

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**IDENTIFICAÇÃO DE SENTIMENTOS E DESEMPENHO  
EMPÁTICO EM CRIANÇAS CEGAS E VIDENTES: UM ESTUDO  
COMPARATIVO E MULTIMODAL**

**Bárbara Carvalho Ferreira**

São Carlos – SP  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**IDENTIFICAÇÃO DE SENTIMENTOS E DESEMPENHO  
EMPÁTICO EM CRIANÇAS CEGAS E VIDENTES: UM ESTUDO  
COMPARATIVO E MULTIMODAL**

**Bárbara Carvalho Ferreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

**Orientadora:** Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette.

São Carlos – SP  
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F383is

Ferreira, Bárbara Carvalho.

Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes : um estudo comparativo e multimodal / Bárbara Carvalho Ferreira. -- São Carlos : UFSCar, 2008.  
93 f.

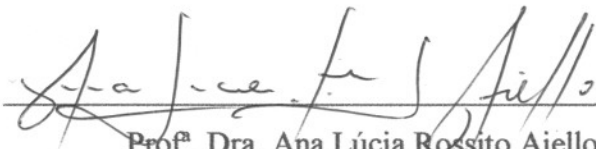
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Habilidades sociais. 2. Deficiência visual. 3. Educação especial. 4. Empatia. 5. Emoções. I. Título.

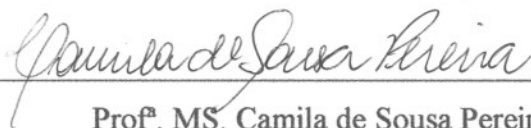
CDD: 371.911(20ª)

**Banca Examinadora**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maura Glória de Freitas  
Universidade Estadual de Londrina – UEL



Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar



Prof<sup>ª</sup>. MS. Camila de Sousa Pereira  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar



Prof<sup>ª</sup>. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
Orientadora

Apoio Financeiro:  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

*Especialmente,  
dedico este trabalho a pessoas muito queridas,  
aos meus pais, Ivaldo Araújo Ferreira e Maria Helena Carvalho Ferreira,  
a minha orientadora, Zilda Del Prette,  
ao professor Almir Del Prette,  
e ao meu namorado, Afrânio Moraes.*

## AGRADECIMENTOS

No decorrer do desenvolvimento desta dissertação pude contar com pessoas especiais que proporcionaram o meu crescimento profissional e pessoal e as quais serei sempre grata.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Zilda Del Prette, que desde o primeiro contato confiou e se disponibilizou para orientação deste trabalho. Agradeço pelo carinho, amizade, confiança, apoio nos momentos de dúvidas e incertezas e pela crescente oportunidade de aprendizagem.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Almir Del Prette, pelo conforto, carinho e amizade sempre presentes nos momentos de sugestões, questionamentos e aprendizagem. A vocês, Zilda e Almir, serei sempre agradecida por tudo que fizeram por mim. Obrigada e espero, sinceramente, tê-los sempre próximos!

Agradeço aos colegas do Laboratório de Interação Social (LIS), Daniele, Talita, Camila, Simone, Adriana, Lucas, Carina, Vivian, Ana Carolina e aos demais integrantes do laboratório, pelos momentos de troca, solidariedade e amizade.

Aos funcionários da secretária do PPGEs, Sr. Avelino, Elza, Taís e Daniela, obrigada pela constante boa vontade, interesse em ajudar e infra-estrutura para consecução desse estudo.

Às prezadas professoras das bancas de qualificação e defesa, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maura Glória de Freitas, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Thelma Simões Matsukura e Prof<sup>ª</sup>. MS. Camila Sousa Pereira, agradeço pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições para o aprimoramento dessa pesquisa.

À FAPESP, pelo apoio financeiro, fundamental para a realização desse estudo.

É com muito carinho que agradeço aos meus pais, Ivaldo e Maria Helena, que mesmo longe fisicamente, torceram, apoiaram e acreditaram na realização desse trabalho. Amo vocês!

Meus queridos irmãos, Daniel e Luiz Felipe, obrigada pelo carinho, torcida, alegrias e pelo amor sempre presente nos nossos reencontros.

Agradeço ao Afrânio, por todo amor, companheirismo, respeito, presença e suporte no decorrer desse trabalho. Muito obrigada!

Por fim, agradeço de forma especial a Deus, a quem confio e me acompanha em todos os momentos da minha vida.



**ÍNDICE**

<b>LISTA DE TABELAS</b>	X
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	XII
<b>RESUMO</b>	XIII
<b>ABSTRACT</b>	XIV
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1. Deficiência visual: Definições e caracterização das interações sociais.....	1
2. Habilidades sociais e deficiência visual .....	6
3. Comportamentos não-verbais das habilidades sociais e deficiência visual	10
4. Empatia .....	15
Justificativa e Objetivos de Pesquisa .....	21
<b>MÉTODO</b> .....	23
Participantes.....	23
Local e Ambiente de realização da pesquisa .....	28
Instrumentos e Materiais.....	29
Procedimentos de coleta de dados .....	33
Tratamento dos dados .....	40
<b>RESULTADOS</b> .....	43
1. Identificação de sentimentos por meio de histórias infantis (CDs).....	43
2. Questionários de avaliação de empatia por pais e professores .....	52

3. Habilidades empáticas na auto-avaliação da criança.....	59
4. Desempenho empático observado na situação estruturada.....	62
5. Comparação entre informantes e entre etapas de um mesmo instrumento.	69
6. Comparação entre crianças cegas totais e parciais.....	70
<b>DISCUSSÃO</b> .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	94
Anexo 1. Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR)	
Anexo 2. Questionário de avaliação dos indicadores comportamentais de empatia das crianças pelos pais	
Anexo 3. Questionário de avaliação dos indicadores comportamentais de empatia das crianças pelos professores	
Anexo 4. Estudo piloto do CD de histórias infantis e do roteiro de entrevista	
Anexo 5. Roteiro de entrevista sobre as histórias	
Anexo 6: Estudo piloto e roteiro da situação da situação estruturada de observação do comportamento empático	
Anexo 7: Protocolo de avaliação molar dos desempenhos empáticos na situação estruturada	
Anexo 8: Protocolo de avaliação molecular dos desempenhos empáticos na situação estruturada	
Anexo 9: Critério Brasil	

Anexo 10: Aprovação do Comitê de Ética

Anexo 11: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Escola/Professor

Anexo 12. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais

Anexo 13: Kit Juízes

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização demográfica das crianças .....	25
Tabela 2. Características gerais da amostra de crianças por grupo .....	26
Tabela 3. Média de idades dos pais e mães e frequência de distribuição por nível socioeconômico das famílias por grupos .....	27
Tabela 4. Dados descritivos do escore (média, desvio padrão e mediana) do repertório de identificação de sentimentos, com base nos estímulos paralingüísticos e contextuais, para cada um dos grupos .....	44
Tabela 5. Dados descritivos de identificação de sentimentos por meio de estímulos paralingüísticos (A) ou contextualizados (B) e o sexo do personagem (masculino ou feminino), com variação possível entre zero e dois .....	46
Tabela 6. Dados de frequência, para o GC e GV, quanto ao critério utilizado para identificar sentimentos na fala inserida no contexto .....	48
Tabela 7. Valor médio por criança na identificação sentimentos por meio dos estímulos paralingüísticos e contextuais .....	49
Tabela 8. Correlações entre as medidas de identificação de sentimentos, via CD-Forma, e os indicadores comportamentais de empatia das crianças obtidos no questionário dos pais, professores, auto-avaliação pelo SSRS-BR e observação direta.....	51
Tabela 9. Correlações entre as medidas de identificação de sentimentos, via CD-Contexto, e os indicadores comportamentais de empatia das crianças obtidos no questionário dos pais, professores, auto-avaliação pelo SSRS-BR e observação direta.....	51
Tabela 10. Valor médio por criança na avaliação da empatia pelos pais e professores .....	55
Tabela 11. Pontuação média de cada grupo em cada item do questionário de avaliação da empatia das crianças pelos pais e professores .....	57
Tabela 12. Valor médio por criança na auto-avaliação da empatia pelo SSRS-BR ...	60
Tabela 13. Pontuação média, de cada grupo, nos itens de auto - avaliação de empatia (SSRS-BR) pelas crianças cegas e videntes .....	61

Tabela 14. Valor médio por criança na avaliação molecular da empatia na situação estruturada .....	66
Tabela 15. Pontuação média do GC e GV em cada item dos desempenhos empáticos da situação estrutura .....	68
Tabela 16. Correlações entre as medidas da situação estruturada (observação direta do comportamento) e as avaliações de empatia das crianças, cegas e videntes, pelos indicadores indiretos .....	69

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Escores médios totais do GC e GV conforme a avaliação da empatia pelos pais .....	52
Figura 2. Escores médios totais do GC e GV conforme a avaliação da empatia pelos professores .....	53
Figura 3. Escores médios totais do GC e GV conforme a avaliação dos desempenhos moleculares da empatia na situação estruturada .....	64

Ferreira, B. C. (2008). *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças deficientes visuais e videntes: Um estudo comparativo e multimodal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, SP.

### Resumo

Crianças deficientes visuais apresentam características preocupantes quanto ao repertório de habilidades sociais dada sua dificuldade em identificar os sentimentos e, conseqüentemente, o comprometimento de suas habilidades empáticas. A crescente inclusão destas crianças no ensino regular e a correlação positiva entre um repertório socialmente habilidoso e o sucesso acadêmico justificam a necessidade de caracterizar esse repertório como base para o planejamento de estudos nessa área. Tendo em vista estas questões, este estudo teve como objetivo avaliar as habilidades empáticas de crianças cegas e suas diferenças ou semelhanças em relação a crianças videntes, em termos de: (a) Identificação de sentimentos de outros com base em estímulos contextuais verbais e paralingüísticos; (b) Relação entre identificação auditiva de sentimentos e auto-avaliação, avaliação por outros significantes e desempenho empático observável; (c) Desempenho social observável diante de demandas de empatia; (d) Relação entre o desempenho empático observável e o desempenho empático avaliado pela criança (auto-avaliação) e por outros significantes; (e) Comparar os resultados obtidos por meio de diferentes instrumentos e avaliadores. Participaram da pesquisa 16 crianças com diagnóstico médico de cegueira e 16 crianças videntes, com idade entre sete e 10 anos, bem como seus pais e professores. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: Questionário de Avaliação dos Indicadores Comportamentais de Empatia das Crianças pelos professores e pais/responsáveis; Histórias infantis gravadas em áudio; Roteiro de entrevista sobre as histórias; Situação estruturada de observação do comportamento empático; Protocolo de Observação dos Comportamentos Empáticos; Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise estatística descritiva e inferencial e visou caracterizar os dois grupos quanto à habilidade empática, identificação de sentimentos, auto-avaliação e avaliação por outros significantes. Os resultados indicam que, houve diferença significativa entre a identificação de sentimentos dos grupos de crianças cegas e videntes somente na discriminação das emoções pelos estímulos paralingüísticos da forma da fala e, a alegria apresentou os escores mais altos e a raiva os escores mais baixos, para ambos os grupos. Nos dados sobre a avaliação da empatia, tanto pela observação direta (situação estruturada), como pelos métodos de relatos dos pais, professores e própria criança, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, o que sugere uma consistência na avaliação dessa habilidade pelos diferentes informantes e instrumentos. A comparação intragrupo dos escores de empatia das crianças do grupo de cegos e do grupo vidente mostrou que não houve diferença significativa entre as avaliações realizadas pelos pais e professores para cada grupo, ou seja, houve uma coerência na percepção da habilidade empática das crianças. Conclui-se, portanto, que os grupos, cegos e videntes, apresentaram maior número de semelhanças que diferenças no repertório empático e de identificação de sentimentos.

**Palavras-Chave:** Deficiência visual; Empatia; Identificação de sentimentos; Educação Especial; Avaliação Multimodal; Competência social.

Ferreira, B. C. (2008). *Feelings identification and empathic performance on visually impaired and sighted children: A comparative and multimodal study*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, SP.

### Abstract

Visually impaired children present preoccupying characteristics for the social skills repertoire given their difficulty on identifying feelings and, consequently, the compromising of their empathic social skills. The increase of these children's inclusion in the regular teaching and the positive correlation among a socially competent repertoire and academic success justifies the need to characterize that repertoire as a base for the planning of studies in that area. Considering these issues, this study evaluated the empathic social skills of blind children and their differences or similarities to sighted children, in terms of: (a) Identification of other's feelings, based on contextual and paralinguistic verbal tracks; (b) Relationship between auditory feelings identification and self-evaluation, evaluation by significant ones and observable empathic performance; (c) Observable social performance in the presence of empathy demands; (d) Relationship between the observable empathic performance and the empathic performance rated by the child (self-evaluation) and other significant ones; (e) Comparison between results obtained through different instruments and appraisers. Participants were 16 children with medical diagnosis of blindness and 16 sighted children, age between seven and 10, as well as their parents and teachers. The instruments used in the data collection were: Questionnaire of the Behavioral Indicators of Empathy in Children answered by teachers and parents/responsible; Infantile histories recorded in audio; Interview itinerary on the histories; Structured situation for empathic behavior observation; Protocol for the Empathic Behavior Observation; Social Skills Rating System (SSRS-BR). Data analysis was accomplished through descriptive and inferential statistics and aimed to characterize the two groups considering the empathic skill, feelings identification, self-evaluation and evaluation by other significant ones. Results indicate that there was only significant difference between the feelings identification of the blind children's groups and seers for emotion discrimination of the paralinguistic aspects in speech and the highest scores in happiness and the lowest scores in rage, for both groups. In the data about empathy evaluation, so much for the direct observation (structured situation), as for the methods of the parents' reports, teachers and child himself/herself, there were not found significant differences among the groups, what suggests a consistence in the evaluation of that skill by different informers and instruments. Intra-group comparison of the empathy scores for the blind children group and seers group pointed to no significant difference among the evaluations accomplished by the parents and teachers for each group, in other words, there was a coherence in the perception of the children's empathic skill. Those groups, blind and seers, therefore, presented larger number of similarities than differences in the empathic repertoire and of feelings identification.

**Key words:** Visual impairment; Empathy; Identification of feelings; Special education; Evaluation Multimodal; Social competence.



## INTRODUÇÃO

A área do Treinamento de Habilidades Sociais tem alcançado, atualmente, interesse de vários campos teóricos e práticos, tanto na área do conhecimento psicológico como na educação, incluindo-se neste a Educação Especial. A caracterização e comparação do repertório de identificação de sentimentos<sup>1</sup> e desempenho empático de grupos de crianças com necessidades educacionais especiais, no caso específico deste estudo, a deficiência visual, com crianças com desenvolvimento típico é necessária, tendo-se em vista as políticas públicas atuais de inclusão do ensino regular, a relação da habilidade empática com uma integração mais satisfatória e proveitosa no ambiente escolar e a carência de estudos, no contexto brasileiro, sobre a deficiência visual, identificação das emoções e empatia.

Tendo a finalidade de produção de conhecimento na área, são abordados quatro tópicos: (1) Deficiência visual: Definições e caracterização das interações sociais; (2) Habilidades sociais e deficiência visual; (3) Comportamentos não-verbais das habilidades sociais e a deficiência visual; (4) Empatia.

### **1. Deficiência visual: Definições e caracterização das interações sociais**

Conceituar qualquer tipo de deficiência é tarefa difícil, pois revela, em nossa cultura, um contraponto entre a perfeição e imperfeição, normalidade e anormalidade, deficiência e eficiência. Esses estigmas estão também associados à perda ou deficiência da visão, que interfere nas relações e trocas interpessoais (Gargiulo, 2003).

A deficiência visual é um tipo de déficit sensorial que compromete um dos mais importantes canais sensoriais de obtenção de informações do ambiente: a visão (Ochaita & Rosa, 1995). Aproximadamente 80% das informações apreendidas do ambiente se

---

<sup>1</sup> Neste trabalho as palavras “sentimento” e “emoção” serão utilizadas como sinônimas.

dão por meio desse sentido (Rocha, 1987). O déficit ou comprometimento da visão é entendido como uma modificação permanente nos olhos ou nos canais de condução do impulso visual (Martín & Bueno, 1997).

Segundo Martín e Ramírez (2003), em 1980 a Organização Mundial da Saúde (OMS), sugeriu uma classificação das deficiências visuais baseada na medida da acuidade visual e da amplitude do campo visual. A partir dessa classificação, a terminologia deficiência visual refere-se à baixa visão (visão parcial/ subnormal) ou à sua perda total (cegueira), caracterizando-se pela diminuição da acuidade visual, ou seja, da capacidade de enxergar a determinada distância e discriminar detalhes, tanto de perto quanto de longe e/ ou redução do campo visual, que é a amplitude da área alcançada pela visão (Drew, Hardman & Winston, 2005; Gargiulo, 2003; Hallahan & Kauffman, 2003; Heward, 2003).

Uma pessoa com visão normal apresenta acuidade visual em torno de 3/8 (Heward, 2003); a com baixa visão apresenta acuidade visual entre 6/60 e 6/21 no melhor olho (Drew, Hardman & Winston, 2005; Hallahan & Kauffman, 2003); uma pessoa é considerada cega quando sua acuidade visual é de 6/60 ou menos no melhor olho e o campo visual é menor que 20 graus, mesmo com lentes corretivas. Isto significa que, enquanto uma pessoa sem problemas visuais enxerga um objeto a uma distância de 60 metros, a pessoa cega vê a uma distância de 6 metros.

Uma revisão de estudos realizados por Martín e Ramírez (2003) faz a distinção entre o cego total e o parcial, sendo o primeiro caracterizado pela “ausência total de visão ou simples percepção luminosa” (p. 42). Já a cegueira parcial, é descrita pela presença de “resíduo visual que permite a orientação à luz e à percepção de massas,

facilitando de forma considerável o deslocamento e a apreensão do mundo exterior, sendo a visão de perto insuficiente para a vida escolar e profissional” (p. 42).

Além da descrição legal/médica, mencionada acima, há ainda uma definição educacional que associa a cegueira à incapacidade de adultos e crianças para aprender a ler pelos métodos convencionais, requerendo, então, o sistema Braille para o acesso à leitura e escrita (Mec, 2003). Já a baixa visão é educacionalmente caracterizada pela utilização de materiais com impressos ampliados ou a necessidade de auxílio de potentes recursos óticos (Conde, 2002).

No Brasil, estima-se que aproximadamente 16 milhões de pessoas são incapazes de enxergar ou têm algum tipo de problema de visão; e, destas, mais de um milhão são crianças (IBGE, 2000). Tendo em vista estes números, a compreensão dos comprometimentos educacionais e comportamentais das pessoas deficientes visuais é importante para se criar condições de ensino adequadas, que atendam às suas necessidades educacionais especiais (Santin & Simmons, 1977).

Dentre estas necessidades educacionais especiais da pessoa com esse déficit sensorial, pode-se destacar suas habilidades de relacionamento com os outros. A qualidade da interação social dessas pessoas constitui a condição básica para desenvolver, praticar e refinar habilidades interpessoais junto a seus pares videntes e não videntes, o que lhes garante acesso aos grupos de amizade e competência para lidar com conflitos (Kekelis, 1997).

A socialização das pessoas cegas é mais limitada do que a de indivíduos videntes (Farrenkopf, 1995; Santin & Simmons, 1977), dada sua percepção mais comprometida dos estímulos ambientais e as perturbações socioemocionais daí decorrentes (Drew, Hardman & Winston, 2005). Nos estudos referidos por Ophir-Cohen, Ashkenazy,

Cohen e Tirosh (2005) há uma possível relação entre a deficiência visual e dificuldades de socialização, problemas emocionais e comportamentais. Pesquisas sobre as interações sociais das crianças deficientes visuais têm indicado dados consideráveis que permitem caracterizar o repertório de comportamentos sociais dessas pessoas.

Schneekloth (1989) comparou o tempo que crianças deficientes visuais e videntes gastavam em interações sociais e chegou à conclusão de que as crianças cegas interagem mais com adultos, enquanto que as crianças videntes interagem mais com pares da sua idade. Além disso, ele constatou que essas crianças passam 56% de seu tempo em atividades solitárias, já a proporção para as que enxergam é de 14%. Esses dados são corroborados pelos de Erwin (1993), McAlpine e Moore (1995) e MacCuspie (1997) que também relataram que as crianças cegas passam a maior parte do tempo isoladas das demais pessoas. De acordo com Cobo, Rodrigues e Bueno (2003), as pessoas com deficiência visual severa apresentam forte sentimento de solidão, mesmo quando aparentemente sociáveis e espontâneas.

Em outra pesquisa, Parsons (1986) analisou os comportamentos emitidos por 18 crianças com baixa visão e idade variando de um a quatro anos, em uma situação estruturada com brinquedos. Ele constatou que elas apresentam uma tendência a focar mais a atenção em seus próprios sentimentos e pensamentos do que no ambiente, ou seja, nas pessoas e objetos presentes no meio, além de apresentarem uma quantidade significativa de comportamentos estereotipados. Dentre alguns exemplos de comportamentos estereotipados apresentados por crianças deficientes visuais estão: balançar corpo, cabeça e mãos excessivamente; apertar os olhos com as mãos e bater palmas (Schneekloth, 1989).

Segundo D' Allura (2002) e Drew, Hardman e Winston (2005), pesquisas feitas com crianças deficientes visuais mostraram que essas apresentam maior dificuldade em começar interações e menor frequência de comportamentos de iniciar trocas interpessoais. Conseqüentemente, têm menores oportunidades de socialização com outras crianças, o que está associado à sua inabilidade em responder aos sinais sociais dos outros (Heward, 2003).

Os dados citados nas pesquisas acima sobre as interações sociais de crianças deficientes visuais também foram encontrados no estudo de caso, realizado por Celeste (2006), com uma menina cega, em idade pré-escolar, ao constatar que a criança apresentava comprometimentos nas interações sociais, engajamento em atividades solitárias e limitado repertório de brincadeiras. De acordo com a autora, as contingências dispostas em uma situação de brincadeira exigem da criança estratégias para conseguir ganhar acesso ao grupo, resolver conflitos e manter interações sociais.

Para Rettig (1994) as possibilidades de interações das crianças deficientes visuais com seus pares e até mesmo com adultos (pais e professores) pode ser mediada pelas brincadeiras, consideradas situações privilegiadas para a aprendizagem tanto das crianças cegas como das videntes. Além disso, o brincar permite a essas crianças exercitar a criatividade e imaginação, aprender a lidar com regras e a interagir com os outros, sendo um elemento significativo para a socialização (Cobo, Rodríguez & Bueno, 2003). Portanto, "para a criança com ausência de visão, o brincar é uma atividade vital" (Bruno, s.d., p. 48).

Dentre os vários brinquedos indicados para o desenvolvimento da criança cega e com baixa visão, estão aqueles em que as próprias mãos se tornam brinquedos. Segundo Bruno (s.d.), esses tipos de brinquedos (fantoques, luvas) possibilitam a criança colocar

a mão e se divertir descobrindo texturas, movimentos e principalmente integrando os seus outros sentidos.

Dadas às características quanto aos déficits do desenvolvimento interpessoal de crianças deficientes visuais e da relação entre brincadeira, aprendizagem social e qualidade de interações com os outros, pode-se defender a importância e necessidade de promover e garantir suas habilidades sociais ao longo do desenvolvimento na infância.

## **2. Habilidades sociais e deficiência visual**

Uma pessoa é considerada socialmente habilidosa quando ela apresenta, no seu repertório, diferentes classes de comportamentos sociais que lhe permitem usufruir de relações reforçadoras, saudáveis e produtivas com outras pessoas em determinada situação e cultura (Del Prette & Del Prette, 2001; 2005). Para apresentar desempenhos socialmente competentes, é importante que a criança discrimine seus pensamentos, sentimentos e ações, e que estes produzam conseqüências que ampliem sua auto-estima, mantenham e melhorem sua relação com o outro e aumentem a probabilidade de atingir os seus objetivos (Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2005).

Como visto acima, as habilidades sociais apresentam dimensões que envolvem desde comportamentos privados e aspectos situacionais-culturais (Del Prette & Del Prette, 2006) até a identificação dos componentes molares e moleculares do comportamento, que são as habilidades globais e as subclasses das habilidades sociais, respectivamente (Del Prette & Del Prette, 1999). Dado esse caráter multidimensional do comportamento socialmente competente, a “avaliação desse repertório requer um delineamento multimodal que envolve avaliação por diferentes métodos, em diferentes ambientes e com diferentes informantes” (Del Prette & Del Prette, 2004, p.153).

A avaliação multimodal do repertório de comportamentos sociais das crianças deficientes visuais é de extrema importância, principalmente tendo em vista os resultados de vários estudos (Anzano & Rubio, 1995; Caballo & Verdugo, 1995; Kekelis, 1997) que apontam a grande dificuldade das crianças cegas no desempenho de habilidades sociais. De acordo com Anzano e Rubio (1995), essa dificuldade pode ser explicada pela incapacidade que a criança deficiente visual tem em utilizar estratégias de aprendizagem social com os seus pares videntes.

A revisão de literatura realizada por Jindal-Snape (2004) aponta que as crianças deficientes visuais podem apresentar déficits no desenvolvimento do repertório de habilidades sociais. Para o autor, estes déficits podem ser explicados pela maior dificuldade destas crianças em aprender comportamentos sociais por meio de dicas visuais, modelos e feedback.

A pesquisa de Farrenkopf (1995) sobre o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças deficientes visuais, em idade pré-escolar, constatou que essas apresentam déficits no desenvolvimento social, o que possivelmente os diferenciam das crianças que enxergam. Além disso, elas apresentam um atraso tanto na aquisição das habilidades de socialização como em outras áreas do desenvolvimento, como por exemplo, a linguagem.

Os resultados encontrados no estudo de Freitas (2005), sobre a relação entre práticas educativas de mães e o repertório de habilidades sociais dos filhos deficientes visuais (cegueira ou baixa visão), com idade entre 7 e 12 anos, por meio de um programa de ensino de habilidades sociais educativas para as mães para promoção de um repertório socialmente competente nas crianças indicaram que na avaliação das mães houve diferença significativa entre o pré e pós-teste nas subclasses de cooperação,

autocontrole e assertividade. Já nas avaliações das professoras houve uma melhoria somente na subclasse de autocontrole e, na auto-avaliação pelas próprias crianças não houve diferença significativa com o grupo de crianças videntes. Notou - se, portanto que o programa permitiu que as diferenças entre o repertório social das crianças deficientes visuais e videntes diminuíssem ou fossem superadas por meio de um programa de treinamento de habilidades sociais com as mães dessas crianças.

No estudo comparativo das habilidades sociais entre alunos com e sem visão e idade variando entre quatro e 18 anos, Caballo e Verdugo (1995) verificaram que os estudantes deficientes visuais obtiveram uma pontuação mais baixa do que os seus pares videntes nos aspectos da linguagem corporal, habilidades verbais e assertivas. Eles observaram ainda, que esses alunos estabeleceram menos interações com as outras pessoas.

Para Cobo, Rodríguez e Bueno (2003), as crianças cegas desenvolvem as mesmas habilidades sociais dos seus pares videntes, porém com um atraso de aproximadamente dois ou três anos. Muitas dessas crianças fracassam em emitir habilidades sociais básicas e encontram rejeição quando se relacionam com as crianças que têm visão (Kekelis, 1997).

Costa (2005) descreveu em sua pesquisa os principais obstáculos dos deficientes visuais no desempenho destas habilidades, sendo:

“dificuldade em comportarem-se de forma socialmente habilidosa em seus relacionamentos sociais, familiares e afetivos; interações sociais interpretadas pela comunidade e pelas instituições/escolas como inadequadas para a faixa etária que possuem; menor interação com videntes e não videntes; déficits na



emissão e decodificação de comportamentos não verbais; dificuldades em iniciar e manter brincadeiras; maior isolamento social e problemas de adaptação social” (p.36).

Essas características interpessoais das crianças cegas são preocupantes, considerando-se a importância do repertório de habilidades sociais na infância. Para Wagner (2004), a competência social é, para as pessoas deficientes visuais, um dos componentes principais para o aumento da auto-estima, dos comportamentos assertivos, da auto-avaliação positiva e da aceitação da própria deficiência.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), um repertório habilidoso socialmente permite à criança estabelecer relações reforçadoras com seus pares e com os adultos, além de ser um indicador de outros comportamentos adaptativos correlatos como bom rendimento acadêmico, responsabilidade, independência e cooperação. Esses autores enfatizam que um repertório elaborado de habilidades sociais pode diminuir os efeitos psicológicos da deficiência, auxiliar a comunicação das pessoas com algum déficit sensorial e também melhorar sua socialização e condição de vida.

A relação positiva entre habilidades sociais e sucesso acadêmico é de extrema importância no contexto atual das políticas de inclusão de crianças deficientes visuais no ensino regular. A entrada na escola regular pode ampliar o acesso dessas pessoas a conhecimentos e habilidades que não estariam tão disponíveis fora desse contexto. No entanto, essas crianças “requerem condições diferenciadas de ensino para que a aprendizagem ocorra com o nível de proficiência desejável” (Del Prette & Del Prette, 2004), e isso inclui, também, a aprendizagem de habilidades sociais, uma vez que comportamentos habilidosos são imprescindíveis para a qualidade das relações com

seus companheiros, além de ser preditor de bom desempenho escolar (Del Prette & Del Prette, 2004).

Devido ao crescente número de inclusão das crianças cegas em salas regulares, com a entrada, nos últimos dois anos, de 25 mil crianças deficientes visuais nas escolas (IBGE, 2000), torna-se importante salientar que dois dos principais objetivos da inclusão são melhorar a qualidade das relações entre os colegas e promover atitudes de compreensão e aceitação das diferenças (Del Prette & Del Prette, 2005). Pode-se defender, portanto, que um repertório socialmente competente é um facilitador no estabelecimento de condições que favorecem a entrada de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular.

### **3. Comportamentos não-verbais das habilidades sociais e deficiência visual**

Um desempenho socialmente competente depende tanto da comunicação verbal, que inclui qualquer forma de linguagem estruturada, desde a escrita até a linguagem dos sinais, como da não verbal, representada pela gestualidade, expressões faciais, movimentos e postura (Del Prette & Del Prette, 2001). De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), o comportamento não verbal inclui também dois aspectos paralingüísticos relevantes: a alternância do papel de ouvinte e falante e a regulação da forma da fala.

A alternância no papel de falante e ouvinte caracteriza a presença de outra pessoa para que haja uma troca de reforçadores (Baum, 1999). Segundo Del Prette e Del Prette (2005), problemas de interações na escola e em outros ambientes podem ser acarretados pela dificuldade da criança em discriminar as alternâncias desses papéis.

Já a regulação da forma da fala caracteriza-se pela sua velocidade, volume, modulação, contexto, uso de jargões, interlocutor e a própria situação interpessoal (Del Prette & Del Prette, 2005). Essa regulação pode variar quanto à tonalidade (grave/

agudo ou forte/ fraco), velocidade (lenta/ rápida), intensidade (volume baixo/ alto), ritmo (pausas/cadência/ pontuação) e expressões que ocorrem junto com a fala (jargões).

O desempenho não-verbal constitui cerca de 70% do que se comunica em uma interação face a face (Del Prette & Del Prette, 2005), daí a sua importância nas relações interpessoais. Segundo a revisão de literatura realizada por Eisenberg, Murphy e Shepard (1997), no final do século XIX e início do século XX, Darwin já destacava que as pessoas utilizavam, nas relações sociais, expressão facial e sinais não-verbais para perceber o que os outros estavam pensando e sentindo. A discriminação dos aspectos não verbais é, portanto, essencial para qualquer desempenho social e, em particular, para identificar e expressar sentimentos.

De acordo com Eisenberg, Murphy e Shepard (1997), crianças muito pequenas e até mesmo bebês já apresentam a habilidade de discriminar as expressões faciais de sentimentos das pessoas que estão a sua volta. As crianças videntes aprendem a nomear e a expressar sentimentos, com base principalmente nos estímulos visuais da face dos outros (pais, irmãos, professores, colegas), ou seja, na expressividade não verbal.

A revisão de literatura realizada por Eisenberg, Murphy e Shepard (1997) sugere que a alegria é o sentimento mais facilmente discriminado e nomeado por crianças, seguido pela tristeza, medo e raiva. Além disso, foi constatado que as emoções mais complexas para a identificação são a vergonha, surpresa e repugnância. Para esses mesmos autores, desde muito cedo, as crianças podem diferenciar um número distinto de emoções tanto por meio das pistas visuais como das vocais.

Em um estudo conduzido por Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette (2003), com objetivo de comparar a capacidade de relato de sentimentos, por dois grupos de

meninos, um composto por 43 crianças com idade de quatro anos e o outro por 29 crianças com idade de cinco anos, para um personagem de história gravada em videotapes, indicaram que houve diferenças significativas entre os grupos na identificação dos sentimentos de tristeza e raiva, não havendo diferença para as emoções de alegria e medo. Além disso, com relação ao tipo de sentimento, a alegria foi a emoção mais identificada e a raiva o menos identificado pelos dois grupos. No grupo de meninos de quatro anos, o medo foi a segunda emoção mais identificada e, no de crianças mais velhas, o segundo sentimento mais identificado foi a tristeza. Os resultados também indicaram que os meninos de cinco anos apresentaram melhor identificação de sentimentos que os mais novos em todos os sentimentos, exceto no medo.

Dados semelhantes aos citados acima foram relatados por Ickes (1997) e Hoffman (2000), para os quais a aprendizagem sobre os sentimentos ocorre na infância. Estes autores destacam que as alterações entre um ano e outro podem ser suficientes para evidenciar diferenças nessa aprendizagem.

Na pesquisa de Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman e Youngstrom (2001) sobre reconhecimento de emoções por 72 crianças videntes de cinco anos, reavaliadas com nove e provenientes de famílias com baixa renda, constatou-se a habilidade dessas crianças para reconhecer e interpretar emoções em sinais faciais. Os autores indicaram que essa habilidade apresentou um efeito, em longo prazo, no comportamento social e na competência acadêmica das mesmas.

A criança cega não tem a mesma estimulação visual da criança vidente para aprender a identificar os sentimentos dos outros. Para isso, elas dependem basicamente da discriminação dos padrões da forma da fala e do contexto. Uma pesquisa realizada

por Dyck, Farrugia, Shochet e Brown (2004), para verificar a habilidade de discriminação das emoções por expressões vocais entre 163 crianças e adolescentes videntes ou com diagnóstico médico de deficiência visual ou auditiva, constatou que os participantes deficientes visuais apresentaram dificuldade em identificar os sentimentos dos outros somente pelos aspectos paralingüísticos da forma da fala, sendo necessário o auxílio do contexto para que esta habilidade ocorresse.

Uma dificuldade adicional na identificação e nomeação dos sentimentos, tanto para crianças cegas como videntes, é que, em muitos casos, as pistas ambientais podem ser contraditórias e incoerentes com os pensamentos e sentimentos do falante. Além disso, em termos de comunicação das emoções, a aprendizagem ocorre, principalmente, por modelação, ou seja, por observações do desempenho não verbal dos outros, o que depende de estimulação visual (Buhrow, Hartshorne & Bradley-Johnson, 1998).

Um estudo conduzido por Tinti (2003) ressalta que existem poucas pesquisas sobre expressão facial de emoções por pessoas cegas, porém destaca que os trabalhos nesta área têm revelado resultados importantes. Algumas pesquisas (Anzano & Rubio, 1995; Castanho, Moifrel, Severiano & Ribeiro, 2001; Costa, Del Prette, Cia & Del Prette, 2005; Ekman, 2003) têm enfatizado a importância da expressão facial no desenvolvimento psicossocial das pessoas e a dificuldade das crianças deficientes visuais em expressar facialmente suas emoções.

Há evidências de que a criança cega pode apresentar comprometimentos ou ausência na expressividade emocional por meio de sinais faciais (Ortega, 2003). O estudo de Tröster e Brambring (1992) comparou 22 bebês cegos e 23 videntes, entre nove e 12 meses de idade, quanto ao desenvolvimento social e emocional e constatou que os bebês deficientes visuais exibiram: um repertório mais limitado de

expressividade facial; reações de prazer e irritabilidade; sorrisos e risadas quando suas mães faziam cócegas ou abraçavam-nos; reações de evitação, como por exemplo, choro, quando estranhos tentavam pegá-los; discriminação entre a voz da mãe e a de estranhos; reações de prazer com a mãe em interações e atividades que envolviam estímulos táteis, porém menos reações aos estímulos sociais e menos iniciativas de estabelecer contato com os outros, do que os bebês videntes.

Na revisão de estudos realizados por Ortega (2003) foi constatado que, nas primeiras semanas de vida, o bebê cego já apresenta sorrisos evocados pela voz da mãe, porém não de forma regular como acontece com as crianças videntes. Para estes últimos, o estímulo visual do rosto humano produz, com determinada frequência, o sorriso automático. Além disso, estes trabalhos também evidenciaram que as crianças cegas dificilmente iniciam uma interação com os outros por meio do sorriso.

Costa e cols. (2005) estudaram a expressão de sentimentos por gêmeas idênticas, uma criança cega e outra vidente, e ainda, a identificação de emoções dessas duas crianças por 60 adolescentes. Os resultados indicaram que os adolescentes apresentaram mais facilidade para reconhecer os sentimentos da criança vidente, o que pode estar relacionado à maior dificuldade de emissão de comportamentos não-verbais, mais especificamente a expressão facial de emoções, pela criança cega.

Outros estudos, no entanto, apresentam resultados contrários aos expostos acima, como por exemplo, o de Tinti (2003), sobre a expressão de emoções pela face, que destacou similaridade entre as 10 crianças cegas e 10 crianças videntes. Além disso, para a autora, entre a idade de oito a 11 anos, as crianças deficientes visuais apresentam expressões faciais das emoções mais congruentes com os estímulos antecedentes do que seus pares videntes.

Outro trabalho que apresentou dados na mesma direção foi o de Castanho e cols. (2001), sobre a capacidade de expressão espontânea e voluntária das emoções em 12 crianças cegas e com baixa visão, com idade média de cinco anos, e 12 adolescentes com baixa visão e média de 13 anos de idade. Houve a constatação de que a expressão de emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo), em situações de ouvir histórias e em conversas com a pesquisadora, ocorreu primeiramente pela face, depois por todo corpo e, por último, pela voz, tanto com as crianças como com os adolescentes. Mesmo com vários estudos evidenciando que as crianças cegas e com baixa visão apresentam dificuldade em expressar os sentimentos pela face, na pesquisa de Tinti (2003) e de Castanho e cols. (2001) observou-se que os resultados encontrados nesta área, ainda, são contraditórios.

Os trabalhos referidos mostram que ainda há evidências imprecisas quanto ao fato de crianças cegas apresentarem dificuldade de expressar facialmente seus sentimentos e de decodificar os sentimentos dos outros. Essa dificuldade, se presente no repertório de uma pessoa, pode comprometer o aprendizado e o desempenho de várias habilidades, mas é particularmente crítica ao se tratar da aquisição de uma muito importante para a qualidade das relações: a habilidade empática.

#### **4. Empatia**

A empatia é usualmente descrita como a habilidade de se colocar no lugar do outro, de assumir sua perspectiva diante da situação (Hoffman, 2000), sendo definida como a “capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal expressão de sentimento” (Del Prette & Del Prette, 2001).

Na revisão de literatura realizada por Del Prette e Del Prette (2005), é apontado que, na Psicologia, a empatia tem sido definida, principalmente, de duas formas: uma delas focaliza a discriminação dos pensamentos, sentimentos, ações e percepções das outras pessoas; já a outra define a empatia como uma “resposta afetiva vicária dos sentimentos percebidos no interlocutor” (p.150), ou seja, pela capacidade de colocar-se no lugar do outro. Sob a perspectiva da análise do comportamento, a habilidade empática corresponderia a comportamentos privados que são caracterizados pela compreensão, discriminação e experimentação dos sentimentos dos outros e, também, pelos comportamentos públicos que são a expressão de apoio ao outro, por meio de gestos ou palavras (Garcia, 2001).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), a habilidade empática inclui um conjunto de comportamentos como: reconhecer o sentimento do interlocutor, nomear o sentimento do outro, expressar emoções positivas na interação, falar sobre emoções e sentimentos, prestar atenção no interlocutor, demonstrar interesse pelo outro, compreender a situação do interlocutor (assumir a perspectiva), expressar compreensão pelos sentimentos de outra pessoa e oferecer ajuda.

Para esses autores (Del Prette & Del Prette, 2003), o processo empático supõe pelo menos três etapas: (1) a escuta ativa que é caracterizada por comportamentos de olhar a outra pessoa, observar sua expressão facial e corporal e atentar para o que ela fala; (2) a identificação do problema ou tipo de emoção vivenciada pela outra pessoa; e, (3) a expressão de aceitação e apoio por meio de comportamentos verbais e não verbais.

Essas etapas são denominadas por Ickes (1997) de componentes cognitivo, afetivo e comportamental. O primeiro é a capacidade de fazer inferências sobre os comportamentos privados de alguma pessoa, ou seja, dos seus sentimentos e



pensamentos; o componente afetivo é caracterizado pela preocupação sincera com o bem-estar do outro; e por último o componente comportamental é a habilidade de se colocar no lugar de outra pessoa e identificar seus sentimentos, por meio de comportamentos verbais e não-verbais. Falcone (2000) considera que um comportamento só é empático se apresentar esses três componentes.

Autores como Preston e de Waal (2002), explicam os comportamentos empáticos em termos de respostas neuroanatômicas, ou seja, por uma orientação biológica. Na revisão de estudos realizada por Del Prette e Del Prette (2003), a empatia também é explicada em termos de “produto evolutivo do modo de organização familiar dos seres humanos, aparecendo desde a mais tenra idade” (p. 94).

Estudos têm constatado que as pessoas apresentam uma predisposição para o desenvolvimento de comportamentos empáticos, e que esses possuem valor de sobrevivência (Hoffmann, 2000). Apesar da empatia ser considerada, por alguns estudiosos, uma capacidade inata (Preston & de Waal, 2002), o seu desenvolvimento depende, primordialmente, das condições de socialização da criança na família, que é o seu primeiro grupo social (Del Prette e Del Prette, 2005; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996).

Desde o nascimento as crianças expressam uma série de emoções por meio de canais de comunicação verbal e não-verbal (Del Prette & Del Prette, 1999). Os bebês apresentam incômodo diante do choro do outro, discriminação de expressões faciais das emoções e monitoramento dos seus comportamentos pela expressão dos adultos, principalmente das mães (Eisenberg, Murphy & Shepard, 1997).

Segundo Hoffman (2000), por volta de um ano e meio a criança começa a demonstrar preocupação com os outros, podendo oferecer algo quando vê alguém

chorando. Com o desenvolvimento as crianças começam a reconhecer e nomear as emoções, manifestar consolo e preocupação com os outros, perceber que as pessoas têm comportamentos privados diferentes dos dela, explicar os comportamentos dos outros por meio de inferências e reconhecer quando as pessoas com quem interagem simulam ou tentam esconder suas emoções (Eisenberg, Murphy & Shepard, 1997; Harris, 1996; Thompson, 1992).

Nos anos pré-escolares as crianças apresentam comportamentos pró-sociais mais elaborados e complexos e, também, uma crescente sensibilidade em relação às necessidades dos outros (González & Padilla, 1995). No fim da infância e início da adolescência, espera-se que um alto nível de empatia seja atingido (Hoffman, 2000).

A empatia, como uma das classes de habilidades sociais, é importante para o exercício da assertividade, por permitir uma melhor capacidade de compartilhamento, de demonstração de respeito às diferenças, de estabelecimento de amizades, de fortalecimento dos vínculos e de inibição dos comportamentos agressivos (Del Prette & Del Prette, 2005; Planalp, 1999; Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 2000). Além disso, o desempenho empático é fator de proteção para comportamentos anti-sociais, problemas psicológicos, falta de competência social (Buck & Ginsburg, 1997; Cecconello & Koller, 2000).

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), a comunicação sincera da empatia possibilita:

“validar o sentimento do outro; reduzir tensão, produzindo alívio (consolo); gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos, estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; diminuir sentimentos de desvalia, culpa, ou vergonha, recuperando ou aumentando a auto-estima; criar ou intensificar um

canal de comunicação entre as pessoas e; predispor à análise do problema e à busca de solução” (p.87).

Uma revisão de estudos realizados por Falcone (2004) sugere que a emissão de comportamentos empáticos desperta afeto e simpatia e, também, que as pessoas empáticas são mais populares, desenvolvem habilidades de enfrentamento e encontram relações saudáveis e produtivas na família e entre amigos. Além disso, foi verificado por essa autora, nas diversas revisões de trabalhos, que a empatia exerce uma importante função na qualidade das relações interpessoais, na medida em que aumenta os vínculos entre as pessoas e reduz os conflitos.

A pesquisa de Garcia (2001) investigou diversos indicadores de empatia em 11 meninos muito empáticos e 11 pouco empáticos, com idade entre quatro e cinco anos, e a relação entre essa classe de habilidades sociais e as ações parentais. Os resultados encontrados, por meio de instrumentos de auto-relato e observação direta de comportamentos, demonstraram que as crianças que apresentaram mais empatia tinham pais empáticos, e que a empatia do pai foi um determinante importante, pois segundo a autora, as mães são geralmente mais empáticas.

No estudo de Strayer e Roberts (2004) sobre empatia e expressividade emocional de 24 crianças videntes com cinco anos de idade, foi constatado que a expressão da empatia foi associada negativamente com comportamentos agressivos e de raiva e positivamente relacionada com comportamentos pró-sociais. De acordo com os autores, a empatia é um forte preditor de comportamentos que favorecem as relações interpessoais.

No estudo de Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) com 28 crianças videntes de quatro a seis anos, os dados de observação direta dos comportamentos delas, não

mostraram correlação inversa entre comportamentos empáticos e agressivos. No entanto, foi encontrado diferença quanto ao gênero: as meninas apresentaram menor proporção de comportamentos agressivos e maior proporção de comportamentos empáticos do que meninos.

Esses dados são corroborados pela revisão de literatura realizada por Strayer e Roberts (2004) mostrando que as crianças do sexo masculino são mais agressivas, expressam mais raiva e apresentam menos empatia do que as crianças do sexo feminino. Um maior repertório de empatia por crianças do sexo feminino, também foi encontrado em outros estudos (Ceconello & Koller, 2000; Davis, 1996; Hakansson & Montgomery, 2003).

Como se pode observar existem algumas pesquisas sobre o repertório empático de crianças videntes, no contexto nacional e internacional, porém o estudo desta classe de habilidades em crianças deficientes visuais é muito escassa. Na revisão realizada para a presente pesquisa<sup>2</sup>, foi encontrado somente o artigo de Griffin-Shirley e Nes (2005) sobre crianças deficientes visuais. O objetivo do estudo foi comparar a auto-estima e empatia de 71 estudantes com deficiência visual e 88 videntes, com idade média de 11 anos, por meio de três escalas de avaliação. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, tanto para auto-estima como para empatia e, segundo os autores, a possível explicação para os dados seria a o fato dos participantes deficientes visuais estarem incluídos no ensino regular.

---

<sup>2</sup> A revisão, realizada no período de janeiro a março de 2007, utilizando as palavras-chave, *social skills, empathy, empathic behaviors, social competence, social interactions, blind children, visual impairment children*, incluiu os seguintes bancos de dados: Adolec; Bireme; FindArticles; INDEX PSI; LILACS-express; MEDLINE; Psyc INFO; Scielo; Periódicos CAPES, Web of Science.

### **Justificativa e Objetivos de Pesquisa**

Como visto na breve revisão de literatura, as crianças cegas e com baixa visão apresentam diversas dificuldades interpessoais. Esses dados são bastante preocupantes devido às evidências de problemas de comportamento destes alunos no contexto escolar (Batista, 1998). Uma alternativa para reduzir esses problemas é a promoção de suas habilidades sociais, pois há evidências de que um repertório habilidoso socialmente é incompatível com problemas de comportamento e contribui tanto para a qualidade das relações na escola como para o sucesso acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2004; DeMario & Crowley, 1994).

Há uma carência de pesquisas sobre as habilidades sociais de crianças deficientes visuais. Além disso, são escassos os estudos nacionais a respeito da identificação de sentimentos e das habilidades empáticas dessas pessoas. Tendo em vista que a habilidade de discriminação das emoções está relacionada diretamente com o desenvolvimento da empatia e que essa última é aprendida, avaliar e caracterizar esse repertório de crianças cegas parece ser um requisito importante para o planejamento de programas relevantes e efetivos nessa área.

A empatia é uma classe de habilidades sociais de extrema relevância no processo de inclusão no ensino regular, por ser essencial para uma integração mais satisfatória e proveitosa na escola. Assim, estudos voltados para a avaliação das habilidades de alunos com deficiência visual podem contribuir para “desenvolver instrumentos e procedimentos válidos e confiáveis (...) para investigar fatores associados a diferentes grupos diagnósticos” (Del Prette & Del Prette, 2006).

Devido as poucas pesquisas sobre a deficiência visual no Brasil (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998) e a carência de trabalhos que correlacionem deficiência

visual e habilidades sociais, mais especificamente a empatia, este estudo tem o objetivo geral de caracterizar o repertório de habilidades empáticas de crianças deficientes visuais e suas diferenças ou semelhanças em relação a crianças videntes, em termos de vários indicadores de empatia.

Assim, têm-se como objetivos específicos: (a) Avaliar a competência dessas crianças na identificação de sentimentos de outros com base em estímulos contextuais verbais e paralingüísticos; (b) Analisar a relação entre a identificação auditiva de sentimento, a auto-avaliação, avaliação por outros significantes sobre a empatia e o desempenho empático observável; (c) Caracterizar o desempenho social observável dessas crianças diante de demandas de empatia; (d) Examinar a relação entre o desempenho empático observável e o desempenho empático avaliado pela criança (auto-avaliação) e por outros significantes; (e) Comparar os resultados obtidos por meio de diferentes instrumentos e avaliadores.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram deste estudo crianças, cegas e videntes, seus familiares e professores. A amostra de participantes diretos foi constituída por dois grupos de 16 crianças cada: um composto de crianças cegas (GC) e outro de crianças videntes, ou seja, com visão (GV), com idade entre sete e 10 anos.

Neste estudo foram consideradas videntes aquelas crianças que utilizam os métodos tradicionais de leitura e escrita e, portanto não necessitam do sistema Braille ou de potentes recursos óticos. O critério para o GC foi o diagnóstico médico de cegueira congênita, total<sup>3</sup> ou parcial<sup>4</sup>, impossibilidade de identificar os detalhes e características do rosto de outras pessoas por meio da visão, estar matriculado entre a primeira e terceira série do Ensino Fundamental na Escola Regular e não apresentar nenhuma outra deficiência além da falta de visão.

As crianças deficientes visuais foram indicadas, primeiramente, pelas Associações de Deficientes Visuais e pelas Secretárias de Cultura e Educação de cinco cidades de médio porte dos estados de Minas Gerais e São Paulo, com base no diagnóstico médico de cegueira total ou parcial existente na documentação escolar de cada criança. Todas as crianças deste grupo eram ou estavam sendo alfabetizadas somente pelo Sistema Braille.

A seleção das crianças videntes, que eram da mesma sala das crianças cegas, foi realizada pelas professoras da escola que utilizaram como critério idade, série escolar,

---

<sup>3</sup> A cegueira total é caracterizada segundo Martín e Ramírez (2003), pela “ausência total de visão ou simples percepção luminosa” (p.42).

<sup>4</sup> A cegueira parcial é caracterizada pela presença de resíduo visual que permite a orientação à luz e à percepção de massa, porém a visão de perto é insuficiente para a vida escolar e profissional (Martín & Ramírez, 2003).

gênero e renda familiar similar as das crianças deficientes visuais. As características semelhantes e emparelhadas entre os integrantes dos dois grupos permitiram haver equilíbrio da amostra.

Além das variáveis citadas acima, outros critérios utilizados pelas professoras na seleção do par vidente foi a probabilidade dos pais aceitarem a participação de seus filhos na pesquisa e a amizade entre a criança com a visão e o colega deficiente visual. Com duas crianças a coleta de dados não pode ser realizada com um colega de sala, pois em um caso a escola regular, onde o aluno cego estava matriculado, não permitiu a realização da pesquisa e no outro caso a criança deficiente visual não morava na cidade onde freqüentava a sala de recursos e onde foi realizado o estudo.

Essas duas crianças cegas freqüentavam diariamente aulas na sala de recursos e também, atividades extracurriculares em uma associação de deficientes visuais. Para possibilitar que essas crianças participassem do estudo, já que preenchiam todos os critérios para a participação, a pesquisadora conversou com os pais dos alunos e com os professores da sala de recursos. Com a autorização desses e aceite em participar da pesquisa a coleta de dados dessas crianças ocorreu na escola onde elas freqüentavam a sala de recursos. Foram selecionados, como pares dessas duas crianças cegas, dois alunos do mesmo sexo, idade e série escolar, ou seja, todas as condições para emparelhamento foram mantidas, não sendo possível, somente, serem da mesma sala de aula.

A Tabela 1 apresenta a caracterização por pares, dos grupos de crianças cegas e videntes.



Tabela 1.

*Caracterização demográfica das crianças.*

<i>Par</i>	<i>Criança</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>NSE*</i>	<i>Série Escolar</i>	<i>Tipo de escola</i>	<i>Tipo de cegueira</i>
Par 1	DV: 1	F	8	C	2ª Série	Pública	Total
	V: 1	F	7	C	2ª Série	Pública	
Par 2	DV: 2	F	7	C	1ª Série	Particular	Total
	V: 2	F	7	B1	1ª Série	Particular	
Par 3	DV: 3	M	9	C	2ª Série	Pública	Parcial
	V: 3	M	8	C	2ª Série	Pública	
Par 4	DV: 4	M	9	C	1ª Série	Particular	Parcial
	V: 4	M	7	B2	1ª Série	Particular	
Par 5	DV: 5	F	7	C	1ª Série	Particular	Total
	V: 5	F	7	C	1ª Série	Particular	
Par 6	DV: 6	F	9	D	2ª Série	Pública	Total
	V: 6	F	8	C	2ª Série	Pública	
Par 7	DV: 7	F	7	C	1ª Série	Pública	Total
	V: 7	F	7	C	1ª Série	Pública	
Par 8	DV: 8	M	7	B1	1ª Série	Particular	Total
	V: 8	M	7	B2	1ª Série	Particular	
Par 9	DV: 9	F	9	C	3ª Série	Pública	Total
	V: 9	F	9	C	3ª Série	Pública	
Par 10	DV: 10	M	8	C	1ª Série	Pública	Total
	V: 10	M	7	C	1ª Série	Pública	
Par 11	DV: 11	F	9	C	1ª Série	Pública	Parcial
	V: 11	F	7	B1	1ª Série	Pública	
Par 12	DV: 12	M	7	C	1ª Série	Pública	Total
	V: 12	M	7	B2	1ª Série	Pública	
Par 13	DV: 13	F	9	B2	1ª Série	Pública	Parcial
	V: 13	F	7	C	1ª Série	Pública	
Par 14	DV: 14	M	9	C	3ª Série	Pública	Parcial
	V: 14	M	9	B1	3ª Série	Pública	
Par 15	DV: 15	M	10	C	3ª Série	Pública	Parcial
	V: 15	M	10	C	3ª Série	Pública	
Par 16	DV: 16	M	8	B1	2ª Série	Particular	Total
	V: 16	M	8	B2	2ª Série	Pública	

\* Nível socioeconômico da família de acordo com o Critério Brasil.

Como revela a Tabela 1, os pares de crianças cegas e videntes estão, em sua grande maioria, emparelhados quanto as variáveis: sexo, idade, nível socioeconômico, série escolar e tipo de escola. Quanto ao tipo de deficiência visual, dez crianças apresentavam cegueira total e seis cegueira parcial.

A Tabela 2 apresenta a freqüência dos participantes conforme distribuição por sexo, série escolar, tipo de escola e faixa etária.

Tabela 2.

*Características gerais da amostra de crianças por grupo.*

<i>Variável</i>	<i>Níveis</i>	<b>GC</b>	<b>GV</b>
		<i>Freqüência (%)</i>	<i>Freqüência (%)</i>
<b>Sexo</b>	Masculino	8 (50,0%)	8 (50,0%)
	Feminino	8 (50,0%)	8 (50,0%)
<b>Série:</b>	1ª Série	9 (56,3%)	9 (56,3%)
	2ª Série	4 (25,0%)	4 (25,0%)
	3ª Série	3 (18,8%)	3 (18,8%)
<b>Tipo:</b>	Pública	11(68,8%)	12 (75,0%)
	Particular	5 (31,3%)	4 (25,0%)
<b>Idade da criança:</b>	7	5	10
	8	3	3
	9	7	2
	10	1	1
	Média	8,19	7,63
	D.P.	0,98	0,96

A análise inferencial comparativa entre os dois grupos (teste do Qui-quadrado;  $p \leq 0,05$ ) não revelou diferença significativa entre as crianças cegas e videntes nas variáveis *sexo* e *série escolar* (igual quantidade nos dois). A variável *tipo de escola* apresentou pequena diferença de freqüência, mas essa não se mostrou significativa ( $x^2=0,15$ ;  $p=0,69$ ). Dados semelhantes ao exposto acima, foi quanto a variável idade, ou

seja, mesmo o GC apresentando crianças mais velhas que as crianças do GV, esta diferença não se mostrou estatisticamente significativa ( $\chi^2=3,97$ ;  $p=0,26$ ).

Participaram como informantes dos comportamentos das crianças, no ambiente familiar: 29 mães, um pai, um casal e uma avó. Além de responderem ao questionário sobre os indicadores comportamentais de empatia da criança, os responsáveis forneciam dados de idade dos pais e do nível socioeconômico da família.

A Tabela 3 apresenta as médias de idade dos pais e mães das crianças de ambos os grupos e a frequência do nível socioeconômico das famílias.

Tabela 3.

*Média de idades dos pais e mães e frequência de distribuição por nível socioeconômico das famílias por grupos.*

<b>Média de Idade dos pais por Grupo</b>						
<i>Grupos</i>	<i>Média Idade</i>	<i>D.P.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>		
GC (n=15)	39,00	10,37	25	66		
GV (n=14)	36,93	4,43	29	43		
Total (n=29)	38,00	8,00	25	66		
<b>Média de Idade das mães por Grupo</b>						
GC (n=16)	32,69	6,71	24	46		
GV (n=16)	33,44	4,62	26	41		
Total (n=32)	33,06	5,68	24	46		
<b>Nível Socioeconômico das Famílias</b>						
<i>Grupos</i>	<i>A1- A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>
GC (n=16)	0	2 (7,5%)	1 (6,3%)	12 (75%)	1 (6,3%)	0
GV (n=16)	0	3 (1,8%)	4 (25,0%)	9 (56,3%)	0	0
Total (n=32)	0	5 (15,6%)	5 (15,6%)	21 (65,6%)	1 (3,1%)	0

A análise estatística das diferenças de idade dos pais e mães, entre os grupos de crianças do GC e GV mostrou que não houve diferença significativa quanto a esta variável (Idade dos pais:  $x^2=16,98$ ,  $p=0,59$ ; Idade das mães:  $x^2=16,00$ ,  $p=0,38$ ).

Os dados de nível socioeconômico das famílias das crianças, apresentado na Tabela 3, constata uma maior concentração dos participantes na faixa C (65,6%), seguido pela distribuição nas faixas B1 e B2, que apresentam a mesma frequência (15,6%). Analisando os grupos separadamente, observou-se que o grupo de crianças cegas (GC), teve maior número de participantes na faixa C do que o grupo de videntes (GV), sendo a proporção de 75% e 56,3%, respectivamente, ou seja, as crianças com deficiência visual pertenciam a uma parcela da população com nível socioeconômico mais baixo. No entanto, as análises estatísticas não indicaram diferenças significativas entre o GC e GV quanto ao nível socioeconômico ( $x^2=3,42$ ;  $p=0,33$ ).

Participaram também como informantes dos comportamentos empáticos das crianças, no ambiente escolar, 17 professoras que atuavam com as crianças cegas e videntes na sala de aula do Ensino Regular.

### **Local e Ambiente de realização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em cinco cidades de médio e grande porte dos estados de Minas Gerais e São Paulo, e a coleta de dados com as crianças foi realizada nas escolas onde elas estudavam nos horários que as professoras disponibilizavam, para não acarretar prejuízo ao desenvolvimento acadêmico. A pesquisadora optou por não retirar a criança das aulas de Educação Física, Música ou Educação Artística, pois estas são atividades reforçadoras para a criança e a sua motivação para a participação na pesquisa poderia ser comprometida pela ausência na atividade curricular. A coleta de dados com

os professores e pais das crianças, cegas e videntes, também foram realizadas nas escolas.

### **Instrumentos e Materiais**

Neste estudo foram utilizados um inventário para avaliação da empatia pela própria criança e cinco instrumentos adaptados ou elaborados especialmente para esta pesquisa que pretendem avaliar indicadores comportamentais de empatia e identificação de sentimentos por crianças cegas e videntes.

*Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais* – Trata-se de uma escala produzida originalmente nos EUA (*SSRS*, Gresham & Elliott, 1990) e validada para o contexto brasileiro por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (s.d., *SSRS-BR*). É apresentada sob três versões: a Versão P, para professores, contendo 57 questões que avalia as habilidades sociais, comportamentos problemáticos e a posição da criança em indicadores de sua competência acadêmica; a Versão M, para os pais, que contém 55 questões para avaliação das habilidades sociais e comportamentos problemáticos; a Versão C para a própria criança, contendo 35 itens que avaliam a frequência das habilidades sociais. O estudo nacional de validação do instrumento mostrou que o *SSRS-BR* possui satisfatória consistência interna, aferida pelo *alfa* de Cronbach nas escalas de habilidades sociais (estudante=0,78; pais=0,86; professores=0,94); de comportamentos problemáticos (pais=0,83; professores=0,91) e de competência acadêmica (alfa=0,98). O estudo também mostrou correlações positivas e significativas no teste-reteste para todas as escalas, demonstrando estabilidade temporal (confiabilidade).

Nesse estudo foi utilizada a Versão C de auto-avaliação da criança, pois os comportamentos empáticos são avaliados somente neste formulário, por meio de quatro

questões. As alternativas de resposta para a criança estão dispostas em uma escala tipo Likert que varia de zero a dois (0 = nunca, 1 = algumas vezes, 2 = muito freqüente), gerando um escore fatorial que pode variar de zero a oito (Anexo 1).

*Questionário de Indicadores Comportamentais de Empatia da Criança pelos pais/ responsáveis e professores.* Instrumento baseado em Bryant (1987) utilizado por Garcia (2001) e adaptado para este estudo, contendo 18 questões, quatro negativas<sup>5</sup> e 14 positivas<sup>6</sup>, nas quais o professor e os pais, separadamente, avaliam os indicadores comportamentais de empatia da criança. Em ambos os questionários, as respostas são dadas por meio de três alternativas: Não descreve a criança (0); Descreve um pouco a criança (1) e Descreve perfeitamente a criança (2). As análises de consistência interna realizadas com os dados desse estudo indicou:  $\alpha=0,72$  para os questionários dos pais e  $\alpha=0,73$  para o dos professores (Anexos 2 e 3).

*História infantil gravada em áudio.* Este instrumento foi elaborado pela pesquisadora juntamente com um psicólogo e uma pedagoga e visa avaliar a identificação de sentimentos por crianças a partir de oito histórias infantis de aproximadamente dois minutos cada, apresentadas em forma de um CD de áudio. Esse CD apresenta os personagens expressando verbalmente quatro sentimentos diferentes: alegria, medo, raiva e tristeza. Nestas historinhas, um personagem do sexo feminino e outro do masculino apresentam os mesmos sentimentos, ou seja, a identificação das quatro emoções é avaliada com base em interlocutores de ambos os sexos e somente por meio dos estímulos paralingüísticos da forma da fala e pelo contexto. Para tanto, foram

---

<sup>5</sup> As questões negativas são aquelas que expressam um comportamento não-empático, ou seja, o oposto ao esperado em uma demanda de empatia. Por exemplo: “Evita atividades que envolvam cooperação; É freqüentemente agressivo com outras crianças”.

<sup>6</sup> Questões consideradas positivas são aquelas que caracterizam operacionalmente os comportamentos denominados de empáticos. Por exemplo: “Oferece ajuda quando percebe que alguém esta precisando; Reconhece os sentimentos das pessoas com quem interage”.

confeccionados dois CDs: o CD-FORMA contém as frases em que as crianças expressam os sentimentos, ou seja, as frases soltas, fora do contexto da historinha; o CD-CONTEXTO contém as mesmas frases de expressão de sentimentos, porém inseridas no contexto da historinha, com um narrador e outros personagens, além da criança que expressa a emoção.

A ordem de apresentação dos sentimentos nos dois CDs é diferente e aleatória. Além disso, a frase de expressão de sentimentos pelas crianças é sempre a última da história (destacada em negrito) e as demais falas dos interlocutores são neutras, ou seja, sem expressão de emoções. Essas duas estratégias descritas acima (frase de expressão de sentimento disposta como a última da história e falas dos demais interlocutores neutras) foram feitas para permitir maior controle sobre as respostas das crianças aos estímulos fornecidos pela fala de expressão de sentimentos do personagem naquela história.

Foi realizado pela pesquisadora um estudo piloto com esse instrumento (Anexo 4) para verificar se os participantes compreendiam as instruções e identificavam os sentimentos conforme as mudanças dos estímulos da forma da fala e do contexto.

*Roteiro de entrevista sobre a história.* Consta de um roteiro com 16 questões, que visam verificar se as crianças deficientes visuais e videntes identificavam os sentimentos dos personagens da história, bem como o contexto e a forma em que estes expressam as emoções, em cada um dos episódios nos quais o personagem se deparava com demandas interpessoais. Esse instrumento foi estruturado por meio do estudo piloto e é dividido em duas partes: a primeira enfatizando somente os estímulos paralingüísticos da forma da fala e a segunda com a fala inserida em um contexto. As

perguntas do roteiro de entrevista seguem a ordem de descrição dos sentimentos do CD, com as perguntas que foram feitas para as crianças (Anexo 5).

*Roteiro da situação estruturada de observação do comportamento empático.* Consistiu de uma situação previamente estruturada pela pesquisadora, em que essa interagiu com cada criança individualmente com objetivo de avaliar seu repertório empático. Para a realização dessa atividade, a pesquisadora utilizou dois fantoches, um para si e outro para a criança. A interação aconteceu com o uso desse brinquedo, ou seja, a pesquisadora apresentava demandas para comportamentos empáticos da criança. A fala da pesquisadora foi padronizada para todos os participantes e planejada de modo a contemplar, ao máximo, as contingências próprias do cotidiano das crianças. Esse roteiro foi submetido à avaliação por juízes e estudo piloto para possibilitar um aperfeiçoamento (Anexo 6).

*Fantoches:* Brinquedo feito de pano em que se coloca a mão para manipular o boneco. No caso deste estudo, cada fantoche representava uma criança: dois do sexo feminino (um para a pesquisadora e outro para a criança do sexo feminino) e um do sexo masculino (para a criança do sexo masculino). O fantoche foi elaborado utilizando o maior número possível de estímulos táteis que possibilitassem à criança perceber o boneco somente por essa via sensorial (por exemplo: com contorno da boca, olhos e nariz, com tranças, cabelo preso e boné).

*Protocolo de observação molar dos comportamentos empáticos na situação estruturada.* Consistiu de uma ficha para avaliação global da empatia demonstrada pela criança nas filmagens da situação estruturada, ou seja, para avaliação da impressão geral que os juízes tinham do repertório empático das crianças na filmagem. A avaliação foi



feita por juízes com base em uma escala que variava de 1 (repertório muito ruim de empatia) a 5 (repertório muito bom de empatia) (Anexo 7).

*Protocolo de observação molecular dos comportamentos empáticos na situação estruturada.* Consistiu de uma ficha de observação em que dois observadores (juízes) analisaram as filmagens da situação estruturada para avaliar o desempenho e a frequência das categorias de comportamento que as crianças apresentam na interação com o interlocutor (Anexo 8).

*Critério Brasil (IBOPE, 1997).* Para caracterizar a amostra foi utilizada a escala de avaliação socioeconômica, cuja pontuação é baseada na quantidade de bens duráveis, no grau de instrução do chefe de família e em outros fatores como a presença de empregada doméstica. Essa escala divide a população em cinco classes, cujo percentual populacional, em cada classe, é o seguinte (da classe de maior poder aquisitivo para a de menor): A1: 1%, A2: 4%, B1: 7%, B2: 12%, C: 31%, D: 33%, e E: 12% (Anexo 9).

*Outros Materiais:* Radio gravador, aparelho de TV, filmadora, vídeo-cassete, micro-computador e programa estatístico SPSS versão 13.0.

## **Procedimentos de coleta de dados**

### *Aspectos Éticos*

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar (Anexo 10) que se orienta pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96), foram firmados os acordos da pesquisadora com a escola e com os participantes/informantes, conforme se descreve a seguir.

### Associações e Escolas

O primeiro procedimento adotado foi estabelecer um contato inicial com as associações que atendem crianças deficientes visuais e com as escolas de ensino regular onde essas crianças estavam matriculadas. Nesse encontro foram explicitados os objetivos da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento (Anexo 11) que firmava um acordo entre a direção das associações e escolas e a pesquisadora. Esse termo informava que, tanto as crianças como seus pais e professores, seriam participantes da pesquisa, que essa seria realizada no espaço físico da escola e provia todas as informações quanto aos procedimentos de coleta dos dados. Além disso, esse acordo explicitava as questões éticas pertinentes: a ausência de custos financeiros aos professores, a liberdade de recusar a participação ou de retirar o consentimento a qualquer momento e o compromisso do pesquisador com o sigilo e anonimato dos participantes. Foi entregue nas associações e escolas uma cópia do parecer do Comitê de Ética que autorizava a consecução desta pesquisa segundo seus preceitos éticos básicos.

### Pais e/ ou Responsáveis

Na etapa seguinte, as diretoras ou supervisoras das escolas enviaram uma carta convidando os pais das crianças selecionadas para uma reunião com a pesquisadora responsável por esta pesquisa. Neste encontro a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, a importância desse estudo tanto para as crianças deficientes visuais como para as videntes, os procedimentos que seriam utilizados e as questões éticas já referidas. Somente participaram desse estudo as crianças cujos pais concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 12).

A coleta dos dados com as crianças, seus pais e professores ocorreu nas escolas onde as crianças estavam matriculadas. Foi solicitado à direção das escolas que as salas

para realização desta pesquisa fossem confortáveis, tivessem boa iluminação e fossem livres de ruídos e da presença de outras pessoas.

Os procedimentos de coleta de dados são descritos a seguir juntamente com os instrumentos utilizados com cada participante/informante.

#### *Coleta de dados: Pais e Professores*

Avaliação dos indicadores comportamentais de empatia pelos pais. Na reunião de apresentação da pesquisa e de assinatura do TCLE foi solicitado aos pais responderem individualmente o Questionário de Indicadores Comportamentais de Empatia da Criança no ambiente familiar e o Critério Brasil. Optou-se por realizar toda a avaliação com os pais em um mesmo dia para evitar que tivessem de se deslocar mais de uma vez para a escola, o que poderia aumentar a chance de desistência da pesquisa. Além disso, essa reunião com a pesquisadora foi marcada para o início ou final da aula de modo a aproveitar o momento em que os pais levavam ou buscavam suas crianças.

Para o preenchimento do questionário a pesquisadora forneceu aos participantes orientações gerais quanto ao instrumento e, para facilitar o entendimento, a pesquisadora leu os três primeiros itens com cada mãe/pai ou ambos. Durante as aplicações foi observado que algumas mães apresentaram dificuldade de leitura e, nesse caso, a pesquisadora leu cada item, perguntou a resposta e registrou na ficha. Esse mesmo procedimento foi utilizado para o preenchimento do Critério Brasil. O tempo médio gasto para finalizar a avaliação foi em torno de 15 a 20 minutos.

Avaliação dos indicadores comportamentais de empatia pelas professoras. As avaliações com as professoras ocorreram nos horários em que estas marcavam, para não comprometer as atividades curriculares das crianças, sendo na maioria dos casos no horário de Educação Física, Educação Artística ou no final da aula. Foi explicado a

professora que ela avaliaria tanto a criança deficiente visual como a vidente. Após as explicações gerais sobre o instrumento, a pesquisadora fornecia instruções de avaliação para os três primeiros itens e a professora respondia o restante do questionário sozinha. As professoras gastaram em média 15 minutos para preencher os dois questionários. Tanto na aplicação com as professoras, como com os pais, a pesquisadora estava presente para monitorar o processo e esclarecer dúvidas que surgissem.

#### *Coleta de dados junto às crianças*

A coleta de dados com as crianças foi realizada em dois dias, com duração de aproximadamente 25 minutos cada dia e intervalo, de no máximo, sete dias entre eles. As etapas 1, 2 e 3 aconteceram no primeiro encontro e as etapas seguintes (4 e 5) no segundo dia de coleta.

Etapa 1 – Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS). A pesquisadora aplicou esse inventário individualmente com cada criança. Para facilitar a compreensão da criança, a pesquisadora lia cada questão duas vezes, para então perguntar a resposta. Com todos os estudantes, o preenchimento do instrumento foi realizado pela pesquisadora.

Etapa 2- Identificação de sentimentos pelos estímulos paralingüísticos da forma da fala. A pesquisadora anunciava para a criança que ela ouviria trechos de historinhas e que, no decorrer delas, daria algumas instruções. No primeiro momento, a pesquisadora apresentava o CD-Forma com os trechos de expressão do sentimento restritos às falas dos personagens, ou seja, fora do contexto, dando ênfase somente aos estímulos paralingüísticos da forma da fala. Após cada trecho, a pesquisadora parava o CD-Forma e perguntava para a criança “*O que o menino/ menina está sentindo nesta*

*historinha? Qual o sentimento dele/ dela nesta história?”* e assinalava a resposta da criança na primeira parte do Roteiro de entrevista sobre a história.

Etapa 3 – Familiarização com o fantoche e a pesquisadora. Esta fase de adaptação e familiarização da criança com o fantoche e com a pesquisadora foi realizada nos dias de coleta de dados que antecederam a situação estruturada (Etapa 5) e consistia em situações de interação livre, conversas e brincadeiras entre a pesquisadora e a criança, ambas utilizando os fantoches. Nessas interações, a pesquisadora perguntava para a criança se ela já tinha brincado com fantoche, se sabia o que era e como utilizar esse brinquedo. Após esse primeiro momento, a pesquisadora mostrava os fantoches para as crianças, deixando-as pegar e descrevendo-os para as crianças cegas (como por exemplo, *“Olha, esta menininha na sua mão tem os cabelos rosa, como ele está preso? Com tranças ou rabo? O menininho tem os cabelos curtos e usa um boné você percebe?”*), além disso, a pesquisadora e a criança, utilizando os fantoches, interagiam, conversavam e brincavam.

A pesquisadora buscou uniformizar e padronizar as atividades dessa etapa com todas as crianças, mantendo uma interação similar com elas. Esse procedimento teve como objetivo permitir que a criança se familiarizasse com a pesquisadora e com o fantoche, e conseqüentemente diminuísse a probabilidade de se comportar de forma diferente do habitual nas condições da situação estruturada a que seria exposta.

Etapa 4 – Identificação de sentimentos inseridos no contexto. Após três a sete dias da identificação dos sentimentos somente pelos estímulos da forma da fala, a pesquisadora apresentava as historinhas completas (CD-Contexto), ou seja, com os trechos dos sentimentos inseridos em um contexto e, quando o personagem da história apresentava o primeiro sentimento, a pesquisadora pausava o CD-Contexto e

perguntava à criança se ela sabia o que o personagem estava sentindo naquela situação (*“O que o Dudu/Nandinha está sentindo nesta historinha? Qual o sentimento dele/dela nesta história?”*) e, também, em que ela se baseava para identificar a emoção (*Como você sabe que ele/ela está alegre?”*). Nessa fase a pesquisadora inseria na pergunta os nomes dos personagens, pois já eram citados no decorrer da historinha.

Em seguida, a pesquisadora apresentava as próximas histórias, procedendo da mesma forma e assim sucessivamente até a descrição do último sentimento. Tanto o roteiro dessa etapa como o roteiro da Etapa 2 foram padronizados para evitar vieses de procedimentos sobre a identificação dos sentimentos pelas crianças, ou seja, a pesquisadora fornecia aos participantes as opções de resposta quanto aos quatro sentimentos. Esse procedimento visou diminuir a possibilidade da criança responder de forma incorreta ao sentimento, não por não saber qual era aquela emoção, mas por não saber nomeá-la.

Etapa 5 – Comportamento empático em situação estruturada. Após a etapa de familiarização, que ocorria de três a sete dias antes, a pesquisadora convidava a criança para brincar de fantoches, colocando o seu próprio boneco na mão e instruindo a criança a fazer o mesmo com o outro fantoche. A pesquisadora explicava, então, que fariam de conta ser os fantoches e que seriam duas crianças amigas, solicitando que ela se comportasse como um(a) amiguinho(a) e que não tinha forma certa ou errada de se comportar.

A sessão começava com uma interação mais livre e, no decorrer, com a apresentação de demandas para comportamentos empáticos. Cada criança utilizava o fantoche respectivo ao seu sexo, ou seja, para a menina, o fantoche representava uma criança do sexo feminino e para o menino, o fantoche era do sexo masculino. Como

havia dois fantoches do sexo feminino (um para a pesquisadora e outro para a criança), a pesquisadora solicitava que as meninas escolhessem qual mais lhe agradava.

Toda a fala da pesquisadora nesta situação foi padronizada, ou seja, as falas de cada segmento interativo não variavam de criança para criança. Nos momentos que a criança apresentava respostas fora do contexto da situação de desempenho de papéis, ou seja, incongruentes com o último estímulo apresentado pela pesquisadora, esta respondia a criança e retomava as demandas da situação estruturada. Tanto no primeiro dia de coleta de dados, como no segundo dia, as sessões foram filmadas, porém somente os dados obtidos na situação estruturada passaram por análises e avaliações por juízes. Optou-se por filmar todas as etapas para possibilitar uma maior possibilidade de dessensibilização das crianças quanto à presença da filmadora.

### **Tratamento dos dados**

Os dados foram organizados em planilhas conforme se descreve a seguir e tratados por meio de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o programa SPSS-13.0. Para a comparação entre os escores totais dos grupos no Questionário de Avaliação da Empatia das Crianças pelos pais e professores, no SSRS-BR, na identificação de sentimentos das histórias infantis (com e sem auxílio do contexto) e no desempenho empático na situação estruturada a pesquisadora utilizou o teste não paramétrico Mann-Whitney.

Para comparação dos grupos pelas médias de cada item dos instrumentos e procedimentos citados acima, foi utilizado também o teste não paramétrico Mann-Whitney. As comparações entre avaliadores no Questionário de Avaliação da Empatia das Crianças e entre as duas etapas de identificação de sentimentos (paralingüísticas e contexto) ocorreram por meio do teste não paramétrico Wilcoxon. Nas avaliações das

relações entre a cota global e as medidas moleculares da empatia e nas correlações entre os vários instrumentos, foi feita uma análise correlacional de Spearman. Em todas as análises estatísticas foi adotado o nível de significância de 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

*Questionário de empatia avaliado por pais e professores.* Os valores dos itens negativos foram convertidos e a soma total dos pontos produziu escores que variavam de zero a 36 pontos. Foram efetuadas comparações entre: os escores totais dos grupos, os escores de cada item e entre informantes.

*Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR).* A avaliação das respostas das crianças foi computada em escores individuais na escala de empatia, que podiam variar de zero a oito. Foram realizadas comparações entre os escores totais dos grupos e entre os escores de cada item da escala.

*Identificação de sentimentos na história.* No primeiro momento, a pesquisadora classificou a resposta da criança em corretas ou incorretas conforme o reconhecimento de sentimentos dos personagens das histórias somente pelos estímulos paralingüísticos da forma da fala. Com base nas oito primeiras perguntas do roteiro de entrevista sobre a história, computou-se um escore que podia variar de zero a 16 pontos, correspondentes aos quatro sentimentos expressos pelo personagem feminino e aos quatro pelo masculino (Identifica o sentimento corretamente = 2; Não identifica o sentimento = 0).

Em um segundo momento, para avaliar se a criança identificava os sentimentos do personagem inseridos em um contexto, foram pontuadas as respostas dadas ao roteiro de entrevista sobre a história, gerando-se um novo escore que podia variar de zero a 32 pontos. A pontuação das respostas das crianças nessa etapa foi realizada por meio da seguinte escala: identifica o sentimento do personagem da história corretamente (2); não identifica o sentimento (0); identifica o contexto e a forma em que o sentimento



aparece (2); não identifica o contexto e nem a forma (0); identifica somente o contexto ou somente a forma (1).

*Comportamentos empáticos observados em situação estruturada.* Para essa etapa foram utilizados dois juízes, estudantes de graduação do curso de Psicologia, sendo um do sexo masculino e o outro do sexo feminino. A seleção dos juízes levou em consideração o interesse pela participação no estudo e estudo prévio de textos sobre empatia.

Os juízes foram treinados para avaliar o desempenho empático global das crianças, por meio de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos e, também, os componentes moleculares desse desempenho. Na primeira etapa do treinamento dos juízes, ocorreu a orientação quanto aos objetivos do estudo, leitura e discussão de textos referentes à empatia. Além disso, foi-lhes fornecido um “Kit” com instruções e orientações gerais sobre as avaliações e um roteiro de definições das categorias do comportamento empático (Anexo 13) que deveriam ser estudadas com atenção. Após o estudo desses conceitos e o esclarecimento de dúvidas sobre o material estudado, foi solicitado que os juízes observassem e cotassem os desempenhos de dois participantes - treino.

A partir disso, os dois juízes, separadamente, observavam e cotavam o desempenho de dois participantes-treino. Nessas sessões de treinamento, cada juiz observava sozinho as filmagens dos participantes e, somente depois de terminada as observações e avaliações eles se reuniam, com a pesquisadora, para calcular a porcentagem de acordos e desacordos obtidos, por meio de cálculo de médias das avaliações. O treinamento foi encerrado quando os dois juízes atingiram 85% de acordo em suas observações.

As avaliações, com as crianças participantes da pesquisa, também foi realizada individualmente e sem nenhum contato entre os dois juízes para discussão das observações. O primeiro passo foi realizar a avaliação molar (global) de todas as crianças. O passo seguinte foi analisar os componentes moleculares do desempenho empático de cada participante. Na edição das filmagens não havia indicação escrita se a criança era cega ou vidente e a ordem dos participantes, na edição do material dos vídeos, foi feita aleatoriamente. O cálculo de fidedignidade entre os juízes baseou-se na percentagem de concordância em relação ao total de acordos e desacordos.

O grau de acordo inter-juízes, obtido pela porcentagem de concordância dos registros e pela análise de correlação entre as observações, foram considerados satisfatórios quando superior a 0,85. A avaliação de fidedignidade desta medida foi feita a partir da porcentagem de acordos obtidos entre os juízes, com análise correlacional (Spearman) entre os escores dos dois juízes.

A avaliação global sobre a empatia, apresentada pela criança no decorrer da interação (medida molar), foi feita com base em uma escala de cinco pontos que variava de: um repertório muito ruim de empatia (1) até um repertório muito bom de empatia (5). A avaliação dos componentes moleculares do desempenho empático da criança ocorreu com base na frequência de ocorrências das categorias de comportamentos empáticos previamente definidos.

## RESULTADOS

A caracterização do repertório de identificação de sentimentos e habilidades empáticas dos participantes, tanto em grupo como individual, será apresentada com base nas semelhanças e diferenças entre os pares e grupos, avaliação por diferentes informantes e instrumentos de avaliação. Essa análise será aplicada aos resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos e procedimentos, conforme listagem a seguir:

- (1) Identificação de sentimentos por meio de histórias infantis (CDs);
- (2) Questionários de avaliação de empatia por pais e professores;
- (3) Habilidades empáticas na auto-avaliação da criança;
- (4) Desempenho empático observado na situação estruturada;
- (5) Comparação entre informantes e entre etapas de um mesmo instrumento;
- (6) Comparação entre crianças cegas totais e parciais.

Os tópicos de **(1)** a **(5)** referem-se aos dados das crianças dos grupos de cegos e do grupo videntes. Somente o tópico **(6)** traz os dados específicos sobre o grupo de crianças cegas totais e parciais, ou seja, comparando entre si as crianças deficientes visuais.

### **1. Identificação de sentimentos por meio de histórias infantis (CDs)**

Os resultados apresentados a seguir caracterizam o repertório de identificação de sentimentos dos grupos, por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais das pontuações do grupo de crianças cegas, videntes e de cada participante na avaliação das histórias infantis gravadas em áudio.

A Tabela 4 apresenta o escore de cada grupo (variação de zero a 16) na identificação de sentimentos pelos estímulos paralingüísticos da forma da fala e pelo contexto.

Tabela 4.

*Dados descritivos do escore (média, desvio padrão e mediana) do repertório de identificação de sentimentos, com base nos estímulos paralingüísticos e contextuais, para cada um dos grupos.*

<i>Grupo</i>	<b>Paralingüísticos</b>		<b>Contexto</b>	
	<i>Escore (D.P)</i>	<i>Mediana</i>	<i>Escore (D.P)</i>	<i>Mediana</i>
GC	11,25 (2,82)	12,00	12,75 (2,62)	12,00
GV	13,88 (1,71)	14,00	14,13 (1,71)	14,00
Total	12,56 (2,65)	12,00	13,44 (2,29)	14,00

Pelos dados da Tabela 4 é possível observar que o Grupo de Videntes (GV) apresentou, nas duas etapas de discriminação de sentimentos, escores médios no quarto quartil, mais próximos do valor superior. Já os escores do Grupo de Cegos (GC), na identificação dos sentimentos pelos estímulos paralingüísticos e contextualizados, localizaram-se no terceiro quartil da variação possível. Além disso, percebe-se que ambos os grupos obtiveram escores médios mais próximas do valor máximo da variação possível na identificação dos sentimentos quando as emoções estavam inseridas em um contexto, sugerindo maior facilidade no segundo caso.

Na comparação entre os grupos de crianças cegas e videntes (Mann-Whitney;  $p \leq 0,05$ ) houve diferença significativa somente na identificação de sentimentos pelos aspectos paralingüísticos da forma da fala ( $U=59,50$ ;  $p=0,008$ ), ou seja, na discriminação de emoções fora do contexto. Nesta etapa o GV obteve escores superiores

ao do GC. Na identificação de sentimentos pelos estímulos contextualizados não houve diferença significativa entre os grupos ( $U=87,50$ ;  $p=0,112$ ).

Os dados descritivos sobre a identificação dos sentimentos, avaliados nas duas etapas da coleta de dados com o CD de histórias infantis, para os grupos, de crianças cegas e videntes estão dispostos na Tabela 5.

Tabela 5.

*Dados descritivos de identificação de sentimentos por meio de estímulos paralingüísticos (A) ou contextualizados (B) e o sexo do personagem (masculino ou feminino), com variação possível entre zero e dois.*

<b>A. Estímulos Paralingüísticos</b>					
		GC		GV	
<i>Sentimento/Interlocutor</i>		<i>Escore Médio</i>	<i>D.P.</i>	<i>Escore Médio</i>	<i>D.P.</i>
<b>Alegria</b>	Masculino	1,75	0,68	2,00	0,00
	Feminino	1,63	0,81	2,00	0,00
<b>Tristeza</b>	Masculino	1,50	0,89	2,00	0,00
	Feminino	1,38	0,96	1,75	0,68
<b>Medo</b>	Masculino	1,88	0,50	2,00	0,00
	Feminino	1,75	0,68	1,63	0,81
<b>Raiva</b>	Masculino	0,75	1,00	1,25	1,00
	Feminino	0,75	1,00	1,13	1,02
<b>B. Estímulos Contextualizados</b>					
		GC		GV	
<i>Sentimento/Interlocutor</i>		<i>Escore Médio</i>	<i>D.P.</i>	<i>Escore Médio</i>	<i>D.P.</i>
<b>Alegria</b>	Masculino	2,00	0,00	2,00	0,00
	Feminino	1,88	0,50	1,88	0,50
<b>Tristeza</b>	Masculino	1,63	0,81	1,75	0,68
	Feminino	1,63	0,81	1,75	0,68
<b>Medo</b>	Masculino	1,88	0,50	2,00	0,00
	Feminino	2,00	0,00	2,00	0,00
<b>Raiva</b>	Masculino	0,88	1,02	1,25	1,00
	Feminino	0,88	1,02	1,38	0,96

Na Tabela 5A sobre a identificação de sentimentos das crianças, por meio somente da forma da fala (estímulos paralingüísticos), os sentimentos com escores mais altos para GC foram *alegria* e *medo*. Para o GV os escores foram mais altos para *alegria* e *tristeza*. Quando a estimulação foi baseada na fala inserida no contexto (Tabela 5B), os sentimentos com escores mais altos foram, nos dois grupos, *alegria* e *medo*. Tanto na identificação de sentimentos pelos estímulos paralingüísticos como pelos estímulos contextualizados, ambos os grupos apresentaram escores mais baixos no sentimento *raiva*. Em todos os casos, não houve diferença estatisticamente significativa quanto à identificação de sentimentos pelo sexo do personagem tanto para o GC como para o GV, ou seja, não houve diferença na discriminação das emoções pelo sexo do personagem da história.

A complementação dos dados sobre a identificação de sentimentos encontra-se na Tabela 6, onde é possível visualizar a frequência de variáveis que as crianças relataram auxiliar na discriminação das emoções quando as historinhas infantis estavam inseridas em um contexto.

Tabela 6.

*Dados de frequência, para o GC e GV, quanto ao critério utilizado para identificar sentimentos na fala inserida no contexto.*

<i>Sentimento/Interlocutor</i>		<b>GC</b>			
		<i>Não identifica</i>	<i>Forma</i>	<i>Contexto</i>	<i>Forma e Contexto</i>
<b>Alegria</b>	Masculino	2	1	12	1
	Feminino	5	1	9	1
<b>Tristeza</b>	Masculino	4	1	11	-
	Feminino	3	3	12	-
<b>Medo</b>	Masculino	5	1	9	1
	Feminino	1	1	14	-
<b>Raiva</b>	Masculino	9	-	6	1
	Feminino	9	1	6	-
<i>Sentimento/Interlocutor</i>		<b>GV</b>			
		<i>Não identifica</i>	<i>Forma</i>	<i>Contexto</i>	<i>Forma e Contexto</i>
<b>Alegria</b>	Masculino	-	-	12	4
	Feminino	1	1	10	4
<b>Tristeza</b>	Masculino	2	-	11	3
	Feminino	2	-	11	3
<b>Medo</b>	Masculino	1	1	10	4
	Feminino	-	-	14	2
<b>Raiva</b>	Masculino	5	-	10	1
	Feminino	5	-	9	2

Verificou-se que a identificação de todos os sentimentos nas historinhas ocorreu, para os dois grupos, principalmente, com base na estimulação contextual. O segundo critério, para o GC foi, a identificação de sentimentos pela forma (aspectos paralingüísticos) e para o GV, a discriminação de emoções pelo contexto e forma, juntos.



O desempenho de cada criança cega e do seu par vidente na identificação dos sentimentos é apresentado na Tabela 7 (escores de zero a dois).

Tabela 7.

*Valor médio por criança na identificação de sentimentos por meio dos estímulos paralingüísticos e contextuais.*

<i>Par</i>	<i>Criança</i>	<b>Paralingüísticos</b>	<b>Contexto</b>
		<i>Escore (D.P)</i>	<i>Escore D.P.</i>
Par 1	DV: 1	2,00 (0,00)	2,00 (0,00)
	V: 1	1,75 (0,71)	1,25 (1,04)
Par 2	DV: 2	1,25 (1,04)	2,00 (0,00)
	V: 2	2,00 (0,00)	2,00 (0,00)
Par 3	DV: 3	1,50 (0,93)	1,50 (0,93)
	V: 3	1,50 (0,93)	1,50 (0,93)
Par 4	DV: 4	1,00 (1,07)	1,00 (1,07)
	V: 4	2,00 (0,00)	2,00 (0,00)
Par 5	DV: 5	1,00 (1,07)	1,50 (0,93)
	V: 5	1,50 (0,97)	1,50 (0,93)
Par 6	DV: 6	1,75 (0,75)	1,50 (0,93)
	V: 6	1,50 (0,97)	2,00 (0,00)
Par 7	DV: 7	1,00 (1,07)	1,00 (1,07)
	V: 7	1,75 (0,71)	1,75 (0,71)
Par 8	DV: 8	1,25 (1,04)	1,50 (0,93)
	V: 8	1,75 (0,71)	1,75 (0,71)
Par 9	DV: 9	1,50 (0,93)	1,75 (0,71)
	V: 9	2,00 (0,00)	2,00 (0,00)
Par 10	DV: 10	1,25 (1,04)	1,50 (0,93)
	V: 10	1,75 (0,71)	1,75 (0,71)
Par 11	DV: 11	1,75 (0,71)	1,75 (0,71)
	V: 11	1,50 (0,93)	1,75 (0,71)
Par 12	DV: 12	1,50 (0,93)	1,50 (0,93)
	V: 12	1,50 (0,93)	1,75 (0,71)
Par 13	DV: 13	0,75 (1,04)	1,25 (1,04)
	V: 13	1,75 (0,71)	1,50 (0,93)
Par 14	DV: 14	1,75 (0,71)	1,75 (0,71)
	V: 14	2,00 (0,00)	1,75 (0,71)
Par 15	DV: 15	1,75 (0,71)	2,00 (0,00)
	V: 15	1,75 (0,71)	2,00 (0,00)
Par 16	DV: 16	1,75 (0,71)	2,00 (0,00)
	V: 16	1,50 (1,50)	1,75 (0,71)

De acordo com a Tabela 7, na identificação dos sentimentos pelos aspectos paralingüísticos da forma da fala, quatro das 16 crianças com deficiência visual apresentaram escores médios maiores que seus pares videntes, três obtiveram os mesmos escores e nove crianças tiveram pontuações inferiores a dos seus correspondentes videntes. Na identificação das emoções, dentro do contexto das historinhas, duas crianças do GC conseguiram discriminar mais sentimentos do que seu par vidente, seis apresentaram escores médios iguais e oito escores mais baixos que seus pares videntes.

*Identificação de sentimentos e correlação entre instrumentos e avaliação da empatia*

Neste subitem do tópico 1, são apresentadas as análises correlacionais entre a identificação de sentimentos e as avaliações da empatia, pela medida direta do desempenho empático na situação estruturada e pelas medidas indiretas que são as avaliações realizadas pelos pais, professores e próprias crianças.

A Tabela 8 apresenta os resultados de correlação entre a identificação de sentimentos pelos aspectos paralingüísticos da forma da fala e a avaliação da empatia pelos diversos instrumentos.

Tabela 8.

*Correlação entre as medidas de identificação de sentimentos, via CD-Forma, e os indicadores comportamentais de empatia das crianças obtidos no questionário dos pais, professores, auto-avaliação pelo SSRS-BR e observação direta.*

	GC		GV	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Questionários Pais	0,02	0,92	-0,27	0,30
Questionários Professores	0,09	0,71	0,21	0,42
SSRS-BR (Auto-Avaliação)	0,34	0,18	-0,15	0,57
Aval. Molecular da Empatia	0,07	0,78	<b>0,68</b>	<b>0,00</b>

(Matriz de correlação não-paramétrica de Spearman;  $p \leq 0,05$ )

Os dados indicam que houve correlação significativa e alta, conforme Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004), somente para o GV, entre a identificação de sentimentos pela forma e a avaliação molecular da empatia na situação estruturada de desempenho de papéis.

Os dados das análises correlacionais entre a discriminação das emoções contextualizadas e as avaliações da empatia, encontram-se na Tabela 9.

Tabela 9.

*Correlação entre as medidas de identificação de sentimentos, via CD-Contexto, e os indicadores comportamentais de empatia das crianças obtidos no questionário dos pais, professores, auto-avaliação pelo SSRS-BR e observação direta.*

	GC		GV	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Questionários Pais	0,20	0,45	-0,21	0,42
Questionários Professores	0,13	0,63	0,00	0,98
SSRS-BR (Auto-Avaliação)	0,32	0,21	-0,17	0,52
Aval. Molecular da Empatia	0,33	0,20	0,39	0,12

(Matriz de correlação não-paramétrica de Spearman;  $p \leq 0,05$ )

Os resultados expostos na Tabela 9 indicam que não houve correlações significativas entre as variáveis avaliadas, tanto para o GC como para o GV. Este dado indica que não houve consistência entres os indicadores.

## 2. Questionários de avaliação de empatia por pais e professores

Nesta seção, são apresentados os resultados da avaliação dos comportamentos empáticos das crianças, de ambos os grupos, no contexto familiar e escolar, pela perspectiva dos pais e professores, respectivamente. Os escores obtidos nos questionários variavam de zero a 36 pontos.

A Figura 1 mostra os escores médios atribuídos pelos pais das crianças, do GC e GV, na avaliação dos indicadores de empatia.

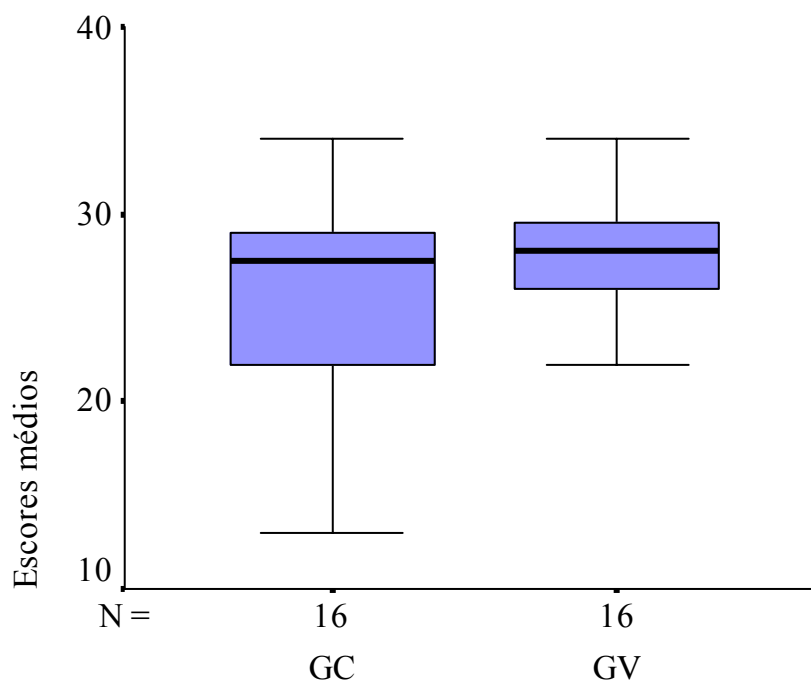


Figura 1. *Escores médios totais do GC e GV conforme a avaliação da empatia pelos pais.*

Na Figura 1, é possível observar que as crianças do GC apresentaram escores médios no terceiro quartil e o GV obteve escores médios no quarto quartil da amplitude possível por meio deste instrumento, ou seja, mais próximo do valor máximo que é 36 (**GC** – *Escore Médio*: 26,00, *Mediana*: 27,50; **GV** – *Escore Médio*: 27,69, *Mediana*: 28,00). Além disso, observa-se que há uma maior dispersão dos dados do GC, caracterizado pelo desvio padrão (*GC*: 5,89; *GV*: 3,65). Nota-se, portanto, nesta figura, que não obstante a semelhança das médias, a variabilidade dos dados foi maior para o GC.

Já a Figura 2, apresenta os escores das avaliações dos professores sobre os comportamentos empáticos dos grupos de crianças cegas e videntes.

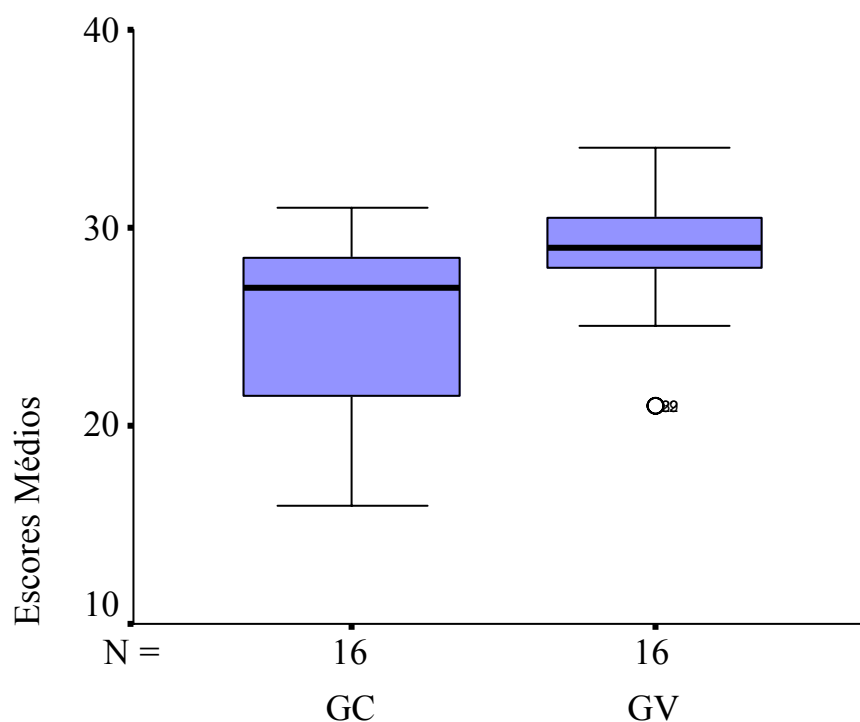


Figura 2. *Escore médio total do GC e GV conforme a avaliação da empatia pelos professores.*

Os dados da Figura 2 revelam que na avaliação do repertório de habilidades empáticas, pelos professores, os resultados foram semelhantes aos encontrados na avaliação da empatia pelos pais, ou seja, o escore do GC esteve localizado no terceiro quartil e o do GV encontra-se no quartil mais próximo do valor superior possível para os questionários (**GC** – *Escore Médio: 25,19, d.p: 4,53, Mediana: 27,00*; **GV** – *Escore Médio: 28,5, d.p: 3,54, Mediana: 29,00*).

As análises inferenciais para comparação dos grupos (Mann-Whitney;  $p \leq 0,05$ ), nos Questionários de Avaliação da Empatia das Crianças pelos pais e professores, mostraram que não houve diferença significativa entre o GC e GV (Pais:  $U=114,50$ ,  $p=0,60$ ; Professores:  $U=82,50$ ,  $p=0,08$ ). Os resultados sugerem uma consistência na avaliação dos pais e professores sobre os padrões de comportamentos empáticos nos dois grupos.

Os escores de empatia para cada criança, conforme as avaliações pelos pais e professores nos questionários, com intervalo de variação entre zero e dois, encontram-se na Tabela 10.

Tabela 10.

*Valor médio por criança na avaliação da empatia pelos pais e professores.*

<i>Par</i>	<i>Criança</i>	<b>Pais</b>		<b>Professores</b>	
		<i>Escores (D.P)</i>	<i>Escores (D.P)</i>	<i>Escores (D.P.)</i>	<i>Escores (D.P.)</i>
Par 1	DV: 1	1,61	(0,61)	1,56	(0,70)
	V: 1	1,50	(0,62)	1,61	(0,61)
Par 2	DV: 2	1,56	(0,70)	1,50	(0,62)
	V: 2	1,44	(0,51)	1,67	(0,59)
Par 3	DV: 3	1,78	(0,43)	1,11	(0,76)
	V: 3	1,78	(0,43)	1,78	(0,55)
Par 4	DV: 4	0,72	(0,83)	1,11	(0,58)
	V: 4	1,22	(0,81)	1,61	(0,61)
Par 5	DV: 5	1,61	(0,70)	1,28	(0,83)
	V: 5	1,50	(0,79)	1,39	(0,61)
Par 6	DV: 6	1,50	(0,86)	0,89	(0,76)
	V: 6	1,61	(0,70)	1,56	(0,51)
Par 7	DV: 7	1,61	(0,78)	1,39	(0,70)
	V: 7	1,56	(0,78)	1,72	(0,67)
Par 8	DV: 8	1,89	(0,32)	1,61	(0,50)
	V: 8	1,44	(0,70)	1,56	(0,62)
Par 9	DV: 9	1,56	(0,78)	1,56	(0,51)
	V: 9	1,22	(0,43)	1,67	(0,49)
Par 10	DV: 10	1,17	(0,51)	1,61	(0,61)
	V: 10	1,56	(0,70)	1,56	(0,78)
Par 11	DV: 11	1,28	(0,67)	1,72	(0,57)
	V: 11	1,61	(0,61)	1,67	(0,49)
Par 12	DV: 12	0,94	(0,73)	1,72	(0,46)
	V: 12	1,89	(0,32)	1,72	(0,57)
Par 13	DV: 13	1,50	(0,51)	1,50	(0,51)
	V: 13	1,56	(0,62)	1,17	(0,38)
Par 14	DV: 14	1,06	(0,54)	1,28	(0,57)
	V: 14	1,83	(0,38)	1,89	(0,32)
Par 15	DV: 15	1,50	(0,71)	1,50	(0,62)
	V: 15	1,67	(0,69)	1,61	(0,70)
Par 16	DV: 16	1,83	(0,38)	1,06	(0,64)
	V: 16	1,22	(0,65)	1,17	(0,38)

Percebe-se na Tabela 10 que, na avaliação da empatia pelos pais, sete crianças com deficiência visual apresentaram escores médios superiores que seu par vidente na avaliação dos indicadores de empatia, oito tiveram escores inferiores aos seus pares correspondentes e, somente, um par de crianças obteve o mesmo escore na avaliação

dos pais. Já na avaliação realizada pelos professores, quatro crianças cegas tiveram escores superiores a seus pares, 11 obtiveram escores médios inferiores e um par de crianças foi avaliado da mesma forma pelo professor. Na avaliação dos professores o número de crianças do GC com maior repertório empático foi menor do que na avaliação dos pais, o que pode sugerir que no contexto escolar estas crianças apresentam menos empatia do que no ambiente de casa.

Os escores, para cada grupo, nos dezoito itens do questionário de avaliação dos indicadores comportamentais de empatia pelos pais e professores, encontram-se na Tabela 11. Destaca-se aqui que a avaliação mais favorável implica em uma pontuação maior nos itens de redação positiva (Exemplo: “*Demonstra interesse pelos outros; Oferece ajuda quando percebe que alguém esta precisando de ajuda*”) e menor nos itens de redação negativa, esses destacados em negrito.



Tabela 11.

*Pontuação média de cada grupo em cada item do questionário de avaliação da empatia das crianças pelos pais e professores.*

<i>Indicadores Comportamentais de Empatia</i>	<i>Avaliador</i>	<b>GC</b>	<b>GV</b>
		<i>Média (D.P)</i>	<i>Média (D.P)</i>
Elogia os irmãos, colegas ou outras crianças, expressando sentimentos positivos	Pais	1,31 (0,60)	1,44 (0,51)
	Professores	1,00 (0,52)	1,69 (0,48)
Reparte o lanche ou algum objeto com os irmãos ou outras crianças sem os pais pedirem	Pais	1,25 (0,68)	1,31 (0,48)
	Professores	0,94 (0,85)	1,50 (0,52)
<b>Expressa desagrado quando outras crianças são elogiadas pelos pais/professor</b>	<b>Pais</b>	<b>0,88 (0,72)</b>	<b>0,69 (0,79)</b>
	<b>Professores</b>	<b>0,38 (0,62)</b>	<b>0,44 (0,81)</b>
Fica triste quando percebe ou vê outra criança chorando ou com algum problema	Pais	1,38 (0,72)	1,56 (0,51)
	Professores	1,06 (0,44)	1,06 (0,68)
<b>Evita atividades que envolvam cooperação</b>	<b>Pais</b>	<b>0,63 (0,72)</b>	<b>0,69 (0,95)</b>
	<b>Professores</b>	<b>0,44 (0,73)</b>	<b>0,31 (0,60)</b>
<b>É freqüentemente agressivo com outras crianças</b>	<b>Pais</b>	<b>0,31 (0,48)</b>	<b>0,56 (0,63)</b>
	<b>Professores</b>	<b>0,19 (0,54)</b>	<b>0,25 (0,45)</b>
É popular entre os amiguinhos ou pessoas do seu convívio, relacionando-se bem com todos	Pais	1,88 (0,34)	1,75 (0,45)
	Professores	1,63 (0,62)	1,88 (0,34)
<b>Não chora, mesmo quando é ofendido ou machucado</b>	<b>Pais</b>	<b>1,00 (0,82)</b>	<b>0,50 (0,73)</b>
	<b>Professores</b>	<b>0,88 (0,72)</b>	<b>0,69 (0,60)</b>
Manifesta contentamento quando acontece algo de bom com o irmão, amigo.	Pais	1,69 (0,48)	1,69 (0,60)
	Professores	1,56 (0,51)	1,69 (0,48)
Presta atenção nas pessoas que estão a sua volta	Pais	1,81 (0,54)	1,75 (0,45)
	Professores	1,88 (0,34)	1,88 (0,34)
Expressa verbalmente seus sentimentos	Pais	1,44 (0,73)	1,88 (0,34)
	Professores	1,69 (0,69)	1,69 (0,48)
Fica nervosa se outros à sua volta parecem nervosos	Pais	0,88 (0,96)	1,00 (0,89)
	Professores	0,69 (0,60)	0,69 (0,60)
Fica envolvido com os sentimentos dos personagens em um filme, novela ou historinhas	Pais	1,31 (0,79)	1,44 (0,63)
	Professores	1,25 (0,58)	1,38 (0,50)
Demonstra interesse pelos outros	Pais	1,69 (0,48)	1,88 (0,34)
	Professores	1,63 (0,50)	1,75 (0,45)
Reconhece os sentimentos das pessoas com quem interage	Pais	1,63 (0,72)	1,50 (0,63)
	Professores	1,44 (0,51)	1,75 (0,45)
Oferece ajuda quando percebe que alguém está precisando de ajuda	Pais	1,50 (0,63)	1,69 (0,60)
	Professores	1,38 (0,62)	1,81 (0,40)
Expressa sentimentos positivos	Pais	1,63 (0,62)	1,69 (0,48)
	Professores	1,69 (0,48)	1,81 (0,40)
Nomeia sentimentos dos pais, irmãos, colegas e pessoas com que convive	Pais	1,44 (0,81)	1,56 (0,73)
	Professores	1,25 (0,68)	1,63 (0,50)

A Tabela 11 mostra que a avaliação dos pais sobre a empatia das crianças foi mais favorável ao GV que ao GC. O GC e o GV apresentaram quatro escores no intervalo entre o primeiro e segundo quartil da variação possível dos resultados, ou seja, entre zero e 1. Desses escores, todos eram de redação negativa para o GV e três para o GC. Além disso, o GC apresentou oito escores no terceiro quartil e seis no último quartil. Já o GV apresentou maior pontuação no quarto quartil, somando-se nove, e cinco escores no intervalo entre 1 e 1,5.

Os dados dispostos na Tabela 11, ainda indicam que segundo as avaliações dos professores sobre a empatia das crianças, tanto o GC como o GV, foram avaliados favoravelmente, ou seja, os escores médios nos itens positivos foram mais altos do que nos negativos e ambos os grupos de crianças obtiveram os mesmos escores em quatro itens do total de 18.

A avaliação igual para ambos os grupos foi maior pelos professores do que pelos pais, sendo que para estes últimos, somente um item obteve o mesmo escore. Porém, na avaliação dos professores o GC não apresentou nenhuma média superior ao GV, enquanto que nos escores médios dos questionários dos pais o grupo das crianças com deficiência visual apresentou pontuação maior em três itens.

A comparação entre os grupos pelos escores obtidos em cada item dos questionários avaliados pelos pais e professores (Mann-Whitney;  $p \leq 0,05$ ) indicou que, na avaliação dos indicadores comportamentais de empatia pelos pais, houve diferença significativa entre os grupos, somente no item “*Expressa verbalmente seus sentimentos*”: as crianças videntes apresentaram médias superiores a das crianças cegas ( $U=86,00$ ;  $p=0,04$ ).

Já na avaliação dos professores, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nos itens: “*Elogia os irmãos, colegas ou outras crianças, expressando sentimentos positivos (U=51,00; p=0,00); Reparte o lanche ou algum objeto com os irmãos, colegas ou outras crianças sem os pais/ professora pedirem (U=80,00; p=0,05); Oferece ajuda quando percebe que alguém esta precisando de ajuda (U=78,50; p=0,02)*”. Em todos estes itens, o GV apresentou médias maiores que o GC.

### 3. Habilidades empáticas na auto-avaliação da criança

Nesta seção são apresentados os dados da auto-avaliação de empatia pelas crianças, por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) e, também, a posição média de cada grupo em relação à norma de referência deste inventário, estabelecida por Bandeira e cols. (s.d) para a faixa etária de oito a 12 anos.

A análise dos dados descritivos dos escores da auto-avaliação das crianças na subclasse empatia (Fator 2), do SSRS-BR, com variação possível entre 0 e 8, indicam que as pontuações do GC e GV encontram-se no terceiro quartil, próximas do valor da norma de referência, que está localizada no quarto quartil (**GC** – *Escore Médio*: 4,63, *d.p*: 1,26, *Mediana*: 4,00; **GV** – *Escore Médio*: 5,31, *d.p*: 1,30, *Mediana*: 5,00; **Norma de Referência** – *Escore Médio*: 6,09, *d.p*: 1,38). Estes dados mostram que na auto-avaliação das crianças no Fator 2, tanto o GC como o GV, apresentaram escores inferiores à Norma de Referência do instrumento.

Na comparação entre os escores totais dos grupos (Mann-Whitney;  $p \leq 0,05$ ), para a auto-avaliação da empatia por meio do SSRS-BR, não foi encontrada diferença significativa entre o GC e o GV ( $U=86,00$ ;  $p=0,10$ ).

Os escores da auto-avaliação de empatia por cada criança, com deficiência visual e vidente, com variação possível entre zero e dois, encontram-se na Tabela 12.

Tabela 12.

*Valor médio por criança na auto-avaliação da empatia pelo SSRS-BR.*

<b>Par</b>	<b>Criança</b>	<b>Escore</b>	<b>D.P.</b>
Par 1	DV: 1	1,50	0,58
	V: 1	1,75	0,50
Par 2	DV: 2	1,00	0,82
	V: 2	0,75	0,50
Par 3	DV: 3	0,75	0,50
	V: 3	1,25	0,50
Par 4	DV: 4	1,50	0,58
	V: 4	1,50	1,00
Par 5	DV: 5	1,00	0,00
	V: 5	1,00	1,00
Par 6	DV: 6	0,75	0,96
	V: 6	1,50	1,00
Par 7	DV: 7	1,00	0,00
	V: 7	1,50	1,00
Par 8	DV: 8	1,00	0,82
	V: 8	1,25	0,96
Par 9	DV: 9	1,75	0,50
	V: 9	1,25	0,96
Par 10	DV: 10	1,00	0,00
	V: 10	1,75	0,50
Par 11	DV: 11	1,25	0,96
	V: 11	1,25	0,50
Par 12	DV: 12	1,00	0,82
	V: 12	1,25	0,50
Par 13	DV: 13	1,00	0,82
	V: 13	2,00	0,00
Par 14	DV: 14	1,75	0,50
	V: 14	1,00	0,82
Par 15	DV: 15	1,00	0,82
	V: 15	1,00	0,82
Par 16	DV: 16	1,25	0,96
	V: 16	1,25	0,50

Os dados da Tabela 12 indicam que, na auto-avaliação de empatia, pelo SSRS-BR, três crianças cegas apresentaram escores mais altos que a do seu colega

correspondente, cinco obtiveram os mesmos escores médios e oito crianças com deficiência visual tiveram escores mais baixos do que seus pares videntes.

A Tabela 13 apresenta a pontuação média do GC e GV nos quatro itens de empatia do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), que variava numa escala de zero a dois.

Tabela 13.

*Pontuação média, de cada grupo, nos itens de auto-avaliação de empatia (SSRS-BR) pelas crianças cegas e videntes.*

<b>Itens auto-avaliação</b>	<b>GC</b>	<b>GV</b>
<b>SSRS</b>	<b>Média (D.P)</b>	<b>Média (D.P)</b>
Eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhes acontecem	1,44 (0,51)	1,44 (0,63)
Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles	1,19 (0,75)	1,69 (0,48)
Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes	1,19 (0,40)	1,63 (0,50)
Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou briga	0,81 (0,83)	0,56 (0,63)

Os resultados dispostos na Tabela 13 indicam que, o GC apresentou três médias no intervalo do terceiro quartil, enquanto o GV obteve uma média neste mesmo intervalo e duas pontuações no quartil superior que varia de 1,5 a 2 pontos. O item “*Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou briga*” teve as médias no segundo quartil, tanto para o GC como para o GV.

A análise estatística para a comparação dos grupos, por meio dos escores de cada item (Mann-Whitney;  $p \leq 0,05$ ), indicou que houve diferença significativa entre os grupos, nos itens: “*Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles* ( $U=80,50$ ;  $p=0,04$ ); *Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão*

*zangados, aborrecidos ou tristes* ( $U=72,00; p=0,01$ )”. Nestas afirmações, as crianças do GV apresentam médias superiores a das crianças cegas.

Na comparação dos grupos por itens, tanto para o SSRS-BR como para os questionários dos pais e professores, o GV obteve escores estatisticamente superiores aos GC. Estes dados indicam uma consistência na avaliação da empatia pelos diferentes significantes e instrumentos.

#### **4. Desempenho empático observado na situação estruturada**

Esta seção apresenta os dados de consistência entre os indicadores de empatia avaliados pelos dois juízes por meio de análises de correlações e porcentagem de acordo entre avaliadores, do desempenho empático das crianças na situação estruturada. Além disso, os resultados apresentados a seguir caracterizam a empatia das crianças, cegas e videntes, nas filmagens do desempenho social.

As análises da correlação entre a avaliação molar e molecular do desempenho empático, do GC e GV, realizadas por meio da matriz de correlação não-paramétrica de Spearman, indicou que houve correlações muito altas (Bisquerra, Sarriera & Martinez, 2004) entre as avaliações molares e moleculares, tanto para as análises do juiz 1 como do juiz 2 (**Juiz 1** – GC:  $r=0,84$ , GV:  $r=0,83$ , Total:  $r=0,82$ ; **Juiz 2** – GC:  $r=0,89$ , GV:  $r=0,79$ , Total:  $r=0,77$ ). Esses dados indicam que houve uma coerência entre as avaliações globais do repertório das crianças, que variava de “*repertório muito ruim de empatia*” a “*repertório muito bom de empatia*”, e as análises de cada comportamento isoladamente. Em outras palavras, as análises molares e moleculares do comportamento empático se complementaram, o que possibilita uma avaliação mais completa do desempenho das crianças.

Os dados de correlação entre as avaliações dos dois juízes mostram que ela foi muito alta nas avaliações globais ( $r = 0,99$ ) e, também nas avaliações moleculares ( $r = 0,97$ ). Estes resultados indicam confiabilidade nas análises realizadas pelos dois juízes, sobre o repertório de habilidades empáticas das crianças do GC e do GV.

As análises das correlações dos juízes, nas avaliações molares e moleculares, para cada grupo, separadamente, também foram altas. Para o grupo de crianças cegas, a correlação foi de  $r = 0,98$  para a avaliação molar e  $r = 0,97$  para a molecular. Já para o grupo de crianças videntes, foi de  $r = 0,99$  para o desempenho molar e  $r = 0,97$  para o molecular.

Os resultados dispostos acima permitiram apresentar os dados de correlação entre os juízes e entre as avaliações molares e moleculares. Esses dados são importantes por indicar que houve fidedignidade entre os juízes, ou seja, a consistência da avaliação dos desempenhos empáticos das crianças, por ambos. Além disso, a correlação entre as avaliações molares e moleculares sugere que o impacto que as crianças causaram nos juízes, em termos de impressão global da empatia foi consistente com as focalizações em comportamentos diferentes deste repertório.

Para ilustrar a caracterização do desempenho empático das crianças, cegas e videntes, nas filmagens da situação estruturada por meio dos escores médios obtidos pelas crianças com deficiência visual e vidente na avaliação dos componentes moleculares, nas situações estruturadas, é apresentada a Figura 3.

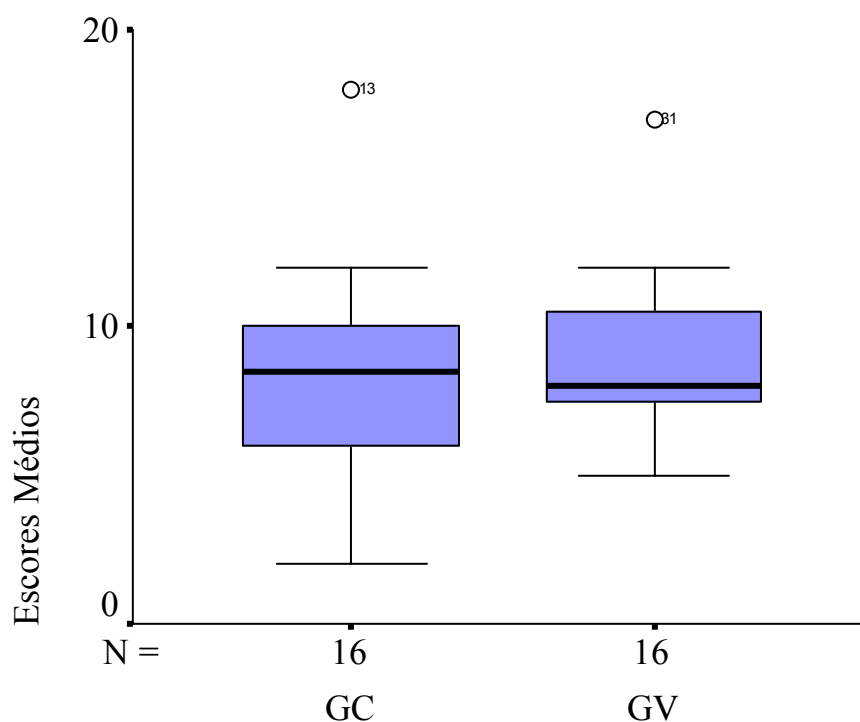


Figura 3. *Escores médios totais do GC e GV conforme a avaliação dos desempenhos moleculares da empatia na situação estruturada.*

Tendo em vista que a variação da pontuação na situação estruturada se encontra entre zero e 18, é possível observar, na Figura 3, que as crianças do GC apresentaram escores médios no segundo quartil, próximo ao valor médio (**GC** – *Escore Médio*: 8,44; *Mediana*: 8,50). Já o GV obteve escore, exatamente no valor médio (**GV** – *Escore Médio*: 9,00; *Mediana*: 8 ,00).

Os valores de desvio-padrão mostram que houve maior variação de desempenho entre os participantes do GC (**GC**: 3,90; **GV**: 2,83). Resultados semelhantes aos citados acima foram encontrados na avaliação dos pais e professores por meio dos questionários de avaliação dos indicadores comportamentais de empatia (Figuras 1 e 2), ou seja, os escores médios do GV foram mais próximos do valor superior da variação possível do que os escores do GC nestas três avaliações. Foi semelhante, também, uma maior



dispersão dos dados do desvio-padrão para o GC, o que indica maior variabilidade entre o escore mínimo e máximo.

O dado de comparação dos grupos (Mann-Whitney,  $p \leq 0,05$ ) pelos escores totais obtidos na avaliação molecular da empatia na situação estruturada mostrou que não houve diferença significativa entre o GC e o GV ( $U=117,50$ ;  $p=0,69$ ). Tanto no dado de observação direta do comportamento empático (situação estruturada), como nas medidas indiretas de avaliação dessa habilidade (questionários dos pais e professores e SSRS-BR), não houve diferenças significativas entre os dois grupos. Este dado sugere que há uma consistência no padrão de comportamentos empáticos das crianças do GC e GV, pois os resultados encontrados pelos diferentes instrumentos não se apresentam de forma contraditória, todos indicam que não há diferenças estatisticamente significativas quanto à empatia das crianças, cegas e videntes, participantes deste estudo.

A Tabela 14 apresenta os dados do desempenho de cada criança na avaliação molecular da situação estruturada, cuja variação possível é de zero a dois pontos.

Tabela 14.

*Valor médio por criança na avaliação molecular da empatia na situação estruturada.*

<b>Par</b>	<b>Criança</b>	<b>Escore</b>	<b>D.P.</b>
Par 1	DV: 1	1,00	1,05
	V: 1	0,89	1,05
Par 2	DV: 2	1,33	1,00
	V: 2	1,22	1,03
Par 3	DV: 3	0,89	1,05
	V: 3	1,00	1,05
Par 4	DV: 4	0,33	0,78
	V: 4	1,11	1,03
Par 5	DV: 5	0,78	1,03
	V: 5	0,56	0,94
Par 6	DV: 6	0,56	0,94
	V: 6	0,89	1,05
Par 7	DV: 7	0,78	1,03
	V: 7	0,89	1,05
Par 8	DV: 8	1,11	1,03
	V: 8	1,00	1,05
Par 9	DV: 9	1,33	1,00
	V: 9	0,89	1,05
Par 10	DV: 10	0,22	0,67
	V: 10	0,78	1,03
Par 11	DV: 11	1,11	1,05
	V: 11	0,78	1,03
Par 12	DV: 12	0,78	1,03
	V: 12	0,89	1,05
Par 13	DV: 13	2,00	0,00
	V: 13	1,22	1,03
Par 14	DV: 14	1,11	1,05
	V: 14	1,33	1,00
Par 15	DV: 15	1,11	1,05
	V: 15	1,89	0,34
Par 16	DV: 16	0,56	0,94
	V: 16	0,67	1,00

Os dados dispostos na tabela acima mostram que sete crianças cegas e nove videntes obtiveram escores médios mais próximos de dois do que seus pares videntes e cegos, respectivamente. Estes resultados indicam que não há uma grande discrepância entre o repertório empático das crianças, dos dois grupos, pela avaliação molecular da

empatia. Mas na análise da disposição dos escores na variação possível, o GV apresentou o dobro de pontos que o GC (14 e 7, respectivamente) no terceiro quartil, que esta no intervalo entre 1 e 1,5.

Pela análise molar do mesmo desempenho empático, entre crianças com e sem a deficiência visual, houve concordância entre os dois juízes na avaliação de 28 crianças. Para ambos os avaliadores, as análises do repertório empático de 13 crianças cegas, evidenciam que: duas apresentavam um repertório muito ruim de empatia; três um repertório ruim; três um repertório razoável; quatro um repertório bom e; somente uma criança apresentou um repertório muito bom desta habilidade.

Já as avaliações moleculares do desempenho empático de 15 crianças videntes, pelos juízes, mostram que: nenhuma criança com a visão apresentou um repertório muito ruim; somente uma foi avaliada como tendo um repertório ruim; seis tiveram a avaliação razoável; cinco apresentaram um desempenho empático bom; três crianças um repertório muito bom. Como se pode perceber, somente em duas crianças cegas e uma vidente não houve concordância entre os juízes.

Os resultados acima evidenciam que há uma concordância entre as avaliações moleculares e molares, realizada pelos juízes, pois em ambas as crianças do GV apresentaram melhores pontuações que as crianças do GC. Estes dados sugerem uma avaliação mais positiva do repertório empático das crianças videntes.

Para visualizar os escores médios do desempenho de cada grupo quanto aos nove itens da avaliação molecular é apresentada a Tabela 15, em que, somente a habilidade “*Assume a perspectiva do outro*” é avaliada duas vezes em demandas (momentos) diferentes.

Tabela 15.

*Pontuação média do GC e GV em cada item dos desempenhos empáticos da situação estruturada.*

<i>Habilidade Empática</i>	<b>GC</b>	<b>GV</b>
	<i>Escore (D.P)</i>	<i>Escore (D.P)</i>
Responde pergunta contingente ao estímulo dado pelo interlocutor	1,94 (0,25)	1,94 (0,25)
Demonstra interesse pelo outro	0,50 (0,89)	0,25 (0,68)
Ouve e demonstra interesse pelo outro	1,44 (0,93)	1,88 (0,34)
Pergunta o que o interlocutor está sentindo	0,25 (0,68)	0,13 (0,32)
Assume a perspectiva do outro	0,57 (0,93)	0,94 (1,01)
Assume a perspectiva do outro	1,44 (0,91)	1,82 (1,28)
Reconhece e infere o sentimento do interlocutor	0,63 (0,92)	0,63 (0,75)
Oferece ajuda	1,32 (0,96)	1,13 (1,14)
Expressa compreensão pelo sentimento ou experiência do outro	0,38 (0,81)	0,33 (0,54)

A Tabela 15 aponta que, pela avaliação molecular do desempenho empático das crianças na situação estruturada, o GC apresentou escores maiores aos do GV em quatro comportamentos, dos nove avaliados. Além disso, ambos os grupos apresentaram médias iguais em dois itens, e escores inferiores para as crianças cegas nas seguintes habilidades empáticas: “*Ouve e demonstra interesse pelo outro; Assume a perspectiva do outro*”. Quanto à comparação entre os grupos pelos escores obtidos em cada demanda para desempenho empático na situação estruturada (Mann-Whitney,  $p \leq 0,05$ ), não houve diferenças significativas entre os grupos.

*Desempenho empático na situação estruturada e as correlações com outros instrumentos*

Os resultados apresentados a seguir, na Tabela 16, indicam as análises de correlações entre os desempenhos empáticos, das crianças, na situação estruturada, e as avaliações da empatia pelos significantes e pelas próprias crianças.

Tabela 16.

*Correlações entre as medidas da situação estruturada (observação direta do comportamento) e as avaliações de empatia das crianças, cegas e videntes, pelos indicadores indiretos.*

	GC		GV	
	<i>Situação Estruturada</i>		<i>Situação Estruturada</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Questionários Pais	0,14	0,60	0,22	0,40
Questionários Professores	0,34	0,18	0,32	0,22
SSRS	0,18	0,50	-0,19	0,47

(Matriz de correlação não-paramétrica de Spearman;  $p \leq 0,05$ )

Percebe-se, na Tabela 16, a não ocorrência de correlações significativas entre o desempenho empático, das crianças do GC e GV, nas observações diretas dos comportamentos, por meio da situação estruturada, e nas avaliações indiretas (questionários e inventário).

### **5. Comparação entre informantes e entre etapas de um mesmo instrumento**

Este conjunto de resultados traz os dados obtidos por meio dos questionários dos indicadores comportamentais de empatia das crianças, com e sem deficiência visual, avaliadas pelos pais e professores. Além disso, são expostos os dados comparativos entre a identificação de sentimentos pela forma e pelo contexto, para ambos os grupos, realizado pelo teste não-paramétrico de Wilcoxon, ( $p \leq 0,05$ ).

A comparação intragrupo dos escores totais de empatia das crianças do GC e GV nos questionários avaliado pelos pais e professores mostrou que não há diferenças significativas entre as avaliações realizadas pelos dois grupos de significantes, tanto para o GC como para o GV (GC:  $Z = -0,38$ ,  $p = 0,70$ ; GV:  $Z = -0,91$ ,  $p = 0,36$ ). Na comparação entre os dois grupos de informantes para cada um dos 18 itens dos questionários, também indicaram que não há diferenças significativas, para o GC e GV.

Estes dados indicam que há consistência na percepção da habilidade empática, dos diferentes avaliadores, para ambos os grupos, ou seja, não há uma discrepância entre as avaliações das crianças pelos pais e professores.

Estes resultados sugerem que o repertório comportamental de empatia das crianças cegas e videntes, tanto no ambiente familiar como na escola segue um mesmo padrão de desempenho ou pelo menos, é assim percebido pelos significantes nestes dois contextos. Isto evidencia que, mesmo as habilidades sociais tendo um caráter situacional, pode-se inferir que, neste caso, há um padrão semelhante de desempenho em ambos os contextos, pois não houve diferença entre as avaliações dos significantes.

Na comparação entre as duas etapas de identificação de sentimentos, pelos estímulos paralingüísticos e pelos estímulos contextualizados das histórias do CD, não se verificou diferenças significativas para o GC e GV (**GC**:  $p=0,10$ ; **GV**:  $p=0,58$ ). Este dado indica que, tanto para as crianças cegas como para as videntes, o fato da fala estar inserida no contexto da historinha, não acarretou mudanças significativamente estatísticas na habilidade de identificação de sentimentos. Embora os dados descritivos tenham apontado que ambos os grupos, apresentaram escores superiores na identificação de sentimentos com base na estimulação contextual, estes não se mostraram estatisticamente significativos pela análise inferencial dos dados.

## **6. Comparação entre crianças cegas totais e parciais**

Os dados apresentados a seguir caracterizam e comparam o repertório de identificação de sentimentos e desempenhos empáticos das crianças com cegueira total e parcial. Este conjunto de resultados difere dos dispostos acima quanto ao seguinte aspecto: os tópicos anteriores caracterizam os comportamentos das crianças focando a

presença ou não da deficiência visual, já os dados dessa seção tem o propósito de evidenciar, somente os comportamentos das crianças cegas.

Nos dados de comparação entre os cegos totais e parciais (Mann-Whitney,  $p \leq 0,05$ ) na habilidade de identificação de sentimentos pelos aspectos paralingüísticos e contextuais não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (**Paralingüísticos**:  $U=27,00$ ,  $p=0,74$ ; **Contexto**:  $U=26,50$ ,  $p=0,69$ ). Com relação à comparação dessa mesma habilidade e as características sócio-demográficas, nas duas etapas para discriminação das emoções, não foram encontradas diferenças significativas para o grupo de crianças com cegueira total (**Cegueira total – Paralingüísticos - Sexo**:  $U= 10,00$ ,  $p=0,66$ ; **Idade**:  $U=5,00$ ,  $p=0,42$ ; **NSE**:  $U=6,00$ ,  $p=0,59$ ; **Tipo de escola**:  $U=8,50$ ,  $p=0,44$ / **Cegueira total – Contexto - Sexo**:  $U= 11,00$ ,  $p=0,81$ ; **Idade**:  $U=8,00$ ,  $p=1,00$ ; **NSE**:  $U=6,00$ ,  $p=0,57$ ; **Tipo de escola**:  $U=8,00$ ,  $p=0,35$ ).

Para o grupo de crianças com cegueira parcial também não houve diferença significativa quanto à identificação de sentimentos e o sexo das crianças (**Cegueira parcial – Paralingüísticos - Sexo**:  $U= 3,00$ ;  $p=0,62$ / **Cegueira parcial – Contexto - Sexo**:  $U= 3,50$ ;  $p=0,81$ ), no entanto, devido a pouca variabilidade das variáveis **idade** (5 crianças com 9 anos; 1 criança com 10 anos), **NSE** (5 crianças com Nível Socioeconômico “C”; 1 com Nível Socioeconômico “B2”) e **tipo de escola** (5 crianças em escolas públicas; 1 criança em escola particular) não foi possível realizar a comparação para nenhum dos instrumentos, sendo realizado para esse grupo somente a comparação pela variável sexo da criança.

A comparação entre os cegos totais e parciais (Mann-Whitney,  $p \leq 0,05$ ) na avaliação da empatia entre os diferentes informantes e procedimentos também não indicaram diferenças significativas (**Questionário professor**:  $U=25,00$ ,  $p=0,58$ ;

**Questionário pais:**  $U=16,00$ ,  $p=0,12$ ; **SSRS-BR:**  $U=26,00$ ,  $p=0,64$ ; **Desempenho molecular na situação estruturada:**  $U=20,50$ ,  $p=0,29$ ). Os dados de comparação entre o desempenho empático e as variáveis sócio-demográficas mostraram que não houve diferença significativa em nenhum dos instrumentos, tanto para o grupo de cegos totais (**Questionário professor** – Sexo:  $U= 5,00$ ,  $p=0,13$ ; Idade:  $U=4,50$ ,  $p=0,35$ ; NSE:  $U=7,50$ ,  $p=0,89$ ; Tipo de escola:  $U=8,50$ ,  $p=0,45$ /**Questionário pais** – Sexo:  $U= 12,00$ ,  $p=1,00$ ; Idade:  $U=4,50$ ,  $p=0,35$ ; NSE:  $U=6,00$ ,  $p=0,59$ ; Tipo de escola:  $U=3,50$ ,  $p=0,06$ /**SSRS-BR** – Sexo:  $U= 11,50$ ,  $p=0,90$ ; Idade:  $U=8,00$ ,  $p=1,00$ ; NSE:  $U=6,50$ ,  $p=0,65$ ; Tipo de escola:  $U=11,50$ ,  $p=0,90$ /**Desempenho molecular na situação estruturada** – Sexo:  $U= 6,50$ ,  $p=0,23$ ; Idade:  $U=7,00$ ,  $p=0,79$ ; NSE:  $U=7,50$ ,  $p=0,89$ ; Tipo de escola:  $U=9,00$ ,  $p=0,51$ ), como para o de cegos parciais (**Questionário professor** – Sexo:  $U= 0,50$ ,  $p=0,09$ /**Questionário pais**– Sexo:  $U= 3,50$ ,  $p=0,81$ /**SSRS-BR**– Sexo:  $U= 3,50$ ,  $p=0,81$ /**Desempenho molecular na situação estruturada** – Sexo:  $U= 1,00$ ,  $p=0,14$ ).

Todos os dados dispostos nesse tópico indicam que as crianças com cegueira total e parcial encontram-se emparelhadas nas avaliações da habilidade de identificação de sentimentos e empatia, ou seja, nenhum dos dois subgrupos se avaliou ou foi avaliado melhor ou pior que o outro, por meio dos dados da estatística inferencial. Além disso, as características sócio-demográficas do grupo de cegos totais e parciais não interferiram no repertório dos comportamentos que foram avaliados nesse estudo.



## DISCUSSÃO

O presente estudo buscou contribuir para a caracterização do repertório de identificação de sentimentos e desempenhos empáticos de crianças cegas e videntes em termos das semelhanças e diferenças entre esses dois grupos e, também entre as crianças com cegueira total e parcial. As pesquisas que envolvem a deficiência visual têm abordado mais as crianças com baixa visão ou então grupos com crianças cegas e com baixa visão juntos, sendo poucos os estudos que apresentam como critério de seleção, somente, participantes com o diagnóstico de cegueira. Além disso, existe uma escassez de estudos que investigam em um mesmo trabalho a cegueira, a identificação de sentimentos por estímulos paralingüísticos e contextuais e a empatia por meio de diferentes informantes e instrumentos, ou seja, por uma avaliação multimodal.

A avaliação multimodal do repertório de empatia das crianças é muito importante, tendo em vista que essa é uma classe das habilidades sociais que tem um caráter situacional-cultural, portanto com comportamentos sociais que podem variar de situação para situação e de cultura para cultura. Nesta pesquisa, a avaliação da empatia das crianças ocorreu tanto por métodos de relatos, ou seja, indiretos, que foram os questionários e um inventário (SSRS-BR), como por métodos de observação, ou seja, diretos, que ocorreram por meio de desempenho de papel em uma situação estruturada.

Os dados obtidos pelos métodos indiretos foram fornecidos por diferentes informantes como os pais, professores e próprias crianças. A avaliação pelos significantes, no ambiente familiar e escolar, pode ser considerada de alta validade social porque reflete comportamentos valorizados nos principais ambientes em que a criança está inserida (Del Prette & Del Prette, 2006). Já os dados fornecidos pelas próprias crianças sobre o seu repertório empático, avaliado pelo inventário, também são

importantes, pois a auto-avaliação é um indicador crucial do julgamento da criança sobre seus comportamentos.

Os resultados obtidos pelo método direto de observação dos desempenhos de crianças, em uma situação estruturada, permitem maior controle sobre as demandas ambientais, com possibilidade de eliciar comportamentos que ocorrem com baixa frequência (Del Prette & Del Prette, 1999). No caso deste estudo, a avaliação da empatia das crianças por meio de desempenho de papéis permitiu, também, maior controle dos estímulos eliciadores fornecidos pela pesquisadora e a possibilidade de padronização das interações com as crianças pois, em situações totalmente livres, o comportamento empático pode demorar muito ou não ocorrer por falta de demandas para emissão da habilidade no ambiente natural.

Segundo Del Prette, Monjas e Caballo (2006), nenhum instrumento, procedimento ou informante, isoladamente, acessa todos os indicadores de um desempenho social ou está livre de limitações e vieses. Os resultados encontrados neste estudo, por meio de uma avaliação multimodal, permitiram produzir informações semelhantes, divergentes e/ou complementares sobre o desempenho empático das crianças cegas e videntes.

Além da avaliação da empatia das crianças deficientes visuais e seus pares videntes, este estudo teve como objetivo a caracterização da capacidade dessas crianças de identificar sentimentos expressos por meio de estímulos paralingüísticos (forma) e contextuais. Os dados encontrados na etapa de identificação de sentimentos pela forma apontaram que os grupos de crianças cegas e videntes identificaram mais facilmente a emoção de alegria, seguidos por medo (para o grupo de cegos) e por tristeza e medo (para o grupo vidente). Na identificação dos sentimentos com base em estímulos

contextuais, a alegria foi mais facilmente identificada, por ambos os grupos, sendo o medo a segunda emoção mais prontamente identificada.

Esses dados são coerentes com outros encontrados na literatura, tanto para crianças videntes (Ekman, 2003; Ickes, 1997; Garcia-Serpa, Meyer & Del Prette, 2003) como para crianças deficientes visuais (Godoy, 2007), principalmente no caso da alegria, que é apontada como a emoção mais fácil de ser identificada, e ainda para os sentimentos de medo e tristeza que também são mais facilmente discriminados.

Outro resultado que vai ao encontro dos dados apontados na literatura acima, é quanto ao sentimento de raiva, que parece ser o mais difícil de se reconhecer e nomear, ou seja, uma emoção mais complexa para ser discriminada, independente da criança ter deficiência visual ou não. Segundo Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette (2003), a provável dificuldade na identificação da raiva pode estar associada a práticas sociais de reprimir a expressão de tal sentimento, o que resultaria em um maior obstáculo para a criança aprender a reconhecê-lo em si e nos outros.

Quanto aos estímulos que basearam a identificação dos sentimentos, observou-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos na discriminação das emoções pelos aspectos paralingüísticos, sendo que o grupo de crianças videntes obteve escores superiores ao de cegos, nessa etapa. Esse resultado, somado com os dados de que não houve diferença significativa entre as crianças do GC e GV na identificação de sentimentos com base no contexto e de que as crianças de ambos os grupos utilizaram as dicas contextuais como critério para discriminar a emoção, apontam para a importância do contexto na identificação das emoções.

Pode-se supor, portanto, que as pistas contextuais auxiliam as crianças cegas e videntes a identificarem as emoções, pois elas fornecem dicas das contingências a que

as pessoas estão sendo expostas. Esse resultado foi semelhante ao encontrado por Dyck, Farrugia, Shochet e Brown (2004), em que as crianças deficientes visuais mostraram melhor compreensão das emoções também quando contextualizadas.

Notou-se, ainda, neste estudo que na etapa de identificação de emoções com base nos estímulos contextuais, algumas crianças cegas e videntes tendiam a responder não sob controle do estímulo apresentado na historinha, ou seja, do áudio de expressão de sentimento pelo personagem, mas sim com base em uma avaliação sobre como elas próprias se sentiam no lugar daquela criança da história. Esse resultado sugere a presença da habilidade empática no repertório dessas crianças, pois colocar-se no lugar do outro é um componente essencial da empatia.

Os dados sobre a identificação das emoções a partir de estímulos paralingüísticos e contextuais, para as crianças deficientes visuais, indicaram que estas, mesmo não tendo acesso às expressões faciais de emoções das pessoas, encontram outras estratégias para adquirir essa habilidade, apresentando similaridade com os seus pares videntes. Uma possível estratégia encontrada pelas crianças cegas para identificar os sentimentos dos outros é treinar sua audição e atentar para a forma como a pessoa está falando (estímulos paralingüísticos) e também para o contexto da interação em que ocorre a expressão de sentimentos.

Além da caracterização das semelhanças e diferenças no repertório de identificação de sentimentos, com base em pistas contextuais e paralingüísticas para o grupo de crianças cegas e videntes, este estudo obteve uma caracterização do repertório empático das crianças cegas e videntes. A avaliação da empatia, tanto pela observação direta de comportamentos, como pelas avaliações dos pais e professores, focalizou as principais subclasses dessa habilidade social, tais como: demonstrar interesse pelo

outro; reconhecer o sentimento do interlocutor; nomear o sentimento do outro; oferecer ajuda; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência da outra pessoa; expressar emoções positivas nas interações sociais; falar sobre emoções e sentimentos; compreender a situação do interlocutor (assumir a perspectiva); prestar atenção no outro. Os resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos e procedimentos, utilizados nessa pesquisa, permitiram apontar, destacar e desmistificar algumas questões sobre o repertório empático das crianças cegas.

A utilização do relato dos pais, professores e das próprias crianças, somado à utilização da observação em situação estruturada, não é uma prática comum nos estudos disponíveis na literatura. Esse arranjo tornou possível identificar, nessa pesquisa, uma consistência dos padrões de comportamentos empáticos das crianças cegas e videntes com base em diferentes avaliadores e procedimentos de avaliação. A consistência entre avaliações de diferentes informantes é, de acordo com Del Prette, Gresham e Del Prette (s.d.), uma boa evidência de validade social.

O fato das avaliações dos pais e professores não ter apresentado divergências quanto ao repertório de empatia das crianças de ambos os grupos, pode indicar acuracidade na avaliação dos comportamentos apresentados pelas crianças e/ou similaridade entre as demandas apresentadas nos ambientes familiar e escolar. Portanto, os resultados encontrados sugerem que o repertório comportamental das crianças cegas e videntes, tanto no ambiente familiar como na escola, segue um mesmo padrão de desempenho ou, pelo menos, é assim percebido pelos significantes nesses dois contextos. Considerando que as habilidades sociais são situacionais, pode-se inferir que, nesse caso, haveria também um padrão semelhante de demandas em ambos os contextos.

Além da concordância entre os informantes, os dados obtidos por meio da auto-avaliação das crianças e das observações do desempenho empático na situação estruturada também não indicaram diferenças significativas entre os grupos. Segundo Del Prette, Gresham e Del Prette (s.d.), a coerência entre auto-relato e a avaliação de outras pessoas pode indicar o nível de ajustamento existente entre a percepção da criança e a de seus significantes, além de fornecer dados sobre a competência da criança em perceber e descrever seus próprios comportamentos.

Pela soma de todos esses resultados é possível concluir que o repertório de empatia das crianças cegas e videntes, participantes do presente estudo, apresenta mais semelhanças que diferenças. Esse mesmo dado foi obtido Griffin-Shirley e Nes (2005) em um estudo que comparou a auto-estima e a empatia de pré-adolescentes, deficientes visuais e videntes, com média de 11 anos de idade. Os resultados indicaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos tanto nos escores de empatia como da auto-estima.

Outra pesquisa que avaliou a empatia em crianças deficientes visuais foi a de Godoy (2007), com duas meninas de baixa visão, uma de 11 anos e outra de nove, constatando que as crianças apresentaram comportamentos indicadores de empatia, tais como: responder e fazer perguntas; demonstrar atenção e escuta ativa; desempenho não-verbal substituto do verbal; expressão facial de tristeza e alegria. Além desses comportamentos, as duas crianças apresentaram outros desempenhos empáticos semelhantes aos das crianças cegas do presente estudo, tais como: observar e prestar atenção no interlocutor; reconhecer e inferir os sentimentos de outra pessoa; compreender a situação do outro.

Os resultados obtidos sobre o repertório empático das crianças deficientes visuais, não só neste estudo como nos outros apontados anteriormente, são encorajadores e desmistificantes. Segundo Griffin-Shirley e Nes (2005), essa similaridade no repertório dessa classe das habilidades sociais ainda não estão suficientemente explicada.

Este estudo buscou, ainda, contribuir para a caracterização das habilidades empáticas de crianças com cegueira total e parcial. De forma similar aos resultados encontrados para as crianças cegas e videntes, quando se comparou somente o grupo das crianças deficientes visuais, houve, também, maior semelhanças do que diferenças quanto às habilidades avaliadas. Uma possível explicação para essa similaridade entre as crianças cegas totais e parciais é que estes participantes estavam emparelhados quanto a todas variáveis sócio-demográficas e, principalmente, quanto ao acesso (restrito) às informações do ambiente pelo canal visual.

Somada a isso, a semelhança no repertório de habilidades empáticas de crianças cegas (totais e parciais) e videntes pode ser atribuída às tendências atuais das políticas públicas de educação, nesse caso especificamente, à inclusão da criança com necessidade educacional especial no ensino regular. Todas as crianças cegas que participaram desse estudo estavam matriculadas em escolas regulares e freqüentavam, em horários alternados, as salas de recursos ou centros de apoio às pessoas com deficiência visual.

A inclusão no ensino regular, juntamente com o acompanhamento em salas de recursos, centros e associações, podem trazer benefícios para as crianças cegas, tanto na área acadêmica como social. Tendo em vista que, com a entrada na escola amplia-se, para as crianças, a variabilidade de modelos e demandas para aquisição das habilidades

sociais e, também, as oportunidades para aplicar e aperfeiçoar o próprio repertório social (Del Prette & Del Prette, 2005), pode-se supor que as semelhanças entre as crianças com deficiência visual e seus pares videntes, nas habilidades empáticas, são, em parte, devidas aos comportamentos aprendidos no decorrer desse processo de escolarização, que as coloca sob contingências tão próximas quanto possível das crianças sem nenhum comprometimento visual.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, por meio deste estudo multimodal, conseguiu reunir dados diversos sobre a identificação de sentimentos e comportamentos empáticos de crianças cegas, videntes e de comparação entre grupos, o que representa uma contribuição pouco explorada na literatura. A metodologia adotada nesse estudo, para avaliar a identificação de sentimentos e os desempenhos empáticos contemplou uma perspectiva multimodal, por meio de diferentes informantes, procedimentos e em ambientes distintos.

A realização deste estudo implicou na elaboração e adaptação de alguns instrumentos de medida. Assim, foi necessária a confecção das histórias infantis gravadas em áudio tendo-se o cuidado com a padronização quanto a: sexo dos interlocutores; expressão de sentimentos por crianças de ambos os sexos; número de réplicas; tempo de cada historinha. O estudo requereu, também, vários cuidados metodológicos como a condução de estudo piloto de alguns instrumentos, a avaliação molar e molecular dos desempenhos empáticos na situação estruturada e a análise de consistência interna dos questionários.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram responder às questões implícitas nos seguintes objetivos: (a) Avaliar a competência de crianças cegas e videntes na identificação de sentimentos de outros com base em estímulos contextuais verbais e paralingüísticas; (b) Analisar a relação entre a identificação auditiva de sentimento, a auto-avaliação, avaliação por outros significantes sobre a empatia e o desempenho empático observável; (c) Caracterizar o desempenho social observável das crianças cegas e videntes diante de demandas de empatia em situações estruturadas; (d) Examinar a relação entre o desempenho empático observável e o desempenho empático avaliado pela criança (auto-avaliação) e por outros significantes; (e) Comparar os

resultados sobre o repertório empático das crianças cegas e videntes obtidos por meio de diferentes instrumentos e avaliadores.

#### *Limitações do estudo*

Os dados do estudo, obtidos por meio de análises correlacionais, indicaram que houve correlação significativa, somente para o grupo vidente, entre a identificação de sentimentos pelos aspectos paralingüísticos e a avaliação molecular do desempenho empático na situação estruturada. Já as demais análises correlacionais entre os diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação da empatia, tanto para o grupo de cegos como para o de videntes, não apresentaram correlações significativas. Esse dado pode ser um indicador de que os instrumentos avaliam diferentes aspectos do comportamento empático.

Somada-se a isso, a avaliação realizada pelos pais e professores focalizou a expressão de empatia, por meio de comportamentos expostos pelas crianças. Os quatro itens do SSRS-BR, que avaliam a empatia podem ser considerados muito restritos, limitando a avaliação de empatia das crianças às situações expostas no inventário. Já a medida do desempenho da criança, na situação estruturada, possibilitou a avaliação verbal da habilidade empática de maneira mais ampla e confiável, ainda que utilizando-se uma quantidade reduzida de demandas para a expressão da empatia.

Uma limitação adicional encontrada nesse estudo foi quanto à falta de instrumentos validados no Brasil que avaliem o repertório de identificação de sentimentos por estímulos auditivos e a habilidade empática de crianças.

### *Pesquisas futuras*

A partir dos resultados e das características gerais deste estudo, alguns possíveis encaminhamentos se justificam pela ausência de um grupo de crianças cegas não incluídas no ensino regular, visando a verificação controlada da interferência dessa variável no repertório das habilidades de identificação de sentimento e empatia; pela ausência da avaliação dos comportamentos não-verbais nas situações estruturadas; e, pela falta da avaliação sociométrica das crianças pelos seus pares.

Existe, portanto, um campo ainda vasto para futuras investigações, tais como:

- A comparação das habilidades sociais de crianças deficientes visuais incluídas no ensino regular e aquelas fora da escola ou em escolas especiais;
- Avaliação do repertório de habilidades sociais de crianças com deficiência visual, dando ênfase aos componentes não-verbais;
- Avaliação das expressões faciais de crianças cegas, com baixa visão e videntes;
- Avaliação das diferentes classes de habilidades sociais das crianças deficientes visuais por seus colegas (avaliação sociométrica);
- Elaboração de programas de treinamento de expressividade emocional e empatia para crianças cegas e com baixa visão;
- Elaboração de programas de treinamento de habilidades sociais para crianças deficientes visuais utilizando os professores como agentes de promoção.

## REFERÊNCIAS

- Anzano, S. M., & Rubio, J. M. L. (1995). Entrenamiento en habilidades sociales a niños con ceguera congénita. In F. G. Rodríguez, J. M. L. Rubio & L. J. Expósito (Orgs.), *Habilidades sociales y salud* (pp. 147-183). Madrid: Pirámides.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Magalhães, T. (s.d.). Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. Artigo encaminhado para publicação.
- Batista, C. G. (1998). Crianças com deficiência visual: Como favorecer sua escolarização? *Temas de Psicologia*, 6 (3), 217-229.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bisquerra, R., Sarriera, J. C., & Martinez, F. (2004). Introdução à estatística: Enfoque informático com o pacote estatístico SPSS. São Paulo: Artmed.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy-aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 429-437.
- Bruno, M. M. G. (s/d). *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: Da intervenção precoce a integração escolar*. Campo Grande: MS, Plus.
- Bryant, B. K. (1987). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buck, R., & Ginsburg, B. (1997). Communicative genes and the evolution of empathy. In W. Ickes (Org.), *Empathy Accuracy* (pp. 17-43). New York: The Guilford Press.
- Buhrow, M. M, Hartshorne, T. S., & Bradley- Johnson. S. (1998). Parents' and teachers' ratings of the social skills of elementary- age students who are blind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 92 (7), 503-511.

- Caballo, C., & Verdugo, M. A. (1995). Habilidades sociales en personas con deficiencia visual. In *I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 43-69). Madrid: Universidad de Salamanca.
- Castanho, A. R. S. P., Moifrel, A.C. B., Severiano, E., & Ribeiro, V. R. (2001). Gestos não-verbais espontâneos e canais de expressão emocional voluntária em deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant (on-line)*. Disponível em <http://www.ibc.gov.br>. Recuperado em 20/04/2005.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5, 71-93.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 75-90.
- Cobo, A. D., Rodríguez, M. G., & Bueno, S. T. (2003). Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In M. B. Martín & S. T. Bueno (Orgs.), *Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e Educativos* (pp.129-144). São Paulo: Santos.
- Conde, A. J. M. (2002). Um olhar sobre a cegueira: Definindo cegueira e visão subnormal. *Revista Benjamin Constant (on-line)*. Disponível em <http://www.ibc.gov.br>. Recuperado em 10/04/2005.
- Costa. C. S. L. (2005). *Habilidades sociais de criança Cega e vidente, crenças e práticas educativas da mãe: Um estudo de caso com gêmeas idênticas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.

- Costa, C. S. L., Del Prette, A., Cia, F., & Del Prette, G. (2005). Sentimentos expressos por gêmeas idênticas (cega e vidente): Comparando três procedimentos de identificação. *Psico*, 36(2), 205-211.
- D' Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 9, 577-584.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Brown & Benchmark Publishers.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette A. (2004). Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Willians (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp.149-158). São Carlos: EDUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira &

- Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais em crianças e adultos: Avaliação e treinamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Gresham, F. M. A., & Del Prette A. (s.d). Children social skills self-evaluation: Some notes about self-report measures. Texto disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P., Monjas, M. I. C., & Caballo, V. E. (2006). La evaluación del repertorio de las habilidades sociales en niños. In V. E. Caballo (Org.), *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos*. Madrid: Pirâmide.
- DeMario, N. C., & Crowley, E. P. (1994). Using applied behavior analysis procedures to change the behavior of students with visual disabilities: A research review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 88 (6), 627-630.
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Winston, M. (2005). *Exceptionality: School, Comunity and Family*. Pearson: Eight edition.
- Dyck, M. J., Farrugia, C., Shochet, I. M., & Brown, M. H. (2004). Emotion recognition/ understanding ability in hearing or vision- impaired children: Do sounds, sights or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 789-800.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parent's reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Eisenberg, N., Murphy, B. C., & Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp.73-116). New York: The Guilford Press.

- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: H. Holt and Company.
- Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 138-142.
- Falcone, E. (2000). Habilidades sociais e ajustamento: O desenvolvimento da empatia. In R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre o comportamento e cognição: Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionar clínico* (pp.273-278). Santo André: ESETec.
- Falcone, E. (2004). A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. In E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (pp.49-77). Campinas: Papirus.
- Farrenkopf, C. (1995). Development for preschool children with visual impairments. In *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children* (pp.2-31).April, Indianápolis: Texas.
- Freitas, M. G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães sobre o repertório social dos filhos deficientes visuais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Garcia, F. A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.



- Garcia-Serpa, F. A., Meyer, S. B., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Origem social do relato de sentimentos: evidencia empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5 (1), 21-29.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, California: Wadsworth/ Thommson Learning.
- Godoy, A. M. A. (2007). *Indicadores de empatia em crianças com baixa visão e seus pais: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Gonzáles, M. D. M., & Padilla, M. L. (1995). Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Griffin-Shirley, N., & Nes, S. L. (2005). Self-esteem and empathy in sighted and visually impaired preadolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, 276-285.
- Hakansson, J., & Montgomery, H. (2003). Empathy as interpersonal phenomenon. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 267-284.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional learners: Introductions to special education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e Emoção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education*. Merrill Prentice Hall (NJ): Upper Sadle River.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- IBGE (2000). Censo demográfico 2000. Disponível em [http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acessado em 20/09/2005.
- IBOPE (1997). Critério Brasil. Disponível em: [www.ibope.com.br](http://www.ibope.com.br).
- Ickes, W. (1997). *Empathic accuracy*. New York: Guilford.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Younstorm, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23.
- Jindal-Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: Self-evaluation. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 470-483.
- Kekelis, L. S. (1997). Peer interactions in childhood: The impact of visual impairment. In S. Z. Sacks; L. S. Kekelis & R. J. Gaylord-Ross (Orgs.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp. 13-35). New York: American Foundation for the Blind.
- MacCuspie, P. A. (1997). The social acceptance and interaction of visually impaired children in integrated settings. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis & R. J. Gailord-Ross (Orgs.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp. 83-102). New York: American Foundation for the Blind.
- Martín, M. B., & Bueno, S. T. (1997). Deficiente visual e ação educativa. In R. Bautista (Org.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 317-347). Lisboa: Dinalivro.

- Martín, M. B., & Ramírez, F. R. (2003). Visão Subnormal. In M. B. Martín & S. T. Bueno (Orgs.), *Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos* (pp.27-44). São Paulo: Santos.
- McAlpine, L. M., & Morre, C. (1995). Perceptual-motor performance and the social development of visually impairment children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 349-358.
- MEC (2003). *Saberes e práticas da inclusão - Dificuldade de comunicação e sinalização: Deficiência visual*. Brasília. Secretaria de Educação Especial.
- Nunes, L. R. D. D., Glat, R. R., Ferreira, J. R., & Mendes, E. G. (1998). *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Questões Atuais em Educação
- Ochaita, E., & Rosa, A. (1995). Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ophir-Cohen, M., Ashkenazy, E., Cohen, A., & Tirosh, E. (2005). Emotional status and development in children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, 478-485.
- Ortega, M. P. P. (2003). Linguagem e deficiência visual. In M. B. Martín & S. T. Bueno (Orgs.), *Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos* (pp.77-95). São Paulo: Santos.
- Planalp, S. (1999). *Communicating emotion: Social, moral and cultural processes*. Cambridge: University Press.
- Parsons, S. (1986). Function of play in low vision children (Part 1): A review of the research and literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.

- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 215-225.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavior Brain Science*, 25, 1-72.
- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 410-420.
- Rocha, H. (1987). *Ensaio sobre a problemática da cegueira: Prevenção, recuperação e reabilitação*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha.
- Santin, S., & Simmons, J. N. (1977). Problems in construction of reality in congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 71, 425-429.
- Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83, 196-201.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1-13.
- Thompson, R. A. (1992). Empatía y compensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía. In E. N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Broower.
- Tinti, C. (2003). Spontaneous facial expressions in congenitally blind and sighted children aged 8-11. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 418-428.
- Tröster, H., & Brambring, M. (1992). Early social-emotional development in blind infants. *Child: Care, health and development*, 18, 207-227.

Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 703-710.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1. Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS)**

**ANEXO 2. Questionário de avaliação dos indicadores  
comportamentais de empatia das crianças pelos pais**





**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES  
COMPORTAMENTAIS DE EMPATIA - PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
**Criança:** \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Responda, sobre seu filho, as afirmações abaixo, utilizando a legenda. **Coloque na frente de cada item (no traço: \_\_) o número que mais descreve seu filho.**

**LEGENDA:**

- 1-** Não descreve a criança
- 2-** Descreve um pouco a criança
- 3-** Descreve perfeitamente a criança

- a) Elogia os irmãos ou outras crianças, expressando sentimentos positivos. \_\_\_\_
- b) Reparte o lanche ou algum objeto com os irmãos ou outras crianças sem os pais pedirem. \_\_\_\_
- c) Expressa desagrado quando outras crianças são elogiadas pela mãe, pai e\ou responsável. \_\_\_\_
- d) Fica triste quando percebe ou vê outra criança chorando ou com algum problema. \_\_\_\_
- e) Evita atividades que envolvam cooperação. \_\_\_\_

**POR FAVOR, VIRE (CONTINUA ATRÁS)**

- f) É freqüentemente agressivo com outras crianças (irmãos, coleguinhas ou pessoas em geral). \_\_\_\_\_
- g) É popular entre os amiguinhos ou pessoas do seu convívio, relacionando-se bem com todos. \_\_\_\_\_
- h) Não chora, mesmo quando é ofendido ou machucado. \_\_\_\_\_
- i) Manifesta contentamento quando acontece algo de bom com o irmão, amigo ou pessoa próxima. \_\_\_\_\_
- j) Presta atenção nas pessoas que estão a sua volta (pais, irmãos, primos, amiguinhos). \_\_\_\_\_
- k) Expressa verbalmente seus sentimentos (fala ou demonstra que esta alegre, triste, com raiva...). \_\_\_\_\_
- l) Fica nervoso (a) se outros (as) à sua volta parecem nervosos. \_\_\_\_\_
- m) Fica envolvido com os sentimentos dos personagens em uma novela ou filme. \_\_\_\_\_
- n) Demonstra interesse pelos outros (pais, irmãos, amiguinhos). \_\_\_\_\_
- o) Reconhece os sentimentos das pessoas com quem interage. \_\_\_\_\_
- p) Oferece ajuda quando percebe que alguém esta precisando de ajuda. \_\_\_\_\_
- q) Expressa sentimentos positivos. \_\_\_\_\_
- r) Nomeia sentimentos dos pais, irmãos, primos e de outras pessoas com quem convive. \_\_\_\_\_

**ANEXO 3. Questionário de avaliação dos indicadores  
comportamentais de empatia das crianças pelos professores**



**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES**  
**COMPORTAMENTAIS DE EMPATIA – PROFESSOR (A)**

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Responda, para este aluno, as afirmações abaixo, utilizando a legenda. **Coloque na frente de cada item (no traço: \_\_\_) o número que mais descreve a criança.**

**LEGENDA:**

- 1-** Não descreve este aluno
- 2-** Descreve um pouco este aluno
- 3-** Descreve perfeitamente este aluno

- a) Elogia os colegas ou outras crianças, expressando sentimentos positivos. \_\_\_\_
- b) Reparte o lanche ou algum objeto com os colegas sem a professora pedir. \_\_\_\_
- c) Expressa desagrado quando outros são elogiados pela professora. \_\_\_\_
- d) Fica triste quando percebe ou vê outra criança chorando ou com algum problema. \_\_\_\_
- e) Evita atividades que envolvam cooperação. \_\_\_\_
- f) É freqüentemente agressivo com os colegas ou outras crianças. \_\_\_\_
- g) É popular entre os colegas, relacionando-se bem com todos. \_\_\_\_

**POR FAVOR, VIRE (CONTINUA ATRÁS)**

- h) Não chora, mesmo quando é ofendido ou machucado. \_\_\_\_
- i) Manifesta contentamento quando acontece algo de bom com um colega ou pessoa próxima. \_\_\_\_
- j) Presta atenção nas pessoas que estão a sua volta (colegas, professores...). \_\_\_\_
- k) Expressa verbalmente seus sentimentos (fala ou demonstra quando esta alegre, triste, com raiva...). \_\_\_\_
- l) Fica nervoso (a) se outros (as) à sua volta parecem nervosos. \_\_\_\_
- m) Fica envolvido com os sentimentos dos personagens de algum filme ou historinha. \_\_\_\_
- n) Demonstra interesse pelos colegas, professores e funcionários da escola. \_\_\_\_
- o) Reconhece os sentimentos das pessoas com quem interage. \_\_\_\_
- p) Oferece ajuda quando percebe que algum colega ou outra pessoa esta precisando de ajuda. \_\_\_\_
- q) Expressa sentimentos positivos. \_\_\_\_
- r) Nomeia sentimentos dos colegas, professores e pessoas com quem convive. \_\_\_\_

**ANEXO 4. Estudo piloto do CD de histórias infantis e do roteiro de entrevista**

# **ESTUDO PILOTO DA HISTÓRIA INFANTIL GRAVADA EM ÁUDIO E DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A HISTÓRIA**

## *JUSTIFICATIVA GERAL E OBJETIVO 1*

Existe uma carência de estudos sobre a caracterização do repertório de identificação de sentimentos por crianças cegas, a partir disso uma questão surge: a habilidade para identificar os sentimentos dos outros ocorre somente por meio das mudanças e variações dos estímulos paralingüísticos da forma da fala (velocidade, volume, modulação, uso de jargões) ou para discriminar as emoções das outras pessoas, a criança cega precisa que a fala esteja inserida em um contexto?

No Brasil não existem instrumentos padronizados para verificar como ocorre a identificação de sentimentos por crianças cegas. Tendo em vista esses tópicos, o presente estudo piloto, teve como objetivo, primeiramente:

- Elaboração de um CD de histórias infantis a partir de histórias já existentes e disponíveis.

## *MÉTODO*

### *Participantes*

Elaboração do CD: Uma psicóloga e pesquisadora mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Uma professora orientadora vinculada ao programa citado anteriormente; Um psicólogo; Uma pedagoga especialista em Educação Infantil.

Juízes do instrumento: Um juiz experiente na área de Treinamento de Habilidades Sociais.

### *Procedimentos de coleta de dados*

*Etapa 1:* Seleção dos sentimentos e da expressão das emoções por interlocutores de ambos os sexos (feminino e masculino), com o propósito de evitar que o sexo do interlocutor interferisse na identificação do sentimento, ou seja, que fosse a variável responsável pelo número de acertos e erros. A escolha dos quatro sentimentos (alegria, tristeza, medo e raiva) ocorreu a partir da observação de que as outras duas emoções

básicas, nojo e surpresa, são discriminadas, principalmente, pela expressão facial, e o foco desse CD era possibilitar a identificação de sentimentos por estímulos auditivos.

*Etapa 2:* Após a definição dos quatro sentimentos que estariam presentes nesse instrumento e da estrutura geral do mesmo (número de interlocutores, tempo da história e das falas dos personagens), a pesquisadora com o auxílio de um psicólogo e uma pedagoga (especialista em educação infantil) selecionaram algumas histórias infantis gravadas em CD e disponíveis em escolas municipais.

A primeira tentativa de gravação desse instrumento foi feita por meio da edição de uma história já existente (diminuição da história, seleção das partes onde os personagens expressavam sentimentos, construção de ganchos entre as falas após os cortes), onde quatro personagens do sexo feminino e quatro do masculino expressavam alegria, raiva, tristeza e medo.

*Etapa 3:* A segunda tentativa de gravação do CD foi também supervisionada pelo mesmo psicólogo e pedagoga que escutaram várias histórias infantis e selecionaram os trechos cujos personagens expressavam sentimentos e também as demais falas da história para que ela pudesse ter uma seqüência (início, meio e fim). Para evitar que a história (instrumento) ficasse cansativa e sem estímulos interessantes para a criança, optou-se por editar oito trechos de histórias já existentes de aproximadamente dois minutos cada, ou seja, não era uma história única.

## *RESULTADO*

O CD elaborado na etapa 2 constou de aproximadamente 8 minutos, onde diferentes personagens expressavam os quatro sentimentos selecionados na etapa 1. Essa história gravada em áudio (CD) passou pela avaliação de um juiz, experiente na área de Treinamento de Habilidades Sociais, que considerou a história extensa, o que poderia interferir no cansaço, interesse e motivação das crianças. Além disso, o juiz considerou a história difícil para crianças de sete a 12 anos. A partir dessa avaliação, a pesquisadora e o psicólogo optaram por elaborar outro instrumento.

Na confecção do outro CD, descrito na etapa 3, e também elaborado a partir de histórias infantis já existentes, houve a expressão de emoções por diferentes personagens, por meio de oito trechos de histórias de aproximadamente 2 minutos cada. A avaliação do juiz considerou que este segundo CD não ficou de boa qualidade, devido aos diversos cortes feitos para edição.



## *OBJETIVO 2*

A partir das duas tentativas de elaboração do CD, descritas anteriormente, a pesquisadora e o psicólogo optaram por gravar esse instrumento em estúdio e com auxílio de atores. Portanto, esse estudo piloto teve como objetivo:

- Elaboração de um CD de histórias infantis inédito, onde personagens infantis (crianças) do sexo masculino e feminino expressavam quatro tipos diferentes de emoções: alegria, tristeza, medo e raiva;
- Elaboração do roteiro de entrevista sobre as histórias gravadas em áudio.

## *MÉTODO*

### ***Participantes***

Elaboração: Uma psicóloga e pesquisadora mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Uma professora orientadora vinculada ao programa citado acima; Um psicólogo; Um auxiliar de pesquisa.

Atores: Dois adultos do sexo masculino; Uma adulta do sexo feminino; Duas crianças do sexo masculino; Duas crianças do sexo feminino.

Juízes do instrumento: Dois juízes experientes na área de Treinamento de Habilidades Sociais; Seis crianças entre cinco e 11 anos de idade.

### ***Procedimentos de coleta de dados***

Etapa 1: Para elaboração das histórias inéditas do CD a pesquisadora e o psicólogo, com o auxílio de mais um ajudante observaram e questionaram pais, professores e as próprias crianças a respeito de como essas expressam sentimentos verbalmente (frases típicas). Além disso, foram realizadas observações em ambiente natural para verificar como as crianças interagem com outras crianças, em situações de brincadeiras, na sala de aula, em conversas, e também com adultos. O trabalho realizado nessa etapa teve como objetivo verificar como crianças expressavam sentimentos na fala.

Etapa 2: Após a fase de observação, a pesquisadora, o psicólogo e o ajudante selecionaram oito frases em que as crianças expressavam alegria, tristeza, raiva e medo.

Etapa 3: Nessa etapa a pesquisadora, o psicólogo e o ajudante elaboraram as histórias. Houve a preocupação com a padronização de cada trecho, ou seja, o tamanho da fala do narrador, o número de falas de cada interlocutor, tempo de cada historinha.

Etapa 4: Em uma das etapas iniciais desse estudo, a pesquisadora juntamente com a orientadora deste projeto, estipularam as perguntas básicas para verificar se as crianças identificavam os sentimentos da história pelos aspectos paralinguísticos da forma da fala, pelo contexto ou por ambos ("O que Joãozinho está sentindo? Qual o sentimento dele nessa história? Como você sabe que ele está triste/ alegre?").

Etapa 5: Na etapa seguinte, a pesquisadora avaliou se seis crianças videntes, de cinco a 11 anos de idade, conseguiam entender a história, identificar os sentimentos e manter interesse e atenção pela narração de todas (oito histórias). Era perguntado para as crianças os sentimentos dos personagens, sem fornecer opções de resposta e em que elas se baseavam para identificar (forma, contexto ou forma e contexto). Essa etapa ocorria por meio de conversas informais com as crianças para sondar as impressões das mesmas sobre o instrumento. Após essa avaliação, foram realizadas, pela pesquisadora e pelo psicólogo, algumas modificações e aperfeiçoamento das histórias.

Etapa 6: Depois dos ajustes citados acima, as oito historinhas passaram por avaliações de dois juízes experientes na área de Treinamento de Habilidades Sociais, que avaliaram a forma e o conteúdo das historinhas, se a expressão de sentimentos estava clara e nítida, além de verificarem se estavam de acordo com a idade das crianças. O critério de seleção dos juízes foi já ter elaborado instrumentos de avaliação de habilidades sociais e/ou ter experiência com pesquisa.

Etapa 7: Após a finalização dos oito textos das histórias, o psicólogo selecionou e treinou três atores adultos (narrador: sexo masculino; personagem do pai; personagem da mãe) e quatro crianças (duas do sexo masculino; duas do sexo feminino) para as gravações em estúdio.

Para a padronização das oito histórias e controle do sexo (masculino/ feminino) e idade (adulto/ crianças) dos interlocutores, as histórias foram dispostas da seguinte forma:

**Sentimento:** Medo - **Interlocutor:** Feminino/ adulto

**Sentimento:** Tristeza - **Interlocutor:** Feminino/ criança

**Sentimento:** Raiva - **Interlocutor:** Masculino/ adulto

**Sentimento:** Alegria - **Interlocutor:** Masculino/ criança

Etapa 8: A partir das histórias já gravadas em áudio o CD passou, novamente, pela avaliação de juízes experientes na área de Treinamento de Habilidades Sociais que sugeriram a regravação de algumas falas das crianças e introdução de novas frases nas historinhas.

Etapa 9: A pesquisadora e o psicólogo ensaiaram as crianças que precisavam refazer as suas falas e foram ao estúdio para a regravação das novas frases.

Etapa 10: A partir das falas dos personagens gravadas, a etapa seguinte foi a seleção das frases mais adequadas e dos efeitos sonoros (por exemplo, som de crianças brincando, porta fechando), ou seja, foi realizada a edição final das oito historinhas por meio de programas de computador disponíveis no estúdio de gravação.

## *RESULTADO*

A versão final do CD consta de oito histórias infantis, de aproximadamente dois minutos cada, apresentados sob a forma de um CD de áudio. Este CD apresenta os personagens (crianças atores) expressando verbalmente quatro sentimentos diferentes: alegria, medo, raiva e tristeza.

Nessas historinhas, um personagem do sexo feminino e outro do masculino apresentam os mesmos sentimentos, ou seja, a identificação das quatro emoções pode ser avaliada com base em interlocutores de ambos os sexos e somente por meio dos padrões paralingüísticos da forma da fala e pelo contexto.

Para tanto, foram confeccionados dois CDs: o CD-FORMA contém as frases que as crianças expressam os sentimentos, ou seja, as frases soltas, fora do contexto da historinha; o CD-CONTEXTO tem as mesmas frases de expressão de sentimentos, porém inseridas no contexto da historinha, onde têm narrador e outros personagens, além da criança que expressa a emoção.

A ordem de apresentação dos sentimentos nos dois CDs é diferente e aleatória. Além disso, a frase de expressão de sentimentos pelas crianças é sempre a última da história (destacada em negrito) e as demais falas dos interlocutores são neutras, ou seja, sem expressão de sentimentos. Essas duas estratégias descritas acima (frase de expressão de sentimento disposta como a última da história e falas dos demais interlocutores neutras) foram feitas para permitir maior controle sobre as respostas das crianças aos estímulos fornecidos pela fala de expressão de sentimentos do personagem naquela história.

## VERSÃO EM ÁUDIO DAS HISTÓRIAS

**OBS: Em todas as historinhas há fundo musical.**

*SENTIMENTO: MEDO*

**Interlocutor: Feminino/ Adulto**

**1) Interlocutor: Mãe**

Criança: Menina (sexo feminino)

Toda noite a mãe de Nandinha contava historinhas pra ela dormir, eram estórias de princesas, de reis, bruxas, fadas, duendes e muitas mais.

- ... Os caçadores mataram o lobo, abriram a barriga dele e tiraram a vovozinha lá de dentro sã e salva. A vovozinha abraçou chapeuzinho vermelho, e juntas agradeceram os caçadores que as salvaram de um triste fim.

- Conta uma nova história pra mim mamãe?

- ..... Agora chega de historinha, a mamãe tá cansada e vai dormir.

- Boa noite filhinha.

- Boa noite mamãe.

A mãe de Nandinha apagou a luz (barulho de interruptor), e quando fechava a porta (barulho de porta fechando), Nandinha falou:

- **Não sai não mãmae, não sai não mãmae, fica aqui comigo até eu dormir. Eu não quero ficar aqui sozinha...**

**2) Interlocutor: Mãe**

Criança: menino (sexo masculino)

Em frente à casa da vovó de Dudu tem um parque cheio de árvores, flores, passarinhos e muitos brinquedos. Tem escorregador, cavalinho, roda-rodinha, balanço, tem muita areia para fazer castelos. Todas as manhãs as crianças se reúnem ali para brincar. Dudu sempre pede sua mãe para levá-lo:

- Mãe, me leva no parquinho?

- Levo, mas a mamãe não pode demorar porque ela tem que fazer o almoço.

(Gritos de crianças, risadas, sons de brinquedos.....)

- Você quer brincar onde?
- Quero brincar no balanço.
- Vou te balançar, mas depois você balança sozinho, tá bom?
- **Sozinho não mãe, não me solta não, senão eu vou cair...**

*SENTIMENTO: TRISTEZA*

**Interlocutor: feminino/ criança**

**3) Interlocutor: Colega/ amiga (sexo feminino)**

Criança: Menino (sexo masculino)

Nas férias, todas as crianças da vizinhança esperam com euforia as manhãs, principalmente as de sol. Nestes dias a criançada pula cedo da cama porque sabem que todos os amiguinhos vão sair para brincar de bola. É a brincadeira preferida deles Dudu sempre leva a sua bola para brincarem. Porém neste dia:

- Vamos brincar com a gente Dudu?
- Vamos sim, já estou saindo!
- Dudu, Dudu, pega sua bola pra gente brincar?
- **Já vou pegar...(intervalo). Tá aqui! Essa não, poxa vida, minha bola**

**muchou. Acho que ela esta furada...Poxa vida...**

**4) Interlocutor: Colega/ amiga (sexo feminino)**

Criança: Menina (sexo feminino)

Na casa de Nandinha tem um cachorro muito travesso! O nome dele é Totó! Sempre quando chega alguém na casa da Nandinha, o Totó sai correndo, pula, late, abana o rabo. É uma festa! Laurinha, a melhor amiga da Nandinha, adora ir pra lá para que elas possam brincar com o Totó. Neste dia:

- Nossa, hoje tem alguma coisa diferente aqui na sua casa Nandinha..., o que esta acontecendo?

- O que você esta estranhando Laurinha?

- Não sei....ah, já sei! Estou sentindo falta do Totó, cadê ele que não veio correndo na hora que eu cheguei?

- **Ah é mesmo, a mamãe levou ele no médico de cachorro e até agora não voltou...Ele esta tão abatido, vomitando, dá dó de ver...**

*SENTIMENTO: RAIVA*

**Interlocutor: Masculino/ adulto**

**5) Interlocutor: Pai**

Criança: Menino (sexo masculino)

Era Domingo e o sol brilhava no céu e todos os meninos saiam para brincar. Os meninos mais velhos andavam de bicicleta. Dudu não sabia andar de bicicleta, por isso andava sempre na garupa de seu primo.

Para não se machuca, seu pai lhe ensinou a segurar firme no banco e abrir bem as pernas. E lá ia Dudu na garupa da bicicleta, sempre com seu pai por perto.

- Segura firme Dudu! Abra as pernas!

A tarde o pai tinha saído e o priminho de Dudu o chamou para andar na garupa da bicicleta. De repente, o pai de Dudu chegou, viu ele na garupa e falou:

- Desce da bicicleta menino! É perigoso! Você vai machucar!

- Não vou machucar não pai, to fazendo igual você mandou, deixa eu ficar?

- Sai que eu to mandando!

- **Essa não, justo agora! Ta bom eu saio...**

**6) Interlocutor: Pai**

Criança: Menina (sexo feminino)

Era início de ano, as aulas já estavam pra começar. Toda a criançada ficava empolgada para voltar a escola e conhecer a nova professora, rever os colegas, brincar na hora do recreio.

Toda manhã quando acordava Nandinha perguntava se aquele era o dia de começar as aulas. Ela não via a hora de voltar para a escola. Ela arrumava a mochila, conferia se o uniforme estava no lugar certinho, passado e limpinho.

Nandinha queria muito ir na papelaria com o seu pai escolher os seus materiais escolares: os cadernos com capas bonitas, cheios de desenho, os lápis, o estojo e o resto das coisas que estavam faltando. Um dia antes do começo das aulas, o pai de Nandinha foi sozinho a loja e comprou a mochila que ela tanto queria.

Quando chegou em casa mostrou os materiais, a irmã de Nandinha disse que queria aquela mochila e começou a chorar. Para ela parar de chorar o pai de Nandinha fez com que Nandinha desse sua mochila para a irmã.

- Porque eu tenho que dar minha mochila pra ela? Eu escolhi primeiro.
- Eu já disse pra dar para ela, você fica com a outra.
- **Poxa, eu escolhi primeiro! Não tá certo eu dar minha mochila pra ela!**

*SENTIMENTO: ALEGRIA*

**Interlocutor: Masculino/ criança**

7) Interlocutor: Primo (sexo masculino)

Criança: Menino (sexo masculino)

Estamos sempre aprendendo algumas coisas: escrever, fazer contas, ler, era o que dizia o primo de Dudu: Marcos. Ele dizia essas coisas porque Dudu reclamava que não sabia andar direito de bicicleta.

Marcos dizia também que ninguém nasce sabendo fazer tudo e que por isso ia ensinar Dudu a andar de bicicleta.

Um dia de tardzinha, Marcos pegou sua bicicleta e foi para rua. Preparou os pedais, verificou os freios, colocou Dudu na bicicleta e começou a pedalar. Enquanto Marcos o acompanhava segurando na garupa da bicicleta.

Marcos ia ensinando e dizendo:

- Pedala, pedala Dudu, olha pra frente, segura no guidon!
- Tô indo certo? Tô conseguindo fazer direito?
- Vai, vai, vai Dudu que eu vou soltar. Vai, vai, vai, vou soltar ...

- **Consegui! Consegui! Consegui andar de bicicleta sozinho!**

8) Interlocutor: Primo (sexo masculino)

Criança: Menina (sexo feminino)

Chegou na cidade um circo novo, muito grande e cheio de atrações: palhaços engraçados, malabaristas fazendo as bolas girarem, trapezistas rodopiando no ar e mágicos que com seus truques misteriosos deixavam toda criançada curiosa e de boca aberta .

Dudu vai ao circo hoje a noite e já convidou Nandinha para ir com ele, junto com o seu pai e sua mãe:

- Nandinha, você quer ir no circo comigo hoje a noite?

- Eu quero, mas não sei minha mãe vai deixar. Eu tenho que ir lá em casa pedir pra ela. Você espera?

(Música, pausa)

- E aí, você vai? Ela deixou?

- **Consegui Dudu, ela deixou! Eu vou sim, minha mãe deixou eu ir ao circo com vocês!**



## **ANEXO 5. Roteiro de entrevista sobre as histórias**

**Roteiro de entrevista sobre as histórias**  
**Identificação de sentimentos**

**Nome da criança:** \_\_\_\_\_ **Série:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_ **Cidade:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

*Etapa 1: Estímulos paralingüísticos da forma da fala* (“ O que o menininho/ menina esta sentido nesta historinha? Qual o sentimento dele/ dela nesta história?”)

**(a)** Sentimento – alegria masculino (tristeza, raiva, alegria, medo)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**(b)** Sentimento – raiva masculino (medo, raiva, tristeza, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**(c)** Sentimento – tristeza masculino (medo, tristeza, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**(d)** Sentimento – medo feminino (tristeza, medo, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**(e)** Sentimento – alegria feminino (tristeza, raiva, alegria, medo)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**(f)** Sentimento – medo masculino (tristeza, medo, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**(g)** Sentimento – raiva feminino (medo, raiva, tristeza, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**(h)** Sentimento – tristeza feminino (medo, tristeza, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Etapa 2: Falas inseridas no contexto* (“ O que o Dudu/Nandinha esta sentido nesta historinha? Qual o sentimento dele/ dela nesta história? Como você sabe que ele/ ela esta alegre?”)

**(a)** Sentimento – alegria feminino (tristeza, raiva, alegria, medo)

Identifica sentimento corretamente ( ) – 2 pontos

Não identifica o sentimento corretamente ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**(b)** Sentimento – medo masculino (tristeza, medo, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**(c)** Sentimento – raiva feminino (medo, raiva, tristeza, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**(d)** Sentimento – tristeza feminino (medo, tristeza, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**(e)** Sentimento – alegria masculino (tristeza, raiva, alegria, medo)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**(f)** Sentimento – raiva masculino (medo, raiva, tristeza, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**(g)** Sentimento – tristeza masculino (medo, tristeza, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**(h)** Sentimento – medo feminino (tristeza, medo, raiva, alegria)

Resposta correta ( ) – 2 pontos

Resposta incorreta ( ) – 0 ponto

Identifica o contexto e a forma ( ) – 2 pontos

Não identifica o contexto nem a forma ( ) – 0 ponto

Identifica somente o contexto ou a forma ( ) – 1 ponto

**ANEXO 6. Estudo piloto e roteiro da situação estruturada de observação do comportamento empático**

## **ESTUDO PILOTO DO ROTEIRO DA SITUAÇÃO ESTRUTURADA DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO EMPÁTICO**

### **JUSTIFICATIVA E OBJETIVO**

A avaliação das habilidades sociais e no caso específico deste estudo piloto, da classe de empatia, envolve avaliações tanto por métodos de relato (indiretos) como por métodos de observação (diretos). Esse último método de avaliação permite ao pesquisador acesso direto aos desempenhos da criança (Del Prette & Del Prette, 2006).

A observação possibilita ainda, avaliar os componentes verbais, não verbais e paralingüísticos das habilidades sociais de crianças (Del Prette & Del Prette, 2006). Segundo Del Prette e Del Prette (1999), os métodos diretos de observação dos desempenhos de crianças em situação estruturada apresentam controle sobre as demandas ambientais, com possibilidade de eliciar comportamentos que ocorrem com baixa frequência.

Dentre algumas das vantagens do uso do desempenho de papéis em situação estruturada como instrumento de avaliação, estão: “Observação do desempenho em situações que podem ser bastante semelhantes às do cotidiano da criança e que seriam difíceis de observar de outro modo; Possibilidade de registro do desempenho em vídeo; Controle do terapeuta sobre situações excessivamente difíceis para o cliente” (Del Prette & Del Prette, 1999, p.109-110).

Portanto, a escolha pela avaliação da empatia das crianças cegas e videntes (participantes do estudo) pelo método de observação de comportamentos por desempenhos de papéis ocorreu, devido ao controle do estímulo eliciador fornecido pela pesquisadora e pela possibilidade de padronização das interações com as crianças. A partir disso, o objetivo desse estudo piloto foi:

- Elaboração das demandas da situação estruturada para avaliação das habilidades empáticas de crianças cegas e videntes.

## MÉTODO

### ***Participantes***

Elaboração: Uma psicóloga e pesquisadora mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Uma professora orientadora vinculada ao programa citado acima.

Avaliação: Juízes experientes na área de Treinamento de Habilidades Sociais e observação de comportamentos; Cinco crianças matriculadas na segunda série do Ensino Fundamental; Cinco crianças matriculadas na quarta série do Ensino Fundamental.

### ***Procedimentos***

Etapa 1: Leitura de textos e pesquisas sobre: Avaliação multimodal de habilidades sociais com crianças; Registros de observação de comportamentos; Cenários comportamentais; Método direto de avaliação das habilidade sociais; Desempenhos de papéis.

Etapa 2: Elaboração de réplicas múltiplas da situação estruturada (o interlocutor intervém diversas vezes junto ao participante) norteado pela variação das falas em função dos possíveis estímulos fornecidos pela criança. As réplicas da pesquisadora tinham como objetivo verificar o repertório empático de crianças por meio de um conjunto de comportamentos descritos por Del Prette e Del Prette (2005).

Etapa 3: Após a elaboração do texto, este roteiro foi submetido à avaliação de juízes especialistas na área de Treinamento de Habilidades Sociais para verificar se o instrumento media indicadores comportamentais de empatia em crianças.

Etapa 4: Nesta etapa, a pesquisadora avaliou a situação estruturada com cinco crianças da segunda série e cinco da quarta série do Ensino Fundamental. O objetivo desse procedimento foi verificar se as réplicas estavam coerentes com os comportamentos emitidos pelas crianças e avaliar se elas emitiam comportamentos empáticos, tendo como estímulo à fala do interlocutor.

Etapa 5: A partir da avaliação da situação estruturada com as crianças houve uma readaptação e ampliação das réplicas para permitir que essas abrangessem um número maior de possibilidades de respostas das crianças.

Etapa 6: Por último, foi feita uma reavaliação das réplicas e do aspecto geral da situação estruturada por outros juízes com experiência na área de observação de comportamentos e Treinamento de Habilidades Sociais.

## RESULTADO

A partir desse estudo piloto, foi elaborado um roteiro da situação estruturada, constituído por nove réplicas padronizadas da pesquisadora (Exemplo: Réplica 2A – “Ah, eu não estou nada bem...”) para verificar a presença de diferentes subclasses de comportamentos empáticos no repertório das crianças. Além disso, eram dispostas neste roteiro as habilidades requeridas pelas crianças, após cada estímulo apresentado pela pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais em crianças e adultos: Avaliação e treinamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

## ROTEIRO DA SITUAÇÃO ESTRUTURADA

**Obs.:** Todas as réplicas “A” são conduzidas pela pesquisadora

**Réplica Inicial A:** Oi, \_\_\_\_\_, (nome).

**Réplica Inicial B:** Habilidade requerida: Responde a pergunta contingente ao estímulo dado pelo interlocutor.

**Réplica 1A:** Esta tudo bem com você?

**Réplica 1B:** Pergunta como o interlocutor esta (Habilidade requerida: demonstrar interesse pelo outro).

**Réplica 2A:** Ah, eu não estou nada bem...

**Réplica 2B:** Pergunta o que aconteceu, o quê o interlocutor tem (Habilidade requerida: ouvir e demonstrar interesse pelo outro; perguntar o que o interlocutor esta sentindo).

**Réplica 3A:** Eu tinha um cachorrinho lindo, que eu adorava e agora ele morreu...

**Réplica 3B:** Habilidade requerida: assumir perspectiva do outro; perguntar como foi que o cachorrinho morreu e/ou de quê.



**Réplica 4Aa:** Eu já tinha ele desde de pequena, há um tempão. \_\_\_\_\_ (nome), como você se sentiria no meu lugar se acontecesse alguma coisa com seu cachorrinho ou animal de estimação?

**Réplica 4Aa:** O médico disse que ele morreu por causa de uma doença que eu nem sei o nome.

**Réplica 4B:** Habilidade requerida: assumir a perspectiva do outro; reconhecer e/ou inferir sentimento do interlocutor.

**Réplica 5A:** Ah, eu estou tão triste, \_\_\_\_\_ (nome), o que você acha que eu devo fazer para essa “coisa ruim” que estou sentindo passar logo?

**Réplica 5B:** Habilidade requerida: oferecer ajuda; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro.

**Réplica 6A:** Sabe de uma coisa, \_\_\_\_\_ (nome), acho que vou pedir outro cachorrinho para minha mãe!

**Réplica 6B:** Livre

**Réplica Final A:** Foi muito bom conversar com você! Obrigada por ter me ajudado, tá? Vou lá agora falar com minha mãe!

**Réplica Final B:** Livre

**ANEXO 7. Protocolo de avaliação molar dos desempenhos empáticos  
na situação estruturada**

## PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO MOLAR DA EMPATIA

**Juiz:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Criança:** \_\_\_\_\_

Quanto à habilidade empática o repertório da criança é:

(1) muito ruim \_\_\_\_

(2) ruim \_\_\_\_

(3) razoável \_\_\_\_

(4) bom \_\_\_\_

(5) muito bom \_\_\_\_

**Para preenchimento da pesquisadora:**

Nome da criança:

\_\_\_\_\_

Colega par:

\_\_\_\_\_

Deficiente visual ou vidente:

\_\_\_\_\_

**ANEXO 8. Protocolo de avaliação molecular dos desempenhos empáticos na situação estruturada**

## PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO MOLECULAR DA EMPATIA

Nome do participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Juiz: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

---

### ROTEIRO PARA O PESQUISADOR

### COMPONENTES DA RESPOSTA E CATEGORIZAÇÃO

---

**Cena:** Participante (P.) entra numa sala, na qual encontra-se duas cadeiras “disponíveis”, uma para ela e outra para a entrevistadora.

**Comentário:** A resposta não é especificamente categorizada. O entrevistador está apenas viabilizando a entrevista.

---

**1-E:** “Oi, \_\_\_\_\_ (nome).”

**Componentes/ Habilidade requerida:** Responde pergunta contingente ao estímulo dado pelo interlocutor.

Sim

Não

---

**2-E:** “Tá tudo bem com você?”

**Componentes:** pergunta como o interlocutor está.

**Habilidade requerida:** Demonstrar interesse pelo outro.

Sim

Não

---

**3-E:** “Ah, eu não estou nada bem...”

**Componentes:** pergunta o que aconteceu, o que o interlocutor tem.

**Habilidades requeridas:** Ouvir e demonstrar interesse pelo outro;

Sim

Não

Perguntar o que o esta sentindo.

Sim

Não

---

**4-E:** “Eu tinha um cachorrinho lindo, que eu adorava e agora ele morreu”.

**Componentes:** Pergunta como foi que o cachorrinho morreu e/ou do quê.

**Habilidade requerida:** assumir a perspectiva do outro.

- Sim**  
 **Não**

---

**5-E: a)** “Eu tinha ele desde pequena, há um tempão. \_\_\_\_\_(nome) como você se sentiria no meu lugar se acontecesse alguma coisa com seu cachorrinho, gatinho?”

**Componentes/ Habilidades requeridas:** Assumir a perspectiva do outro;

- Sim**  
 **Não**

**b)** O médico disse que ele morreu por causa de uma doença, que eu nem sei o nome”.

Reconhecer e inferir o sentimento do interlocutor.

- Sim**  
 **Não**

---

**6-E:** “Ah, eu estou tão triste, o que você acha que eu preciso fazer para essa coisa ruim passar logo?”

**Componentes/ Habilidades requeridas:** oferecer ajuda;

- Sim**  
 **Não**

expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro.

- Sim**  
 **Não**

---

**7-E:** “Sabe de uma coisa, \_\_\_\_\_(nome), acho que vou pedir Outro cachorrinho pra minha mãe!”

**Comentário:** A resposta não é categorizada e sim usada como preenchimento da entrevista.

---

**8-E:** “ \_\_\_\_\_(nome), foi legal conversar cm você. Obrigada por ter me ajudado, tá? Vou lá agora falar com minha mãe.”

**Comentário:** A resposta não é categorizada e sim usada como preenchimento da entrevista.

---



## ROTEIRO DA SITUAÇÃO ESTRUTURADA DE OBSERVAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS EMPÁTICOS

**Réplica 1A:** Oi, \_\_\_\_\_ (nome), tudo bem?

**Réplica 1B:** Responde a pergunta (Habilidade requerida: responde pergunta contingente ao estímulo dado pelo interlocutor) e pergunta como o interlocutor está (Habilidade requerida: Demonstrar interesse pelo outro).

**Réplica 2A:** Ah, eu não estou nada bem .....

**Réplica 2B:** Pergunta o que aconteceu, o que o interlocutor têm (Habilidade requerida: ouvir e demonstrar interesse pelo outro; perguntar o que o interlocutor está sentindo).

**Réplica 3A:** Eu tinha um cachorrinho lindo, que eu adorava e agora ele morreu.....

**Réplica 3B:** Habilidade requerida: Assumir a perspectiva do outro; perguntar como foi que o cachorrinho morreu e/ ou de quê.

**Réplica 4Aa:** Eu já tinha ele há um tempão. \_\_\_\_\_(nome), como você se sentiria no meu lugar?

**Réplica 4Ab:** O médico disse que ele morreu por causa de uma doença, que eu nem sei o nome.

**Réplica 4B:** Habilidade requerida: assumir a perspectiva do outro/ Reconhecer e inferir sentimento do interlocutor.

**Réplica 5A:** Ah, eu estou muito triste, o que você acha que eu preciso fazer para essa “coisa ruim” passar logo?

**Réplica 5B:** Habilidade requerida: oferecer ajuda/ Expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro.

**Réplica 6A:** Sabe de uma coisa, \_\_\_\_\_(nome), acho que vou pedir outro cachorrinho pra minha mãe!

**Réplica 6B:** Livre



**Réplica Final A:** Ah, foi legal conversar com você, \_\_\_\_\_(nome), obrigado por ter me ajudado, tá? Vou lá agora falar com minha mãe.

**Réplica Final B:** Livre

## **ANEXO 9. Critério Brasil**



## Critério de Classificação Econômica Brasil

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. A divisão de mercado definida abaixo é, exclusivamente de **classes econômicas**.

### SISTEMA DE PONTOS

#### Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1

#### Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginásial incompleto	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	3
Superior completo	5

### CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	PONTOS	TOTAL BRASIL (%)
A1	30-34	1
A2	25-29	5
B1	21-24	9
B2	17-20	14
C	11-16	36
D	6-10	31
E	0-5	4

## PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos

- Bem alugado em caráter permanente
- Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos

- Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há mais de 6 meses
- Bem alugado em caráter eventual
- Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

### Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenha(m) sido adquirido(s) pela família empregadora.

### Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisor. Rádios tipo walkman, conjunto 3 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

### Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

### Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lazer e profissional) não devem ser considerados.

### Empregada doméstica

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

### Aspirador de Pó

Considerar mesmo que seja portátil e também máquina de limpar a vapor (Vaporetto).

### Máquina de Lavar

Perguntar sobre máquina de lavar roupa, mas quando mencionado espontaneamente o tanquinho deve ser considerado.

### Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

### Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação entretanto, não é totalmente independente, pois uma geladeira duplex (de duas portas), vale tantos pontos quanto uma geladeira simples (uma porta) mais um freezer.

As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	2 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	3 pts
Possui geladeira de duas portas e freezer	3 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	1 pt

## OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa). O que esperamos é que os casos incorretamente classificados sejam pouco numerosos, de modo a não distorcer significativamente os resultados de nossa investigação.

Nenhum critério, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmações frequentes do tipo “... conheço um sujeito que é obviamente

classe D, mas pelo critério é classe B...” não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da conveniência do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas

## DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO METROPOLITANA

CLASSE	Total BRASIL	Gde. FORT	Gde. REC	Gde. SALV	Gde. BH	Gde. RJ	Gde. SP	Gde. CUR	Gde. POA	DF
A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
A2	5	4	4	4	5	4	6	5	5	9
B1	9	5	5	6	8	9	10	10	7	9
B2	14	7	8	11	13	14	16	16	17	12
C	36	21	27	29	38	39	38	36	38	34
D	31	45	42	38	32	31	26	28	28	28
E	4	17	14	10	4	3	2	5	5	4

## RENDA FAMILIAR POR CLASSES

Classe	Pontos	Renda média familiar (R\$)
A1	30 a 34	7.793
A2	25 a 29	4.648
B1	21 a 24	2.804
B2	17 a 20	1.669
C	11 a 16	927
D	6 a 10	424
E	0 a 5	207

## **ANEXO 10. Aprovação do Comitê de Ética**

**ANEXO 11. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da  
Escola/Professor**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Escola/Professor**

**Nome da pesquisa:** Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes: Um estudo comparativo e multimodal

**Pesquisadora responsável:** Bárbara Carvalho Ferreira

**Informações sobre a pesquisa:** Estamos realizando uma pesquisa com crianças deficientes visuais e videntes, matriculadas no Ensino Fundamental na rede regular de ensino. Esta pesquisa tem por objetivo caracterizar o repertório de habilidades empáticas de crianças deficientes visuais e suas diferenças ou semelhanças em relação a crianças videntes. Os professores serão solicitados a responderem um instrumento que investiga os comportamentos empáticos de seus alunos, no contexto escolar. A pesquisadora auxiliará os professores quanto a quaisquer questões que surgirem no decorrer do preenchimento. Informamos que os professores não terão nenhuma despesa ao participarem desta pesquisa. Os professores têm liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles. Esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com professores, pais e crianças deficientes visuais e videntes e assim, os participantes estarão ajudando outros professores, pais e crianças no futuro. Nós as pesquisadoras (eu e minha orientadora) estamos compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo e anonimato quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa sobre comportamentos empáticos de crianças deficientes visuais e videntes. Contribuirei com dados por meio das repostas aos questionários. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de aceitar que os dados obtidos sejam utilizados na divulgação deste trabalho em artigos, congressos, entre outros meios de comunicação e d) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora



**ANEXO 12. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

---

São Carlos, ..... de ..... de 2006.

Eu....., pai ou mãe/ responsável de ..... autorizo e concordo com a participação de meu filho (a), no estudo “**Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes: Um estudo comparativo e multimodal**”, coordenado por Bárbara Carvalho Ferreira, pesquisadora vinculada a Universidade Federal de São Carlos, que tem como objetivo de caracterizar o repertório de habilidades empáticas e de identificação de sentimentos de meu filho (a).

Compreendo que a contribuição de meu filho(a) a esse trabalho é totalmente voluntária e se dará por meio da participação em tarefas apresentadas pela pesquisadora, na qual a criança deverá interagir, sendo semelhantes a programas educacionais já utilizados nas escolas.

Estou informado que tenho total liberdade para recusar que meu filho(a) participe do trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando sua participação, poderei retirar meu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para de meu filho(a) em função desta decisão.

Estou ciente de que minha autorização para a participação de meu filho(a) não acarretará desconfortos, gastos ou riscos de qualquer ordem, e que a identidade e informações pessoais de meu filho(a) serão mantidas em sigilo e anonimato e mesmo nas situações de filmagem, só terão acesso os pesquisadores envolvidos.

Também estou ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão do trabalho acima citado e que a identidade de meu filho(a) será resguardada.

Declaro estar suficientemente esclarecido e de acordo com o acima exposto.

---

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa sobre comportamentos empáticos de crianças deficientes visuais e videntes. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de aceitar que os dados obtidos sejam utilizados na divulgação deste trabalho em artigos, congressos, entre outros meios de comunicação e d) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Em caso de dúvida o telefone de contato é: Bárbara - (16) 3361-9890.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

---

Assinatura do pai, mãe e/ou responsável

---

Assinatura da pesquisadora

## **ANEXO 13. Kit Juizes**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES**

**ORIENTAÇÃO AOS JUÍZES**

**Projeto:** Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas e videntes: Um estudo comparativo e multimodal

**Mestranda:** Bárbara Carvalho Ferreira

**Orientadora:** Profª. Dra. Zilda A. P. Del Prette

Antes de iniciar às avaliações solicitamos, por gentileza, a leitura atenta destas orientações e o seguimento de alguns passos.

A avaliação dos participantes desta pesquisa deve se realizada **individualmente** por cada juiz, ou seja, sem o contato para troca de informações entre os juízes. Este procedimento é fundamental para a qualidade e fidedignidade das avaliações para o tipo de análise selecionada nesta pesquisa.

Cada juiz receberá um “Kit” de avaliação que deverá conter:

1. Roteiro de orientação aos juízes – versão impressa;
2. Roteiro da definição de Empatia – versão impressa;
3. Cópia:
  - Parte do capítulo 5 do livro: Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação – Del Prette & Del Prette (1999), p.89;
  - Parte do capítulo 4 do livro: Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo – Del Prette & Del Prette (2001), p.86-89;
  - Parte do Capítulo 9 do livro: Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática – Del Prette & Del Prette (2005), p.148-156.
4. 34 cópias do Protocolo de Avaliação Molar dos Desempenhos Empáticos na situação Estruturada – versão impressa para cada participante.
5. 34 cópias do Protocolo de Avaliação Molecular dos Desempenhos Empáticos na situação Estruturada – versão impressa para cada participante.
6. Roteiro para avaliação das filmagens da Situação Estruturada – versão impressa.
7. DVD:

- Situação Estruturada (Treino) – Filmagem da Situação Estruturada desenvolvidas com duas crianças videntes (com visão), do sexo masculino, que não fizeram parte da pesquisa comparativa e, portanto, não farão parte da análise dos resultados.
- Situação Estruturada (Participantes da pesquisa) – Filmagem de interações sociais, com 32 crianças, cegas e videntes, as quais devem ter seu desempenho empático avaliado pelos juízes. A disposição das crianças nas filmagens foi realizada aleatoriamente (ao acaso) e, é a mesma para cada juiz.

Caso algum(ns) do(s) item(ns) acima esteja faltando isto deve ser comunicado à pesquisadora para que o mesmo seja providenciado.

Segue abaixo as etapas deste trabalho:

**Etapa 1** – Estudo, leitura, discussão e esclarecimento de dúvidas, com a pesquisadora, quanto aos textos teóricos sobre empatia.

**Etapa 2: Treinamento das observações** – Nesta etapa deverão ocorrer as sessões de “Treino dos juízes” que têm como objetivos: a familiarização com os instrumentos de medida (Protocolo de avaliação molar e molecular dos desempenhos empáticos na situação estruturada); o treinamento das observações e avaliações das filmagens; a avaliação de consenso e fidedignidade entre os dois juízes para as filmagens dos participantes-treino. Portanto, ao final da avaliação molar (impressão global) e molecular para as filmagens dos dois participantes-treino, os juízes reunirão com a pesquisadora para discutir as avaliações a calcular o grau de acordo (concordância) entre as avaliações. Somente passarão para a nova etapa após o cálculo de fidedignidade entre as análises dos dois juízes e esta ser considerada maior que 0,85 ( $r \geq 0,85$ ).

**Etapa 3: Avaliação da impressão global da empatia** – Cada juiz deve iniciar sua observação com a avaliação global de todos os participantes, por meio do Protocolo de Avaliação Molar dos Desempenhos Empáticos na Situação Estruturada.

**Etapa 4: Avaliação molecular da empatia** – Somente, após concluída a avaliação global para todos os participantes é que deve-se ser iniciada a avaliação de cada criança por meio Protocolo de Avaliação Molecular dos Desempenhos Empáticos na Situação Estruturada.

A avaliação atenta e cuidadosa dos questionários será muito importante para os resultados desta pesquisa.

Agradecemos antecipadamente à colaboração, à atenção e o empenho de cada um, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e auxílios necessários no decorrer deste trabalho.

**Contatos:** Bárbara Carvalho Ferreira

**Telefone Montes Claros:** (38) 3221-0696/ **São Carlos:** (16) 8137-5424

**E-mail:** [barcarfer2000@yahoo.com.br](mailto:barcarfer2000@yahoo.com.br)

## **CATEGORIAS DE COMPORTAMENTOS EMPÁTICOS<sup>1</sup>**

- Reconhece o sentimento do interlocutor;
- Nomeia o sentimento do interlocutor;
- Expressa emoções positivas na interação;
- Fala sobre emoções e sentimentos;
- Presta atenção no interlocutor;
- Demonstra interesse pelo interlocutor;
- Compreende a situação do interlocutor (assume perspectiva);
- Expressa compreensão pelos sentimentos do outro;
- Oferece ajuda.

---

<sup>1</sup> A definição de cada uma dessas categorias de comportamento da habilidade empática encontra-se, explicitada, de forma mais detalhada, nos textos disponíveis para estudo e já disponibilizados para a leitura e treinamento dos juízes.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)