



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE- CCBS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PSICOLOGIA- UAPSI

NALYSON ALMEIDA RODRIGUES

RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO COGNITIVO E O RECONHECIMENTO DE  
EMOÇÕES EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

CAMPINA GRANDE- PB  
2018

NALYSON ALMEIDA RODRIGUES

RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO COGNITIVO E O RECONHECIMENTO DE  
EMOÇÕES EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Trabalho apresentado à Unidade Acadêmica de Psicologia do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Campina Grande/PB, em cumprimento às exigências parciais para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Monilly Ramos Araujo Melo.

CAMPINA GRANDE- PB  
2018

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial Tereza Brasileiro  
Silva, CCBS/UFCG**

R696r

Rodrigues, Nalyson Almeida.

Relações entre o desempenho cognitivo e o reconhecimento de emoções em crianças com dificuldades de aprendizagem /Nalyson Almeida Rodrigues. – Campina Grande: o autor, 2018.

40 f. il: Color.

Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Referências.

Orientadora: Prof. Monilly Ramos Araujo Melo, Dr.

1. Competência emocional. 2.Desempenho cognitivo. 3.Dificuldades de aprendizagem. I. Melo, Monilly Ramos de Araujo (Orientador). II. Título.

BSTBS/CCBS/UFCG

CDU 159.964.2:159.95(813.3)

**Responsabilidade técnica - catalogação:  
Jônatas Souza de Abreu, M Sc. CRB-4/1823**

NALYSON ALMEIDA RODRIGUES

RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO COGNITIVO E O RECONHECIMENTO DE  
EMOÇÕES EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

APROVADO EM: 31 / 07 / 2018

NOTA: 50,0

BANCA EXAMINADORA

Monilly Ramos Araujo Melo

Profª Dra. Monilly Ramos Araujo Melo

Orientadora

Regina Ligia W. de Azevedo

Profª Dra. Regina Ligia Wanderlei de Azevedo

Examinadora

José Roniere Morais Batista

Prof. Dr. José Roniere Morais Batista

Examinador

## RESUMO

O reconhecimento das expressões faciais é considerado uma das formas de comunicação não-verbal, pertencente às habilidades da competência emocional. Este por sua vez, pode ser compreendido como o conjunto de capacidades que possibilitam não somente reconhecer, compreender e responder de forma coerente às emoções dos outros, como também de regular e fazer uso das expressões das próprias emoções. Nesse sentido, o reconhecimento das expressões faciais fornece informações interpessoais importantes, ao permitir a tentativa de prever comportamentos e intenções de outras pessoas e, assim, adaptar as próprias ações. Porquanto, déficits nesta função estão associados à impulsividade, ao comportamento agressivo, ao transtorno de ansiedade, ao espectro do autismo, ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dentre outros. Dessa forma, o presente estudo teve por objetivo analisar o desenvolvimento cognitivo e da competência emocional, em crianças com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, realizou-se um estudo empírico com 52 crianças entre 7 e 11 anos, de ambos os sexos, que são atendidas na Organização Papel Marchê (centro especializado no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais). Os instrumentos utilizados foram o questionário sociodemográfico, o Desenho da Figura Humana (DFH- III) e o Teste de Compreensão das Emoções (TEC). Verificou-se que a maior parte dos participantes obteve o conceito médio nos dois instrumentos. Além disso, observou-se que as crianças que obtiveram um bom desempenho no DFH- III, também apresentaram um bom escore final no TEC, e aqueles que tiveram um baixo desempenho no DFH - III, apresentaram dificuldades no uso da competência emocional. Portanto, salienta-se para a importância de serem utilizadas intervenções clínicas e educacionais que abordem esses construtos, a fim de que suas práticas sejam mais efetivas no auxílio ao desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Competência emocional; Desempenho cognitivo; Dificuldades de aprendizagem; TEC; DFH - III.

## ABSTRACT

Recognition of facial expressions is considered a form of nonverbal communication, belonging to the skills of emotional competence. This construct can be understood as the set of capabilities that make it possible not only to recognize, understand and respond coherently to the emotions of others, but also to regulate and make use of expressions of their emotions. In this sense, recognition of facial expressions provides important interpersonal information by allowing the attempt to predict other people's behavior and intentions, and thus, adapt their own actions. Because of that, deficits in this function are associated with impulsivity, aggressive behavior, anxiety disorder, autism spectrum, attention deficit hyperactivity disorder, among others. Thus, the present study aimed to analyze cognitive development and emotional competence in children with learning disabilities. Therefore, an empirical study was carried out with 52 children between 7 and 11 years old, of both sexes, which are assisted in the Organization Paper Marchê (center specialized in the care of children with special educational needs). The instruments used were the sociodemographic questionnaire, the Human Figure Drawing (HFD-III) and the Test of Emotion Comprehension (TEC). It was found that the majority of the participants obtained the average concept in both instruments. In addition, it was observed that children who performed well on the HFD-III also had a good final score in the TEC, and those who had a low performance on the HFD-III presented difficulties in the use of emotional competence. Therefore, it is important to have clinical and educational interventions that address these constructs in order to make their practices more effective in helping children develop.

**Keywords:** Emotional Competence; Cognitive performance; Learning difficulties; TEC; FHD-III.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	7
<b>2. MÉTODO</b>	10
<b>2.1 Procedimentos éticos</b>	10
<b>2.2 Participantes</b>	11
<b>2.3 Local de aplicação</b>	11
<b>2.4 Procedimentos para a coleta de dados</b>	12
<b>2.5 Instrumentos</b>	12
<b>2.5.1 Questionário Sociodemográfico</b>	12
<b>2.5.2 Desenho da Figura Humana - III (DFH- III)</b>	13
<b>2.5.3 Teste de Compreensão das Emoções - TEC (versão informatizada)</b>	13
<b>2.6 Análise de dados</b>	17
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	18
<b>3.1 Caracterização da amostra</b>	18
<b>3.2 Análise dos resultados obtidos através do Desenho da Figura Humana - III</b>	22
<b>3.3 Análise dos resultados do Teste de Compreensão das Emoções - TEC (versão informatizada)</b>	25
<b>3.4 Relações entre o desempenho cognitivo e o reconhecimento de emoções</b>	31
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	34
<b>5. REFERÊNCIAS</b>	37
<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO</b>	40

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa	18
Tabela 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa quanto aos aspectos clínicos	20
Tabela 3 - Resultado do Teste V de Cramér entre variáveis qualitativas	22
Tabela 4 - Classificação final do DFH III (frequência e porcentagem)	23
Tabela 5 - Resultado descritivos dos escores brutos e padronizados para dos desenhos femininos e masculinos	24
Tabela 6 - Wilcoxon para os resultados padronizados do DFH	24
Tabela 7 - Resultados descritivos do TEC	25
Tabela 8 - Resultados descritivos de cada escore do TEC	25
Tabela 9 - Resultados descritivos do desempenho no TEC por idade	27
Tabela 10 - Desempenho no TEC por componente em função da idade dos participantes	27
Tabela 11 - Comparação por faixa etária, entre a classificação no DFH - III e o desempenho por componente no TEC.	31
Tabela 12 - Correlações entre os resultados no TEC e no DFH - III	33



## 1. INTRODUÇÃO

A comunicação humana pode ser compreendida tanto como um fenômeno quanto uma função social (Mesquita, 2017), visto que, o ato de comunicar implica na ideia de compartilhar e de transferir informações. Dessa forma, a comunicabilidade pode ser realizada verbalmente, através da linguagem falada, ou de forma não-verbal mediante movimentos corporais, gestos ou expressões faciais. Nesse sentido, diversos estudos apontam a importância da comunicação não-verbal entre pessoas (Aguiar, 2016; Mesquita, 2017; Siegman & Feldstein, 2014).

Conforme mencionado anteriormente, as expressões faciais são uma das formas de comunicação não-verbal e, de acordo com Aguiar (2016), se referem a uma habilidade essencial à comunicação e à interação social humana. Por isso, o reconhecimento dessas expressões faciais fornece informações interpessoais importantes, ao permitir a tentativa de prever comportamentos e intenções de outras pessoas e, assim, adaptar as próprias ações. Minervino, Dias, da Silveira e Roazzi (2010) apresentam essa capacidade de reconhecimento das emoções expressas pela face como uma habilidade pertencente à competência emocional.

O construto da competência emocional pode ser compreendido como o conjunto de capacidades que possibilitam não somente reconhecer, compreender e responder de forma coerente às emoções dos outros, como também de regular e fazer uso das expressões das próprias emoções (Minervino, Dias et al., 2010). Dessa forma, destaca-se que nas últimas décadas essa temática tem se tornado objeto de discussão teórica na área do desenvolvimento humano, e estudos empíricos têm sido realizados investigando suas dimensões e manifestações no comportamento (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2008).

Conforme supracitado, a competência emocional e, conseqüentemente, a capacidade de reconhecer uma emoção expressa em face estão presentes desde a infância e continuam a progredir ao longo do desenvolvimento humano. Desde o final do primeiro ano de vida os bebês são capazes de discriminar entre várias expressões emocionais, e ao longo do desenvolvimento infantil esta habilidade se modifica mais intensamente (Mendes, Seidl & Moura, 2009). No entanto, conforme Roazzi et al. (2008), somente a partir dos três anos é que as crianças conseguem reconhecer e identificar/nomear as emoções faciais, com a distinção e nomeação de todas as emoções básicas por volta dos seis anos, continuando a melhorar tal desempenho com o avanço da idade.

No que se refere às expressões de emoções de forma não-verbal, Ekman (2003)

realizou uma sistematização das relações entre as expressões faciais humanas e as emoções expressas pela face. Essa pesquisa comprovou a universalidade das expressões faciais em todas as culturas humanas e classificou as emoções básicas em 6 categorias: raiva, aversão, medo, felicidade, tristeza e surpresa. Principalmente devido ao trabalho de Ekman (1972), os modelos que tratam as emoções em categorias foram chamados de modelos discretos. Diferentemente, os modelos chamados dimensionais tratam as emoções em termos de dimensões de variabilidade, como por exemplo as dimensões de (1) valência (*valence*) - compreendida como a positividade ou negatividade de uma emoção, (2) excitação (*arousal*) - que varia do excitação ao relaxamento e, (3) dominância (*dominance*) - entendida como uma variação entre a submissão e o sentir-se no controle (Guerini & Staiano, 2015; Russell & Barrett, 1999).

Além disso, de acordo com Do Vale (2009) as emoções estão associadas com o comportamento e o senso moral do homem, isto é, o sentir e reconhecer emoções influenciam nos relacionamentos sociais, pois conceitos como a compaixão, autocontrole, reciprocidade, empatia e outros estão relacionados com a competência emocional. Nesse sentido, as crianças que compreendem melhor as suas emoções e identificam as emoções dos outros possuem uma melhor interação social. Isto posto, pode-se afirmar que a percepção emocional ajuda a criança a reagir adequadamente, enquanto que a capacidade de regular as emoções a ajuda a ter mais interações sociais positivas, o que auxilia em seu desenvolvimento. Ademais, Ekman (2003) afirma que pessoas capazes de compreender bem as suas emoções, assim como as dos outros, tendem a conseguir uma melhor qualidade de vida e melhores interações sociais.

Em vista disso, de acordo com Paludo (2002), a competência emocional também auxilia na distinção das características morais em contextos específicos, além de motivar o comportamento e revelar valores. Assim, conforme Roazzi et al. (2008) o estudo desta competência se apresenta como relevante, pois as suas implicações são observadas tanto em outras habilidades da criança, como na teoria da mente, no desenvolvimento verbal e cognitivo em geral, assim como nos âmbitos familiar, escolar e social.

Nessa perspectiva, a avaliação desse componente é importante tanto para fins de pesquisa, como clínicos. De uma perspectiva clínica, a triagem de crianças com déficits na compreensão emocional pode ajudar os profissionais a identificar distúrbios físicos e psicológicos, o que contribui para uma intervenção individualizada (Lahaye, Luminet, Broeck, Bodart & Mikolajczak, 2010). Do ponto de vista da pesquisa, uma medida que seja capaz de avaliar adequadamente diferenças individuais na compreensão emocional pode levar

a uma melhor compreensão do papel dessas competências na adaptação da criança ao seu ambiente.

Ainda considerando a importância da competência emocional, a literatura identifica-a como sendo uma das habilidades mais básicas entre os diferentes processos cognitivos. Por isso, alguns autores têm enfatizado a capacidade de identificar as emoções nos outros (Leite, 2014; Lins, 2016; Souza, Benevides, Carvalho & Caldeira, 2015), especificamente, a partir do rosto das pessoas (Noller, 1985). No entanto, conforme destacam Minervino, Roazzi, Dias e Roazzi (2010), a maior parte das pesquisas sobre o desenvolvimento da competência emocional têm sido realizadas com crianças que residem na Europa e América do Norte, o que revela a necessidade de mais estudos acerca desse construto no Brasil.

Em uma revisão sistemática metanalítica de trabalhos sobre competência emocional, Rodrigues, Rodrigues e Melo (no prelo), analisaram 96 estudos que abordam esse construto. A partir dessa investigação, os autores evidenciaram que a quantidade de pesquisas realizadas no Brasil com crianças ainda é negligenciada na literatura, visto que apenas 17,7% dos estudos analisados compreenderam o público infantil. Nesse sentido, acerca da importância da realização de estudos empíricos com crianças, Boyd e Bee (2011) afirmam que pesquisas com esse público auxiliam na identificação precoce de possíveis dificuldades, sejam em casos onde os atrasos de desenvolvimento são causados por algum processo patológico curável, seja simplesmente para o auxílio às famílias na identificação das estratégias e recursos que serão necessários para garantir que a criança venha a alcançar seu pleno potencial.

No entanto, poucos são os instrumentos que permitem observar componentes como a compreensão das expressões emocionais. Considerando essa lacuna, Pons e Harris (2000) e Pons, Harris e Rosnay (2004), propuseram o *Test of Emotion Comprehension* (TEC) que investiga nove habilidades da competência emocional: (1) o reconhecimento das emoções baseado nas expressões faciais; (2) compreensão das causas externas das emoções; (3) desejos despertados; (4) crenças emocionais; (5) compreensão da lembrança; (6) controle das experiências emocionais; (7) compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; (8) compreensão de confusão de emoções e (9) compreensão de expressões morais. Esses componentes, segundo Pons et al. (2004) podem ser agrupadas em três fases, em função do nível de desenvolvimento infantil, a saber: uma fase externa (3-6 anos), uma fase mental (5-9 anos) e uma fase reflexiva (8-12 anos).

Como anteriormente mencionado, a competência emocional, desde o reconhecimento das expressões faciais até o processo de empatia, está diretamente relacionada ao

comportamento de um sujeito. Além disso, segundo Medeiros, Minervino, Duarte, Cavalcanti e Alves (2014), déficits nesta função estão associados à impulsividade e ao comportamento agressivo. Nesse sentido, segundo a literatura, alguns indivíduos com transtorno do espectro do autismo ou do espectro da esquizofrenia apresentam dificuldades na habilidade de reconhecimento das emoções faciais dos outros (Madeira, 2011). Além disso, outros estudos ainda indicam que o déficit em reconhecer e nomear emoções parece ser um marcador diferencial para crianças e adolescentes com transtorno bipolar (Shankman, Katz, Passarotti & Pavuluri, 2013), síndrome de down (Santana, de Souza & Feitosa, 2014) e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Dias & Minervino, 2009). Ainda, tais dificuldades podem estar envolvidas em crianças com transtornos alimentares, de ansiedade, de humor ou de conduta (Collin, Bindra, Raju, Gillberg & Minnis, 2013).

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral verificar o desempenho cognitivo e o reconhecimento de emoções em crianças com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, as próximas seções apresentam o método adotado para a realização do presente estudo, a análise dos dados, os resultados encontrados e a discussão dos mesmos. E por fim, nas considerações finais são sintetizados os principais achados teóricos e contribuições sociais do presente trabalho, bem como enfatiza-se as questões que carecem de melhor investigação.

## **2. MÉTODO**

Este estudo possui um delineamento do tipo descritivo e correlacional, implementado de acordo com as seguintes fases: Fase 1 – compreendeu os procedimentos éticos; Fase 2 - ocorreu a entrega do questionário sociodemográfico e o início da avaliação individual, através da utilização do Desenho da Figura Humana - III; Fase 3 – aplicação individual do *Test of Emotion Comprehension* - TEC. E fase 4 - referente a análise dos dados e discussão dos resultados.

### **2.1 Procedimentos éticos**

O presente trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande. Foram tomadas todas as medidas cabíveis relacionadas à resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e suas Complementares, tendo em vista assegurar os direitos e deveres da comunidade científica em relação aos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, ressalta-se que foram empregados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Consentimento do Pesquisador e a Carta de Anuência da instituição participante. Após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de ética em Pesquisa da UFCG, sob o protocolo nº 2.344.534, foi realizada uma visita a instituição para o agendamento das sessões e a coleta de dados.

## **2.2 Participantes**

Para a composição da amostra do presente estudo foram selecionadas 52 crianças de ambos os sexos, com idades entre 7 e 11 anos, atendidas na Organização Papel Marchê. Salienta-se que todos os participantes desta pesquisa apresentaram dificuldades de aprendizagem, sem a presença de distúrbios de origem neurológica ou transtornos do desenvolvimento, que afetassem o nível de raciocínio mínimo esperado para responder aos instrumentos.

Destaca-se que as crianças submetidas à pesquisa foram esclarecidas a respeito do estudo e assinaram o Termo de Assentimento para os participantes. Além disso, os preceitos preconizados na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde foram cumpridos, a saber: anonimato, o sigilo, a participação voluntária e o não oferecimento de riscos elevados a integridade física, psíquica e moral do participante.

## **2.3 Local de aplicação**

Conforme supramencionado, a coleta de dados foi realizada na Organização Papel Marchê. Esta organização de fins sociais não lucrativos, constituída em 14 de setembro de 2003, tem por finalidade a promoção da assistência social, educacional e da saúde de crianças com necessidades educativas especiais. Portanto, o trabalho nessa instituição é fundamentado no Programa de Avaliação e Intervenção Interdisciplinar, que é reavaliado semestralmente com a possibilidade de atendimento individual semanal na instituição por até 02 anos consecutivos. As crianças e adolescentes são encaminhados pela rede pública de saúde e educação com queixas de dificuldades de aprendizagem e transtornos do comportamento.

Ressalta-se que, o ambiente onde ocorreu a explicação da pesquisa e a aplicação dos instrumentos foi escolhido considerando a iluminação, a ausência de ruídos, e um espaço compatível para o conforto tanto do pesquisador, quanto da criança participante do estudo.

## **2.4 Procedimentos para a coleta de dados**

A coleta dos dados ocorreu durante o período de março a junho de 2018. Inicialmente, a partir do prontuário das crianças atendidas pela instituição, foram analisadas informações relativas ao seu contexto, nível de desenvolvimento e diagnóstico (ou hipótese diagnóstica), a fim de selecionar as crianças que se enquadram no critério de inclusão. Em seguida, no primeiro momento com os responsáveis legais de cada participante foi realizada uma explanação geral acerca da pesquisa. Portanto, foram esclarecidos aspectos relacionados com a importância, os objetivos e os instrumentos da pesquisa, assim como foram apresentados o TCLE e o termo de assentimento para os participantes. Após todas as assinaturas necessárias, foi entregue o questionário sociodemográfico.

Posteriormente, no primeiro momento apenas com as crianças, foram explicados de maneira lúdica os objetivos da pesquisa, e após a concordância por parte da criança em participar, foi estabelecido o *rapport*. Logo em seguida, após cada participante se apresentar mais confortável com o pesquisador e com o ambiente físico, foi iniciada a aplicação de forma individual do DFH - III (Desenho da Figura Humana), e em seguida as crianças responderam ao TEC (versão informatizada).

## **2.5 Instrumentos**

Sucedeu-se a aplicação dos seguintes instrumentos: 1. Questionário sociodemográfico; utilizado para verificação de informações acerca do participante. 2. Desenho da Figura Humana - III; aplicado a fim identificar a capacidade cognitiva de cada criança. 3. Teste de Reconhecimento de Emoções (TEC - versão informatizada); para verificação de informações acerca do construto a ser avaliado. Todos estes instrumentos são descritos a seguir:

### **2.5.1 Questionário Sociodemográfico**

O questionário sociodemográfico (Anexo A), foi elaborado pelo pesquisador participante, consistindo num documento autoaplicável, onde 12 perguntas são realizadas para o responsável legal por cada criança. Esse questionário é dividido em quatro partes: a primeira solicita informações pessoais do participante, na segunda são requisitadas informações a respeito da renda bruta da família, a terceira solicita informações acerca das dificuldades de aprendizagem e/ou outros diagnósticos de cada indivíduo, e por fim, na quarta parte são requeridas informações específicas acerca da presença ou ausência de déficits cognitivos, emocionais, de linguagem, visuais e auditivos.

### **2.5.2 Desenho da Figura Humana - III (DFH- III)**

A validação do DFH - III no Brasil foi realizada por Wechsler (2003), considerando as ponderações de Goodenough do início do século XX. Dessa forma, conforme explicitado por Da Silva, Pasa, Castoldi e Spessatto (2017), esse instrumento segue os parâmetros da Resolução 002/2003 do CFP (Conselho Federal de Psicologia), sendo muito utilizado para a avaliação do desenvolvimento cognitivo, e sua interpretação acontece no âmbito quantitativo, de acordo com a idade da criança. Para além disso, de acordo com os autores, a utilização desse instrumento não apresenta influência de questões culturais, visto que mesmo em ambientes diversos, como zona urbana e zona rural, as crianças retratam no desenho uma percepção corporal semelhante.

No que concerne a ministração deste instrumento, Da Silva et al. (2017) informam que sua aplicação é simples, consistindo em solicitar à criança que faça um desenho de um homem e, em seguida, de uma mulher, não necessariamente nessa ordem. Ressalta-se que a aplicação desse instrumento é específica para crianças entre as idades de 5 à 12 anos. A correção é fundamentada na análise de 35 itens evolutivos que são pontuados como ausentes ou presentes, sendo 17 itens utilizados para a figura feminina e 18 itens para a figura masculina. Ao final, atinge-se um escore global a partir da soma dos itens classificados como esperados, comuns, incomuns, e excepcionais, de acordo com a idade da criança (Wechsler, 2003).

### **2.5.3 Teste de Compreensão das Emoções - TEC (versão informatizada)**

O *Test of Emotion Comprehension* (TEC) possui, em sua versão original, proposta por Pons e Harris (2000) e Pons et al. (2004), nove elementos correspondentes aos componentes emocionais. Na versão papel e lápis, que consiste em um livro de ilustrações em papel A4 com histórias em quadrinhos com um enredo simples na parte superior, é solicitado da criança que atribua um estado emocional representado por uma expressão facial, adequada ao contexto referendado. Dessa forma, há um cenário apropriado, na parte inferior das páginas, em que existem quatro sequências de emoções representadas por expressões faciais. Ressalta-se que no teste original, existe tanto uma versão para sujeitos do sexo masculino como uma versão para sujeitos do sexo feminino.

A versão computadorizada do TEC foi desenvolvida no Brasil a partir da versão original lápis/papel e validada por Roazzi et al. (2008). A partir dos itens já construídos para a versão papel/lápis, foi possível a operacionalização dos construtos para a construção dos itens

computadorizados, através de algumas etapas, a saber: na primeira etapa objetivou a construção da versão computadorizada do teste de compreensão das emoções, com a produção dos itens computadorizados para cada um dos componentes do TEC, e em seguida analisou-se a validade de conteúdo dos referidos componentes (Minervino, Roazzi et al., 2010). A segunda etapa teve como finalidade a realização do processo de validação do construto, assim objetivou-se a investigação da qualidade psicométrica e a dimensionalidade do instrumento.

Ainda no que concerne ao TEC na versão informatizada, o software foi criado de forma a apresentar as seções de aplicação em vinte fases consecutivas: identificação da criança e avaliação em dezenove histórias. Inicialmente aparece uma tela onde é realizada a identificação, e em seguida são feitas as instruções de como proceder para responder o teste. Depois das instruções inicia-se o teste, no qual as histórias são apresentadas seguindo a mesma ordem do formato lápis/papel, assim para cada componente existe um número específico de histórias. Na tela do computador são apresentadas quatro possibilidades de resposta, além do desenho que representa a história que está sendo contada. Com isso, a criança deve escolher, dentre as possibilidades contidas na parte inferior da tela, uma expressão facial que representa a emoção que o personagem da história está sentindo. A resposta é realizada clicando com o mouse sobre a expressão considerada correta e em seguida no ícone verde logo abaixo das possibilidades de resposta. Ao final do teste, um resumo dos resultados é obtido em formato de PDF. E para a análise dos resultados, atribui-se um ponto para cada componente respondido corretamente. Portanto, cada criança poderá obter no máximo 9 pontos e no mínimo 0.

A seguir apresenta-se uma descrição de cada um dos componentes da compreensão das emoções e como têm sido avaliadas através de cada um dos itens que compõem o TEC.

O primeiro componente - reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais, é avaliado através de uma tarefa clássica de reconhecimento de quatro emoções de base; felicidade, tristeza, raiva e medo - e adicionalmente a condição neutra (bem). Na formulação do TEC consiste em fornecer à criança um rótulo e a solicitar que indique a expressão emocional, sendo considerada a mais simples das tarefas de rotulamento verbal e geralmente é a tarefa que apresenta um bom desempenho em uma idade precoce. No TEC existem cinco provas de reconhecimento, uma para cada uma das expressões emocionais. É atribuído o escore de um se a criança responder corretamente em pelo menos quatro das cinco provas.



O segundo componente avalia a compreensão das causas externas das emoções e, portanto, abrange o reconhecimento das emoções ocasionadas por elementos situacionais. Dessa forma, o teste automaticamente apresenta cinco situações que possibilitam o reconhecimento de emoções: ser perseguido por um monstro para o medo, ganhar um lindo presente de aniversário para a felicidade, a morte de um animal de estimação para a tristeza, entre outras. Assim, o critério de correção segue o modelo do componente anterior - também formado por cinco provas.

O terceiro componente explora a compreensão do desejo despertado, na perspectiva em que duas pessoas vivenciam desejos diferentes. É importante observar que a atribuição de um desejo como causa de uma emoção é implícita também em algumas provas da componente 2, entretanto a fim de avaliar mais pontualmente o componente mentalista de atribuição de emoção, torna-se necessário que a criança seja capaz de compreender que diferentes desejos podem provocar diferentes emoções a respeito de um mesmo evento. Nesse sentido, as provas utilizadas para mensurar este componente avaliam a capacidade das crianças de compreender que uma pessoa será feliz se obtém o que deseja, enquanto outra será triste se o seu desejo não se realiza. Para tanto, a situação apresentada faz referência as diferentes respostas a um alimento ou bebida escondida dentro de uma caixa - coca-cola na primeira prova e salada na segunda - por parte de crianças que gostam ou não gostam do alimento/bebida. Assim, considera-se como superada este componente se a criança responder corretamente à segunda prova, que diz respeito às respostas à salada - alimento de caráter mais neutro em comparação com a coca-cola, sendo capaz de diferenciar as respostas emocionais das duas crianças em função delas gostarem ou não de salada.

O quarto componente diz respeito à compreensão das emoções baseada em crenças, e para avaliar a compreensão do papel das crenças em determinar as emoções é utilizada uma história que requer a compreensão das falsas crenças. Dessa forma, o teste apresenta para a criança uma versão reelaborada da história de Chapeuzinho Vermelho, a qual após essa narrativa a crença é avaliada através de uma pergunta-controle específica, e se a criança não souber a resposta correta o teste irá lhe informar, a fim de que não fique dúvidas acerca de qual é a emoção certa na próxima etapa. Para ser considerado o escore 1 nesse componente, espera-se que as crianças respondam de forma correta à pergunta relativa à crença, assim como sejam capazes de avaliar corretamente a emoção, tendo como base a própria crença.

O quinto componente avalia a compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais. Para avaliar este componente, o teste faz uso de uma história que está relacionada com o desenho do componente Crença, anteriormente descrito. O personagem “Joãozinho está muito triste porque o lobo comeu seu coelho”. No dia seguinte ele olha para seu álbum de fotos e ver a foto de seu melhor amigo (que, em princípio, deveria produzir uma emoção de felicidade) e em seguida olha para a foto de seu coelho (devendo neste caso produzir uma emoção de tristeza). A prova é considerada superada se a criança é capaz de afirmar que a emoção sentida pelo personagem ao ver a foto do seu coelho de estimação é de tristeza.

O sexto componente aborda a compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais. Assim, no sexto item o personagem Joãozinho está muito triste por ter perdido o seu coelho, com isso solicita-se que a criança explicita quais estratégias o personagem pode usar para ficar menos triste: cobrir os olhos, sair de casa, pensar em outra coisa e não poder fazer nada. Ressalta-se que nesta prova, as alternativas de escolha não são como para os componentes anteriores, simples expressões faciais da emoção, pois as opções de escolha referem-se a diferentes formas de enfrentar a situação que provoca uma emoção negativa: engano ou ilusão por meio da ação de se cobrir os olhos, comportamental através da ação de sair para esquecer, mental que consiste em pensar em algo diferente e, por fim, admitir que não se pode parar de ficar triste. Para a pontuação nesse componente, considera-se correta a resposta do tipo mental, visto que, estratégias de tipo mental focalizam mais os aspectos psicológicos como negação, distração, entre outros (Roazzi et al., 2008).

O sétimo componente compreende a possibilidade de esconder um estado emocional. O teste apresenta uma história para a criança em que um primeiro personagem da história zomba de um segundo personagem pelo fato dele ter muitas bolas de gude e o segundo não ter nenhuma. O segundo personagem, apesar de estar sendo zombado, fica sorrindo, visto que não quer que o primeiro personagem perceba como ele está se sentindo por dentro. Dessa forma, questiona-se à criança como o segundo personagem está se sentindo por dentro: feliz, bem, com raiva ou com medo. Credita-se o escore 1 para o reconhecimento da expressão facial que demonstra raiva.

O oitavo componente diz respeito à compreensão de que uma pessoa pode apresentar múltiplas ou até contraditórias respostas emocionais em relação a uma determinada situação. Para tanto, o teste apresenta a seguinte situação que envolve sentimentos ambivalentes do personagem: “Joãozinho está olhando para a bicicleta nova que acaba de ganhar de

aniversário. Mas ao mesmo tempo, ele acha que pode cair e se machucar, pois nunca andou de bicicleta antes. Então, como Joãozinho está se sentindo? Ele está feliz, triste e com medo, feliz e com medo ou com medo? ”. Portanto, para fins de correção, considera-se como correta a resposta feliz e com medo.

O último componente diz respeito à compreensão do papel da moral. Esta prova utiliza uma história na qual o personagem não revela para a mãe o fato de ter comido, escondido e sem permissão, um biscoito na casa de um amigo. Na aplicação, a avaliação negativa da conduta do personagem é observada através de uma pergunta específica de controle e, caso a criança não a considere errada, ela é corrigida, de maneira que não existam quaisquer dúvidas sobre a motivação da resposta. Em seguida é perguntada para a criança como Joãozinho se sente ao, inicialmente, ter conseguido resistir e não comer o biscoito de chocolate: feliz, triste, com raiva ou com medo. Por fim questiona-se à criança como Joãozinho está se sentindo ao ter comido o biscoito de chocolate e não ter dito nada para a sua mãe: feliz, triste, com raiva ou com medo. A prova é considerada superada quando a criança responde respectivamente as expressões faciais de feliz (na primeira situação), e triste (na última).

Portanto, ressalta-se que as vantagens desse instrumento são várias: primeiro, o teste não se restringe a um ou dois aspectos da compreensão emocional, em vez disso, oferece uma oportunidade para avaliar os nove aspectos mencionados anteriormente, todos eles relativamente bem documentados na literatura experimental. Segundo, é de fácil aplicação e muito atrativo para as crianças. Terceiro, é um dos poucos instrumentos desenhado para crianças pequenas, entre os 3 e os 11 anos.

## **2.6 Análise de dados**

Após a criação do banco de dados, no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), foram realizadas análises estatísticas descritivas de média, moda, mediana, desvio padrão, frequência e porcentagem. Além disso, sucedeu-se a análise de distribuição da normalidade da amostra, o Teste Kolmogorov-Smirnov (K-S), e após ser rejeitada a hipótese nula (distribuição amostral não-paramétrica), foi utilizado o teste V de Cramér para medir a associação entre variáveis, e para correlacionar as medidas de cada instrumento foram analisadas as correlações (teste de Spearman).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Caracterização da amostra

Para caracterização da amostra foram analisadas as variáveis sexo, idade, ano e reprovação escolar, e renda familiar. Na sequência (Tabela 1) são apresentadas as análises descritivas referentes aos dados sociodemográficos coletados.

**Tabela 1** - Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>		
Feminino	14	26,9
Masculino	38	73,1
<b>Idade</b>		
7 anos	7	13,5
8 anos	8	15,5
9 anos	11	21,0
10 anos	12	23,1
11 anos	14	26,9
<b>Idade conforme classificação do TEC</b>		
Fase Mental (5 a 9 anos)	21	40,4
Fase Reflexiva (8 a 11 anos)	31	59,6
<b>Ano Escolar</b>		
1º ano do ensino fundamental	3	5,8
2º ano do ensino fundamental	9	17,3
3º ano do ensino fundamental	13	25,0
4º ano do ensino fundamental	13	25,0
5º ano do ensino fundamental	9	17,3
6º ano do ensino fundamental	5	9,6
<b>Reprovação Escolar</b>		
Sim	26	50,0
Não	26	50,0
<b>Renda Familiar</b>		
Não sabem ou não informaram	4	7,7
Até um salário mínimo	28	53,8
Entre 1 e 3 salários mínimos	15	28,8
Outros (mais de 3 salários mínimos)	5	9,6

A amostra do estudo foi constituída por 52 crianças de ambos os sexos com idade entre 7 e 11 anos (Média = 9,35 e D.P. =  $\pm 1,385$ ). Os participantes foram subdivididos por

faixa etária em cinco grupos: 7 anos (13,5%); 8 anos (15,5%); 9 anos (21%); 10 anos (23,1%); e 11 anos (26,9%). Portanto, 29% dos participantes possuem 7 e 8 anos, enquanto 71% estão na faixa etária entre 9 e 11 anos. Dessas 52 crianças, 14 são do sexo feminino (26,9%) e 38 do sexo masculino (73,1%). Acerca desses dados, ressalta-se que a presente amostra possui um carácter clínico, visto que todos os participantes deste estudo são atendidos em psicoterapia, devido as dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, Rodrigues, Rodrigues e Melo (2018) realizaram uma revisão sistemática metanalítica a fim de compreender algumas possíveis explicações para o baixo desempenho escolar e a maior dificuldade de aprendizagem dos meninos. Nesse sentido, os autores destacam que os meninos apresentam um o comportamento mais externalizante, baixa autoeficácia e, além disso, o contexto social e familiar estimulam mais as meninas a serem disciplinadas e responsáveis, qualidades essenciais para o processo de aprendizagem.

Ademais, considerando que o processo de compreensão emocional está atrelado com o cognitivo e social, os vários aspectos relacionados com o desenvolvimento da compreensão das emoções foram agrupados por Pons et al. (2004) em três fases (externa, mental e reflexiva). Logo, a primeira fase (externa) envolve a identificação de expressões emocionais, compreendendo que fatores externos situacionais podem causar emoções, e entendendo que a lembrança de uma situação passada pode causar uma reação emocional. A segunda fase (mental) por sua vez, engloba a aprendizagem de emoções que se originam de crenças e desejos individuais, e da percepção de que existem diferenças entre as emoções reais e aparentes. Enquanto que a terceira fase (reflexiva), inclui a compreensão das emoções múltiplas ou mistas, e das emoções morais, como a culpa e o controle mental da emoção.

Nesse sentido, pôde-se observar que nenhuma criança da presente amostra se encontrava na fase externa (3-6 anos), 40,4% dos participantes encontravam-se na fase mental (5-9 anos) e 59,6% na fase reflexiva (8-12 anos). Assim a compreensão das emoções mistas, proporcionada na fase reflexiva, é difícil para as crianças pequenas porque elas devem ser capazes de entender como um evento pode ser avaliado de duas formas diferentes (Franco, Costa & Santos, 2015).

Ainda acerca dos dados da Tabela 1, 3 participantes se encontravam matriculados no 1º ano do ensino fundamental (5,8%), 9 no 2º ano (17,3%), 13 no 3º ano (25,0%), 13 no 4º ano (25,0%), 9 no 5º ano (17,3%) e 5 cursavam o 6º ano (9,6%). Considerando o indicio de repetência escolar, 50,0% dos participantes informaram que possuem ao menos uma reprovação, enquanto que outros 50,0% indicaram que não foram reprovados, apesar de

apresentarem dificuldades para conseguirem a aprovação de ano. Por fim, quanto a renda média de cada família, observa-se que 28 participantes (53,8%) possuem até um salário mínimo (R\$ 954), correspondendo à renda da maior parte da amostra.

Para além dos dados anteriormente apresentados, ressalta-se que foram analisados outros aspectos relacionados com as dificuldades de aprendizagem e/ou outras questões clínicas a saber: diagnóstico ou hipótese diagnóstica, problemas visuais e auditivos não resolvidos, necessidades educativas especiais, e déficit cognitivo, emocional e na linguagem, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Caracterização dos participantes da pesquisa quanto aos aspectos clínicos

<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Diagnóstico ou Hipótese diagnóstica</b>		
Sim	15	28,8
Não	37	71,2
<b>Problema auditivo não-corrigido</b>		
Sim	1	1,9
Não	51	98,1
<b>Problema visual não-corrigido</b>		
Sim	13	25,0
Não	39	75,0
<b>Necessidades educativas especiais</b>		
Apenas na escrita	3	5,8
Apenas na leitura	28	53,8
Leitura e Escrita	20	38,5
Não apresenta	1	1,9
<b>Déficit cognitivo</b>		
Sim	41	78,8
Não	11	21,2
<b>Déficit emocional</b>		
Sim	39	75,0
Não	13	25,0
<b>Déficit de linguagem</b>		
Sim	27	51,9
Não	25	48,1

Conforme evidenciado na Tabela 2, 71,2% dos participantes não possuem ou não souberam informar acerca de seu diagnóstico clínico, enquanto que 28,8% responderam que o conhecem. As patologias informadas no questionário, foram: hipótese diagnóstica de

Transtorno do Espectro Autista (26,7%), Dislexia (26,7%), Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (26,7%), Ansiedade (13,4%) e não especificado (6,5%). Nesse sentido, Vinocur e Pereira (2011) afirmam que os transtornos mentais e comportamentais na infância e adolescência ocorrem em cerca de 10% a 20%, mas que esse diagnóstico têm sido um grande desafio na prática clínica, dada a heterogeneidade dos quadros clínicos e as singularidades no diagnóstico. Acerca desse aspecto, D'Abreu (2012) reitera que questões desenvolvimentais distintas da infância, a preocupação com a estigmatização, fatores contextuais e a controversa aceitação de diversos transtornos mentais na infância, evidenciam a resistência e o receio que profissionais têm ao fazer um diagnóstico psiquiátrico.

Conforme apresentado na Tabela 2, 98,1% dos participantes deste estudo não possuem problemas auditivos, enquanto que 75,0% não apresentam problemas visuais. Nesse sentido, aponta-se para a importância de serem especificadas dificuldades na audição ou visão de cada participante, visto que para responder ao instrumento informatizado (o teste de compreensão das emoções), se faz necessário identificar a existência de possíveis problemas, a fim de minimizar a sua influência sobre os resultados finais do teste. Portanto no presente estudo, após a identificação dessas especificidades foram adotadas (para os participantes que apresentaram tais necessidades especiais), algumas medidas: comando de voz por parte do aplicador (repetindo a instrução do teste), e maior aproximação da tela do notebook.

Considerando os dados da Tabela 3, nota-se que na maioria dos participantes (53,8%) apresenta necessidades educativas especiais no que concerne à leitura, e que 38,5% precisam de auxílio para a realização da leitura e escrita, enquanto que apenas 5,8% relataram dificuldades para a escrita e 1,9% disse não apresentar dificuldades nesses fatores. Acerca desses aspectos, dados da última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016 com mais de 2 milhões de crianças, indicaram que 55% dos alunos tiveram desempenho insuficiente na tarefa da leitura e 34% na escrita. Os participantes desse levantamento realizado pela ANA, assim como as crianças da presente pesquisa, estão matriculados e frequentam a escola diariamente, mas não sabem ler pequenos textos e escrever espontaneamente palavras e frases, como deveriam. Em alguns casos, sabem ler, mas não compreendem o que leem; em outros, escrevem, mas cometem erros básicos de ortografia e gramática.

Corroborando os resultados supramencionados, em 78,8% dos participantes desta pesquisa foi relatado a presença de déficit cognitivo, enquanto 75,0% apresentou déficit emocional e 51,9% déficit de linguagem. Através da realização do teste de V de Cramér, pôde-

se medir a associação entre as variáveis anteriormente mencionadas, com a variável necessidades educativas especiais (especificamente os dados referentes à leitura e a leitura e escrita). Nesse sentido, obteve-se os seguintes dados apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** - Resultado do Teste V de Cramér entre variáveis qualitativas

Variáveis	Necessidades educativas especiais	
	Valor do V de Cramér	Sig. (p < 0,1)
Déficit cognitivo	0,509	0,003
Déficit emocional	0,347	0,085
Déficit na linguagem	0,333	0,083

Conforme apresentado nesta tabela, e considerando os critérios de análise propostos por Cohen (1988), na qual o coeficiente de Cramér varia entre 0 e 1, sendo que os valores entre 0,10 e 0,29 indicam uma associação pequena; médio entre 0,30 e 0,49 e grande acima de 0,50, pôde-se observar que foram encontradas duas associações moderadas entre a variável necessidades educativas especiais e déficit emocional ( $V = 0,347$ ) e na linguagem ( $V = 0,333$ ), assim como uma associação forte com o déficit cognitivo ( $V = 0,509$ ). Além disso, considerando-se o nível de significância de 90% ( $p < 0,1$ ) de que esse resultado não foi ao acaso, e observando os valores de p na tabela 4, optou-se por rejeitar a hipótese nula de independência e conclui-se que há uma associação entre as variáveis.

Para além disso, ainda através do teste V de Cramér, pôde-se notar que 41 participantes apresentaram alguma necessidade educativa especial e déficit cognitivo, sendo que destes: 48,8% possuem dificuldades especificamente na leitura e escrita, 43,9% na leitura e 7,3% na escrita. Nessa mesma proporção, 46,2% das crianças apresentaram déficit emocional atrelada com dificuldade na habilidade de leitura e escrita, 48,7% na leitura e 5,1% na escrita, totalizando 39 crianças. Enquanto que, 27 participantes apresentaram dificuldades na linguagem, sendo que desta quantidade 51,9% relacionado com a leitura e escrita, 40,7% com a leitura e 3,7% com a escrita.

### **3.2 Análise dos resultados obtidos através do Desenho da Figura Humana - III**

Para a avaliação, os desenhos foram classificados com base nos critérios de correção do Desenho da Figura Humana - III, proposto no manual do teste. Dessa forma, as possíveis classificações segundo o teste são: muito superior (para escores gerais de 130 ou mais),



superior (escores entre 120 e 129), acima da média (entre 110 e 119 pontos), média (entre 90 e 109), abaixo da média (entre 80 e 89), fronteiroço (entre 70 e 79 pontos) e deficiente (69 ou abaixo). Ressalta-se que esses escores são adquiridos através da soma dos itens esperados em cada figura (feminina e masculina). Nesse sentido, na Tabela 4 encontram-se dispostas as frequências e porcentagens da classificação geral de cada participante.

**Tabela 4** - Classificação final do DFH III (frequência e porcentagem)

<b>Classificação</b>	Frequência	Porcentagem
Acima da Média	9	17,3%
Média	16	30,8%
Abaixo da Média	10	19,2%
Fronteiroço	9	17,3%
Deficiente	8	15,4%
<b>Total</b>	52	100%

Conforme observado na Tabela 4, a maior parte dos participantes obteve o conceito médio (30,8%), indicando que nesta amostra prevaleceram desenhos com um número médio de detalhes, sem apresentarem uma boa qualidade de traços e de integração. Em seguida, nota-se que 19,2% obtiveram conceito abaixo da média, 17,3% foram considerados como fronteiroço, isto é, estão próximos da classificação abaixo da média e deficiente, e nesta mesma proporção (17,3%) estavam também os participantes considerados acima da média, além de que 15,4% obtiveram o conceito deficiente. Destaca-se que nenhum participante obteve escores para as classificações muito superior e superior.

No que concerne os resultados descritivos dos escores brutos do DFH - III, pode-se observar conforme apresentado na Tabela 5 que o desenho da figura feminina (Média = 25,44; mediana = 26,00; e D.P. =  $\pm 8,635$ ), e a figura masculina (Média = 26,79; mediana = 27,00; e D.P. =  $\pm 8,757$ ), obtiveram resultados similares. Nesse mesmo sentido, o valor mínimo de pontuação bruta para o desenho da figura feminina foi de 7 pontos, e o máximo de 42 pontos, assim como que para o desenho da figura masculina o valor mínimo foi de 6 pontos e o máximo de 42. Considerando esses resultados descritivos, tanto quanto o resultado da correlação de Spearman entre essas duas variáveis ( $r = 0,882$  e  $p < 0,000$ ), pôde-se notar uma correlação considerada entre forte e muito forte, de acordo com a força ou magnitude da

relação entre variáveis recomendada por Shimakura (2006). Portanto, torna-se possível inferir que esses resultados são congruentes entre si.

Ainda considerando os dados da Tabela 5, os resultados padronizados pelo DFH - III apresentaram para a figura feminina uma média = 88,92; mediana = 90,50; e D.P. =  $\pm 18,089$ , e para a figura masculina média = 88,71; mediana = 89,50; e D.P. =  $\pm 18,429$ . Para além disso, observa-se que os valores de pontuação mínimo e máximo para a figura feminina foram respectivamente: 45 e 127, enquanto que para a figura masculina foram de 41 (valor mínimo) e 118 (valor máximo). Para além desses resultados, através da correlação de Spearman entre essas variáveis, observou-se que  $r = 0,868$ ; e  $p < 0,000$ . Dessa forma, a magnitude dessa relação é forte, de acordo com os valores críticos de Shimakura (2006) e, portanto, pode-se afirmar que novamente esses resultados são congruentes entre si.

**Tabela 5** - Resultado descritivos dos escores brutos e padronizados para dos desenhos femininos e masculinos

Valores	Desenho Feminino		Desenho Masculino	
	Bruto	Padronizado	Bruto	Padronizado
Média	25,44	88,92	26,79	88,71
Mediana	26,00	90,50	27,00	89,50
Desvio Padrão	8,635	18,089	8,757	18,429
Valor mínimo	7	45	6	41
Valor máximo	42	127	42	118

Para além dos resultados supramencionados, o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas demonstrou que os resultados padronizados das figuras masculina e feminina não possuem diferenças estatisticamente significativas ( $Z = -0,164$ ;  $p > 0,870$ ), considerando a magnitude do efeito das diferenças (d) de Cohen (1988), conforme apresentado na Tabela 6.

**Tabela 6** - Wilcoxon para os resultados padronizados do DFH

Resultado Padronizado do desenho masculino e feminino	
Z	-0,164
Sig. (2-tailed)	0,870

Desta forma, pode-se constatar que o nível de realização do desenho, sua qualidade global e integração são compatíveis entre si, demonstrando que nesse instrumento utilizado

como controle, o grupo se mostrou equivalente em termos de nível de inteligência. Ressalta-se que, este resultado mostra a confirmação de que um "bom" desenho implica em capacidade intelectual, mas o mesmo não vale para o contrário, ou seja, um desenho pobre, pouco integrado não é uma constatação de falta de recursos cognitivos, sendo necessária uma avaliação mais completa.

### **3.3 Análise dos resultados do Teste de Compreensão das Emoções - TEC (versão informatizada)**

Conforme mencionado na descrição deste instrumento, para a análise dos seus resultados atribui-se um ponto para cada componente respondido corretamente. Portanto, cada criança poderá obter no máximo 9 pontos e no mínimo 0. Dessa forma, na tabela 7 são apresentados os resultados descritivos referentes as pontuações globais no TEC.

**Tabela 7** - Resultados descritivos do TEC

<b>Valores</b>	<b>Resultados descritivos</b>
Média	4,69
Mediana	5,00
Desvio Padrão	1,721
Mínimo	1
Máximo	8

Como pode ser observado a média da pontuação final do TEC (que varia de 0 à 9) foi de 4,69, com um D.P. =  $\pm 1,721$  (mediana de 5,00). Esse resultado indica que a presente amostra de crianças com dificuldade de aprendizagem apresentou um desempenho mediano no reconhecimento de emoções expressas em faces. Para além disso, nota-se que o escore mínimo obtido nesta pesquisa foi de 1, enquanto o escore máximo foi de 8. Acerca da frequência e porcentagem de cada escore, a Tabela 8 apresenta esses resultados.

**Tabela 8** - Resultados descritivos de cada escore do TEC

<b>Resultados descritivos por escore do TEC</b>							
<b>Escore</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Porcentagem (%)	9,6	11,5	17,3	28,8	19,2	11,5	1,9
Frequência	5	6	9	15	10	6	1

Na tabela 8 nota-se, inicialmente, que nenhum participante obteve escores 0, 2 ou 9. Para além disso, observa-se que a maioria das crianças (28,8%) teve um escore final de 5, 19,2% apresentou o resultado final de 6, 17,3% obteve 4 pontos, 11,5% das crianças ficou com 3 pontos, na mesma medida (11,5%) 7 pontos, 9,6% dos participantes obtiveram o escore mínimo da amostra (1 ponto), enquanto que 1,9% apresentou o escore máximo dos participantes (8 pontos). Esses resultados evidenciam que a presente amostra (composta por crianças com dificuldades de aprendizagem) apresentou um desempenho mediano nas tarefas de reconhecimento de expressões faciais, assim como na utilização da competência emocional.

No que concerne ao desempenho final no TEC, em relação ao sexo de cada participante, pôde-se observar que as crianças do sexo feminino apresentaram uma média de 4,71 com o D.P. =  $\pm 1,541$  e mediana de 5, enquanto que para as crianças do sexo masculino foi encontrada uma média de 4,68 com D.P. =  $\pm 1,802$  e mediana de 5. Dessa forma, não foi verificado diferenças significativas nas respostas entre esses grupos.

Na Tabela 9 estão descritos os resultados gerais obtidos no TEC, por cada faixa etária (de 7 à 11 anos). Nesse sentido, nota-se que as crianças mais jovens obtiveram as menores médias, visto que os participantes com 7 anos apresentaram média de 3,29, mediana de 3,00 com D.P. =  $\pm 1,890$  e pontuações mínima de 1 e máxima de 6, enquanto que as crianças com 8 anos tiveram média de 3,88, mediana de 4,00 com D.P. =  $\pm 1,356$  e pontuações mínima de 1 e máxima de 5. Além disso, os melhores desempenhos por idade foram das crianças com 9 anos (M= 5,54; mediana= 6,00; D.P =  $\pm 1,368$ ; Pontuação mínima de 3 pontos e máxima de 7), seguido das crianças com 10 anos (M= 4,82; mediana= 5,00; D.P =  $\pm 1,168$ ; Pontuação mínima de 3 pontos e máxima de 7), e 11 anos (M= 4,03; mediana= 5,00; D.P =  $\pm 1,995$ ; Pontuação mínima de 1 pontos e máxima de 8).

Esses resultados supramencionados podem ser explicados devido as fases de desenvolvimento propostas por Pons et al. (2004): fase externa, mental e reflexiva. Portanto, as crianças de 7 e 8 anos que se encontram na mental, teoricamente, compreendem que as emoções se originam de crenças e desejos individuais, e da percepção de que existem diferenças entre as emoções reais e aparentes; enquanto que as crianças entre 9 e 11 anos, que estão na fase reflexiva compreendem também as emoções múltiplas ou mistas, emoções morais, e o controle mental da emoção - habilidades consideradas pelos autores como mais complexas, mas que são abordados no TEC.

**Tabela 9 - Resultados descritivos do desempenho no TEC por idade**

<b>Resultados descritivos do desempenho no TEC por idade</b>					
	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos
Média	3,29	3,88	5,54	4,82	4,03
Mediana	3,00	4,00	6,00	5,00	5,00
Desvio Padrão	1,890	1,356	1,368	1,168	1,995
Mínimo	1	1	3	3	1
Máximo	6	5	7	7	8

Na Tabela 10 pode ser verificada a distribuição dos componentes do TEC em função dos grupos de idades (7 e 8 anos; 9 à 11 anos), demonstrando em porcentagem a quantidade de participantes que pontuaram ou não em cada componente, assim como a porcentagem geral de acertos em cada fase do teste. Ressalta-se que esses resultados consideram o grupo total das crianças investigadas (52 crianças).

**Tabela 10 - Desempenho no TEC por componente em função da idade dos participantes**

<b>Desempenho no TEC por componente</b>		<b>Idade dos participantes</b>		<b>Total de Acertos em cada componente</b>
		7 e 8 anos	9 à 11 anos	
Componente 1	Não pontuaram	6,7%	5,4%	94,2%
	Pontuaram	93,3%	94,6%	
Componente 2	Não pontuaram	20,0%	13,5%	84,6%
	Pontuaram	80,0%	86,5%	
Componente 3	Não pontuaram	93,3%	62,2%	28,8%
	Pontuaram	6,7%	37,8%	
Componente 4	Não pontuaram	80,0%	62,2%	32,7%
	Pontuaram	20,0%	37,8%	
Componente 5	Não pontuaram	73,3%	35,1%	53,8%
	Pontuaram	26,7%	64,9%	
Componente 6	Não pontuaram	66,7%	56,8%	40,4%
	Pontuaram	33,3%	43,2%	
Componente 7	Não pontuaram	66,7%	48,6%	46,2%
	Pontuaram	33,3%	51,4%	
Componente 8	Não pontuaram	46,7%	43,2%	55,8%
	Pontuaram	53,3%	56,8%	
Componente 9	Não pontuaram	86,7%	56,8%	34,6%
	Pontuaram	13,3%	43,2%	

Conforme apresentado na Tabela 10, no componente 1 (reconhecimento das emoções baseado nas expressões faciais), constatou-se que 94,2% das crianças investigadas reconheceram quatro ou mais expressões das emoções solicitadas. Além disso, notou-se que 93,3% das crianças com 7 e 8 anos e 94,6% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. Esse resultado demonstra que os participantes desse estudo conseguiram, em sua grande maioria, realizar a tarefa de indicar a expressão emocional correta para cada rótulo fornecido no teste. Portanto, por este componente ser considerado o mais simples das tarefas de rotulamento verbal, é esperado que desde uma idade precoce ocorra um bom desempenho nessas tarefas, o que ocorreu com a presente amostra de crianças com dificuldades de aprendizagem.

No componente 2 (compreensão das causas externas das emoções), constatou-se que a maior parte das crianças (84,6%) reconheceu a emoção para cada situação. Além disso, verificou-se que 80,0% das crianças com 7 e 8 anos e 86,5% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. Segundo Roazzi et al. (2008), a literatura aponta que as crianças conseguem êxito neste tipo de situação a partir dos 3-4 anos de idade. Nesse sentido, comprovou-se que a presente amostra clínica obteve um bom desempenho nas tarefas propostas neste componente.

No componente 3 (compreensão do desejo despertado), verificou-se que apenas 28,8% dos participantes reconheceram corretamente a expressão emocional para cada um dos personagens. Além disso, somente 6,7% das crianças com 7 e 8 anos e 37,8% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. Roazzi et al. (2008) apontam que, esta fase do teste possibilita que a criança compreenda que diferentes desejos podem provocar diferentes emoções a respeito de um mesmo evento. Ainda segundo os autores, essa capacidade da criança de compreender o papel desempenhado pelos desejos, em determinar as respostas emocionais é observado por volta dos quatro anos de idade. Nesse sentido, comprovou-se que a presente amostra demonstrou muitas dificuldades na compreensão de que os diferentes desejos apresentados provocaram diferentes emoções nos personagens do teste.

No componente 4 (compreensão das emoções baseadas em crenças), 32,7% dos participantes responderam corretamente aos itens. Ademais, 20,0% das crianças com 7 e 8 anos e 37,8% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. Roazzi et al. (2008) afirmam que a compreensão da falsa crença nas crianças surge por volta dos quatro anos de idade. No entanto, a compreensão de que as crenças, independentemente de serem

verdadeiras ou falsas, podem provocar emoções emerge em uma fase mais tardia, por volta dos seis anos de idade. Segundo os mesmos autores, é esperado que crianças respondam de forma correta à pergunta relativa à crença (pergunta controle), mas que mesmo assim podem não ser capazes de avaliar corretamente a emoção, tendo como base a própria crença. Dessa forma, pôde-se verificar que 90,4% dos participantes responderam corretamente a pergunta controle, e que apenas 32,7% conseguiram avaliar corretamente a emoção.

No componente 5 (compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais), 53,8% das crianças demonstraram a habilidade de recordar de situações para avaliar as emoções. Além disso, 26,7% das crianças com 7 e 8 anos e 64,9% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. De acordo com Roazzi et al. (2008), a faixa etária prevista para o surgimento da competência de julgamento desta prova é 5-6 anos idade. Dessa forma, observa-se que as crianças mais jovens (7 e 8 anos) apresentaram dificuldades no uso dessa habilidade, justamente por estarem iniciando o desenvolvimento da mesma. Nesse mesmo sentido, as crianças mais velhas (9 à 11 anos), em sua maioria, responderam corretamente à esse componente.

No componente 6 (compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais), 40,4% dos participantes demonstraram possuir o controle de suas emoções. Ademais, 33,3% das crianças com 7 e 8 anos e 43,2% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. Roazzi et al. (2008) afirmam que diferentemente dos outros componentes que possibilitam a escolha de expressões faciais, neste as escolhas fazem referências a diferentes formas de enfrentar uma situação que provoca uma emoção negativa: engano ou ilusão através da ação de se cobrir os olhos, comportamental através do ato de sair para esquecer, mental que consiste em pensar em algo diferente e, enfim, admitir que não se pode parar de ficar triste. De acordo com os mesmos autores, é de se esperar que as estratégias comportamentais sejam usadas com maior frequência por crianças entre 6-7 anos de idade, enquanto estratégias de tipo mental que evidenciam mais os aspectos psicológicos como negação, distração, entre outros, surjam nas crianças mais velhas por volta dos oito anos de idade. Ressalta-se que, a resposta julgada correta nesta prova é a de tipo mental. Assim, conforme esperado, nota-se um melhor desempenho das crianças entre 9 e 11 anos. No entanto, salienta-se que em ambas as faixas etárias ocorreram mais erros do que acertos, pois 66,7% das crianças de 7 e 8 anos, e 56,8% das crianças entre 9 e 11, não pontuaram.

No componente 7 (compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional), verificou-se que 46,2% dos participantes fazem distinção entre emoção aparente e real. Além

disso, 33,3% das crianças com 7 e 8 anos e 51,4% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. De acordo com Roazzi et al. (2008), entre 4-6 anos é esperado que a criança comece a compreender a discrepância entre a expressão emocional externa e a emoção real sentida internamente. Nesse sentido, pode-se notar que na faixa etária de 7 e 8 anos, a grande maioria dos participantes (66,7%) não pôde realizar a distinção entre emoção real e aparente. Portanto, esse resultado indica que nesta amostra clínica o resultado esperado não foi alcançado.

No componente 8 (compreensão de confusão de emoções), 55,8% dos participantes compreenderam corretamente que uma pessoa pode apresentar múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais em relação a uma determinada situação. Ademais, 53,3% das crianças com 7 e 8 anos e 56,8% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. As quatro alternativas de respostas consistem em duas emoções isoladas (feliz e com medo) e duas mistas (“triste e com medo” e “feliz e com medo”). Segundo Roazzi et al. (2008), é esperado que as crianças de menor idade atribuam ao personagem uma única emoção, sendo tanto de tristeza como de medo; sucessivamente, é mais provável que sejam atribuídas duas emoções do mesmo tipo ou valor (triste e com medo) e somente em seguida as crianças maiores seriam capazes de duas emoções de tipos diferentes (feliz e com medo). Ressalta-se que a resposta considerada correta é “feliz e com medo”. Portanto, mesmo considerada como uma resposta complexa, atribuída para crianças mais velhas, notou-se que nas duas faixas etárias houve o reconhecimento de emoções ambivalentes de maneira similar

No componente 9 (compreensão de expressões morais), apenas 34,6% das crianças compreenderam as expressões morais. Além disso, somente 13,3% das crianças com 7 e 8 anos e 43,2% das crianças entre 9 e 11 anos, pontuaram nesse componente. De acordo com Roazzi et al. (2008), apenas a partir dos oito anos de idade as crianças iniciam a compreensão que os sentimentos negativos são provenientes de uma ação moralmente criticável, como por exemplo: mentir, roubar, esconder um ato errado, e que sentimentos positivos procedem de uma ação moralmente louvável, como resistir a uma tentação, confessar um ato repreensível. Nesse sentido, conforme o esperado para esse componente, as crianças mais velhas tiveram um resultado melhor do que as mais novas. No entanto, em ambas as faixas etárias pôde-se constatar que a maioria dos participantes (86,7% das crianças de 7 e 8 anos, e 56,8% das crianças entre 9 e 11 anos) revelou que não possui a compreensão das expressões morais.



### 3.4 Relações entre o desempenho cognitivo e o reconhecimento de emoções

Na Tabela 11 cada um dos nove componentes do Teste de Compreensão das Emoções - TEC, foi analisado conforme a porcentagem de acertos, em função da faixa etária, assim como da classificação de cada criança participante no DFH - III, a saber: acima da média, média, abaixo da média, fronteiroço e deficiente. Ressalta-se que, conforme anteriormente explicitado, a presente amostra clínica de crianças não obteve escores para as classificações superior e muito superior no DFH - III.

**Tabela 11** - Comparação por faixa etária, entre a classificação no DFH - III e o desempenho por componente no TEC.

TEC / Idade	Classificação da criança no DFH III								
	Acima da Média		Média		Abaixo da Média		Fronteiroço		Deficiente
	7-8	9 -11	7-8	9-11	7-8	9-11	7-8	9-11	9-11
<b>Comp. 1</b>	100%	100%	100%	100%	80%	100%	100%	75%	87,5%
<b>Comp. 2</b>	100%	100%	100%	92,9%	80%	100%	60%	75%	62,5%
<b>Comp. 3</b>	33,3%	50%	-	57,1%	-	40%	-	25%	-
<b>Comp. 4</b>	33,3%	50%	-	21,4%	20%	80%	20%	50%	25%
<b>Comp. 5</b>	-	66,7%	50%	57,1%	40%	80%	20%	50%	75%
<b>Comp. 6</b>	66,7%	66,7%	100%	42,9%	-	40%	20%	25%	37,5%
<b>Comp. 7</b>	33,3%	83,3%	-	64,3%	40%	60%	40%	-	25%
<b>Comp. 8</b>	100%	100%	50%	50%	40%	80%	40%	25%	37,5%
<b>Comp. 9</b>	-	33,3%	50%	50%	20%	40%	-	50%	37,5%

**Legenda:** Comp. = Componentes do TEC. 7 - 8 = idades. 9 - 11 = idades. Espaços com o (-) = 0%

Mediante os dados apresentados na Tabela 11, pôde-se verificar que as crianças que obtiveram um conceito acima da média no DFH - III, em sua grande maioria pontuaram nos componentes do TEC, isto é, constatou-se um bom desempenho dessas crianças nos dois instrumentos. Especificamente, destaca-se que a boa performance desses participantes no DFH - III também foi verificada em três componentes do TEC (1, 2 e 8), nas quais todas as crianças (independentemente da faixa etária), obtiveram o escore máximo. Para além disso,

percebeu-se que a menor média de acerto foram nos componentes 3, 4 e 7 para a faixa etária de 7 e 8 anos, e no componente 9 para as crianças entre 9 e 11 anos. Ademais, ressalta-se que em todas as fases dos TEC, os participantes mais velhos obtiveram melhores ou iguais resultados, em comparação com o grupo mais novo.

No que concerne as crianças que obtiveram classificação média do DFH - III, verificou-se que todos os participantes entre 7 e 8 anos pontuaram nos componentes 1, 2 e 6, que apenas a metade (50%) deles conseguiu pontuação nos componentes 5, 8 e 9, e que em três outros componentes não obtiveram pontuação (3, 4 e 7). Para a faixa etária entre 9 e 11 anos, notou-se que os participantes pontuaram em todos os componentes, especialmente no primeiro (100%), no segundo (92,9%), e com a menor média de respostas no quarto (21,4%). De forma geral, as crianças na classificação média (segunda melhor no DFH III, da presente amostra), tiveram facilidade ao responder as fases mais simples do TEC, assim como mais dificuldade em algumas das mais complexas, conforme era esperado.

As crianças que tiveram a classificação abaixo da média no DFH - III, apresentaram facilidade ao responder os dois primeiros componentes, visto que na faixa etária entre 9 e 11 anos 100% dos participantes pontuaram no primeiro e segundo componentes, enquanto que para as crianças mais jovens esse resultado foi de 80%. Para além disso, notou-se uma dificuldade por parte dos participantes em responder corretamente os outros componentes do TEC, visto que, seja para faixa etária de 7 e 8 anos, ou para as crianças entre 9 e 11 anos, menos da metade dos participantes responderam corretamente algum outro componente do TEC. Ressalta-se que no geral, as crianças tiveram dificuldades em responder ambos os instrumentos.

Os participantes que tiveram classificação fronteira no DFH - III tiveram facilidade para responder o primeiro (100% das crianças de 7 e 8 anos, e 75% para os participantes entre 9 e 11 anos), e o segundo componente do TEC (60% das crianças de 7 e 8 anos, e 75% para os participantes entre 9 e 11 anos). Para além disso, em todas as outras fases do TEC notou-se que apenas a metade das crianças entre 9 e 11 anos (nos componentes 4, 5 e 9) responderam corretamente ao TEC, enquanto que em todas as outras fases menos da metade dos participantes pontuaram corretamente (independente da faixa etária). Dessa forma, esses resultados demonstram que, com exceção dos componentes iniciais (considerados mais fáceis), as crianças que apresentaram déficits cognitivos no DFH - III, tiveram dificuldades no TEC.

No que concerne os participantes que tiveram a classificação deficiente no DFH - III, verificou-se que nenhuma criança de 7 e 8 anos pontuou no TEC. Além disso, referente à faixa etária entre 9 e 11 anos, os melhores resultados foram nos componentes 1 (87,5%), 5 (75%) e 2 (62,5%), enquanto que os piores resultados foram nas fases 3 (0%), 4 e 7 (25%), e 6, 8 e 9 (37,5%). Nesse sentido, novamente, esses resultados demonstram que as crianças que apresentaram déficits cognitivos no DFH - III tiveram dificuldades no TEC.

A fim de corroborar com os resultados supramencionados, realizou a correlação de Spearman entre os resultados brutos e padronizados (das figuras femininas e masculinas), assim como o resultado geral no DFH - III, isto é a sua classificação final, e os resultados gerais obtidos no TEC (escores de 1 à 8, na presente amostra), conforme apresentado na Tabela 12. Nesse sentido, verificou-se correlações estatisticamente significativas (ao nível de  $p < 0,001$ ), e considerando os pressupostos de Shikamura (2006) acerca da força das correlações, notou-se que o TEC e os resultados no DFH - III possuíam correlações moderadas, já que o resultado geral no TEC e o resultado bruto da figura feminina apresentou um  $r = 0,556$  e  $p < 0,000$ , o resultado geral no TEC e o resultado padronizado da figura feminina expressou  $r = 0,479$  e  $p < 0,000$ , o resultado geral no TEC e o resultado bruto da figura masculina demonstrou um  $r = 0,530$  e  $p < 0,000$ , o resultado geral no TEC e o resultado padronizado da figura masculina apresentou um  $r = 0,446$  e  $p < 0,000$ , e o resultado geral no TEC e o resultado geral no DFH - III demonstrou um  $r = -0,468$  e  $p < 0,000$ .

**Tabela 12** - Correlações entre os resultados no TEC e no DFH - III

Resultado no DFH - III	Resultado Geral no TEC	
	Correlação	Significância*
Resultado Bruto da figura feminina	0,556	0,000
Resultado Padronizado da figura feminina	0,479	0,000
Resultado Bruto da figura masculina	0,530	0,000
Resultado Padronizado da figura masculina	0,446	0,000
Resultado Geral no DFH - III	-0,468	0,000

**Legenda:** \*nível de significância à  $p < 0,001$ .

Através da análise da Tabela 12, notou-se a ocorrência de uma correlação negativa ou inversa, entre os resultados gerais no DFH - III e no TEC. Nesse sentido, isso demonstra que essas variáveis se relacionam de forma negativa ou inversa, ou seja, que quando uma cresce a outra diminui e vice-versa. Assim, existe a tendência de que quanto maior o número no DFH III (1 à 7), menor seja o escore no TEC (0 à 9). Isto é, quanto mais perto de 7 no DFH (deficiente), maior a tendência de o escore no TEC ser de 0 ou 1 (menores possíveis). Portanto, ambos os instrumentos apresentaram associação entre si e demonstraram a tendência de que os participantes tenham bons ou maus resultados nos dois instrumentos.

Para além disso, pôde-se verificar que as relações entre a competência emocional e as habilidades cognitivas, visto que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram déficits na identificação / nomeação e no uso das competências emocionais. Especificamente, destaca-se que quanto menor o desempenho cognitivo, houveram mais dificuldades na realização do TEC.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As emoções dão sentido à vida humana enquanto nos adaptamos, aprendemos, temos sucesso e fazemos amizades, mas igualmente elas também emergem enquanto enfrentamos episódios, eventos e situações que nos magoam, ridicularizam, frustram e entristecem, por tudo isto, as emoções e as expressões faciais fornecem informações adaptativas de enorme relevância para a aprendizagem.

Nesse sentido, a dificuldade em reconhecer emoções em face pode, de fato, predizer prejuízos na responsividade às demandas sociais em crianças. Dessa forma, déficits na habilidade de reconhecimentos de emoções estão associados à impulsividade, ao comportamento agressivo, ao transtorno bipolar, de ansiedade, de humor, de conduta, ao espectro do autismo e da esquizofrenia, assim como ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Portanto, o presente estudo visou apresentar os resultados da análise da competência emocional e do desempenho cognitivo de crianças com dificuldades de aprendizagem. Para tanto, os participantes desta pesquisa foram em sua grande maioria, do sexo masculino (73,1%), entre 9 e 11 anos (71%) - com média de idade de 9,35 (D.P. =  $\pm 1,385$ ), cursavam entre o 1 e o 6 ano escolar e possuíam ao menos 1 reprovação na escola (50%). Por esse motivo, 98,1% dos participantes apresentaram necessidades educativas especiais (seja para a

leitura, seja para a escrita). Além disso, 78,8% possuíam déficits cognitivos, enquanto 75,0% apresentou déficits emocionais.

No que concerne o desempenho cognitivo das crianças, avaliado através do Desenho da Figura Humana (DFH - III), verificou-se que a maior parte dos participantes obteve o conceito médio (30,8%), o que demonstra a prevalência de desenhos com um número médio de detalhes, sem apresentarem uma boa qualidade de traços e de integração.

Para a análise da competência emocional, foi utilizado o Teste de Compreensão das Emoções (TEC). Os seus resultados mostram que houve diferença entre o desempenho de crianças mais velhas e mais novas na compreensão global das emoções. Com isso, a diferença de idade no desempenho das crianças caracteriza o TEC como uma medida adequada para as exigências cognitivas impostas pelos componentes específicos de compreensão das emoções. Ademais, não foram observadas diferenças significativas no desempenho das crianças do sexo feminino e do sexo masculino.

Os resultados do TEC mostraram que a maioria das crianças apresentaram um desempenho mediano nas tarefas de reconhecimento de expressões faciais, assim como na utilização da competência emocional. E na análise de cada componente, notou-se um melhor desempenho nos componentes iniciais (1 e 2), considerados mais básicos, e uma maior dificuldade nas demais fases, especialmente no componente 3.

No que concerne a relação entre as medidas cognitivas do DFH - III e as medidas da competência emocional do TEC, observou-se que as crianças que obtiveram um bom desempenho no desenho da figura humana, também apresentaram um bom escore final no TEC, e aqueles que tiveram um baixo desempenho no DFH - III, apresentaram dificuldades no uso da competência emocional. Nesse sentido, foram encontradas correlações moderadas ao nível de significância de  $p < 0,001$ , entre os resultados brutos, padronizados e geral do DFH - III, e o escore final do TEC. Ressalta-se ainda que, em ambos os instrumentos os participantes tiveram um desempenho considerado mediano.

Esses resultados demonstram que os desempenhos cognitivos e emocionais estão relacionados. Portanto, salienta-se para a importância de serem utilizadas intervenções clínicas e educacionais que abordem esses construtos, visto que o desenvolvimento e os déficits cognitivos e emocionais não podem ser compreendidos separadamente. Assim, espera-se que com esse pensamento diferenciado as práticas clínicas e educacionais sejam mais efetivas no auxílio ao desenvolvimento infantil.

Os dados da presente pesquisa sugerem a necessidade de investigações mais abrangentes para verificar a relação entre a cognição e a emoção de crianças com dificuldades de aprendizagem. Além disso, sugere-se pesquisas com amostras que possam considerar a variável idade de forma homogênea entre os grupos, fato que não foi possível neste estudo.

O presente trabalho poderá auxiliar a comunidade científica na compreensão da importância e da relação entre os construtos aqui avaliados, nas crianças com dificuldades de aprendizagem. Além disso, acredita-se que a presente pesquisa poderá contribuir para os profissionais da área da psicologia e avaliação psicológica em seu trabalho com a população em questão.

## 5. REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. S. R. (2016). Como crianças reconhecem emoções em faces: o uso da variação da intensidade emocional.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento*. Artmed Editora.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). New York: Lawrence Erlbaum Pub.
- Collin, L., Bindra, J., Raju, M., Gillberg, C., & Minnis, H. (2013). Facial emotion recognition in child psychiatry: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 34*(5), 1505-1520.
- D'Abreu, L. C. F. (2012). O desafio do diagnóstico psiquiátrico na criança. *Contextos Clínicos, 5*(1), 2-9.
- Da Silva, R. B. F., Pasa, A., Castoldi, D. R., & Spessatto, F. (2017). O desenho da figura humana e seu uso na avaliação psicológica. *Psicologia Argumento, 28*(60).
- Dias, É. B., & Minervino, C. A. S. M. (2009). Competência emocional em crianças portadoras de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e outras patologias. *Pediatria Moderna, 49*(6), 240-244.
- Do Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *EXEDRA: Revista Científica, 2*(2), 129-146.
- Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in Facial Expression of Emotion. In: J. Cole ed. *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press: 207-283.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books.
- Franco, M. D. G. S. D., Costa, E., & Santos, N. D. N. D. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: teoria e pesquisa, 31*, 339-348.
- Guerini, M., & Staiano, J. (2015, May). Deep feelings: A massive cross-lingual study on the relation between emotions and virality. In *Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web* (pp. 299-305). ACM.
- Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children in a French-speaking population. *Journal of personality assessment, 92*(4), 317-326.
- Leite, M. P. L. C. (2014). *Ação pedagógica e desenvolvimento da inteligência emocional na infância: Reflexão e partilha de uma prática* (Tese de doutorado).

- Lins, M. R. C. Relações entre a Inteligência Geral e a Inteligência Emocional: o papel do autoconceito em crianças e adolescentes videntes e com deficiência visual.
- Madeira, M. A. M. (2011). *Reconhecimento de emoções faciais na esquizofrenia* (Tese de doutorado).
- Medeiros, W. M. B., Minervino, C. A. S., Duarte, J. D. S., Cavalcanti, J. D. T., & Alves, N. T. (2014). Competência emocional e bullying: uma visão da neurociência. *Pediatr. mod*, 50, 100-110.
- Mendes, D. M. L. F., & Seidl Moura, M. L. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos de Psicologia*, 9, 307-327.
- Mesquita, R. M. (2017). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, 11(2), 155-163.
- Minervino, C., Dias, M., da Silveira, N., & Roazzi, A. (2010). Emoções nas ruas: uso do “Test of Emotions Comprehension” em crianças em situação de trabalho na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 354-361.
- Minervino, C. A., Roazzi, A., Dias, M. G., & Roazzi, M. (2010). Versão computadorizada do Teste de Compreensão das Emoções. In M.C. Joly, & C.T., Reppold (Ed.), *Testes informatizados para a avaliação psicológica e educación (E-book)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Noller, P. (1985). Video primacy—A further look. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(1), 28–47.
- Paludo, S. S. (2002). *A expressão das emoções morais de crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotional comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*. 13, 213-233.



- Rodrigues, L. L. S., Rodrigues, N. A., & Melo, M. R. A. (2018). Dificuldades de Aprendizagem em Meninos e Meninas: Uma Revisão Sistemática com Metanálise. *PSI UNISC*, 2(2), 133-148.
- Rodrigues, N. A., Rodrigues, L. L. S., & Melo, M. R. A. (no prelo). *Competência emocional: uma revisão sistemática com metanálise*.
- Russell J.A.; Barrett, L.F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*;76(5):805–819.
- Santana, C. C., de Souza, W. C., & Feitosa, M. A. G. (2014). Recognition of facial emotional expressions and its correlation with cognitive abilities in children with Down syndrome. *Psychology & Neuroscience*, 7(2), 73-81.
- Shankman, S. A., Katz, A. C., Passarotti, A. M., & Pavuluri, M. N. (2013). **RETRACTED:** *Deficits in emotion recognition in pediatric bipolar disorder: The mediating effects of irritability*.
- Shikamura, S. E. (2006). *Correlação. CE003 – Estatística II*. Paraná: Departamento de Estatística da Universidade Federal do Paraná, p. 71-78.
- Siegmán, A. W. & Feldstein, S. (2014). *Nonverbal behavior and communication (Second edition)* (P. Press, Ed.). New York.
- Sousa, M., Benevides, J., Carvalho, C., & Caldeira, S. N. (2015). Programa de promoção da inteligência emocional na ansiedade infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), A5-006.
- Vinocur, E., & Pereira, H. (2011). Avaliação dos transtornos de comportamento na infância. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, 10, 26-34.
- Wechsler, S. M. (2003). *DFH-III - O desenho da figura humana: Avaliação do desenvolvimento de crianças brasileiras*. (3a ed.). Campinas: Impressão Digital.

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) F ( ) M

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Já reprovou alguma série (especificar)? \_\_\_\_\_

Renda média da família:

- ( ) Até um salário mínimo
- ( ) Entre 1 e 3 salários mínimos
- ( ) Entre 3 e 5 salários mínimos
- ( ) Entre 5 e 10 salários mínimos
- ( ) Entre 10 e 20 salários mínimos

Sobre a criança:

Apresenta alguma necessidade educativa especial? Se sim, especificar.

---

---

Apresenta algum transtorno psiquiátrico diagnosticado? Se sim, qual?

---

---

- |   |                 |
|---|-----------------|
| Possui algum problema auditivo não-corrigido?             | ( ) Sim ( ) Não |
| Possui algum problema visual não-corrigido?               | ( ) Sim ( ) Não |
| Possui algum déficit cognitivo?                           | ( ) Sim ( ) Não |
| Possui algum déficit emocional?                           | ( ) Sim ( ) Não |
| Possui algum problema de linguagem (Se sim, especificar)? | ( ) Sim ( ) Não |