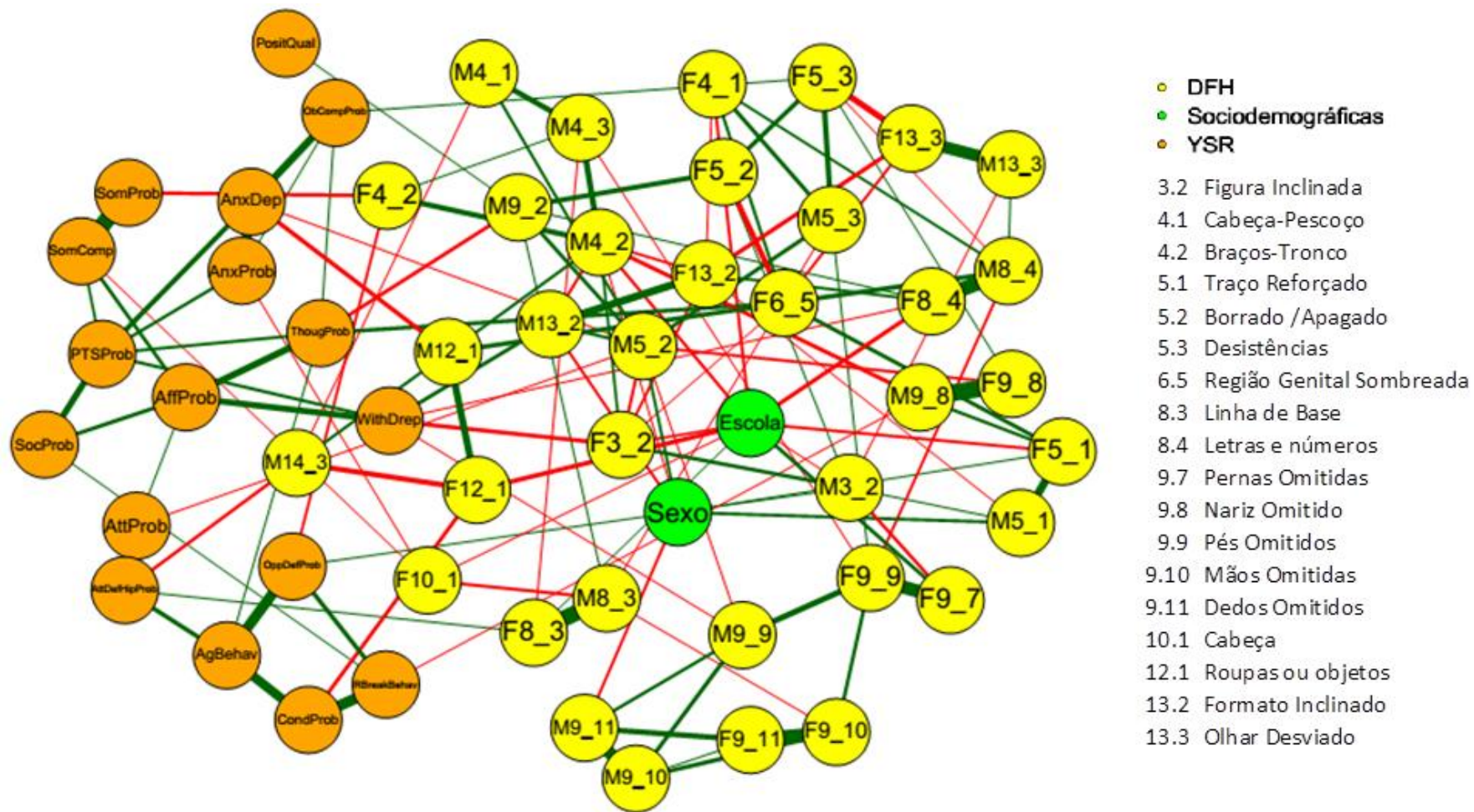


Figura 1. Correlações em rede entre as dimensões do DFH, YSR, e variáveis socio-demográficas

A figura 1 demonstra que dimensões analisadas pelo DFH mantêm pouca relação quando comparados com o YSR. Os itens do DFH e YSR encontram-se, em sua maioria, em lados opostos, demonstrando a baixa correlação entre eles. As variáveis sócio-demográficas, gênero e tipo de escola, aparentam apresentar relações mais altas com itens do DFH. Esta análise será explorada adiante com a análise Manova. Além das análises de correlações, foram realizadas análises de Manova para verificar diferenças de gênero e tipo de escola nos resultados. A Tabela 13 apresenta as diferenças entre médias obtidas em por gênero e tipo de escola.

Tabela 13. Diferenças de Médias do Total de Itens Reduzidos do DFH por Tipo de Escola

Sexo	Tipo de Escola	Média	Std. Error
Feminino	Particular	10,407	,527
	Pública	7,500	,500
Masculino	Particular	7,937	,684
	Pública	8,944	,645

Pode-se observar que as meninas de escola particular obtiveram médias superiores (M=10,40) quando comparadas as meninas de escola pública (M=7,50). Em contrapartida os meninos de escola pública (M=8,94) apresentaram médias superiores do que quando comparados à meninos de escola particular (M=7,93). Tendo em vista esses dados, buscou-se analisar a diferença entre médias do ‘Total de Problemas’ do YSR pela análise de variância, conforme aponta a tabela 14.

Tabela 14. Análise de variância para o Total de Itens Reduzidos do DFH

Variáveis	Média	F	Sig.
Sexo	5,581	,745	,391
Tipo de Escola	19,168	2,558	,113
Sexo * Tipo de Escola	81,317	10,852	,001

Segundo os dados da Tabela 14houve diferença de médias significativas na interação das variáveis Sexo e Tipo de Escola (F= 10,85; $p \leq 0,01$). As variáveis analisadas

individualmente não apresentaram tal relação significativa. Este dado foi explorado em uma segunda análise e será apresentado nas figura a seguir

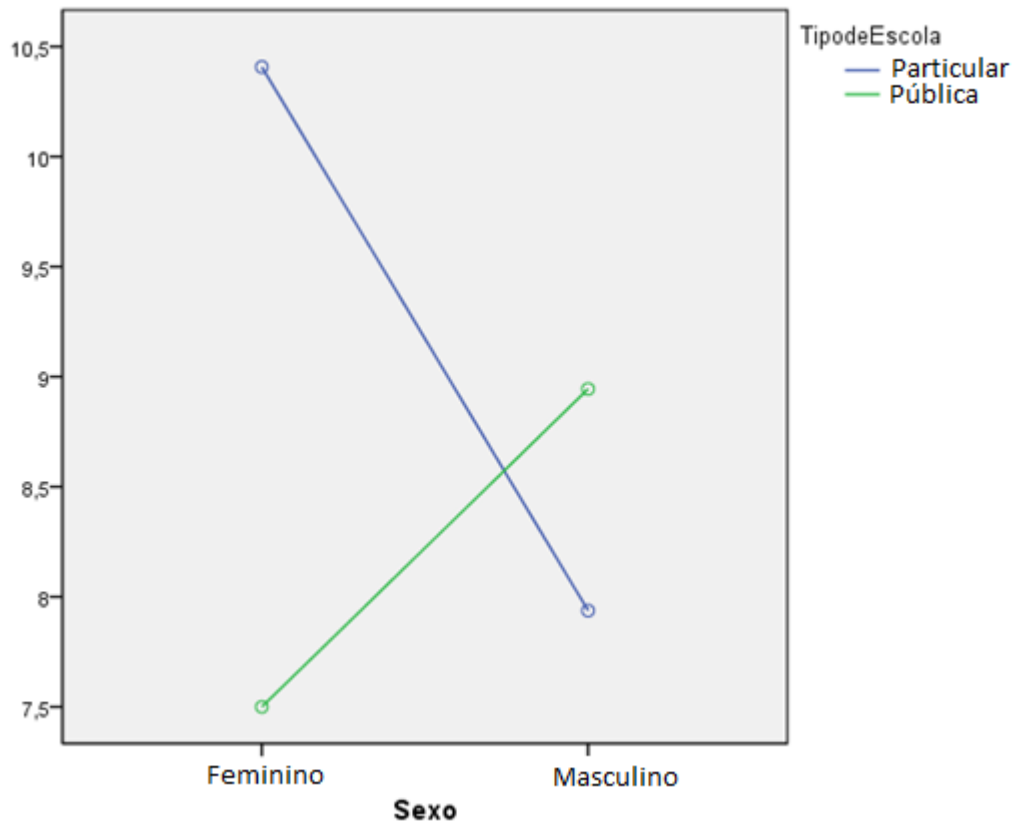


Figura 2- Influências do sexo e tipo de escola para o Total do Desenho da Figura Humana

Conforme a figura apresentada anteriormente pode-se notar que as meninas da escola particular obtiveram médias superiores em comparação aos meninos da escola particular. Em contrapartida, na escola pública, os meninos obtiveram médias superiores no total de indicadores emocionais do que quando comparado às meninas de escola pública.

Na Tabela 15, será apresentada as diferenças de médias obtidas nos resultados do YSR.

Tabela 15. Diferenças de médias do YSR por Tipo de Escola

Sexo	Tipo de Escola	Média	Std. Error
Feminino	Particular	46,741	3,561
	Pública	64,867	3,378
Masculino	Particular	48,250	4,626
	Pública	39,833	4,361

A Tabela 15 acima indica que as maiores médias foram obtidas pelas meninas da escola pública, totalizando 64,86 pontos na média. Para o sexo masculino, encontra-se as maiores médias na escola particular (M=48,25).

A fim de estudar tais diferenças, foi realizada a análise de variância univariada como apresentada na tabela 16.

Tabela 16. Análise de variância para o Total do YSR

Variáveis	Média	F	Sig.
Sexo	2936,868	8,577	,004
Tipo de Escola	500,301	1,461	,230
Sexo * Tipo de Escola	3738,919	10,920	,001

A Tabela 16 apresenta diferenças significativas por gênero (F=8,57; $p \leq 0,01$) e pela interação entre gênero e tipo de escola (F=10,92; $p \leq 0,01$) para os totais obtidos no YSR. A figura 3 ilustra os resultados encontrados.

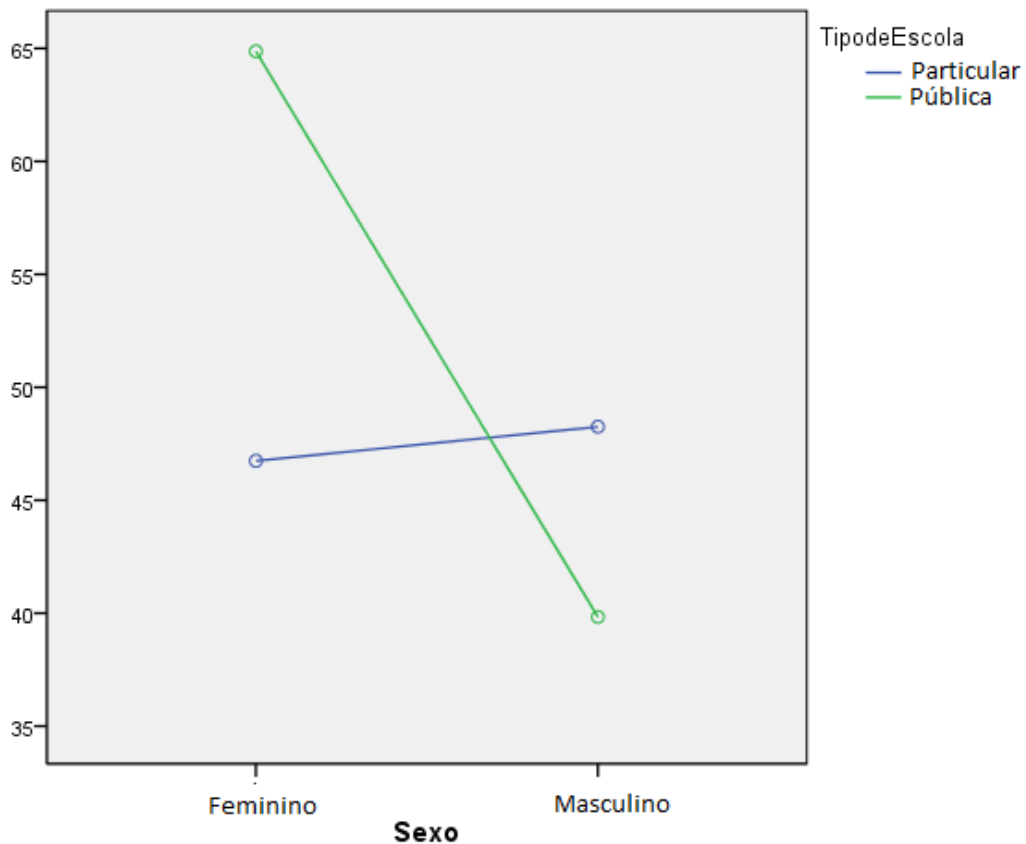


Figura 3. - Influências de sexo e tipo de escola para o Total de Problemas do YSR

A figura 3 apresenta as diferenças de médias entre gênero e tipo de escola para o Total de Problemas do YSR. As meninas da escola pública apresentam maiores médias do YSR quando comparado aos meninos de escola pública. Apesar da pequena diferença, os meninos de escola particular apresentaram maiores médias quando comparados a meninas de escola particular. Apesar deste dado ser inverso ao que foi apresentado na figura 2, era esperado que as médias entre YSR e DFH se diferissem uma vez que as relações entre os dois instrumentos apresentaram correlações negativas conforme apresentado à priori.

Os resultados entre as correlações encontradas e analisadas aqui podem ser resumidas na figura 4.

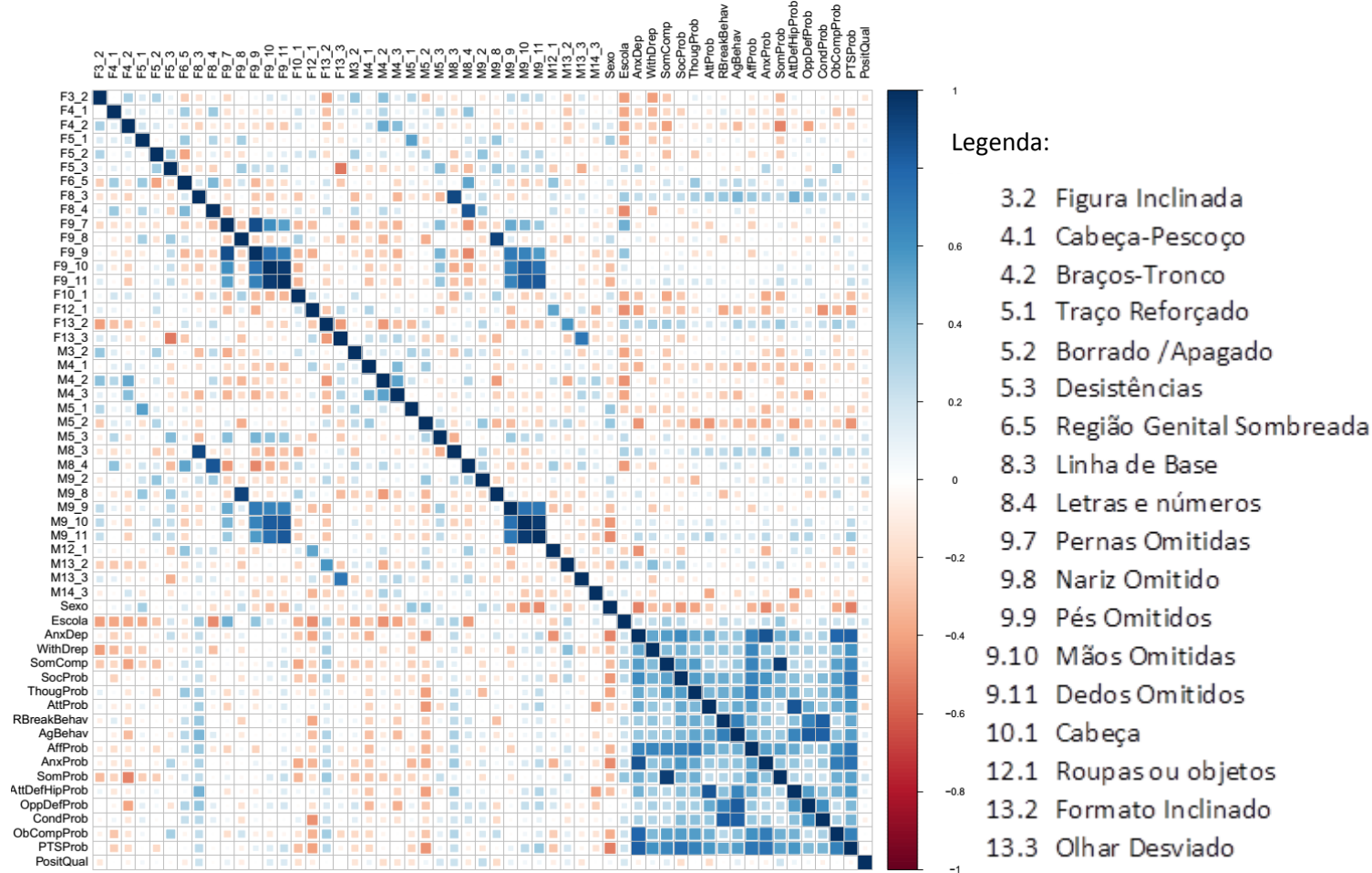


Figura 4. Correlações entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR

Nota. Itens com a letra ‘F’ são itens analisados através da figura feminina; Itens com a letra ‘M’ são itens da figura masculina.

A figura 4 demonstra a correlação entre itens reduzidos do DFH e perfis individuais do YSR. Como pode se observar a maioria das correlações positivas encontram-se entre os perfis analisados pelo YSR. Quando as duas medidas, DFH e YSR, são comparadas, encontram-se poucas relações positivas. Ao total de análise das dimensões individuais apenas 4 dimensões apresentaram correlações significativas positivas e 7 dimensões apresentaram correlações negativas significativas.

Discussão

O objetivo deste estudo foi buscar evidências de validade para o sistema de indicadores emocionais no Desenho da Figura Humana proposto por Wechsler (2013). Além disso, foi verificada influência de gênero e tipo de escola na elaboração do desenho. Conforme apresentado, o Desenho da figura humana é uma das técnicas mais difundidas no campo da avaliação psicológica (Anastasia & Urbina, 2000) e, sobre o tema, pode-se encontrar mais de um século de discussões (Arteche & Bandeira, 2006). Apesar de renomado e reconhecido, os estudos acerca deste instrumento enquanto forma de avaliação emocional apresentam resultados controversos. O DFH III está validado nacionalmente para formas de avaliação de desenvolvimento cognitivo (Wechsler, 2003) e, alguns estudos questionam o desenho da figura humana enquanto técnica válida para avaliação projetiva (Segabinazi, 2010). Apesar de o DFH contar com estudos empíricos, sua validade para indicadores emocionais ainda não foi encontrada.

Uma vez que a literatura destacou que o uso da avaliação psicológica pode caracterizar um estímulo que evoca respostas no indivíduo (Guilhardi, 2012), decidiu-se neste estudo pesquisar evidências de validade através do uso de critério externo utilizando uma medida de relato verbal da criança. Desta forma, o estudo contou com uma medida de auto-relato (o indivíduo falando sobre si) e uma medida de expressão gráfica. A proposta era utilizar um instrumento que realizasse a avaliação através do relato do próprio sujeito para eliminar influências de relato de terceiros, como o de responsáveis ou professores. A partir da revisão de literatura foram encontrados alguns estudos que compararam o desenho da figura humana com o CBCL – questionário respondido por pais. Não foram encontrados estudos que comparassem o YSR – respondido pelo próprio indivíduo - com o desenho da figura humana.

A análise deste trabalho contou com os desenhos realizados por 91 crianças (182 desenhos) entre 11 e 12 anos de escolas particulares e públicas. A faixa etária das crianças foi definida com base nos pressupostos dos limites estabelecidos nos instrumentos (Wechsler, 2013; Achencach & Reschorla, 2001); pelas crianças já apresentarem habilidades motoras finas bem estabelecidas (Arteche, 2006); e queteriam maiores probabilidades de apresentar dificuldades emocionais através da expressão gráfica (Harris, 1963). Por sua vez, poderiam apresentar nível adequado de compreensão verbal textual das questões que iriam descrever seus sentimentos como proposto pelo YSR.

As análises de correlação dos totais entre DFH-emocional e YSR não apresentaram relações significativas, portanto, não se verificou evidências de validade por critério externo do sistema de indicadores emocionais. As relações entre os totais do DFH e totais do YSR obtiveram correlações fracas que variaram entre -0,02 e 0,07. Entre as correlações obtidas a partir de totais dos dois instrumentos, apenas uma apresentou relações positivas (Total Geral DFH e Problemas Externalizantes). Outras 4 relações encontradas entre o total do DFH e totais do YSR apresentaram relações negativas. Esta análise não corrobora com o que foi sugerido por Arteche (2006) e Segabinazi (2010) que apontaram que as ocorrências de um determinado número de indicadores emocionais diferenciariam na avaliação final entre crianças com e sem dificuldades emocionais. As dificuldades emocionais da criança, para estas autoras, deveriam ser analisadas a partir do escore total (ou global) da soma das dimensões avaliadas, e não de itens específicos.

Em contrapartida, os resultados corroboram os dados apresentados por Dykens (1996), que, ao comparar o Desenho da Figura Humana com os perfis analisados pelo CBCL (respondido por pais ou responsáveis da criança) não encontrou relação significativa entre estes dois instrumentos. Releva-se que o estudo de Dykens não utilizou uma medida que controlasse as possíveis influências do relato de um terceiro sobre o comportamento da criança. Ainda assim, o autor conclui que o DFH seria meramente avaliativo para características de desenvolvimento viso-motor na criança, fato não contemplado neste trabalho.

Julga-se importante, aqui, destacar a dificuldade de relatar problemas emocionais e comportamentais. Apesar de Achenbach (2001) ter destacado que crianças de 11 anos serem capazes de discriminar sentimentos com clareza releva-se a importância do ambiente na construção de tal repertório. Tais questões foram elencadas por Skinner (1974) que descrevia que o ambiente desempenha papel fundamental no desenvolvimento dos comportamentos, fossem esses desejáveis ou não. Por exemplo, na questão do YSR que solicitava às crianças que descrevessem suas qualidades positivas, algumas crianças questionavam a pesquisadora sobre o que elas deveriam escrever. A dúvida, entretanto, não era relacionada à compreensão da questão, ou seja, as crianças entendiam o enunciado da pergunta, mas, em contrapartida, não sabiam apontar as próprias qualidades. Neste sentido, acredita-se que alguns aspectos do ambiente da criança não foram favorecedores na construção de um repertório de discriminação adequado. A construção do repertório de discriminação de sentimentos pode ainda ser mais elaborada uma vez que comportamentos encobertos (como sentimentos, pensamentos e emoções) não são passíveis de observação do meio externo, e, mesmo assim, são nomeados culturalmente. Desta forma, quem nomeia o sentimento não tem acesso a aspectos encobertos do comportamento. Esta discussão foi suscitada por

Skinner (1991). O autor relatou que nomear sentimentos caracteriza uma limitação para quem deve ensinar tal nomenclatura. Eventos privados e públicos raramente coincidem. Desta forma, palavras que expressam sentimentos não são claras ou explícitas como palavras que nomeiam objetos. Conforme aponta Guilhardi (2007) o que o indivíduo sente é o próprio corpo se comportando.

Retomando o que foi exposto por Tourinho (1997), não existem motivos que justifiquem a recusa de se analisar comportamentos encobertos, como sentimentos, através da matriz comportamental. Apesar disso, deve-se entendê-los como indicativos de contingências ambientais que englobam o comportamento. Ou seja, os sentimentos oferecem indícios de seus próprios determinantes. A função do sentimento pode ser encontrada em aspectos ambientais vividos pelo indivíduo. Meyer (2003) ainda aponta que relações entre o ambiente e comportamentos encobertos destacam a intensidade de que os eventos relatados impactam no indivíduo. Possivelmente, as crianças deste estudo, ao relatarem sobre seus sentimentos, estavam sob controle das perguntas do YSR que, por sua vez, evocou a resposta de falar sobre sentimentos vivenciados por elas nas mais distintas situações. Já o DFH, evocou a resposta de desenhar duas figuras humanas. Considerando ainda que os instrumentos evocaram, possivelmente, respostas de relatar sentimentos, destaca-se o que foi defendido por Baum (1999). O autor descreveu que comportamento verbal pode ser evocado por estímulos verbais e não verbais. O diferencial é que o comportamento verbal seria regido por consequências de intervenção advindas de outra pessoa. Assim como exposto por Tourinho (1997) os sentimentos descritos pelas crianças ofereciam indícios de seus determinantes, ou seja, quais contingências eliciavam determinadas sensações corporais. Borloti et. al., (2009) destacam que nomear o sentimento é resultado de um conjunto interacional de estímulos de determinados acontecimentos, no qual, estão inclusos condições corpóreas. Uma vez

que estímulos específicos evocam respostas específicas, questiona-se mais uma vez o uso de indicadores totais analisados pelos diferentes instrumentos. Cada item, individualmente, poderia caracterizar a expressão de uma dificuldade particular.

A proposta de analisar o total de indicadores emocionais foi realizada por Naglieri et.al. (1991) ao descrever que esta representaria a melhor maneira de se avaliar e identificar problemas emocionais. Entretanto, considerando que o total de indicadores emocionais não apresentou relações significativas com os totais de problemas emocionais do YSR, decidiu-se realizar uma análise de item por item.

Os resultados obtidos indicaram a necessidade da revisão de alguns indicadores específicos, aqueles que se classificariam como itens raros e poderiam apresentar alguma relação mais estreita com problemas psicológicos relatados pelas crianças. As análises das dimensões individuais do DFH com os perfis analisados pelo YSR demonstraram algumas correlações positivas significativas.

A dimensão '*Linha de Base*' do DFH apresenta correlações significativas positivas com Problemas de Pensamento; Comportamento de Quebra de Regras; Comportamento Agressivo; Problemas Externalizantes; Total de Problemas; Problemas de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Problemas de Transtorno de Oposição e desafio; Transtorno de Condutae Soma Bruta. A dimensão '*Genital Sombreada*' apresentou correlações significativas positivas com Problemas de Pensamento; Problemas Externalizantes e Transtorno de Oposição. '*Desistência*' apresentou correlações positivas significativas com Problemas de Ansiedade; Problemas de Déficit de atenção; Problemas de Obsessão e Compulsão; Ansiedade/Depressão; Soma Bruta dos Itens do YSR e Soma Ponderada. '*Mãos Omitidas*' apresentou correlações significativas positivas com o perfil de Estresse Pós traumático.

Ao contrário do que era esperado, o perfil de Qualidades Positivas, que caracterizariam itens de indicadores de saúde mental e não de problemas emocionais, não apresentou relações negativas significativas com as dimensões analisadas no sistema de dificuldades emocionais do Desenho da Figura Humana.

Vale ainda destacar o baixo número de indicadores emocionais que apresentaram correlações positivas significativas. O sistema de Naglieri, McNeish e Bardos (1991) contava com 55 indicadores válidos na análise de dificuldades emocionais; o sistema de Koppitz (1984) por sua vez apresentava 30 indicadores para realização da análise, sendo ambos considerados sistemas clássicos de avaliação para dificuldades emocionais. Apesar de o sistema proposto por Wechsler (2013) apresentar 59 itens de avaliação, 37 contemplados na análise de Itens Reduzidos, neste estudo apenas 4 apresentaram correlações significativas positivas. As dimensões foram '*Linha de Base*', '*Genital Sombreada*', '*Desistência*' e '*Mãos Omitidas*'

Quanto à análise de itens específicos e sua relação com o YSR, pode-se notar que alguns indicadores corroboraram a literatura. Pode-se realizar um paralelo das dimensões do DFH que obtiveram correlações positivas com os perfis avaliados pelo YSR com o estudo elaborado por Bauermann (2012). O autor, que buscava indícios de agressividade no desenho da figura humana, notou grande frequência no grupo de crianças agressivas de itens como 'presença de figuras de fundo', 'localização do desenho à esquerda da página', 'pernas unidas' e 'presença de bolsos'. A dimensão 'mãos omitidas' também foi encontrada como relevante no estudo de Arteché (2006) com crianças de 9 a 12 anos. Este item que aparecia com frequência de 5,6% na amostra clínica de meninos e 8,7% na amostra clínica de meninas, era inexistente no grupo de crianças regulares. Em contrapartida, a mesma autora encontrou ainda correlações

significativas entre o total de indicadores do DFH e fatores de Ansiedade/Depressão e Internalização avaliados no CBCL, o que não foi confirmado neste estudo.

Estudos preliminares elaborados por Swensen (1957) destacaram que itens como ‘desistência’ e ‘sombreamento’ poderiam apontar erros cometidos na elaboração do desenho, e não dificuldades emocionais. Maganto e Garaigordobil (2009), da mesma forma, propuseram que omissões de partes do corpo poderiam representar erros, e não dificuldades emocionais da criança. Neste sentido, os dados encontrados neste trabalho não corroboram o que foi apresentado pelos autores. As duas dimensões apontadas pelos autores obtiveram correlações significativas positivas com os perfis de dificuldades emocionais e comportamentais avaliados pelo YSR, ou seja, apresentando uma possível relação com medidas de dificuldades emocionais.

Também devem ser considerado que alguns itens não sejam indicadores emocionais, mas sim de criatividade como aponta Oliveira (2014). A autora realizou contribuições significativas ao estudar aspectos de avaliação criativas do desenho. A autora, ao se basear no sistema de Naglieri, McNeish e Bardos (1991) observou que itens como Perspectiva Incomum – caracterizado por apresentar no desenho a figura de perfil, por exemplo -; o Uso de Contextos – apresentar figurantes ou animais no desenho-; e Perspectiva Interna – presença de dentes, língua ou transparências de roupas -; apresentaram correlações com itens de análise criativa. Releva-se que tais itens, que apresentaram correlações com o sistema de avaliação criativo, não foram encontrados neste estudo para as correlações com indicadores emocionais. Portanto, é provável que sejam indicadores de ordem criativa. A autora também apontou que outras dimensões, que não apresentaram relações com o sistema de criatividade, poderiam estar associados ao sistema de avaliação emocional.

Itens individuais analisados do DFH, que podem estar associados às dificuldades emocionais e comportamentais, necessitam de maiores revisões e estudos com base empírica, uma vez que a proposta deste estudo não foi fornecer interpretações projetivas de cada dimensão analisada, mas sim, buscar evidências de validade dos indicadores a partir do total de indicadores encontrados com uma medida de critério externo (YSR). Em contrapartida, acredita-se que o desenho pode ser uma forma de expressão da criança de demonstrar seu ambiente e descrever as contingências vivenciadas por ela.

Interessantemente, vários itens que seriam considerados de ordem de avaliação emocional demonstraram correlações negativas significativas com os perfis elaborados pelo YSR. A dimensão ‘Traço Reforçado’ que apresentou correlações negativas com os perfis de Ansiedade/ Depressão; Queixas Somáticas; Problemas com o Pensamento; Problemas Internalizantes; Problemas Totais; Problemas Afetivos; Problemas de Ansiedade; Problemas de Estresse Pós Traumático; com a Soma Bruta gerada dos perfis e Problemas Somáticos.

O perfil que representa Problemas Somáticos se correlacionou negativamente ainda com as dimensões Figura Inclinada; Desintegração Cabeça-Pescoço e Desintegração Braço e Tronco. Já a dimensão ‘Figura Inclinada’ apresentou correlações negativas com Retraimento/Depressão; Queixas Somáticas e Problemas Internalizantes. As dimensões de ‘Desintegração’, também obtiveram correlações significativas negativas com os perfil de Problemas Somáticos. ‘Letras e Números’, que apresentou correlações negativas, quando comparado a Retraimento/Depressão. Transparências de Roupas e Objetos apresentou correlações negativas com o Comportamento de quebra de regra; Problemas Externalizantes e Problemas de Conduta. ‘Desproporção de Cabeça’ e Problemas de Ansiedade. Nota-se aqui que as duas relações significativas encontradas para o perfil de Problemas Internalizantes do YSR apresentaram correlações negativas

com as dimensões avaliadas pelo DFH. Este dado não corrobora o que foi apresentado por Reppold (2005) que descrevia que o maior número de problemas emocionais estaria relacionado a problemas de Internalização. Da mesma forma, Arteche (2006) apontou para aspectos positivos do item ‘Transparências’ como indicador emocional. Este item discriminava indicadores emocionais do grupo clínico e não clínico no estudo fomentado pela autora. Já no presente trabalho, não foram encontradas correlações positivas através da validade de critério externo para esta dimensão.

Apesar de não serem indicadores no sistema proposto por Wechsler (2013) pode-se observar a influência do local de aplicação no desenho elaborado pelas crianças. Uma vez que a aplicação ocorreu nas escolas das crianças, pode-se perceber que alguns desenhos da figura humana retratavam o contexto escolar (como o que jogavam no horário de intervalo, as atividades no decorrer da aula de educação física e aula de informática). Tal influência também foi observada por Rae (1991). O autor notou em seu estudo com crianças em situação de hospitalização, a tendência das crianças para desenhar figuras humanas indo ao médico e recebendo injeções. Um estudo prévio realizado por Koppitz (1973) também apontou que crianças com limitações ou incapacidades físicas refletiam suas preocupações com o corpo nas figuras humanas desenhadas.

Outra análise de relação realizada foi entre as medidas de Tamanho e Distância dos desenhos do DFH com os totais avaliados nos dois instrumentos. Entretanto, não foram encontradas relações significativas entre tais medidas e os perfis avaliados pelo YSR. É importante destacar que estas medidas apresentam correlações negativas entre si. Quanto maior o Tamanho da Figura, menor seria a Distância que sobra na folha de sulfite.

É importante ressaltar aqui estudos que apontam as dificuldades encontradas para validação deste instrumento enquanto medida de avaliação emocional. Arteche e Bandeira (2006) destacaram que as formas de análise emocional através do desenho apresentam em seus estudos resultados contraditórios. Para as autoras estudos que trabalham com o DFH sem estar baseado na concepção projetiva encontram dificuldades nos parâmetros psicométricos de análise adequada. As autoras também destacaram a importância de novos estudos que não analisassem o DFH enquanto forma de avaliação projetiva, intuito do presente trabalho. Por fim, as autoras ainda relevaram que a carência de comprovações empíricas para o sistema de avaliação emocional do DFH é mais nítida no cenário brasileiro. Encontram-se poucos estudos que tenham como objetivo preencher esta lacuna. Da mesma forma Arteche (2006) descreve que poucos trabalhos conseguem compreender em seus estudos uma forma de validação que englobe o caráter metodológico e teórico do DFH no sistema emocional. Anastasi e Urbina (2000) descrevem que uma dificuldade encontrada na validação do instrumento enquanto forma de medida emocional são os resultados contraditórios encontrados nos distintos estudos.

Outra proposta do estudo foi analisar a diferença entre médias de gênero obtidas nos instrumentos. As meninas da escola particular obtiveram médias significativas superiores em comparação aos meninos da escola particular no DFH. Em contrapartida, na escola pública, os meninos obtiveram médias significativas superiores no total de indicadores emocionais do que quando comparado às meninas de escola pública para o total de indicadores emocionais no DFH. Já no YSR, observou-se o contrário. Meninas da escola pública apresentam maiores médias quando comparado aos meninos de escola pública nos totais analisados pelo YSR. Apesar da pequena diferença, os meninos de

escola particular apresentaram médias ligeiramente superiores quando comparados a meninas de escola particular no YSR. Este dado era esperado uma vez que a relação entre os dois instrumentos apresentou correlações negativas. Conseguiu-se nesta amostra equiparar o número de crianças em escolas particulares e públicas (47,3% que frequentavam a escola particular e 52,7% que frequentavam a escola pública). Entretanto, houve diferença na constância do gênero das crianças (62,6% de meninas e 37,4% de meninos). Isto ocorreu devido ao número superior de meninas que entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis. Apesar da variável gênero não influenciar nas diferenças de médias obtidas no DFH, ela foi significativa para distinguir médias nos totais obtidos no YSR.

Arteche (2006) apontou para a discrepância significativa de médias superiores para o gênero feminino nas análises de indicadores emocionais do DFH. Da mesma forma, Wechsler (2003) analisando os indicadores cognitivos do desenho, descreveu médias superiores também para o gênero feminino. Wechsler, Prado, Oliveira e Mazzarino (2011) também encontraram que o total de indicadores emocionais presentes nos desenhos era influenciado significativamente pelo sexo e idade da criança.

É interessante ainda observar que os resultados não corroboram os dados apresentados por Nonato (1994) que utilizou o sistema DAP-Sped para a avaliação de indicadores emocionais. A autora não encontrou diferenças de gênero nos desenhos avaliados. Neste sentido, os resultados encontrados aqui podem ser considerados positivos no sentido do instrumento estar sensível à diferenças de gênero. A análise Multivariada da Variância apontou ainda para influências significativas da intersecção entre as variáveis sexo e tipo de escola.

Sugere-se que futuros estudos ampliem a amostra e analisem diferenças entre grupos para os indicadores emocionais do DFH. Por exemplo, os trabalhos apresentados

por Comparini e Wechsler (2015) encontraram no sistema emocional proposto por Wechsler (2013) a sensibilidade do instrumento para discriminar grupos clínicos de estudantes em escolas regulares. As autoras trabalharam com os indicadores emocionais propostos por Wechsler (2013) e avaliaram 166 crianças entre 5 e 13 anos, sendo que 64 crianças estavam institucionalizadas, 50 frequentavam clínicas-escola e 52 crianças eram de escolas públicas. Os resultados encontrados apontaram para diferenças de gênero e de grupos contrastantes. A análise post-hoc, para averiguar as distinções entre grupos apontou que existiam diferenças significativas entre os indicadores emocionais de crianças institucionalizadas e crianças de escola pública, mas não entre instituição e clínica escola. Tais dados indicariam possíveis evidências de validade no sistema dos indicadores emocionais. Portanto, futuros estudos poderiam considerar a ampliação de amostras de estudo com grupos contrastantes.

Outra sugestão para futuros estudos seria a utilização de um instrumento controle para avaliação de aspectos cognitivos e um instrumento para controle de aspectos criativos que podem surgir no desenho e influenciar as análises finais.

Além disso, pode-se pensar que uma das limitações encontradas no protocolo de correção do DFH-emocional elaborado por Wechsler (2013) esteja ligada a aspectos históricos do instrumento. Vale lembrar que o DFH teve sua origem enquanto medida de avaliação em uma matriz psicanalítica. Quando o sistema proposto por Wechsler (2013) é equiparado a sistemas do DFH de avaliação projetiva, tais como de Machover, encontram-se dimensões de análise que estão baseadas em pressupostos psicanalíticos. Desta forma, dimensões de avaliação típicas de um sistema projetivo, tais como ausência de mãos e demonstração de dentes, ainda estão presentes na análise dos indicadores emocionais proposto por Wechsler (2013). Um questionamento parecido foi encontrado no trabalho de Campagna e Faiman (2002) que, utilizando o sistema de

Koppitz, questionaram a eficácia de dimensões como braços curtos e sombreamento para avaliar as dificuldades emocionais no início da adolescência.

Por fim, acredita-se que uma limitação deste estudo foi a ausência do conhecimento da história de reforçamento das crianças participantes do trabalho e as contingências que evocam e mantêm os padrões comportamentais. Apesar de que a avaliação psicológica se concentra em um determinado momento de história do indivíduo, ou seja, faz um recorte para a análise, a avaliação do contexto em que a criança está inserida pode promover maiores compreensões acerca das variáveis envolvidas na expressão gráfica das emoções de crianças através do Desenho da Figura Humana. Apesar do intuito deste estudo tenha sido valorizar o relato das crianças falando sobre si mesmas, esta medida também poderia se unir a descrição dos padrões comportamentais desta criança por parte dos pais ou professores, uma vez que o ambiente social em que aquele indivíduo está inserido tem em seus padrões culturais o que é aceito e o que é inadequado. Neste sentido, o ambiente e os padrões culturais modelam o repertório comportamental daquela criança e, assim, deve-se observar quais comportamentos estão sendo reforçados, quais estão sendo punidos ou extinguidos e quais a cultura julga inadequado para uma análise global das dificuldades emocionais e comportamentais infantis.

Releva-se aqui, o cuidado que o profissional deve manter ao realizar a avaliação a partir do DFH-emocional. O Desenho da Figura Humana é um instrumento importante e de destaque na avaliação psicológica, em especial, na avaliação psicológica infantil. Neste instrumento, encontra-se uma fonte de diversas formas de expressão, sejam elas emocionais, cognitiva ou criativas. Neste sentido, a expressão gráfica do desenho da figura humana deve ser analisada com clareza e cuidado do pesquisador ou psicólogo que realiza a avaliação. Deve-se compreender as potencialidades da criança e suas

dificuldades a partir de um contexto histórico vivenciado, de construção de comportamentos, bem como um contexto ambiental que mantém tal repertório.

Recomendações finais alertam para a cautela na interpretação do desenho infantil como indicador de dificuldades emocionais. Apesar desta estratégia ser bastante utilizada na avaliação infantil, estudos ainda são necessários para avaliar a importância desta medida na avaliação emocional da criança.

Referências

Achenbach, T. M. (1991). Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont

Achenbach, T. M., & Rescorla, L.A. (2001). Manual for the ASEBASCHOOL-Age Forms e Profiles. Burlington: University of Vermont.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L.A. Mental Health practitioners guide for the Achenbach system of Empirically Based Assessment (ASEBA). 4th ed. Burlington: University of Vermont, Research Centerfor Children, Youth e Families, 2004.

Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2010). *Mental Health Practitioners' Guide for the Achenbach System os Empirically Based Assessment (ASEBA) (7 ed.)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.

Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). Testagem psicológica . (7a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Andery, M. A. P.; Micheletto, N. & Sérgio, T. M. (2001). Análise Funcional na Análise do Comportamento. In: H. Guilhardi; M. Madi; P. Queiroz & M. Scoz (Orgs.). *Sobre Comportamento e cognição. Vol. VIII.* (p.148-157). Santo André: Arbytes.

Arteche, A. X. (2006) Indicadores emocionais no Desenho da Figura Humana: Construção e Validação de uma Escala Infantil. Programa de pós graduação em psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, Brasil.

Arteche, A. X. & Bandeira, D. R. (2006). O Desenho da Figura Humana: Revisando mais de um século de controvérsias. *Revista Iberoamerica de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 22, 133-156.

Ballas, Y.G., Alves, I.C.B. & Duarte, W.F. (2011). O desenho da figura humana de adolescentes portadores e não portadores de diabetes. *Boletim de Psicologia*, 61 (134), 43- 61.

Banaco, R. (1997). Auto-regras e patologia comportamental. In: D. Zamignani (Org.). *Sobre comportamento e cognição. Vol III* (p.80-88). Santo André: Arbytes.

Bandeira, D. R., Loguercio, A., Caumo, W., & Ferreira, M.B.C. (1998). *O desenho da figura humana é válido para avaliar ansiedade em crianças?*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 129-134.

Bandeira, D. & Hutz, C. (1994). A contribuição dos testes DFH, Bender e Raven na predição do rendimento escolar na primeira série. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (1), 59-72

Bandeira, D. R., Costa, A., Arteché, A. (2008). Estudo de validade do DFH como medida de desenvolvimento cognitivo infantil. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(2), 332-337

Bartholomeu, D., Sisto, F.F. & Rueda, F.J.M., (2006). Maturidade perceptual e inteligência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (3), 490-503.

Baum, W.M. (1999). *Compreendendo o Behaviorismo: Ciência, Comportamento e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bauermann, M. (2012). *Indicadores de agressividade através do Desenho da Figura Humana*. Monografia de Especialização não publicada. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Bekhit, N.S., Thomas, G.V., & Jolley, R.P. (2000). The use of drawing for psychological assessment in Britain: Survey findings. *Psychology and psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78, 205-217.

Bordin, I.A., Mari, J.J. & Caeiro, M.F. (1995). Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist (CBCL) (inventário de comportamentos da infância e adolescência): Dados preliminares. *Revista ABP-PAL*, 17 (2), 55-66

Borloti, E., Fonseca, K.A., Charpinel, C. P., & Lira, K. M. (2009). Uma análise etimológico-funcional de nomes de sentimentos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(1), 77-95.

Braga, G. L. D. B.; VANDENBERGHE, L. Abrangência e função da relação terapêutica na terapia comportamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 307-314, 2006.

Campagna, V. M. & Faiman, C.J.S. (2002). O Desenho da Figura Humana no início da adolescência feminina. *Boletim de Psicologia*, LII (116), 87-104.

Carrara, K. (2008). Bases conceituais revisitadas, implicações éticas permanentes e estratégias recentes em análise aplicada do comportamento. In M. R. Cavalcante (Org.), *Avaliação e intervenção em análise do comportamento: Aspectos de procedimentos* (pp. 1-14). São Paulo: Roca.

Castro, E. K. & Moreno-Jiménez, B. (2010). Indicadores Emocionais no Desenho da Figura Humana de Crianças Transplantadas de Órgãos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 64-72.

Catania, A.C. (1999) *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição*. 4ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.

Craig, R., Olson, R., & Saad, S. (2002). O desenho da figura humana no início da adolescência feminina. *Boletim de Psicologia*, III (116), 87-104

Comparini, I.P., Wechsler, S.M., Indicadores emocionais no Desenho da Figura Humana em grupos contrastantes, 2015. São Paulo. Resumos do V Congresso de avaliação Psicológica. São Paulo: IBAP, 2015

Cox, M. (2000). *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Cunha, L. S. & Borloti, E. (2005). Skinner, o sentimento e o sentido. Em E. Borloti, S. R. F. Enumo, e M. L. P. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Teoria e Prática* (pp. 47-57). Santo André: ESETEC.

Currie, S., Holtzman, W. & Swartz, J. (1974). Early indicators of personality traits viewed retrospectively. *Journal of school Psychology*, 12 (1), 51-59

Darwich, R. A. & Tourinho, E. Z. (2005). Respostas emocionais à luz do modo causal de seleção por conseqüências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7 (1), 107-118.

DiCarlo, M. A., Gibbons, J. L., Kaminsky, D. C., Wright, J. D., & Stiles, D. A. (2003). Street children's drawings: Windows into their life circumstances and aspirations. *International Social Work*, 43(1), 107-120

Domingues, S. F. S., Alves, I. C. B, Rosa, H. R., Sargiani R. A.(2012) *As técnicas gráficas na avaliação cognitiva e da organização visomotora*. In Wechsler, S.M. Nakano, T. *O Desenho infantil: Forma de expressão cognitiva, criativa e emocional*.

Dykens, E. (1996). The draw-a-person task in persons with mental retardation: What does it measure? *Research in Developmental Disabilities*, 17 (1), 1-13

Ferreira, S. (1998). *Imaginação no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus

Feyth, J. & Holçmes, C. (1994). Use of the Draw-a-Person with conduct disordered children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1353-1354

Gadelha, Y. A. Menezes, I. N. (2004) Estratégias lúdicas na relação terapêutica com crianças na terapia comportamental. Univ. Ci. Saúde, Brasília. Vol. 2, nº. 1

Goldberg, L. G. (2004) *Arte-Educação-Ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

Harris, D.B. (1963). *El test de Goodenough: Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós

Goldberg, L.G., Yunes, M.A.M & Freitas, J.V., O Desenho Infantil Na Ótica Da Ecologia Do Desenvolvimento Humano. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005

Greig, P., A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita; trad. Fátima Murad- Portp Alegre: Artmed, 2004

Goodenough, F. (1964) *Teste de inteligência infantil por medio del dibujo de la figura humana* 7 edición. Buenos Aires: Paidós.

Guilhardi, H.J., (2004). Terapia Por Contingências De Reforçamento. Em: *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental – Práticas clínicas*. Cristiano Nabuco de Abreu e Hélio José Guilhardi (Orgs.). São Paulo: Roca, 2004.

Guilhardi, H.J., (2007). Conceituação de Sentimentos. Disponível em: http://www.itrcampinas.com.br/pdf/helio/Conceituacao_de_sentimentos2007.pdf

Guilhardi, H.J., (2012). O Uso De Instrumentos Padronizados De Avaliação Comportamental Nas Sessões De Terapia. Disponível em <http://www.itrcampinas.com.br/pdf/helio/Uso_instrumentos.pdf>

Harris, D.,B. (1963). *Children's drawings as measure of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace & World.

Harris D. B., Pinder G. D., (1974). *The Goodenough-llarris Drawing Test as a Measure of Intellectual Maturity of Youths*. Vital and Health Statistics-Series. Vol. 11, n. 138. United States.

Hersen, M. (1976). Historical perspectives in behavior assessment. In Hersen. M. & Bellack A.S., *Behavioral assessment: A practical handbook*. (pp 3-17). New York: Pergamon Press.

Hibbard, R. & Hartman, G. (1990). Emotional indicators in Human Figure drawings of sexually victimized and nonabused children. *Journal of Clinical Psychology*, 46 (2), 211-218.

Hubner, M.M.C. (1997). Tendências Neobehavioristas no Estudo do Comportamento Verbal. *Anais do I Encontro sobre Psicologia Clínica Universidade Mackenzie*, (pp. 31-43).

Hutz, C., & Antoniazzi, A. (1995). O desenvolvimento do Desenho da Figura Humana em crianças de 5 a 15 anos. Normas para avaliação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 8, 3-18.

Hutz, C. S. & Bandeira, D. R. (1995). Avaliação psicológica com o desenho da figura humana: Técnica ou intuição? *Temas em Psicologia*, 3, 35-41.

Kanfer, F.H. e Saslow, G. (1976). Na outline for behavior diagnosis. Em E.J. Mash e L.G. Terdal (ed.) *Behavioral Therapy Assessment*. New York: Springer Publishing Company. Cap.5.

Klepsch, M.& Logie, L. (1984). Crianças desenham e se comunicam: uma introdução aos usos projetivos dos desenhos infantis da figura humana. Porto Alegre: Artes Médicas.

Koener, K., Kohlemberg, R. J. & Parker, C. R. (1998). Diagnosis of Personality Disorder: A radical Behavioral Alternative. *Journal of Consuling and Clinical Psychology*, 6 (11): 1169- 1176.

Kohlemberg, R. J., Tsai, N. & Dougher, M. J. (1993) The Dimension Of Clinical Behavior Analysis. *The Behvaior Analysis*, 16, 271-281.

Koppitz, E.M. (1968) Psychological evaluation of children´s human figure drawings. Grune & Stratton: Nova York.

Koppitz, E. M. (1973). *El dibujo de la figura humana en los niños: evaluación psicológica* (M. J. García & M. R. Braile, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Guadalupe. (Trabalho original publicado em 1968)

Lessa, L. M. P. (1953). Estudo da escala de Goodenough. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 5(4), 107-122.

Lilienfeld, S.,Wood, J., & Garb, H. (2000). The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 1(2), 27-66

Luquet, G.H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.

Maganto, C.M., & Garagoirdobil, L. M. (2009). Diagnóstico infantil desde la expresión gráfica: el test de dos figuras humanas (T2F). *Clínica y Salud*, 20 (3), 237-248.

Maloney, M.P. & Glasser, A. (1982). An evaluation of the clinical utility of the draw a person test. *Journal of Clinical Psychology*, 38 (1), 183- 190.

Manfre, V., Melo, M.H.S. (2013). O uso do procedimento de Desenhos Estórias por terapeutas comportamentais. Em Trinca, W. Formas compreensivas de investigação psicológica. PP. 189- 209. Vetor, São Paulo.

Martin, G.L. & Osborne, J.G. (1993) *Psychological adjustment and everyday living* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer*. Tradução organizada por N. C. Aguirre & H. J. Guilhardi. 8ª Edição Revisada. São Paulo: Roca. (Trabalho original publicado em 2007).

Matto, H. C. (2002). Investigating the validity of Draw-a-Person: screening procedure for emotional disturbance. A measurement validation study with high-risk youth. *Psychological Assessment*, 14(2), 221-225.

Matos, M.A. (1999). Análise Funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 8-18.

Menezes, M., Moré, C.L.O.O., & Cruz, R.M. (2008). O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Avaliação Psicológica*, 7 (2), 189- 198

Mèredieu, F. D. (1997). *O desenho Infantil*. São Paulo: Cultrix.

Meyer, S. B. (1997). O conceito de análise funcional. In M. Delitti. (Org.), *Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 31-36). Santo André, SP: Arbytes Editora

Meyer, S. B. (2003). Análise funcional do comportamento. In C. E. Costa, J. C. Luzia & H. H. N. Sant'Anna (Orgs.). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 75-91). São André: ESETEC.

Morange, M. (2001) *The misunderstood gene*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Tradução de Matthew Cobb.

Naglieri, J.A., McNeish, T.J., & Bardos, A.N. (1991). *Draw a person: screening procedure for emotional disturbance*. Pro-ed. Texas.

Neno, S. (2003). Análise funcional: Definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental*, 5, 151-165.

Nico, Y. C. (2001). O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas na perspectiva de B. F. Skinner. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade* (cap. 7, pp. 62-70). Santo André, SP: Esetec.

Nonato, A.C.G. (1994). *A criança desenha: O uso do DAP em pré-escolares*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica Campinas.

Noronha, A. P. P., Primi, R., & Alchieri, J.C. (2004). Parâmetros psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(4), 88-99.

Nunes M. L., Teixeira R. P., Feil C., Paniagua R., (2012). O Desenho da Figura Humana: uma perspectiva histórica. In: Wechsler S.M., Nakano T., (Ed.). O desenho infantil: Forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oakland, T. (1999). Emerging testing and assessment practices with children and youth. Em Wechsler S.M. & Guzzo, R.S.L. (orgs) Avaliação psicológica: perspectiva internacional, (pp. 119-132). São Paulo: Casa do psicólogo.

Oliveira, K. S. (2014). Indicadores de Criatividade no Desenho da Figura Humana. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.

Otero, V. R. L. (1993). O sentimento na psicoterapia comportamental infantil: envolvimento de pais e da criança. *Temas em Psicologia*, 2, 57-63

Passos, M. de. L. R. da F. (2003). Análise funcional do comportamento verbal em verbal behavior (1957) de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 195-213.

Paulo, M.S.L.L (1998) *A Influencia Dos Aspectos Emocionais Nos Disturbios De Aprendizagem Escolar*. Dissertação de Mestrado. Usp, São Paulo.

Peres, R.S. (2002) O desenho da figura humana de Machover aplicado em andarilhos de estrada. *Psicologia: teoria e prática*, 4 (1), 81-92

Prebianchi, H. B. (2000). O contar história como técnica Psicoterapêutica. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Puc-Campinas.

Prette, G.D., Silveiras, E.F.M., & Meyer, S.B. (2005). Validade interna em 20 estudos de caso comportamentais brasileiros sobre terapia infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 93-105.

Prochet, N.M.S. (1993). O jogo do rabisco: um espaço compartilhado. Reflexões sobre a contribuição de Winnicott do diagnóstico psicológico. Dissertação de mestrado em Psicologia, Usp, São Paulo.

Rae, W. A. (1991). Analyzing drawings of children who are physically ill and hospitalized, using the ipsative method. *Child Health Care*, 20, 198-207.

Regra, J. A. G. (2000). A agressividade infantil. In: E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (vol. 2, p. 157-194). São Paulo: Papyrus.

Reppold, C. T. (2005). Construção, validação e normatização de uma bateria de cinco escalas para avaliação de ajustamento psicológico em adolescentes. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Rocha, M. M., Araújo, L. G. S., & Silveiras, E. F. M. (2008). Um estudo comparativo entre duas traduções brasileiras do Inventário de Auto-avaliação para Jovens (YSR). *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(1), 14-24

Rocha, M.M., Pereira, R.F., Arantes, M.C., & Silveiras, E.F.M. (2010). *Guia para profissionais da saúde mental sobre o Sistema Achenbach de Avaliação Empiricamente Baseada (ASEBA)*. São Paulo. Tradução da obra: Achenbach, T.M., & Rescorla, I.A. (2010). *Mental Health Practitioners' Guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) (7 ed.)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.

Rocha, M. M. (2012). Evidências de validade do “Inventário de Autoavaliação para adolescentes” (YSR/2001) para a população brasileira. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

Rossi, G. (2003). Avaliação de Problemas de Aprendizagem e Rendimento Escolar pelo Desenho Infantil. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Santos, M.Z., Júnior, J. J. S., Menezes, M., & Thieme, A. L. (2013). Avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças com câncer por meio do DFH III. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 325-332.

Sans, P.T.C. (1987). *Pedagogia do Desenho Infantil*. Campinas: Alínea.

Schneider, S.M. (2011). The Bigger Picture: Development, Genes, Evolution, and Behavior Analysis. *Behavioral Development Bulletin*. Vol. 11. ISSN: 1942-0722

Segabinazi, J.D. (2010). *Desenho da Figura Humana: Evidências de validade de escalas globais de avaliação*. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000765803&loc=2011>

Segabinazi, J.D., & Bandeira, D.R. (2012). Desenho da figura humana para avaliação emocional de crianças: evidências de validade de escalas globais. In Wechsler, S.M., & Nakano, T.C. *O desenho Infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Silva, M.C.S., *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. 1993. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação. Universidade Estadual de Campinas.

- Silva, M.C. (1998). *Aprendizagem e problemas*. São Paulo: Ícone.
- Silva, R.B.F., Pasa, A., Castoldi, D.R., & Spessatto, F. (2010). O desenho da figura humana e seu uso na avaliação psicológica. *Psicologia Argumento*, 28(60), 55-64.
- Silva, R.B.F. (2010) O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas. *Fractal: revista de Psicologia*, 22 (2), 447-456
- Silvares, E. F. M. . Avaliação e intervenção clínica comportamental infantil. In: Edwiges F. M. Silvares. (Org.). *Estudos de caso em Psicologia Clínica Comportamental*. 1 ed. São Paulo: Papyrus, 2000, v. 1.
- Simonassi, L. E., Tourinho, E. Z., & Silva, A. V. S. (2001).Comportamento privado: Acessibilidade e relação com comportamento público. *Psicologia: Reflexão e Crítica*,14, 133-142.
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52, 270-277.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appletton-Century-Crofts
- Skinner, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- Skinner, B.F. (1991). O lugar dos sentimentos na análise do comportamento. Em: Skinner (1991). *Questões recentes na análise comportamental*. Papyrus: Campinas, São Paulo.
- Skinner, B. F. (1989/2003). *Ciência e Comportamento Humano*, 11ª Edição (Tradução de J. C. Todorov & R. Azzi). São Paulo: Martins Fontes. (trabalho original publicado em 1953).
- Swensen, C.H. (1957). Empirical evaluation of human figure drawings. *Psychological Bulletin*, 54 (6), 431- 466.
- Sturmey, P. (1996). Process Issues I: As, Bs and Cs. In P. Sturmey, *Functional Analysis in clinical Psychology* (pp. 147- 175). Chichester: John Wiley & Sons.
- Tourinho, E.Z. (1997). Eventos privados em uma ciência do comportamento. In R. A. Banaco (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição*, v.1, cap. 19. Santo André: ESETec Editores Associados.

Valente, T.S., Desenho figurativo: uma representação possível do espaço. Aspectos cognitivos do desenho figurativo de crianças de 4 a 10 anos. (2001). Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de educação

Vandenberghe, L. (2002). The practice and implications of functional analysis. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4(1), 35-45.

Wechsler, S.M., & Schelini, P.W. (2002). Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. *Avaliação Psicológica*. 1(1),29-38

Wechsler, S.M. (2003). DFH III: O Desenho da Figura Humana: avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças brasileiras. (3ª Ed.). Campinas: LAMP/PUC-Campinas

Wechsler, S. M. (2012). O desenho da figura humana: expressão cognitiva, criativa ou emocional? In S. M. Wechsler & T. C. Nakano (Orgs.). O desenho infantil: Forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. São Paulo: Casa do Psicólogo

Weschler, S. M. & Nakano, T. C. (2012). O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Wechsler, S. M., Prado, C. M., Oliveira, K. S., & Mazzarino, B. G. (2011). Desenho da Figura Humana: Análise da prevalência de indicadores emocionais. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 24(3), 411-418.

Wechsler, S. M. (2013). Triagem Emocional –DFH, Guia de correção. Manual Piloto. Campinas: LAMP/PUC-Campinas

Apêndices

APÊNDICE I

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA DIRETORES DE ESCOLAS

Prezados senhores,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para avaliação psicológica emocional por meio de desenhos. A sua colaboração será muito importante, pois auxiliará no desenvolvimento de testes psicológicos para crianças.

A pesquisa envolve a solicitação de desenhos da figura humana e o preenchimento de um questionário de comportamentos para crianças de 11 e 12 anos de idade. Ambos são realizados em grupos, em salas de aulas, sendo administrados pela aluna de mestrado Ingrid Piccollo Comparini sob orientação da Prof^a Dr^a Solange Muglia Wechsler.

Os riscos psicológicos para estas tarefas são mínimos, uma vez que o desenho se caracteriza como prática comum as crianças e o questionário se constitui com perguntas referentes a sentimentos e comportamentos apresentados ou sentidos pelo próprio indivíduo no dia-a-dia. Caso a criança demonstre algum nervosismo ou desconforto para completar as tarefas, a aplicação deverá ser interrompida e a criança devidamente acolhida pela pesquisadora. O tempo estimado para realização das atividades consiste em um encontro com uma hora de duração.

Informamos que a participação nesta pesquisa envolve também a permissão dos pais ou responsáveis pelas crianças. Neste sentido, será enviada uma carta informativa para os pais ou responsáveis, solicitando a sua permissão para participação de seus filhos. A participação das crianças é voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha sido dada anteriormente.

Como forma de retribuição da sua colaboração, podemos oferecer à instituição uma palestra para os professores sobre a importância do desenho no desenvolvimento infantil, caso haja interesse.

Informamos que todos os resultados serão guardados de forma confidencial e sigilosa. Assim sendo, não serão divulgados os nomes dos participantes nem a instituição envolvida. Não existirá também nenhuma forma de recompensa financeira pela participação na pesquisa.

Se aprovar a realização da pesquisa na sua instituição, assine, por favor, o termo abaixo em duas vias, guardando uma delas em seu arquivo, e nos indicando o melhor turno e classes escolares para realização do estudo. No caso de dúvidas, durante a realização ou mesmo após o encerramento da pesquisa, o Sr. (a) poderá entrar em contato com a psicóloga responsável. Questões de ordem ética podem ser esclarecidas pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Puc-Campinas*; **Tel:19-3743-6777**; **comitedeetica@puc-campinas.edu.br**

Atenciosamente,

Ingrid Piccollo Comparini
Psicóloga e aluna de mestrado
da Puc- Campinas

Contato: 19-3343-6891/ ingrid_comparini@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos
Tel:19-3743-6777
comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Eu,.....no cargo de.....da
instituição.....concordo com a realização da pesquisa do modo
acima citado no meu estabelecimento. Sugiro o seguinte turno e classes para a sua
efetivação:.....
Assinatura.....Data:.....

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais ou responsáveis,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para avaliação psicológica emocional por meio de desenhos. A pesquisa envolve a solicitação de dois desenhos da figura humana (um homem e uma mulher) e o preenchimento de um questionário de comportamentos para as crianças na sala de aula. Estes desenhos são feitos em grupos na própria escola e serão administrados pela psicóloga Ingrid Piccollo Comparini, aluna de mestrado.

Os riscos psicológicos para estas tarefas são mínimos, uma vez que o desenho se caracteriza como prática comum as crianças e o questionário se constitui com perguntas referentes a sentimentos e comportamentos no dia- a- dia. Caso a criança demonstre algum nervosismo ou desconforto para completar as tarefas, a aplicação deverá ser interrompida e a pesquisadora conversará com a criança para averiguar se é adequado ou não sua continuação na pesquisa.

O tempo estimado para realização das atividades é de uma hora. A participação é voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que já tenha sido concedida. Os resultados serão guardados de forma sigilosa, isto é, protegendo as informações da criança e de sua escola.

Ressaltamos que não existem custos ou pagamentos para a participação nesta pesquisa. Após a pesquisa, e caso necessário, a pesquisadora fará um contato com os responsáveis para sua orientação.

Caso concorde com a participação de seu (sua) filho(a), assine a ficha abaixo em duas vias. Encaminhe uma delas para a escola , o mais brevemente possível, e, guarde a cópia para si. Caso tenha alguma dúvida entre em contato com a pesquisadora durante a participação na pesquisa ou mesmo após ela ter se encerrado. Dúvidas de ordem ética podem ser esclarecidas pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Puc-Campinas*, tel: 19- 3743-6777; comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Atenciosamente,

Ingrid Piccollo Comparini
Psicóloga e aluna de
mestrado da Puc- Campinas

Contato: 19-3343-6891/ ingrid_comparini@hotmail.com

Concordo com a participação de (nome do aluno)..... de quem sou responsável
Idade..... Série.....Data do nascimento: dia () mês () ano ()
Responsável: Pai () Mãe () Responsável () outros:
Assinatura:.....Local e data:.....

APÊNDICE III

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Indicadores Emocionais do Desenho e Dificuldades Comportamentais em crianças”. Seus pais permitiram que você participe. Os jovens que irão participar dessa pesquisa têm entre 11 e 12 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. A pesquisa será feita na sua escola, onde vocês irão responder perguntas relacionadas ao dia- a -dia e como vocês se sentem; e depois, realizarão um desenho da figura humana. O uso destes materiais (questionário e desenho) é considerado seguro, mas é possível que você se sinta desconfortável. Caso isso aconteça, você deve chamar a pesquisadora na hora. Você também pode nos procurar pelo email da pesquisadora Ingrid Comparini (ingrid_comparini@hotmail.com). Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Atenciosamente,

Ingrid Piccollo Comparini

/ingrid_comparini@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos

Tel:19-3743-6777

comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Indicadores Emocionais do Desenho e Dificuldades Comportamentais crianças”. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

APÊNDICE IV

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Prezados aferidor (a) de concordância e pesquisadora,

O presente trabalho intitulado “Indicadores Emocionais do Desenho e Dificuldades Comportamentais em crianças” é uma pesquisa de mestrado da psicóloga Ingrid Piccollo Comparini e está sob a orientação da Profa. Dra. Solange Muglia Wechsler, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É importante que algumas condições sejam respeitadas para garantir a proteção dos participantes e do material utilizado:

1. Apenas eu poderei realizar o contato com as crianças diretamente, garantindo acesso único a suas produções e possíveis relatos durante a aplicação;
2. Deverei guardá-los e manuseá-los em local seguro e protegido da observação de terceiros;
3. Manterei sigilo absoluto sobre toda e qualquer informação presente nos registros que tive acesso, como por exemplo, dados pessoais, respostas dadas no questionário entre outras informações pessoais íntimas relevantes.
4. Comprometer-me a devolver todo o material utilizado sem efetuar cópias ou duplicações e sem qualquer tipo de violação do material original.

Eu,,
portador do RG:, realizando a atividade de
.....,

para a pesquisa descrita acima me comprometo a respeitar as condições definidas nesse termo.

APÊNDICE V.

Frequência dos indicadores emocionais no DFH

Itens	Frequência na Figura Feminina (%)	Frequência na Figura Masculina (%)
3.1	1,1	1,1
3.2	18,5	18,5
3.3	2,2	1,1
4.1	13	13
4.2	10,9	18,5
4.3	5,4	15,2
5.1	58,7	62
5.2	67,4	71,7
5.3	8,9	8,7
6.1	2,2	1,1
6.2	7,6	2,2
6.3	1,1	3,3
6.4	4,3	2,2
6.5	9,8	2,2
6.6	5,4	4,3
7.1	1,1	1,1
7.2	4,3	4,3
7.3	3,3	1,1
8.1	5,4	6,5
8.2	1,1	1,1
8.3	22,8	22,8
8.4	30,4	28,3
8.5	1,1	4,3
8.6	1,1	1,1
9.1	1,1	1,1
9.2	1,1	10,9
9.3	1,1	1,1
9.4	1,1	1,1
9.5	5,4	2,2
9.6	3,3	1,1
9.7	15,2	5,4
9.8	13	14,1
9.9	20,7	13
9.10	31,5	21,7
9.11	32,6	22,8

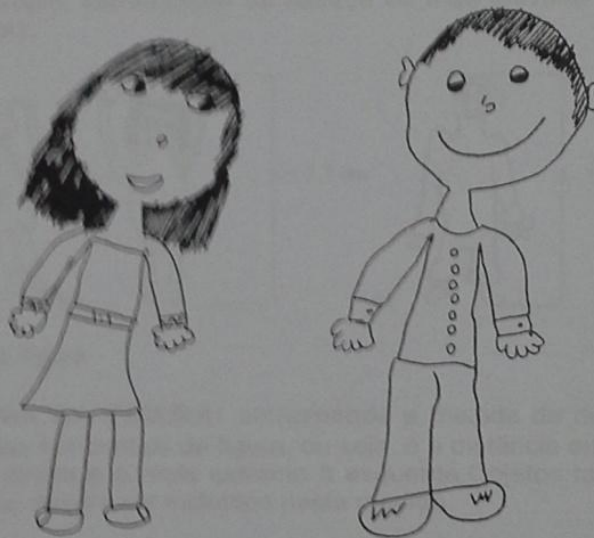
Itens	Frequência na Figura Feminina (%)	Frequência na Figura Masculina (%)
10.1	9,8	5,4
10.2	1,1	1,1
11.1	5,4	4,3
11.2	1,1	1,1
12.1	20,7	14,1
12.2	1,1	1,1
13.1	6,5	5,4
13.2	14,1	12
13.3	44,6	50
13.4	2,2	1,1
14.1	1,1	3,3
14.2	4,3	3,3
14.3	4,3	10,9
14.4	6,5	2,2
14.5	1,1	1,1
15.1	3,3	7,6
15.2	6,5	7,6
16.1	3,3	3,3

ANEXOS

ANEXO I



TRIAGEM EMOCIONAL-DFH
GUIA DE CORREÇÃO



2013

ANEXO II

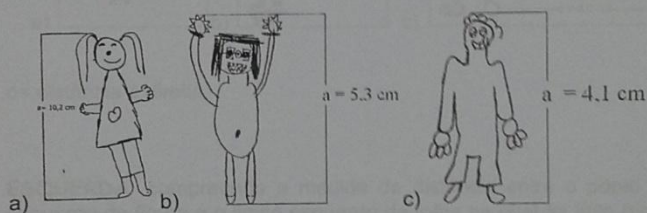
Modelo Guia de Correção do DFH

Guia de Correção: Indicadores Emocionais

ATENÇÃO: Este guia foi estruturado de acordo com as medidas de folha A4. Se a folha usada for de outro tamanho (por exemplo: ofício) deve-se cortar as extremidades superiores, inferiores, lateral direita e lateral esquerda a fim de que a folha usada tenha as mesmas medidas da folha A4 (21cm X 29,7cm).

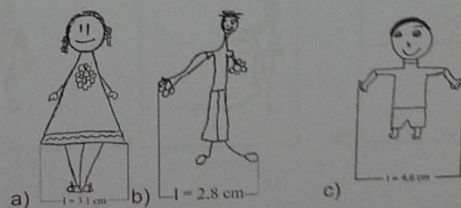
1. TAMANHO

- 1.1. **ALTURA DA FIGURA:** compreende a medida da distância entre as extremidades verticais da figura, ou seja, é a distância entre o ponto mais alto e o mais baixo da figura. Objetos tais como sapato e chapéu devem ser incluídos.
(Exemplo: extremidade da cabeça ou mão elevada até extremidade do pé).



a = altura da figura

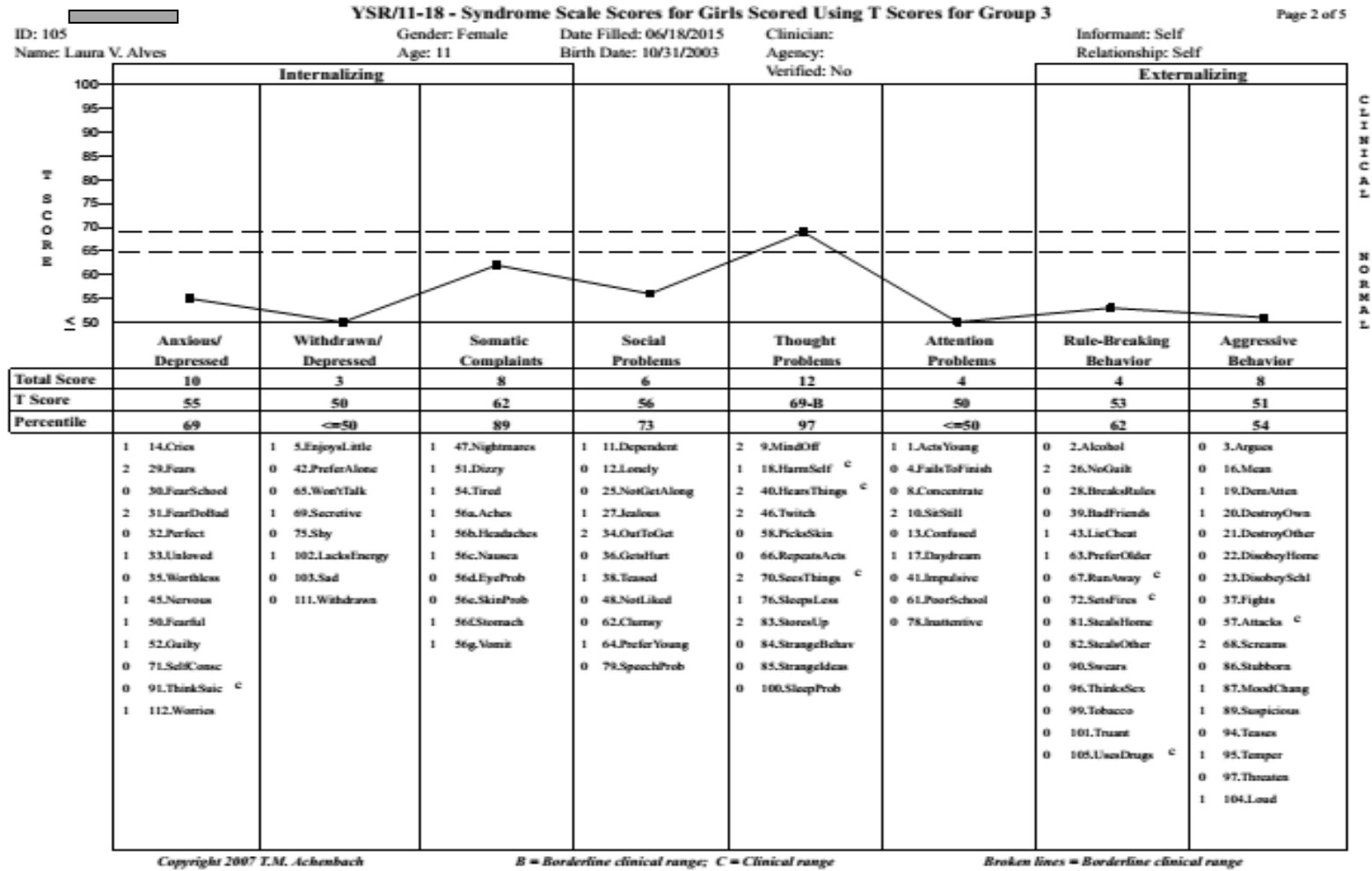
- 1.2. **LARGURA DA FIGURA:** compreende a medida da distância entre as extremidades horizontais da figura, ou seja, é a distância entre o ponto mais extremo à direita e o mais extremo à esquerda. Objetos tais como sapato, bolsa, flores, devem ser incluídos nesta medida.



l = largura da figura

Anexo III

Modelo de Perfil gerado pelo YSR através do Sistema ADM



ANEXO IV

Modelo de Perfil gerado pelo YSR através do Sistema ADM

YSR/11-18 - DSM-Oriented Scales for Girls Scored Using T Scores for Group 3

Page 4 of 5

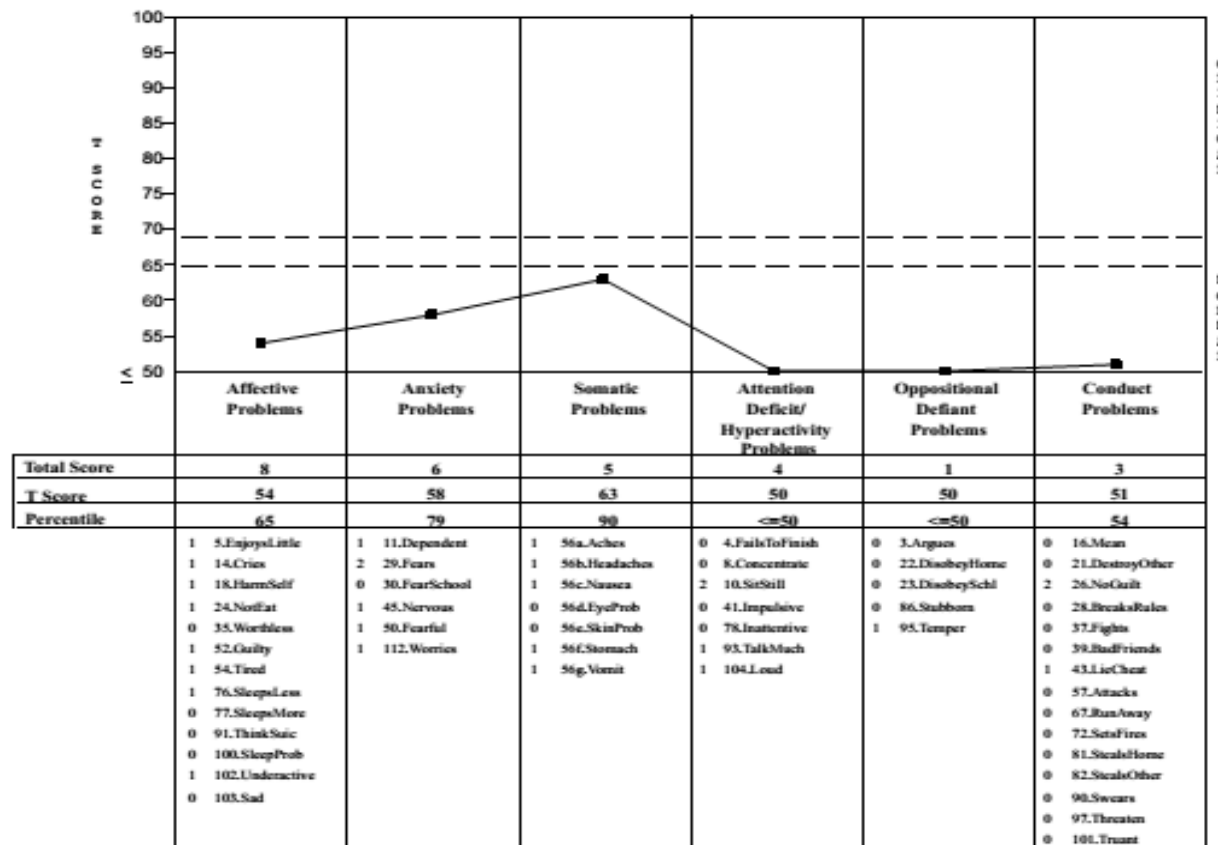
ID: 105
Name: Laura V. Alves

Gender: Female
Age: 11

Date Filled: 06/18/2015
Birth Date: 10/31/2003

Clinician:
Agency:

Informant: Self
Relationship: Self



B = Borderline clinical range; C = Clinical range

Broken lines = Borderline clinical range

Copyright 2007 T.M. Achenbach

ANEXO V

Parecer com a aprovação do Comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÃO ENTRE INDICADORES EMOCIONAIS DO DESENHO E DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS EM JOVENS ENTRE 11 E 12 ANOS

Pesquisador: Ingrid Piccollo Comparini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44590815.0.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.113.405

Data da Relatoria: 17/06/2015

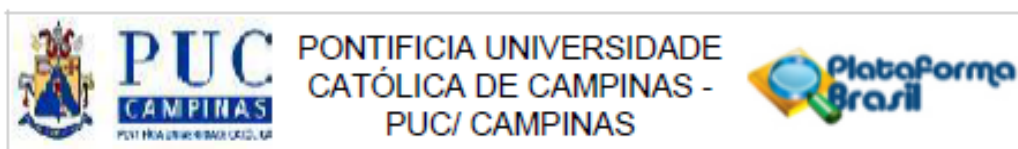
Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa pretende refletir sobre evidências de validade para o teste do Desenho da Figura Humana (DFH) como avaliação emocional infantil. A pesquisa tem por ponto de partida a necessidade de adaptação e a validade de novos instrumentos para a melhoria e progresso da avaliação psicológica brasileira, mais especificamente para a avaliação emocional infantil. A pesquisadora tem por pressuposto que o desenho é prática constituinte de crianças de diferentes culturas, bem como o acesso universal à figura humana. Para a pesquisadora o Desenho da Figura Humana já teve sua validação confirmada como forma de avaliação cognitiva para o âmbito brasileiro. Entretanto, o DFH ainda não foi validado como medida emocional.

Os critérios de inclusão e exclusão estão devidamente estabelecidos, ou seja:

- inclusão: o estudo será composto por 150 crianças, em idade entre 11 e 12 anos, que estejam frequentando instituições de educação infantil de escolas regulares (75 crianças de escolas particulares e 75 crianças de escolas públicas).
- exclusão: os responsáveis que não concordarem com a participação das crianças na pesquisa; aqueles que não responderem a todas as perguntas de qualquer um dos instrumentos aplicados de forma adequada.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades CEP: 13.086-900
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.113.405

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Investigar evidências de validade de critério externo do Desenho da Figura Humana (DFH) como medida para avaliar dificuldades comportamentais e emocionais.

Específicos:

- Avaliar evidências de validade de indicadores emocionais no Desenho da figura humana (DFH) comparando-o com outro instrumento já validado no país, O Youth Self Report - Inventário de Auto-Avaliação para Jovens (YSR) para identificar crianças com dificuldades emocionais.
- Verificar possíveis influências de sexo e tipo de escola nos resultados obtidos nos dois testes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: a pesquisadora considera como mínimo o risco deste estudo, uma vez que o desenho da figura humana é uma prática comum presente no cotidiano das crianças e o questionário a ser utilizado na pesquisa constitui-se de perguntas referentes a sentimentos e comportamentos apresentados ou sentidos pelo próprio indivíduo no dia-a-dia.

Benefícios: a pesquisadora considera como benefícios diretos desta pesquisa as palestras oferecidas nas escolas e as orientações dadas nas devolutivas para os professores ou responsáveis das crianças. Assim sendo, os professores e responsáveis possuirão melhor compreensão da dinâmica psicológica das crianças, e poderão prestar melhor orientação, caso seja necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo proposto pela pesquisadora possui satisfatório valor científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto, o formulário sobre as informações básicas do Projeto de Pesquisa e o Documento de autorização da Instituição na qual será realizada a pesquisa estão devidamente preenchidos e assinados

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.066-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comtedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 1.113.405

pelos respectivos responsáveis que são adequadamente identificados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

CAMPINAS, 18 de Junho de 2015

**Assinado por:
David Bianchini
(Coordenador)**