

Universidade Federal de Pernambuco  
Departamento de Psicologia  
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva

*Avaliando o desenvolvimento da Teoria da  
Mente e da Empatia em crianças e a possível  
relação destes processos*

**Mona Oliveira Ramos**

Recife  
2012

**Mona Oliveira Ramos**

Avaliando o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia em  
crianças e a possível relação destes processos

Dissertação apresentada ao programa de Pós-  
Graduação em Psicologia Cognitiva da  
Universidade Federal de Pernambuco para  
obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva  
Orientador: Dr. Antônio Roazzi

Recife  
2012

Catálogo na fonte

Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva CRB-4 1291

R175a Ramos, Mona Oliveira.

Avaliando o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia em crianças e a possível relação destes processos / Mona Oliveira Ramos. – Recife: O autor, 2012.

106 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Roazzi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2012.

Inclui referências e apêndice.

1. Psicologia cognitiva. 2. Ciências cognitivas. 3. Empatia. I. Roazzi, Antônio (Orientador). II. Título.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Mona Oliveira Ramos

Avaliando o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia em Crianças e a Possível Relação destes Processos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.  
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 30 de maio de 2012

Banca Examinadora

Dr. Atonio Roazzi  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dra. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dr. Alexsandro Medeiros do Nascimento  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Dedico a conclusão deste trabalho ao meu Orientador Antônio Roazzi, pela credibilidade.*

*Ao meu Co-orientador Leonardo Sampaio pelo apoio e disponibilidade de sempre, Obrigada Leo!*

## *Agradecimentos*

Dedico inicialmente os meus agradecimentos ao possibilitador de tudo isso: Deus. Obrigada senhor por ser minha fortaleza, sei que esse é só mais um dos seus planos para mim.

Ao meu orientador Roazzi, facilitador dessa conquista. Obrigada por ter permitido que eu compartilhasse das experiências e saberes deste grupo de pesquisa.

Ao meu co-orientador Leonardo Sampaio, que sempre esteve disponível a colaborar com o meu trabalho, nas discussões teóricas, nas análises, em todo processo se fez presente. Leo, obrigada pela ajuda de sempre, obrigada por incentivar e ser referência no meu percurso acadêmico. E desculpe-me pelo incômodo recorrente.

Agradeço a minha mãe, Maria de Fátima, pelo amor, pela compreensão e pelo apoio de sempre. Mãe, não basta só dizer que te amo, quero que saiba que a minha vida seria inútil sem você! Obrigada!

As minhas irmãs e amigos que trouxe e os que conquistei aqui, estes suportaram essa conquista. Em especial, á Sana, pelo amor, cuidado e apoio. Á Lianny e Jacqueline, minhas grandes companheiras do mestrado a quem sempre recorria nos momentos de necessidade e que sempre me ajudaram, meninas tenho certeza que essa amizade não se finda aqui. À Patrícia e Túlio, meus companheiros de residência, que tornaram os meus dias em Recife mais leves e felizes. Á Valéria, Deorgia, Monalisa, Ana Leal, Ana Maria, Livia e Júnior que sempre me alegravam nos meus dias mais difíceis, Obrigada amigos!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva que contribuíram enormemente para a evolução do meu entendimento acerca do fenômeno psicológico.

Aos funcionários do departamento, que facilitavam todas as questões administrativas da pós-graduação, em especial á Vera Amélia que sempre esteve disponível para ajudar.

Às escolas e aos pais que possibilitaram a realização deste estudo, e principalmente às crianças, sempre dispostas a fazerem parte da pesquisa.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa-auxílio à pesquisa, possibilitando maior dedicação ao Mestrado.

## ***Banca Examinadora***

Presidente: Dr. Antônio Roazzi  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Examinador Externo: Dra. Rafaella Asfora  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Examinador Interno: Dr. Alexsandro Medeiros do Nascimento  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Examinador Externo – Suplente: Dra. Bianca Queiroga  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Examinador Interno – Suplente: Bruno C. de Souza  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Coordenador da Pós-Graduação  
Dr. Antônio Roazzi

## *Resumo*

RAMOS, M. O. 2012. **Avaliando o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia em crianças e a possível relação destes processos**, 2012, 116 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

O termo Teoria da Mente refere-se à capacidade de inferir sobre o estado mental de si e do outro, enquanto que a Empatia é uma resposta cognitivo-afetiva despertada à partir da observação da situação de outras pessoas. Baseando-se em estudos anteriores e na consideração de que a habilidade em tomar a perspectiva de outro é indispensável para a evolução de ambas, formulou-se a hipótese de que tais capacidades possam estar relacionadas nos primeiros anos de vida. Para testar esta hipótese, serão investigadas 90 crianças, com idades variando entre 3 e 5 anos de ambos os sexos, a partir de um instrumento baseado na História de Sally (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), tal tarefa foi alterada quanto à composição da sua história, de forma a fundir-se como o conceito de *simulação mental*, como proposto por Harris (1992). Sendo assim, o roteiro direcionava a criança a uma tomada de perspectiva mental do personagem, quanto as suas expectativas, desejos e intenções, para assim conseguir inferir sobre sua crença falsa. A história utilizada teve uma versão masculina (*A história de Pedrinho*) e uma versão feminina (*A história de Malú*), na busca de potencializar a identificação entre criança e personagem. Essa investigação foi realizada em duas condições: Tradicional (com cartazes) e Modificada (utilizando um instrumento multimídia, criado especificamente para o estudo). Os resultados demonstram que as crianças de 4 anos já apresentam uma compreensão acerca de estados subjetivos, a partir do reconhecimento de uma crença falsa, habilidade que se consolida aos 5 anos. Os condicionantes empáticos apareceram mais precocemente, e foram complexificando-se com a evolução da idade. As crianças de 3 anos apresentaram bom desempenho no reconhecimento emocional e desempenho regular nos outros aspectos, enquanto as crianças de 4 anos apresenta bom desempenhos no quatro condicionantes, e as de 5 anos chegam a ter desempenho teto na maioria deles. Os resultados das regressões logísticas demonstraram o poder de predição significativa do comportamento de ajuda para com a teoria da mente, isso na situação I. Na situação II, previsão comportamental (na situação I) e empatia geral demonstraram prever significativamente o desempenho na questão de teoria da mente nesta situação. Tomando sob análise as duas situações, o poder de predição da teoria da mente encontrou-se na combinação entre previsão comportamental (na situação I e II) e comportamento de ajuda (na situação I). A análise de tais resultados possibilitam a inferência de que empatia e teoria da mente se inter-relacionam bidirecionalmente, de maneira que a contribuição da aquisição de uma teoria da mente para empatia está na possibilidade de apreciar o estado emocional do outro para além das informações explícitas. Enquanto o desenvolvimento dos aspectos da empatia contribui para a consolidação de uma teoria da mente, na medida em que garante a habilidade em tomar o lugar do outro.

**Palavras-chave:** teoria da mente, empatia, condicionantes, outro, simulação.

## *Abstract*

RAMOS, M. O. **Avaliando o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia em crianças e a possível relação destes processos**, 2012, 116 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

The term Theory of Mind refers to the ability to infer the mental state of self and other, while empathy is a cognitive-affective response evoked from the observation of the situation of others. Based on previous studies and consideration of the ability to take the perspective of another is essential for the evolution of both, formulated the hypothesis that such capabilities could be related in the first years of life. To test this hypothesis will be investigated 90 children, aged between 3 and 5 years for both sexes, from an instrument based on the history of Sally (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), this task has been changed as the composition of its history, so as to merge the concept of mental simulation, as proposed by Harris (1992). Thus, the script directed the child to a mental perspective taking on the character, as their expectations, desires and intentions, so as to achieve inferences about their false belief. The story had used a male version (the story of Pedrinho) and a female version (the story Malú), seeking to empower the identification between child and character. This investigation was performed in two conditions: Traditional (with posters) and modified (using a multimedia tool designed specifically for the study). The results show that children of four years already have an understanding of subjective states, from the recognition of a false belief, skill is consolidated to five years. The empathic constraints appeared earlier and were complicating the evolution with age. Children 3 years showed good performance in emotional recognition and regular performance in other aspects, while children from 4 years shows good performances in the four conditions, and for five years even have ceiling performance in most areas. The results of logistic regressions demonstrated significant predictive power of behavior to help with the theory of mind in this situation I. In situation II, behavioral prediction (in the situation I) and empathy shown to predict overall performance significantly in a matter of theory of mind in this situation. Taking under consideration the two situations, the predictive power of theory of mind found in the combination of behavioral prediction (in the situation I and II) and helping behavior (in the situation I). The analysis of these results allow the inference that empathy and theory of mind are interrelated bidirectionally, so that the contribution of the acquisition of a theory of mind for empathy is the ability to assess the emotional state of others beyond the explicit information. While aspects of the development of empathy contributes to strengthening the mind of one theory, since it ensures the ability to take the place of another.

**Keywords:** theory of mind, empathy, constraints, another, simulation.

## *Lista de Figuras*

Figura 1: Sequência de cartazes que acompanhava a história de Pedro na situação I \_\_\_\_\_57

Figura 2: Sequência de cartazes que acompanhava a história de Malú na situação I \_\_\_\_\_57

Figura 3: Cena exemplar da versão multimídia da história de Pedro na situação II \_\_\_\_\_59

Figura 4: Cena exemplar da versão multimídia da história de Malú na situação II \_\_\_\_\_60

## *Lista de Tabelas*

Tabela 1: Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre teoria da mente por sexo e idade em ambas as situações\_\_\_\_\_64

Tabela 2: Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre reconhecimento emocional por sexo e idade em ambas as situações\_\_\_\_\_65

Tabela 3: Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre previsão de comportamento por sexo e idade em ambas as situações\_\_\_\_\_68

Tabela 4: Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre Ressonância Afetiva por sexo e idade em ambas as situações\_\_\_\_\_69

Tabela 5: Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre comportamento de ajuda por sexo e idade em ambas as situações\_\_\_\_\_71

Tabela 6. Regressão passo-a-passo tendo como variável dependente os resultados na questão de crença falsa na situação I e como variáveis independentes as variáveis condicionantes de Empatia (I, II, III e IV individualmente nas situações tradicional e multimídia), Empatia (condicionantes somados na situação e condicionantes somados na II) e Empatia geral (somatório dos condicionantes I, II, III e IV nas duas situações).\_\_\_\_\_72

Tabela 7. Regressão passo-a-passo tendo como variável dependente os resultados na questão de crença falsa na situação II e como variáveis independentes as variáveis condicionantes de Empatia (I, II, III e IV individualmente nas situações tradicional e multimídia), Empatia (condicionantes somados na situação e condicionantes somados na II) e Empatia geral (somatório dos condicionantes I, II, III e IV nas duas situações).\_\_\_\_\_73

Tabela 8. Regressão passo-a-passo tendo como variável dependente os resultados na questão de crença falsa na situação I e II e como variáveis independentes as variáveis condicionantes de Empatia (I, II, III e IV individualmente nas situações tradicional e multimídia), Empatia (condicionantes somados na situação e condicionantes somados na II) e Empatia geral (somatório dos condicionantes I, II, III e IV nas duas situações).\_\_\_\_\_74

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	14
<b>Capítulo I: Fundamentação Teórica</b>	17
<b>1.1. Teoria da Mente</b>	17
1.1.1. <i>O Campo da Teoria da Mente</i>	19
1.1.2. <i>Perspectivas acerca da teoria da mente</i>	20
1.1.2.1. <i>Perspectivas inatista e neurológica</i>	21
1.1.2.2. <i>Teoria da Teoria da Mente</i>	22
1.1.2.3. <i>Psicologia Popular</i>	24
1.1.2.4. <i>Teoria da Simulação</i>	26
1.1.2.5. <i>Postura Teórica do Estudo</i>	28
1.1.3. <i>O paradigma da crença falsa</i>	32
1.1.4. <i>Estudos brasileiros sobre teoria da mente</i>	35
<b>1.2. Empatia</b>	40
1.2.1. <i>Role-Taking</i>	43
<b>Capítulo II: Objetivos, Método e Sistema de Análise</b>	51
<b>2.1 Objetivos</b>	51
2.1.2. <i>Objetivo Geral</i>	51
2.1.3. <i>Objetivos Específicos</i>	51
<b>2.2. Método</b>	51
2.2.1. <i>Participantes</i>	52
2.2.2. <i>Procedimento experimental</i>	52
2.2.2.1. <i>A História</i>	52
2.2.2.2. <i>A História de Malú</i>	54
2.2.2.3. <i>A História de Pedro</i>	54
2.2.3. <i>A Tarefa</i>	55
<b>2.3. Procedimento de Coleta de Dados</b>	56
2.3.1. <i>Situações da Pesquisa</i>	56
2.3.1.1. <i>Situação I: Apresentação da história acompanhada de cartazes e aplicação da tarefa</i>	56
2.3.1.2. <i>Situação II: Apresentação multimídia da história e aplicação da tarefa</i>	58
2.3.2. <i>A Coleta</i>	60
<b>2.4. Procedimento de análise dos dados</b>	60
2.4.1. <i>Procedimento de análise das tarefas</i>	61
<b>Capítulo III: Resultados</b>	62

<b>3.1. Reconhecimento de Crença Falsa- Teoria da mente</b>	<b>62</b>
<b>3.2. Condicionante I de Empatia- Reconhecimento Emocional</b>	<b>64</b>
<b>3.3. Condicionante II de Empatia- Previsão Emocional</b>	<b>66</b>
<b>3.4. Condicionante III de Empatia- Ressonância Afetiva</b>	<b>68</b>
<b>3.5. Condicionante IV de Empatia- Comportamento de Ajuda</b>	<b>70</b>
<b>3.6. Empatia e Teoria da Mente</b>	<b>72</b>

## ***Capítulo IV: Discussão*** \_\_\_\_\_ **75**

<b>4.1. Reconhecimento de Crença Falsa- Teoria da mente</b>	<b>75</b>
<b>4.2. Condicionante I de Empatia- Reconhecimento Emocional</b>	<b>80</b>
<b>4.3. Condicionante II de Empatia- Previsão Emocional</b>	<b>83</b>
<b>4.4. Condicionante III de Empatia- Ressonância Afetiva</b>	<b>85</b>
<b>4.5. Condicionante IV de Empatia- Comportamento de Ajuda</b>	<b>88</b>
<b>4.6. Empatia e Teoria da Mente</b>	<b>91</b>

## ***Capítulo V: Conclusões*** \_\_\_\_\_ **100**

<b>5.1. Considerações Finais</b>	<b>100</b>
<b>5.2. Relevância do Estudo</b>	<b>103</b>
<b>5.3. Pesquisas Futuras</b>	<b>104</b>

## ***Referências*** \_\_\_\_\_ **106**

## ***Apêndice***

**APÊNCICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .**

## *Introdução*

A compreensão dos fenômenos psicológicos implica na investigação do desenvolvimento psíquico infantil, sendo improvável compreender o funcionamento cognitivo sem antes indagar sobre sua gênese, já que os processos de desenvolvimento implicam em transformações quantitativas e qualitativas ao longo dos anos. O estudo do desenvolvimento infantil, em termos biológicos e culturais, torna-se, portanto, uma exigência da investigação psicológica (Piaget, 1964/2005). Dentro de uma perspectiva interacionista do desenvolvimento, se torna ainda mais imperativo que tal discussão perpassasse constantemente pela experiência social dos indivíduos, já que “é com o outro e por meio do outro que o indivíduo se constitui” (Carvalho & Pedrosa, 2003, p. 32).

Este caráter social, marcado pela apropriação de um sistema lingüístico, garante ao sujeito a capacidade de viver em sociedade, compartilhando de instrumentos e signos inerentes a ela. Por outro lado, as capacidades de interação social também se tornaram possíveis pela evolução filogenética que permitiu o desenvolvimento de estruturas neurológicas e mentais imprescindíveis à construção de sistemas comunicativos cada vez mais complexos. Neste sentido, pode-se considerar que há um paralelismo entre a evolução de habilidades cognitivas e a transformação de determinadas estruturas neurológicas que serviram como instrumento de adaptação social aos indivíduos da espécie humana. Isso porque como coloca Lyra, Roazzi e Garvey (2008)

De acordo com essa hipótese, a evolução da espécie humana favoreceu a emergência de articuladas estratégias sociocognitivas para a formação de alianças, a gestão de complexas relações interpessoais, e a habilidade de manipular e dar sentido ao comportamento dos outros. Ao mesmo tempo, o uso destas estratégias sociocognitivas contribuiu para a crescente complexidade do

mundo social da espécie humana, o qual favoreceu a emergência do cérebro social. (p. 60-61)

Em algum momento da evolução humana o outro passou a ser um parceiro constante de interação e as habilidades cognitivas passaram a ser dirigidas para a compreensão deste outro, permitindo o desenvolvimento de comportamentos que permitiriam a cooperação entre pares e a capacidade de prever o comportamento de organismos não humanos. Dentre outras conquistas, tais habilidades permitiram aos seres humanos desenvolver uma linguagem simbólica, construir conhecimento e dominar espécies inferiores. Ainda, a possibilidade de considerar o que as outras pensam e fazem é habilidade imprescindível em quase todas as situações sociais (Jou e Sperb, 1999).

É a partir dessa perspectiva psicoevolutiva que se pode contextualizar o estudo do desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia, que são entendidas aqui como capacidades cognitivo-afetivas utilizadas como instrumentos de adaptação social e, portanto, imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, os achados mais recentes no campo da Teoria da Mente demonstram que o desenvolvimento desta capacidade está atrelado à evolução de outras habilidades cognitivas e afetivas, corroborando a perspectiva de que nossas funções psicológicas atuam de maneira integrativa.

Alguns estudos apontam para a relação entre Teoria da Mente e outros constructos psicológicos, como emoção (Santana & Roazzi, 2006), desenvolvimento lingüístico (Souza, 2006; Souza, 2008; Roazzi & Santana, 2008) e desenvolvimento lógico (Santana & Roazzi, 2008). Apesar de este campo estar em plena efervescência, ainda não se tem notícias de trabalhos que busquem investigar a dinâmica interacional

entre a aquisição da Teoria da Mente e o desenvolvimento da Empatia, mesmo considerando que ambas são de fundamental importância para a adaptação ao meio social, garantindo a manutenção das relações de interação e possibilitando a compreensão dos estados mentais\ afetivos de nossos pares.

Neste sentido é que o presente estudo se propôs a investigar a compreensão das crianças acerca de estados mentais e manifestações empáticas, entendendo que em ambos os processos a habilidade de tomar o papel de outro é imprescindível, por possibilitar a apreciação de estados subjetivos. Assim, parte-se de uma perspectiva teórico-epistemológica pautada no pressuposto que teoria da mente e empatia estão interrelacionadas pela habilidade cognitiva de tomada de perspectiva.

## *Capítulo I: Fundamentação Teórica*

### **1.1. Teoria da Mente**

A interação social humana não é algo simples, a criança nasce com a tarefa árdua de compreender seus moldes complexos, para assim ter sucesso na suas relações sociais. Para adaptar-se a dinâmica social é necessário que a criança adquira um sistema teórico-explicativo que lhe permita inferir sobre as relações sociais em termos subjetivos. Desse modo, ela conseguirá compreender estados mentais, coordenar suas ações e prever as ações de outrem a partir do que é inferido de cada situação. Essa habilidade cognitiva é denominada, dentro das ciências cognitivas, de Teoria da Mente (TM).

Segundo Jou e Sperb (1999) a Teoria da Mente refere-se à capacidade de compreender estados mentais (sentimentos, desejos, crenças e intenções) dos outros e de si mesmo. Nesta direção, a Teoria da Mente favorece as interações sociais mais complexas, por possibilitar a compreensão dos movimentos e dinâmicas sociais em que o sujeito está inserido. Através desta capacidade estaria garantida a manutenção dos grupos sociais, posto que, como Atkinson, Atkinson, Smith, Bem e Nolen-Hoeksema (2002) defendem: “A interação social seria caótica se nossas teorias informais do comportamento humano não tivessem validade substancial” (p.629).

Nesse sentido, a habilidade de entender pensamentos e sentimentos dos outros semelhantes é essencial as relações sociais. No momento em que a criança adquire tal capacidade passa a compreender as experiências no mundo para além de seus eventos internos, do que sente ou do que pensa. Assegurando o parâmetro do outro, o que ele pensa, conhece ou acredita, e compreendendo, assim, os eventos sociais de forma

integral. Como posto por Lyra, Roazzi e Garvey (2008) a “habilidade de compreender estados mentais apresenta-se para a criança também como uma espécie de ‘garantia de sobrevivência’ no mundo social” (p.71). Logo, o surgimento da Teoria da Mente pode ser, nestes termos, entendido como um processo que ocorre em paralelo ao desenvolvimento psicossocial, o que lhe dá um status de importante ferramenta de adaptação social.

Supõe-se que a teoria da mente foi permitida por um processo filogenético que preparou os humanos para viver em sociedade, ao mesmo tempo em que foi promovida pela evolução das relações sociais. Segundo Lyra, Roazzi e Garvey (2008) a expansão das áreas pré-frontais humanas reflete a evolução de mecanismos neurocognitivos capazes de manipular informações da esfera social, entre tais mecanismos a teoria da mente merece atenção especial por permitir inferências sobre os estados mentais dos outros a partir de sinais e indícios comportamentais. Esse constructo deve ser entendido, então, em vista a dinâmica da interação entre aspectos filogenéticos, ontogenéticos e sociais.

Além disso, a psicogênese da teoria da mente não deve ser entendida como algo isolado e alheio a outras dimensões psicológicas, ela está integrada a toda dinâmica do desenvolvimento infantil. Logo, pensar sobre o processo de aquisição da teoria da mente implica em pensar sobre a evolução concomitante de outras competências cognitivas.

Nesse âmbito, a linguagem é merecedora de especial atenção por parte dos estudos da Teoria da Mente. Pesquisas mais recentes nesta área demonstram que o desenvolvimento da linguagem é imprescindível para a compreensão das crianças sobre a subjetividade que constitui as relações sociais, a partir da alta correlação entre a habilidade lingüística e o desempenho nas tarefas de crença falsa (Astington, 2001;

Astington & Jenkins, 1999; De Villiers & De Villiers, 2003; Jenkins & Astington, 1996).

Todavia, não há consenso no que se refere à natureza da interação entre teoria da mente e linguagem, no que concerne a que aspectos lingüísticos favorecem essa relação ou a respeito de que componentes da teoria da mente são mais influenciados pela linguagem (Souza, 2008). Além disso, alguns questionamentos permeiam a relação entre linguagem e teoria da mente, como, por exemplo, se as diferentes línguas promovem diferentes formas de teoria da mente, facilitando ou dificultando sua aquisição. Essas perguntas mobilizam, atualmente, alguns estudos transculturais na busca de entender se as diferenças em denotar e expressar os estados mentais podem afetar a compreensão destes estados (Souza, 2006).

Mesmo diante destes contrapontos, a importância da linguagem dentro do processo de desenvolvimento da teoria da mente deve ser considerada um fato que não pode ser negado ou subjugado nas investigações que se destinam a compreender a gênese desse processo, como acontece na maioria das vezes.

### *1.1.1. O Campo da Teoria da Mente*

O grande interesse pelo estudo e investigação deste constructo, culminou na origem de uma grande e recente área de estudos denominada Teoria da Mente ou “leitura da mente de todo dia” (Whiten, 1991), que surge na década de 1970 a partir de estudos sobre cognição animal. O termo foi introduzido nas neurociências em 1978 por Premack & Woodruff, no seu artigo intitulado “*Does the chimpanzee have a theory of mind?*” que investigava a presença de aspectos cognitivos relacionados à presença da teoria da mente em chimpanzés, apesar das grandes críticas a esse estudo ele

possibilitou transpor tal indagação aos humanos. Desde então, vários modelos teóricos foram construídos para explicar essa capacidade.

Mesmo sendo uma área recente, o campo de estudos sobre teoria da Mente se expandiu de forma rápida e consistente. Castelo-Branco, Frazão, Menéres e Lourenço (2001) indicam momentos importantes na evolução da história deste campo: entre as décadas de 60 e 70 destaca-se a aplicabilidade dos princípios gerais piagetianos no campo da cognição social; na década de 70 o foco recai sobre as investigações a respeito de aspectos da metacognição e de outros processos como memória, atenção e percepção; finalmente, a partir da década de 80 os estudos se concentraram na investigação da teoria da mente propriamente dita.

Desde então inúmeras pesquisas se propuseram a investigar o momento em que tal capacidade apareceria no desenvolvimento infantil, os fatores que podem favorecer ou dificultar esse processo e qual a melhor forma de avaliar essa aquisição. Mas ainda faltam explicações decisivas sobre como as crianças adquirem tal habilidade e sua relação com outras habilidades sociocognitivas.

Mesmo que algumas pesquisas recentes (Seidl de Moura & Ribas, 2004; Farias 2008) sugiram que a habilidade de teorizar sobre a mente de outro já esteja presente nos primeiros anos de vida, é fato que ela não nasce com essa habilidade pronta e acabada. O desenvolvimento de uma Teoria da Mente por parte da criança é um processo complexo que acontece de forma integrada e paralela a outras capacidades, seja da ordem de processos psicológicos, a exemplo da memória, seja da ordem de habilidades cognitivas e afetivas, como a empatia, emocionalidade, entre outros.

### *1.1.2. Perspectivas acerca da teoria da mente*

### 1.1.2.1. Perspectivas inatista e neurológica

Apesar da grande evolução dos estudos em teoria da mente, a literatura apresenta grandes discordâncias quanto ao entendimento da natureza da capacidade em compreender estados mentais, sendo que, a consideração de qualquer uma das concepções implica em consequências teóricas bastante relevantes e radicais.

Numa perspectiva mais inatista, postula-se que as crianças nascem com uma teoria da mente pronta. Para Leslie (1987) existe um módulo inato referente à representação de estados internos, logo, toda criança adquire uma teoria da mente independente de sua experientiação social. Já Baron-Cohen (1985) defende a existência de quatros módulos cerebrais que interagem para produzir um sistema, nos humanos, de “leitura mental”, estes módulos são: o detentor de intencionalidade, o detentor de direção do olhar, o mecanismo de atenção compartilhada, e o mecanismo de teoria da mente. Este último seria o responsável por integrar as atenções, desejos, intenções e crenças numa estrutura teórico-explicativa dos comportamentos em termos mentalistas.

As proposições de Bedny, Pascual-Leone e Saxe (2009) se apresentam como um modelo explicativo-causal, que suporta o caráter inato da teoria da mente, mas leva em consideração outros fatores. Segundo os autores, esta capacidade é determinada por uma região cortical que é, em parte, influenciada por experiências durante o desenvolvimento. Para Bedny *et al* (2009) os aspectos da experiência mais importantes nesse processo seriam os de: ordem visual, por possibilitarem o reconhecimento de expressões faciais e movimentos corporais; ordem lingüística, já que as crianças tem acesso ao que as pessoas falam sobre a mente, incluindo descrições de estados mentais; e ordem de primeira pessoa, ou seja, suas próprias experiências subjetivas que permitem comparações como os estados internos de outras pessoas, diante das circunstâncias e

ações externas. Assim, mesmo entendida enquanto determinada biologicamente, esta capacidade precisaria de alguns fatores externos para evoluir.

Sobre este aspecto, considera-se importante salientar a relevância das descobertas dos neurônios espelho para a compreensão de processos cognitivos, como a empatia e, até mesmo, a teoria da mente. Estas demonstram como, a nível neurológico, a observação da ação do outro e a realização da mesma ação pelo próprio sujeito possuem valor similar. Isto indica que o processamento neuronal, assim como o mental, é constantemente alimentado por informações provenientes de nossas ações e das ações dos outros que observamos. Destarte, segundo Roazzi e Nascimento (2009) “Existe, portanto uma relação entre este mecanismo cerebral dos neurônios espelho e a compreensão dos comportamentos de nossos semelhantes, como investigações recentes têm demonstrado.” (p.4).

Diante disso, é fato que a Teoria da Mente se desenvolve em um organismo específico com mecanismos neurais característicos da espécie (Lyra, Roazzi & Garvey, 2008), no entanto, entende-se que o sistema neuronal relacionado com a habilidade discutida, deve ser discutido enquanto um correlato biológico subjacente a uma habilidade que é, fundamentalmente, sociocognitiva. É nessa perspectiva que as posturas teóricas acerca da teoria da mente direcionam-se, ao mesmo tempo em que propõem visões mais desenvolvimentistas acerca do fenômeno. Nesse sentido, três grandes teorias serão tomadas como expoentes: a teoria da teoria da mente, a teoria da psicologia popular e a teoria da simulação.

#### 1.1.2.2. Teoria da Teoria da Mente

Como já discutido, os primeiros esforços em se entender a capacidade de atribuir estados subjetivos a si e a outros, foram promovidos pelas investigações de Premack e

Woodruff (1978), e suas considerações acerca de tal fenômeno compuseram os primeiros pressupostos explicativos sobre a teoria da mente. Para tanto, eles se utilizaram do termo teoria para designar esse constructo, sob o argumento de que estes estados não são diretamente observáveis e que são utilizados para fazer previsões sobre o comportamento humano. Nesse sentido, a teoria da mente passou a ser compreendida enquanto a capacidade de crianças em elaborar teorias acerca de estados subjetivos, aplicáveis em vista da predição de comportamentos externos a si. Astington e Gopnick (1991, citado em Jou & Sperb, 1999) definem requisitos para que os conhecimentos sobre estados mentais sejam concebidos como teorias:

Teorias são abstratas; são coerentes; permitem generalizar, explicar e prever; têm uma relação menos direta com a realidade; podem, eventualmente, mudar frente a novas evidências e, geralmente, correspondem a domínios específicos (...) A interação entre a elaboração de uma teoria e sua testagem conduz ao desenvolvimento do conhecimento infantil, exatamente como acontece com o conhecimento científico. (p.290)

Desta proposição surgiram várias críticas, principalmente quanto à incoerência em se estabelecer teorias subjetivas sob os parâmetros de teorias científicas. É fato que algum conhecimento é construído pela criança acerca de seu entendimento de estados emocionais e mentais, mas não necessariamente aquele é estruturado sob as normas de uma teoria científica. É preciso atentar para o fato de que, este corpo de conhecimento está submetido a vieses, não foi formulado diante de padrões rígidos e não está empiricamente fundamentado, por isso, o nível de precisão da capacidade preditiva destes é muito menor do que uma teoria científica. Todavia, as discussões acerca da natureza da teoria da mente, devem atentar para as implicações que trazem a consideração desta habilidade enquanto teoria.

### 1.1.2.3. Psicologia Popular

Segundo Arceo (2005) o termo ‘Psicologia popular’, conhecida também por ‘Psicologia de sentido comum’ ou ‘Psicologia de crença-desejo’, “corresponde con el tipo de conocimiento psicológico que tenemos todas las personas acerca de la vida mental de los seres humanos, sin necesidad de tener un aprendizaje específico para ello.” (p.19) Logo, as pessoas se utilizam desse conhecimento para tentar explicar o comportamento de outras pessoas.

Este conhecimento permite entender sobre a subjetividade humana, de forma a significar ações próprias e dos outros. Desse modo, ela possibilita previsões de comportamentos, a partir da compreensão de sentimentos, desejos, intenções, crenças, entre outros. Ou seja, esta seria uma capacidade indispensável para a manutenção das relações sociais. Nestes termos, o conceito de psicologia popular se converge ao conceito de teoria da mente, fato que ratifica o entendimento desta corrente de que a teoria da mente seria não mais que uma versão inicial da psicologia popular do adulto, na criança.

Wellman (1990 apud Jou & Sperb, 1999) postula que tal capacidade se desenvolve à medida que as crianças experienciam o mundo ao seu redor, a partir da construção de teorias sobre a compreensão de seus estados mentais e dos outros. Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que a psicologia popular, aplicada a sua realidade social, possui como fonte primeira a habilidade cognitiva de teorizar sobre a mente dos outros, mesmo que isso ocorra de forma ingênua. Ainda, a discussão desta concepção caminha para duas compreensões quanto à natureza da psicologia popular, se ela seria uma teoria ou prática.

A compreensão da psicologia popular enquanto uma teoria acerca do comportamento humano, chamada de teoria-teoria da psicologia popular, faz parte de uma perspectiva inatista acerca de tal competência, donde parte o entendimento de que todo ser humano nasce com a capacidade para criar teorias acerca do comportamento humano, estas seriam formuladas, testadas e substituídas caso falseadas. “En otras palabras”, como coloca Arceo (2005) “a partir de las situaciones observables aplicamos dichos principios y, por inferencia lógica, generamos explicaciones y predicciones del comportamiento propio y ajeno.”(p.42-43). Desta proposição, partem duas perspectivas antagônicas, uma externista e uma internista. A postura externista postula que a psicologia popular é uma teoria implícita nas narrativas cotidianas acerca dos estados mentais. Do outro lado, a perspectiva internista propõe que a psicologia popular encontra-se na relação mente-cérebro, a qual suporta a representação de uma psicologia humana, necessária a previsão de comportamento.

Numa outra direção estaria a compreensão da psicologia popular enquanto prática. Autores que defendem essa idéia postulam que a função principal da psicologia popular não seria predizer e explicar condutas, mas sim dar sentido as experiências que rodeiam os humanos. Ela é, então, sinônima de uma prática de sentido comum, que possibilita obter informações importantes acerca do mundo, e que foi possibilitada pela evolução como meio de sobrevivência para os seres humanos e alguns não-humanos (Arceo, 2005).

De tal modo, a psicologia popular é entendida enquanto habilidade de compreender e manipular informações acerca dos sujeitos, de modo a produzir sentido acerca de si mesmo, das suas relações com o mundo e com os outros. Nesse processo, não é necessário a criação de teorias e generalizações para a construção e aplicação

destes conhecimentos, não havendo, então, nenhum vínculo entre a psicologia popular e a psicologia científica.

Esta exposição deixa claro, que mesmo com pontos de divergência, o campo da psicologia popular, tende a suplantar o conceito de teoria da mente por considerar que ela é em si, apenas, uma ação primária no desenvolvimento da psicologia popular. Como conclui Jou e Sperb (1999)

Analisando desta maneira a natureza da psicologia popular, filósofos e psicólogos chegaram à conclusão de que a sua especificidade refere-se aos conceitos de crença e desejo, operando num ser racional. Pode-se concluir, portanto, que se alguém deseja  $x$  e tem um conhecimento  $y$ , atuará em função de  $xy$ . Dessa forma, baseado nessa psicologia popular, o ser humano seria capaz de prever os comportamentos próprios e dos outros.

Nestes termos, a avaliação da capacidade de crença falsa nas crianças, nada mais seria, do que a avaliação da emergência de um componente da psicologia popular.

#### 1.1.2.4. Teoria da Simulação

O processo de compreensão de estados mentais/ emocionais dos outros, implica numa prática na qual o indivíduo se coloca no lugar de outrem para assim, simular em si próprio aquele estado. Esta é a idéia fundamental da teoria da simulação acerca da compreensão da teoria da mente, proposta, principalmente por Harris (1992), a partir da defesa de que a capacidade de simulação permitir ao sujeito identificar emoções, desejos, intenções e crenças de outros. Logo, as explicações e previsões acerca do comportamento humano são possibilitadas pela simulação de diferentes sistemas psicológicos de funcionamento. Nesse sentido, Arceo (2005) coloca que

Grosso modo, este mecanismo consiste en que, sin necesidad de recurrir a ninguna teoría o cuerpo de conocimiento subyacente, los sujetos nos ponemos en el lugar de la otra persona cuando queremos dar cuenta, explicar o predecir su conducta. Siendo así, los pilares fundamentales de esta propuesta son los principios de empatía, similitud y racionalidad (p.97).

Esta perspectiva se afasta da idéia de teoria da mente enquanto aplicação de teorias sobre o funcionamento humano, ao passo que, se aproxima da habilidade de empatia, já que a capacidade de inferir estados mentais relaciona-se, de alguma maneira, com as respostas afetivas direcionadas por estados afetivos de outros. Contudo, os autores que sustentam tal fundamento, atentam quanto à relação entre o mecanismo de simulação e princípio de empatia, colocando que a prática da simulação não, necessariamente, implica na ativação de uma resposta empática, ou é acompanhada sempre de um contágio emocional. Ao contrário, a ativação de um processo simulatório, em vista a inferir estados subjetivos, ocorre diante da inativação de sistemas responsáveis pela experimentação daquele estado em primeira pessoa. Segundo Arceo (2005) esta hipótese é denominada de '*sistema off-line*' por considerar que na dinâmica da simulação "el sujeto desliga los sistemas de entrada y central del sistema de salida, de forma que los resultados del proceso de la simulación no acaban repercutiendo en el propio sistema de la persona que hace la simulación" (p.98). Logo, mesmo que ambas as capacidades compartilhem de comum aspecto quanto a colocar-se no lugar de outrem na busca de entender seus estados internos, a simulação nem sempre estimulará sentimentos ou comportamentos no sujeito, direcionados por aquela situação.

Ainda, acerca de tal relação, duas perspectivas divergem quanto à possibilidade de acesso introspectivo aos estados mentais do sujeito. Numa proposta introspeccionista. Autores como Harris (1992) argumentam que a capacidade de

compreender estados internos, num processo de simulação, implica na importância da auto-descrição e no entendimento de estados mentais através da introspecção. Assim sendo, o sujeito precisa, primeiramente, conhecer seus estados mentais para depois inferir estados análogos nos outros. Ou seja, a eficiência do processo de reconhecimento de estados internos alheios exige uma auto-compreensão sobre estados equivalentes próprios, sendo a introspecção o caminho mais fidedigno deste processo.

Em contraposição, os adeptos de uma postura não-introspectiva, tal como Gordon (1996), postulam que colocar-se no lugar do outro não implica em investigação interna, mas sim no conhecimento de questões acerca do mundo que dirigem as ações, posto que, quando se simula outra pessoa os parâmetros a serem tomados são os de quem está sendo observado, não mais os do observador. Enfim, a capacidade em simular outrem não necessita de grandes entendimentos acerca de estados subjetivos particulares, mas sim das informações compartilhadas sobre o mesmo mundo do qual se tem acesso. Numa ou noutra, a experimentação de papéis diversos ainda constitui-se como aspecto central do entendimento da mente.

Nesse sentido, mais do que um conjunto de teorias construídas e testadas acerca do comportamento humano, a teoria da mente é considerada como habilidade da própria mente em simular estados psicológicos que são fontes para a ação dos pares. Pode-se inferir, então, que esta habilidade não está só dirigida a pessoas com estados semelhantes, ela é praticada sob qualquer indivíduo em qualquer circunstância e nesse movimento de avaliação de estados subjetivos diversificados, a capacidade de inferir intenções, sentimento e crença evoluiria gradualmente.

#### 1.1.2.5. Postura Teórica do Estudo

Todas essas discordâncias quanto à compreensão da teoria da mente, demonstram o grande interesse em se entender e investigar tal capacidade. Destarte, aponta para a fragilidade deste campo, que ainda não produziu argumentos suficientes e definitivos sobre como as crianças desenvolvem tal habilidade. O presente estudo está voltado à compreensão e investigação da teoria da mente a partir de sua habilidade central, considerada aqui, a simulação mental, compreendida enquanto a habilidade em tomar a perspectiva de outrem agindo com se estivesse naquele lugar.

Igualmente, o pressuposto base deste trabalho reside no entendimento de que a manifestação da teoria da mente prescinde o desenvolvimento da habilidade de simular nas crianças. Posto que, para que a criança faça inferências sobre o estado mental/emocional de outra pessoa, antes ela precisa se colocar no lugar daquela para entender que lugar é este e qual estado subjetivo é coerente com ele. É como se a evolução da habilidade de simular garantisse à criança a possibilidade de desenvolver uma teoria da mente, permitindo que ela compreenda que os sentimentos dos outros são diferentes dos seus e que podem ser causados por motivos particulares àquela pessoa. Nesse movimento de se colocar no lugar do outros, a criança vai adquirindo experiência para assim construir modelos dinâmico-explicativos acerca dos desejos, intenções e crenças alheios.

Tal pressuposição fundamenta-se nas discussões da teoria da mente em termos da teoria de simulação, que se distancia da idéia de que a criança cria e testa teorias acerca dos estados mentais, e tem como pressuposto basal a idéia de que a nossa própria mente constitui-se num modelo interno para entender a mente dos outros. Assim posto, a estratégia para entender outra mente reside no movimento de colocar-se no lugar do

outro, simulando aquele estado mental como sendo próprio ao sujeito, diante das circunstâncias.

Segundo Harris (1992), historicamente as pesquisas sobre teoria da mente tem estimulado, através de comentários e experimentos, o bloqueio da estratégia de simulação. Este fato tem levado ao negligenciamento da precisão das crianças em relatar seus estados mentais atuais. Segundo o autor seria uma doce ironia se o cuidado em controlar empiricamente os enunciados das crianças sobre seus estados mentais atuais, promovesse uma reavaliação do conceito, enquanto sendo de acesso privilegiado.

Contudo, é preciso ressaltar que, num entendimento particular, a teoria da mente está para além se projetar no lugar do outro, esta é uma habilidade necessária, mas não suficiente. O desenvolvimento de uma teoria da mente implica na capacidade da criança: (1) compreender estados subjetivos, objetivando (2) explicar e prever o comportamento dos outros. Durante esse processo não basta que ela tome o papel de outrem, é preciso também que se utilize desta informação para antecipar atitudes dos outros, à medida que tem a possibilidade de planejar suas ações de forma mais adaptada a uma determinada situação. Sendo assim, a simulação mental explica apenas uma parte desta habilidade, pois a experiência proposta pela tomada de perspectiva só indicará a mobilização de uma teoria da mente, se ela tiver valor substancial para as ações do sujeito.

Nesse sentido, além de simular o lugar do outro, a criança precisa mobilizar experiências passadas, aprendizagens acerca de comportamentos, entendimento de seus estados internos, pistas situacionais, entre outras questões, para conseguir inferir, de fato, o comportamento de outra pessoa. Além disso, a psicogênese da compreensão de estados mentais encontra-se, também, no entendimento da criança acerca de seus próprios estados internos, quando ela adquire essa compreensão interna não precisa,

necessariamente, estar tomando o lugar de outro para criar conhecimento sobre sua manifestação subjetiva. E, mesmo diante do esforço de Harris (1992) em reconhecer a importância da introspecção, este método não dá conta de explicar a gênese da compreensão das crianças acerca de seus próprios estados mentais.

Nestes termos, investigar um processo de desenvolvimento da teoria da mente não implica em investigar apenas a presença unívoca do processo de simulação mental, mas em instigá-lo para favorecer na criança a compreensão de crenças, sentimentos e intenções, que sirvam de base para a inferência de atitudes noutros. Ressalta-se ainda que investigar de forma isenta a presença de uma habilidade num comportamento infantil é algo utópico. O desenvolvimento infantil está integrado, pois as competências cognitivas se entrelaçam e se influenciam mutuamente e, em termos de desenvolvimento sociocognitivo, essa inter-relação é ainda mais congênita.

Diante disso a investigação, aqui pretendida, busca avaliar a aquisição de uma teoria da mente por parte da criança a partir da estimulação de sua habilidade em tomar a perspectiva de outro. Aqui, entende-se que esse processo é integrado e envolvendo estados mais simples (como a identificação e compreensão de emoções dos outros), intermediários (como a inferência acerca de intenções) e complexos (nos quais a criança estaria habilitada a identificar crenças falsas acerca da realidade).

Além disso, a escolha pela perspectiva adotada encaminha tal estudo a indagar sobre a relação entre teoria da mente e empatia, já que o conceito de simulação mental converge com o conceito de *role-taking* (o qual será discutido mais diante), habilidade entendida como imprescindível para a empatia. Essa postura não incorre em sobrepor tais constructos, mas em ressaltar suas grandes similaridades conceituais e defender a possibilidade de que ambos estariam referindo-se a mesma habilidade cognitiva de tomar a perspectiva de outrem, com denominações diferentes. Nesse sentido, torna-se

legítimo um estudo que investigue a relação entre teoria da mente e empatia, a partir da estimulação do *role-taking*.

### *1.1.3. O paradigma da crença falsa*

O conceito de crença falsa surgiu como um dos primeiros esforços em construir um paradigma formal que balizasse a investigação empírica acerca da teoria da mente. Nas palavras de Santana e Roazzi (2006) “...a expressão crença falsa significa uma crença que diverge da realidade por estar pautada em informações perceptuais parciais sobre uma dada situação.”(p.1). Tal entendimento foi proposto por Wimmer e Perner (1983) num estudo em que investigaram a compreensão de crenças falsas em crianças de 3 a 9 anos, a partir da *história de Max*.

O enredo trata de uma situação em que a mãe do personagem Max guarda um pote de chocolate em um armário azul; nesse momento Max acompanhada tudo, após isso, o personagem sai de casa e enquanto isso sua mãe pega o pote de chocolate para fazer um bolo. Ao terminar ela o coloca num armário verde. Max volta e quer comer chocolate. As crianças do experimento são, então, perguntadas sobre em que armário Max irá pegar o chocolate. Seus resultados demonstraram que as crianças de 4 a 5 anos tendem a acertar a tarefa, sob o argumento de que estas já conseguiriam construir um modelo mental que representasse a crença de Maxi, ao contrário de crianças mais novas. Esse formato de investigação tornou-se clássica em estudos sobre a capacidade das crianças em inferir sentimentos, crenças e intenções de outros.

Posteriormente, Baron-cohen, Leslie e Frith (1985) investigando a emergência da teoria da mente em crianças autistas, construíram uma versão modificada da tarefa de crença falsa. A tarefa de Sally, assim denominada pelos pesquisadores, consistia numa

história em que duas crianças, Sally e Ann, brincam com uma bola de gude, uma cesta de Sally e uma caixa de Ann. Durante a interação Sally coloca a bola na sua cesta e sai para um passeio. Enquanto Sally está passeando Ann retira a bola da cesta de Sally e coloca na sua caixa. Sally retorna e quer brincar com seu brinquedo (a gude). Pergunta-se, então, onde Sally vai procurar a bola, além desta, são inseridas duas perguntas de controle: Onde realmente a bola está? e Onde a bola estava no início? Tais questionamentos investigam a compreensão da tarefa e a memória das crianças, respectivamente. Os dados desta investigação sugerem que as crianças autistas possuem uma teoria da mente, mas num nível menor de desenvolvimento, sendo a deficiência na comunicação social considerada como fator determinante neste processo.

Desde então a tarefa de crenças falsa foi submetida a várias modificações, seja quanto à história eliciadora, aos procedimentos empregados ou às perguntas de investigação. Hogrefe, Wimmer e Perner (1986) sugeriram alterações no procedimento da tarefa discutida, modificando a idéia de local inesperado para a de “conteúdo inesperado”. Nesse sentido, a crença é investigada a partir da situação em quem o personagem busca encontrar algo esperado num determinado local. Ou seja, ao invés de perguntar onde está um determinado objeto, pergunta-se o que o personagem espera encontrar num lugar específico. Contudo, os resultados do estudo demonstraram que tal mudança não parece influenciar no desempenho das crianças na tarefa.

As indagações sobre a possibilidade de que o formato da pergunta sobre a crença falsa do personagem possua caráter ambíguo e gere dificuldades em entender o que está sendo perguntado e como prever condutas, por parte da criança, levaram Siegal e Beattie (1991) a sugerir modificações linguísticas para as perguntas da tarefa. A alteração inicial residiu na inserção da expressão “primeiro” na questão. Assim, pergunta-se onde o personagem procurará primeiro seu objeto. Uma segunda

modificação foi feita na própria história, donde a crença do personagem poderia ser verdadeira ou falsa, e no modo de se fazer a pergunta, perguntava-se, então, onde o personagem iria procurar seu objeto e em qual outro lugar poderia estar. Em dois experimentos que buscavam testar a hipótese de que as alterações melhorariam o desempenho na tarefa, Siegal e Beattie (1991) sugeriram, a partir de seus resultados, que a palavra primeiro facilitou o entendimento das crianças e que a alteração na forma de perguntar estimularam melhoras nos desempenhos das crianças menores. Estudos brasileiros incorporaram a utilização da palavra primeiro na pergunta da tarefa de crença falsa (Dias, Soares & Sá, 1994; Jou & Sperb, 2004). Santana e Roazzi (2006), ainda, propuseram a utilização da expressão “*em primeiro lugar*”, muito embora os dados produzidos na investigação indicaram não haver melhora significativa nos desempenhos, com a utilização da expressão.

Sob uma nova perspectiva, Wellman e Liu (2004) sugerem uma re-avaliação do paradigma da crença falsa, argumentando que a emergência de uma teoria da mente parece envolver habilidades múltiplas adquiridas progressivamente ao longo do desenvolvimento, não só a da crença falsa. Nestes termos, entende-se que a teoria da mente evolui num movimento progressivo, que envolve conceitos subjacentes. Logo, Wellman e Liu (2004) propuseram um instrumento de medida que abrangia apenas a compreensão de estados mentais de primeira ordem e no qual as tarefas de crença foram organizadas a partir do grau de dificuldade das mesmas e agrupadas diante do tipo de material, forma de questionamento e de desempenho. Os resultados construídos a partir da escala atestam que a compreensão de desejos é anterior a compreensão de crenças, e mais tardia ainda é a compreensão de crenças falsa. Portanto, o novo formato de investigação proposto por Wellman e Liu (2004) promoveu dados interessantes, além de

contribuir para uma visão desenvolvimentista e dinâmica acerca da emergência da teoria da mente.

#### *1.1.4. Estudos brasileiros sobre teoria da mente*

Os estudos pioneiros que investigaram empiricamente a teoria da mente em crianças brasileiras foram realizados por Dias e seus colaboradores no início da década de 90. Numa pesquisa inicial, Dias (1993) investigou a habilidade em prever ações e emoções através de crenças e desejos, em 30 crianças brasileiras de orfanatos, 30 de nível sócio-econômico (NSE) baixo e 30 de NSE médio, com idade variando entre 4 e 6 anos, tomando como método a tarefa de crença falsa. Seus resultados evidenciaram que tal habilidade, nas crianças de orfanato, só emerge aos 6 anos, enquanto que em crianças de NSE baixo e médio, já demonstram esta aquisição aos 4 anos. Desta forma, tais dados divergem de uma visão inatista e universal acerca da teoria da mente, sendo as diferenças encontradas entendidas como diferenças relacionadas às experiências sociais destas crianças.

Em outro estudo para investigar tais resultados, Dias, Soares e Sá (1994), sob o argumento de que a linguagem utilizada na tarefa anterior poderia ter dificultado o desempenho das crianças de orfanato, investigaram crianças entre 4 e 6 anos de orfanatos, a partir da modificação das estruturas linguísticas das perguntas e da promoção de um nível maior de interação entre os experimentadores e as crianças. Os dados provindos dessa alteração metodológica, demonstraram que as crianças de orfanato com 4 anos obtiveram melhora significativa nos seus desempenhos, indicando já terem desenvolvido uma teoria da mente. Foi sugerido, então, que a variável inadequação da comunicação seria a causa do baixo desempenho alcançado no estudo anterior.

Entendendo a compreensão de estados mentais como ligada ao entendimento de verbos mentais, Arcoverde e Roazzi (1996), compararam o uso de verbos fativos (saber e descobrir) com o de verbos contrafativos (faz-de-conta, fazer, acreditar) por crianças de 3 a 7 anos. Os resultados indicaram que as crianças de 3 anos não possuíam compreensão semântica de verbos contrafativos e fativos; as crianças entre 4 e 5 anos já compreendiam verbos contrafativos; e a compreensão dos verbos fativos só foi evidenciada na faixa etária de 5 a 6 anos.

Na mesma direção, Roazzi e Arcoverde (1997) pesquisaram acerca do desenvolvimento da compreensão da função semântica e pragmática dos verbos mentais, em 53 crianças de NSE médio, com idades entre 3 e 7 anos. Os dados produzidos nesta investigação sugerem que as crianças possuem um entendimento maior e mais precoce de verbos fativos do que de verbos contrafativos, tendo as crianças de 4 anos domínio de verbos fativos. Os autores sustentam a idéia de que quando a criança é capaz de compreender verbos mentais ela está capacitada a identificar estados cognitivos internos.

Objetivando compreender a influência da idade, do sexo e da diferença de ator (animado ou inanimado), Roazzi e Santana (1999) delinearam um estudo, com 72 crianças entre 4 e 6 anos de NSE médio. Onde encontraram que somente aos cinco anos é que as crianças conseguem compreender uma crença falsa, não havendo diferença entre o tipo de ator utilizado na tarefa e nem quanto ao sexo, contradizendo, assim, os achados empíricos de Dias (1993) e Dias, Soares e Sá (1994).

Para investigar a influência do contexto experimental nos resultados das tarefas de teoria da mente, a relação estabelecida entre estas, e o tempo de surgimento de tal capacidade, Jou e Sperb (2004) realizaram um estudo com 58 crianças, na faixa etária de 3 a 5 anos. Para a construção dos dados foram utilizadas três tarefas (crença-falsa,

crença e realidade\aparência), todas em duas modalidades (padrão e facilitada). Os resultados deste estudo demonstraram que as crianças de 4 anos não tiveram desempenho superior às crianças de 3 anos nas três tarefas e em ambas modalidades. Para todos os grupos, os níveis de acertos na tarefa de crença foram maiores do que na de aparência\realidade, que por sua vez, obteve maior índice de desempenho do que a tarefa de crença-falsa, indicando uma facilidade das crianças com relação à tarefa de crença. Ainda assim, as autoras atentam para o fato da efetiva diferença entre crianças de 3 e 4 anos na tarefa de crenças falsa, mesmo que elas não tenham encontrado resultados que lhe permita afirmar sobre a existência de uma linha divisória bem definida no desenvolvimento da teoria da mente.

Outras pesquisas buscaram investigar a relação entre a teoria da mente e a aquisição de outras habilidades cognitivas. Santana e Roazzi (2006) aplicaram a tarefa de crença falsa em 100 crianças, na condição tradicional da tarefa e na condição modificada, na qual a expressão “*em primeiro lugar*” foi inserida na primeira pergunta. Novamente, a habilidade de inferir estados mentais foi constatada nas crianças de 4 anos. Além da idade, o nível socioeconômico também atuou como preditor de bom desempenho tarefa de crença falsa e emoção, pois crianças de NSE alto apresentavam melhores resultados. Por outro lado, a capacidade de atribuir emoções corretamente mostrou-se bem desenvolvida aos 4 anos, independentemente do nível socioeconômico. Diante de tais achados, os autores sugerem que a inferência adequada acerca das emoções dos outros seria evolutivamente mais precoce do que a capacidade para compreender estados mentais, mas que ambas construiriam uma relação facilitadora e contributiva das emoções para expressar a Teoria da Mente, através de um movimento de correlação e não de causalidade. Desta forma, tais pesquisadores sobrepuseram seus

achados anteriores e confirmaram os resultados de Dias (1993) e Dias, Soares e Sá (1994).

Num estudo posterior, Roazzi e Santana (2008) buscaram investigar a influência de distintas expressões lingüísticas na inferência de estados mentais, a partir da compreensão dos estados de primeira e segunda ordem. Participaram desta pesquisa 113 crianças de NSE baixo, na faixa etária de 5 a 6 anos. Os resultados desta pesquisa demonstraram que não há uma influência determinante das expressões lingüísticas sobre o julgamento de estados mentais, apesar de algumas expressões facilitarem o entendimento da tarefa por parte da criança.

Recentemente, Roazzi e Santana (2008) realizaram um estudo onde propunham níveis de explicitação da Teoria da Mente, sendo estes níveis estruturados a partir do tipo de lógica utilizada pela criança na justificativa de suas respostas. Esta investigação foi realizada com crianças entre 4 e 5 anos, com a utilização de tarefas de crença falsa e emoção, baseadas na teoria neopiagetiana. A partir de seus achados, os estudiosos corroboraram o caráter evolutivo da Teoria da Mente, propondo que:

... o que os resultados vêm a demonstrar é que a teoria da mente consiste numa habilidade que evolui num *continuum* espaço-temporal e que se entrelaça com outras habilidades cognitivas e metacognitivas que lhe conferem significado. (Roazzi & Santana, 2008, p.157)

Apesar dos estudos citados reforçarem o uso da tarefa de crença falsa enquanto procedimento metodológico para investigação da TM, parece haver um movimento recente em se avaliar a teoria da mente além da compreensão de uma crença falsa, estimulando a construção de novas tarefas e atentando para a importância de pesquisas

interventivas neste campo, a nível nacional. Os estudos de Domingues (2006) e Souza (2009) servem como exemplo para tal consideração.

Domingues (2006) realizou uma pesquisa-intervenção a partir do pressuposto de que a conversação e explanação sobre estados mentais podem favorecer a compreensão da mente dos outros. Para tanto, organizaram um estudo cuja amostra foi constituída por 44 crianças com idades variando entre 3,5 e 4,7 anos. O procedimento interventivo foi baseado na explicação de tarefas de falsa crença, acompanhadas de demonstrações com gestos e objetos que representassem a situação, e, ainda de falas explicativas. Os resultados demonstraram que as atividades facilitaram o surgimento da teoria da mente e que tais efeitos se mantiveram por três semanas no grupo experimental. Nesse sentido, a pesquisa de Domingues (2006) atesta a importância da linguagem para o desenvolvimento da capacidade em compreender estados mentais, posto que, o sucesso na tarefa de crença falsa era sempre acompanhado de respostas mais explicativas sobre estados mentais.

Considerando igual perspectiva, Souza (2009) dirigiu um estudo com 10 crianças com idades entre 4,9 e 5,11 anos, que consistia na aplicação de uma prova de nível verbal e das cinco primeiras tarefas em teoria da mente da escala de Wellman e Liu, em uma fase de pré-teste. Durante a intervenção foram realizadas quatro sessões lúdicas a partir da narração de histórias que envolviam a compreensão de estados mentais dos personagens. No pós-teste foram replicadas as cinco tarefas do pré-teste, um dia depois da intervenção e uma semana posterior a ela. A análise dos resultados propôs que a intervenção permitiu a progressão das crianças quanto à compreensão de crença falsa e que as conversações estabelecidas favoreceram o desenvolvimento da teoria da mente. Neste sentido, Domingues (2006) e Souza (2009) concordam quanto à

eficácia da intervenção em estimular a habilidade de compreender estados mentais, e que estes são em larga escala favorecidos pela linguagem.

A exposição feita, aqui, acerca dos estudos sobre teoria da mente demonstra a recente tradição nacional em se investigar tal capacidade. Contudo, tais achados são de grande valia, pois apontam para uma perspectiva desenvolvimentista, integral e dinâmica acerca da teoria da mente, na qual se compreende que a TM está relacionada ao desenvolvimento cognitivo como um todo. Valendo ressaltar, a crítica levantada por Jou e Sperb (2004) sobre a carência de pesquisas nessa área que levem em consideração as implicações dos aspectos sociocognitivos no desempenho das crianças nas tarefas.

Nestes termos, julga-se que esta habilidade não pode ser estudada isoladamente ou entendida como independente dos outros componentes do desenvolvimento infantil e, muito menos, alheia ao contexto sócio-cultural das crianças. Ainda, torna-se imprescindível que as diferenças de resultados encontrados sejam avaliadas em vista da utilização de diferentes tarefas, já que cada uma destas implica numa visão particular acerca do fenômeno estudado e o delineamento experimental influencia na construção dos resultados (Domingues & Maluf, 2008).

## **1.2. Empatia**

A configuração atual do termo empatia deve ser entendida a partir da trajetória histórica de seu uso. A utilização inicial deste termo ocorreu no seio da psicologia estética alemão originariamente denominado *Einfühlung* por Robert Vischer em 1873, nesse contexto a empatia era entendida como uma projeção do eu para uma obra de arte. Mais tarde, Lipps considerou a *Einfühlung* numa visão social, defendendo que esta poderia ser tanto uma ressonância de guias externos sobre o que se passava na

consciência de outro, quanto uma projeção. De modo contrário, em 1909 Titchener propôs que a *Einfühlung* não está atrelada ao conhecimento sobre a consciência de outrem, mas depende de uma imitação inata, assim ele traduziu o termo *Einfühlung* para empathy a partir do termo grego empatheia (em sofrimento ou paixão). Daí em diante o entendimento da empatia enquanto habilidade constituiu foco de interesse dos psicólogos, tendo no campo do desenvolvimento sociocognitivo encontrado mais respaldo, principalmente a partir dos esforços pioneiros de Piaget. (Camino, 2009)

A empatia é, numa perspectiva psicogenética, definida por Hoffman (1987: p.48) como “(...) uma resposta afetiva mais apropriada à situação de outra pessoa do que à sua própria situação.” Sendo assim, a empatia estaria relacionada à capacidade de tomada de perspectiva do outro, num movimento que envolve pensamentos, sentimentos e atitudes dirigidas ao outro, as quais poderiam estimular a manifestação de comportamentos altruístas.

Neste sentido, a empatia abrange, simultaneamente, aspectos cognitivos e afetivos, por isso é considerada uma habilidade multidimensional posta em ação durante as interações sociais. Davis (1996) defende que o conceito de empatia deve ser entendido em vista a um conjunto de constructos e não como conceito unidimensional. Dessa maneira, o julgamento e o comportamento empáticos necessitam ser considerados enquanto experiências subjetivas mobilizadas pela integração de estruturas cognitivas e afetivas do sujeito.

Recentes discussões sobre empatia têm atentado para sua influência em competências sociais, bem como na redução da agressividade nas pessoas (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2006; Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006). Para Minzi (2008) sujeitos empáticos são menos agressivos devido a sua sensibilidade emocional e sua capacidade para compreender as consequências negativas da agressão para ele

mesmo e para os outros. Nesse compasso, a empatia aparece também positivamente relacionada a comportamentos pró-sociais, posto que os comportamentos empáticos são entendidos como ações intencionais de benefício ao outro (Del Prette, Branco, Ceneviva, Almeida & Ades, 1986; Krevans & Gibbs, 1996; Eisenberg & Miller, 1987; Hoffman, 2000).

Para Hoffman (2000) existe uma relação estreita entre empatia e moralidade, sob a afirmação de que “quanto mais empática seja uma pessoa, mais receptiva ela será para os princípios de cuidado, necessidade, igualdade e talvez, esforço.” (p.64). Em concordância, Eisenberg (2000) defende que o estudo da conduta moral implica na discussão da regulação emocional e da empatia, já que ambas tem influência direta no comportamento social. Diante destas considerações, a empatia constitui-se como qualidade importante nas relações sociais, por proporcionar o estabelecimento de vínculos entre as pessoas, e poder mobilizar comportamentos de ajuda.

Além disso, como argumenta Del Prette & Del Prette (2001), a comunicação verdadeiramente empática possibilita efeitos positivos para o próprio indivíduo, a exemplo de promover estados de alívio, estabelecer e fortalecer vínculos, diminuir sentimentos de culpa e desvalia, aumentar a auto-estima e intensificar o canal de comunicação com outras pessoas. Assim, à medida que a empatia favorece as relações sociais, ela proporciona benefícios para o desenvolvimento próprio.

Cabe considerar que a empatia também está relacionada à solidariedade e a angústia pessoal, sendo entendidas como componentes daquela. Primeiro, porque a solidariedade é um estado posterior à empatia, quando um comportamento é emitido para reduzir o sofrimento de outrem, já percebido. Segundo, porque a angústia pessoal, ou *personal distress*, mesmo que mobilizada por um estado aversivo de angústia diante da situação de outrem pode mobilizar comportamentos de ajuda, mesmo que para aliviar

o sofrimento próprio e não do outro. Nessa conjectura, ambos os casos atestariam a presença de julgamentos e comportamentos empáticos, sendo a angústia pessoal considerada por Hoffman (1987) como sentimento empático inicial.

Ainda, diante da discussão da evolução das capacidades empáticas e em vista a tendência altruísta, Hoffman (2000) considera dois sentimentos básicos de angústia, referentes à angústia empática e a angústia simpática. O primeiro sentimento relaciona-se com as reações afetivas de incômodo, angústia ou desconforto, proporcionadas por situações em que os outros estão num lugar de dano ou injustiça. Já a angústia simpática confere uma motivação pró-social, mobilizada pela angústia empática, para aliviar o sofrimento do outro. Além destas manifestações, Hoffman (2000) indica outros sentimentos ligados a empatia, como a raiva empática e justiça empática.

Sobre a gênese da empatia, as discussões da área tendem a entenderem-na como (pre) determinada geneticamente, manifestando-se nos primeiros meses de vida, muito embora, a experiências sociais sejam tidas como cruciais para sua promoção ou atraso. Para Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette (2006) as condições familiares são de grande importância para o desenvolvimento da empatia, principalmente quanto a características interpessoais dos pais e os métodos que estes adotam para a educação dos filhos. Considera-se, então, que apesar da empatia estar assegurada a qualquer humano, a nível neurológico, o seu processo de desenvolvimento será direcionado pelas condições dispostas no contexto em que a criança está inserida e pelo desenvolvimento de outras habilidades, principalmente a de *role-taking*.

### 1.2.1. *Role-Taking*

Como já exposto, Piaget (1992/ 1932) foi um dos primeiros autores a indagar sobre a empatia, segundo ele o *role-taking* é uma habilidade que possibilita compartilhar sentimentos, necessidades e interesses dos outros, sendo então componente mandatório para a evolução da empatia. Posto que, para o mesmo, o desenvolvimento da capacidade de colocar-se no lugar de outro assegura, entre outras coisas, que um sistema de valores permanentes seja elaborado para favorecer a cooperação e o respeito mútuo, a simpatia e o altruísmo são exemplo destes valores. Além disso, dois de seus conceitos principais estão atrelados a idéia de tomada de perspectiva, o egocentrismo, que caracteriza o estágio pré-operacional, entendido como à incapacidade em reconhecer outras perspectivas, e a descentração, disposição para considerar múltiplas perspectivas e aspectos de uma situação, habilidade característica do pensamento operatório.

Um segundo esforço para se entender o *role-taking* foi dirigido por Flavell (1977) a partir de investigações sobre o desenvolvimento da habilidade da criança para fazer inferências sobre a percepção do outro e de suas perspectivas conceituais. Segundo Flavell (1977) há três possibilidades de respostas frente a uma pessoa que sente uma dada emoção: 1- pode-se ocorrer uma empatia não-inferencial ou não-declarada, em que há ativação de um sentimento semelhante ao do outro no sujeito, não estando acompanhada de nenhuma cognição social, configurando-se, assim, como um componente inato; 2- pode-se manifestar uma empatia inferencial ou declarada, quando inferências sobre o sentimento do outro são construídas e são acompanhadas de sentimentos relacionados a elas; ou 3- pode-se ocorrer a inferência não-empática, ou seja, inferências acerca do sentimento do outro que não são acompanhadas de quaisquer respostas afetivas. Essas respostas indicam a dinâmica interacional estabelecida entre a tomada de perspectiva e as manifestações empáticas, sugerindo que, na perspectiva de

Flavell (1977) a ativação do *role-taking* não determina a manifestação da empatia e nem vice-versa.

Kohlberg (1969) foi mais além, e defendeu que empatia e simpatia constituem o aspecto emocional do *role-taking*, propondo tal habilidade como a consideração da atitude de outro, o conhecimento de seus sentimentos e pensamentos e ato de colocar a si mesmo naquele lugar. Muito embora, Kohlberg não deu conta de explicar como o ato de colocar-se no lugar de outro possibilita a manifestação de sentimentos correlatos em si mesmo. De forma similar, Selman (1976) concebeu o *role-taking* a partir do modo como o sujeito faz a diferenciação entre sua perspectiva e a do outro e como a coordena de acordo com a de outrem. Nessa mesma direção, Strayer (1990) considerou que o *role-taking* é um pré-requisito para a empatia, assim como o reconhecimento de emoções, para este a relação entre *role-taking* e empatia necessita de suporte empírico, primordialmente com relação à criança.

É importante citar que Selman e Byrne (1974) estudaram o desenvolvimento da habilidade de *role-taking* a partir da sugestão de quatro níveis (0,1,2,3), estes foram investigados a partir da adaptação dos dilemas morais de Kohlberg (1969) para crianças e adolescentes. O nível primário (0) denominado tomada de papel egocêntrica - *Egocentric Role Taking* - é caracterizado pela incapacidade da criança em distinguir entre uma interpretação pessoal e uma ação social seja própria ou de outro, e o que ele considera enquanto perspectiva verdadeira e falsa. No segundo nível (1) de tomada de papel subjetiva - *Subjective Role Taking* -, a criança vê a si mesmo e aos outros como atores com potenciais interpretações diferentes acerca da mesma situação pessoal, mas são incapazes de manter sua própria perspectiva e se colocar no lugar de outro, na tentativa de julgar suas ações. A tomada de papel auto-reflexiva - *Self-reflective Role Taking* - constitui-se como o terceiro nível (2), neste a criança tem consciência de que

as pessoas sentem e pensam de forma diferente, tendo a capacidade de perceber motivações e comportamentos particulares a partir de um outro ponto de vista; a criança também reconhece que o outro pode se colocar no seu lugar, por isso é capaz de antecipar as reações dos outros diante dos seus propósitos, contudo estas reflexões não ocorrem reciprocamente ou simultaneamente, ocorrem apenas sequencialmente. O último nível (3), de tomada de papel mútua – *Mutual Role Taking*, refere-se ao momento em que a criança pode diferenciar perspectivas próprias a partir de perspectivas generalizadas, reconhecendo que tanto ela quanto os outros podem ter pontos de vista diferentes simultaneamente e podendo colocar-se no lugar do outro ao mesmo tempo em que decide como reagir; além disso, pode considerar a perspectiva e prever comportamentos de um terceiro frente aquela situação.

A consideração do desenvolvimento do role-taking em vista a estes níveis apontam para o caráter progressivo da evolução desta habilidade, contribuindo para as discussões atuais acerca da gênese desta capacidade. Como concluem Selman e Byner (1974)

Assim, a abordagem estrutural-evolutiva da tomada de papel deriva de uma seqüência de desenvolvimento relacionadas com a idade e logicamente relacionadas com estruturas ou formas com que um indivíduo exhibe seu entendimento acerca de outro ponto de vista. A preocupação não é com conteúdo e nem com a precisão da percepção de outra escolha ou comportamento, mas com a forma em que as concepções de outros sugerem. (p.804)

Hoffman (1987) sinaliza a importância que tem o desenvolvimento da habilidade de tomada de perspectiva para a complexificação dos sentimentos empáticos ao defender que a modificação das experiências empáticas, a partir do avanço na

capacidade de tomada de perspectiva, resulta em quatro níveis de empatia: 1. *Resposta empática global e automática*, desenvolvida no primeiro ano de vida, quando a criança é egocêntrica, não se diferenciando do outro; 2. *Empatia egocêntrica*, quando, por conseguir ver um objeto como permanente, a criança toma consciência de que algo incômodo acontece ao outro, tem uma reação empática que a faz voltar-se ao outro; 3. *Empatia para com os sentimentos dos outros*, que designa o momento em que a criança, aos 4 ou 5 anos, reconhece que o outro tem seus próprios sentimentos, desejos, emoções, perspectivas, começando a desaparecer seu egocentrismo; 4. *Empatia pela experiência do outro além da situação imediata*, quando a partir dos 8 anos, a criança tem a capacidade de integrar, de forma contínua, suas experiências discretas, reconhecendo-se como uma mesma pessoa apesar das experiências diversas. Essa sucessão de estágios indica que à medida que a criança vai se dando conta de que o mundo está para além da sua pessoa e reconhecendo que os outros fazem parte desta realidade, a sua capacidade de compreendê-los como indivíduos que têm seus próprios pensamentos e sentimentos vai evoluindo.

A consideração de Hoffman (1987) justifica o fato do estudo sobre o desenvolvimento da empatia estar relacionado à investigação da habilidade *role-taking* nas crianças, a qual é conceituada por Camino e Camino (1996) como uma capacidade de tomar a perspectiva do outro. Para Hoffman (1991) a evolução do *role-taking* proporciona um nível superior de desenvolvimento da empatia á criança, permitindo a compreensão de que os sentimentos dos outros são diferentes dos seus, sendo causados por motivos que dizem respeito somente áquela pessoa. Vale ressaltar que segundo o autor supracitado é provável que pessoas com elevadas capacidades de *role-taking* e já tendo alcançado o último nível de empatia, demonstrem formas de empatia correspondentes a estágios mais básicos.

Dessa maneira, o *role-taking* é entendido como imprescindível ao desenvolvimento da empatia, por ser considerado como uma condição necessária ao julgamento empático. Ou seja, ele constitui-se como o componente cognitivo da empatia, mobilizador do conhecimento tácito acerca dos estados mentais, que serve de base para a mobilização de afetos e comportamentos.

Novamente, entende-se que a habilidade de tomar a perspectiva de outro é indispensável para o desenvolvimento da empatia, muito embora, não esgota a explicação de tal habilidade, o caráter afetivo é ponto basilar desta habilidade, seja em termos de gênese, seja em termos de manifestação. Pois ainda que, o bebê não tenha adquirido a capacidade de assumir o papel de outro, ele já consegue reconhecer emoções, perceber emoções dos outros e responder a estas (Stern, 2000; Reddy, 2003).

Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. (Minzi, 2008, p.103)

A inferência possibilitada por esta colocação remete a consideração de que a tomada de perspectiva contribui amplamente para o processo de compreensão de estados subjetivos, influenciando ao mesmo tempo os desenvolvimentos da empatia e da teoria da mente, mesmo que não seja condição *sine quanon*, garante um status mais complexo para ambas, permitindo a consolidação de tais capacidades.

Ademais, conforme mencionado antes, a literatura informa que a Teoria da Mente emerge na criança por volta dos 4 ou 5 anos de idade (Dias, 1993; Dias, Soares & Sá, 1994; Roazzi e Santana, 1999; Santana e Roazzi, 2006), período durante o qual, segundo Hoffman (1987), a criança também estaria se descentrando cognitivamente e

desenvolvendo sentimentos empáticos pelas outras pessoas. Ou seja, o momento em que o sujeito começa a inferir sobre o estado mental do outro é correlato ao momento em que ela amplia suas capacidades empáticas, reconhecendo que os outros possuem seus próprios desejos, intenções e sentimentos e indicando o início do desaparecimento do seu egocentrismo infantil, o que instiga a considerar que Empatia e Teoria da Mente possam seguir caminhos paralelos de desenvolvimento, no momento em que passam a ser favorecidas pela habilidade cognitiva de tomada a perspectiva de outrem.

Os achados do estudo de Ramos e Sampaio (2009) indicam a possibilidade de que o desenvolvimento de estruturas cognitivas comuns permite tanto a complexificação do julgamento empático quanto à aquisição da capacidade de teorizar sobre estados mentais/emocionais de si e dos outros, embora suas investigações não sejam suficientes para atestar tal inferência. Ainda no que se refere a esta questão, Harris (1996) propõe que o aumento da capacidade das crianças em perceber seus sentimentos e emoções, é um dos fatores que permite as mesmas compreenderem que os pensamentos, desejos e crenças dos outros podem não ser iguais aos seus. Logo, mesmo que a Teoria da Mente e a Empatia não tenham uma relação desenvolvimentista direta, a aparição precoce de alguns aspectos do julgamento empático parece dar suporte a aquisição mais efetiva da Teoria da Mente (Ramos & Sampaio, 2009).

As discussões expostas ratificam o entendimento de que a habilidade em tomar a perspectiva de outrem é fundamental para o desenvolvimento da empatia e da teoria da mente, muito embora, as pesquisas em teoria da mente têm tradição em negar a influência desta capacidade. Nesse sentido, propõe-se um novo formato de investigação que, ao contrário dos estudos que adotam uma perspectiva tradicional, busca estimular a tomada de perspectiva para potencializar a manifestação da capacidade de teorizar sobre a mente de outro. Ainda, esta postura adotada incorre na convergência das capacidades

de teoria da mente e da empatia, logo, a natureza dessa relação também será foco de investigação.

## ***Capítulo II: Objetivos, Método e Sistema de Análises***

### **2.1. Objetivos**

#### *2.1.1. Objetivo Geral*

Investigar a relação entre a emergência da Teoria da Mente e o desenvolvimento da Empatia nos primeiros anos de vida, a partir da estimulação da habilidade de tomada de perspectiva.

#### *2.1.2. Objetivos Específicos*

- Investigar a idade de emergência da Teoria da Mente em crianças;
- Investigar se há diferença na manifestação da empatia entre crianças de 3 e 5 anos;
- Discutir os desempenhos na tarefa em vista ao grupo, sexo e condição de pesquisa (I e II);
- Avaliar como o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia podem estar relacionados;
- Refletir sobre a gênese do desenvolvimento Sociocognitivo e Afetivo infantil.

### **2.2. Método**

### 2.2.1. *Participantes*

A amostra foi composta por 90 crianças, com idades variando entre 3 e 5 anos, estudantes de escolas privadas das cidades de Petrolina (PE) e Juazeiro (BA) de ambos os sexos. Todas participaram das duas situações da pesquisa, e nenhuma das crianças apresentava qualquer tipo de Transtorno no desenvolvimento ou comprometimentos cognitivo ou da fala.

### 2.2.2. *Procedimento experimental*

#### 2.2.2.1. A História

Diante da explanação antes realizada sobre a evolução das tarefas de crença falsa, o presente estudo apresenta e justifica a história construída a partir de uma nova leitura acerca do mesmo paradigma, mas, antes de qualquer coisa, é preciso situar tal procedimento dentro do escopo teórico que embasa o estudo. Como antes discutido, a teoria da mente é, aqui, entendida como sendo intrinsecamente ligada ao processo de simulação, logo, a capacidade em colocar-se no lugar de outrem é fonte indispensável para a compreensão de crenças, desejos e intenções. Nessa perspectiva, como defende Paul Harris (1992), as crianças não necessariamente teorizam para compreender os estados mentais dos outros; outro processo está envolvido, o de “*simulação mental*”, ou seja, a capacidade de colocar-se no lugar do outro assumindo sua perspectiva, habilidade esta entendida no campo da empatia enquanto tomada de perspectiva (*role-taking*).

Diante disto, entende-se que qualquer tarefa dirigida à investigação da teoria da mente deve, antes, assegurar que a simulação mental seja estimulada no sujeito. Assim

sendo, o instrumento da pesquisa compõe-se, fundamentalmente, da tradicional tarefa de Sally (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985), assegurando o conceito de Crença Falsa (Wimmer & Perner, 1983), modificada para convergir com o processo de simulação. Nesse sentido, tal tarefa foi modificada quanto à composição da sua história, de forma a fundir-se como o conceito de *simulação mental*, como proposto por Harris (1992). Sendo assim, o roteiro irá direcionar a criança a uma tomada de perspectiva mental do personagem, quanto as suas expectativas, desejos e intenções, para assim conseguir inferir sobre sua crença falsa. Para tanto, agora foram destacados aspectos afetivos dos personagens, isto é, a história teve um apelo emocional, para estimular a habilidade das crianças em se colocar no lugar do personagem. Espera-se que este procedimento faça com que a carga emocional que envolve a história estimule a criança a inferir os estados emocionais e mentais dos seus personagens, posto que as experiências reais promotoras do desenvolvimento da capacidade de inferir sobre crenças, desejos e intenções dos outros, não são neutras de sentimento e nem isentas de características particulares.

Elaborou-se, então, uma história na qual um dos personagens possui uma crença diferente da realidade, por não ter tido acesso a todos os eventos ocorridos ao longo desta história. A partir desta, foi solicitado que a criança fizesse inferências sobre o estado mental dos personagens, ponderando sobre os fatos que o personagem teve acesso. Após contar a história, foram realizadas perguntas para verificar as teorizações que as crianças construíram sobre os personagens, bem como o julgamento empático acerca dos mesmos. Tais perguntas fazem parte da tarefa tradicional de Sally, acrescida de uma situação de crença falsa modificada por Santana e Roazzi (2006), onde foi inserida expressão “*em primeiro lugar*” numa das perguntas, além disso, são acrescentadas novas perguntas na busca de investigar o julgamento empático infantil.

A história a utilizada teve uma versão masculina (*A história de Pedro*) e uma versão feminina (*A história de Malú*), na busca de potencializar a identificação entre criança e personagem e será contada da seguinte maneira:

#### 2.2.2.2. A História de Malú

*“Malú é uma menina pobre e nunca possuiu uma boneca para brincar, o que a deixa muito triste, enquanto Bia é uma criança muito rica e tem várias bonecas, embora não divida seus brinquedos com os outros colegas. Certo dia Malú achou uma boneca, ficou muito feliz e decidiu ir brincar com Bia. Enquanto as duas brincavam, Bia pediu a Malú que guardasse a boneca que tinha encontrado numa caixa e fosse apanhar um copo com água para ela. Malú obedecendo a Bia colocou sua boneca na caixa e saiu. Logo em seguida, Bia retirou a boneca de Malú da caixa, rasgou, jogou no lixo e saiu sorrindo. Malú voltou e decidiu brincar com sua boneca.”*

#### 2.2.2.3. A História de Pedro

*“Pedro é um menino pobre e nunca possuiu um carrinho para brincar, o que o deixa muito triste, enquanto Lucas é uma criança muito rica e tem vários carrinhos embora não divida nenhum de seus brinquedos com os outros colegas. Certo dia Pedro achou um carrinho, ficou muito feliz e decidiu ir brincar com Pedro. Enquanto os dois brincavam, Artur pediu a Pedro que guardasse o carrinho que tinha encontrado, numa caixa e fosse apanhar um copo com água para ele. Pedro obedecendo a Artur colocou seu carrinho na caixa e saiu. Logo em seguida, Artur retirou o carrinho de Pedro da caixa, quebrou, jogou no lixo e saiu sorrindo. Pedro voltou e decidiu brincar com seu carrinho.”*

### 2.2.3. A Tarefa

A avaliação da teoria da mente e da empatia, bem como o entendimento da tarefa, realizar-se-á através de perguntas que se seguem à apresentação da história:

1. *Onde Malú/Pedro vai procurar, em primeiro lugar, sua boneca? Por quê?*
2. *No lugar de Malú/Pedro como você se sentiria depois de procurar a boneca neste lugar? Por quê?*
3. *Onde a boneca/carro está realmente?*
4. *Se você estivesse no lugar de Malú/Pedro o que você faria? Por quê?*
5. *Se você estivesse nessa história o que faria? Por quê?*
6. *O que você sentiu quando ouviu esta história? Por quê?*

Durante a realização destas perguntas foi investigada a capacidade da criança em teorizar sobre a crença falsa do personagem (questões 1), sobre sua capacidade em atribuir uma emoção coerente com a situação do personagem, pondo-se no seu lugar (questão 2), de prever o possível comportamento do personagem frente a situação (questão 4), de emitir comportamentos de ajuda para modificar o estado emocional do personagem (questão 5) e de ter uma resposta afetiva pessoal coerente com a situação vivenciada na história (questão 6). A terceira pergunta tratava-se de uma pergunta de controle, que buscava, apenas, avaliar se a criança entendeu realmente a situação apresentada.

É preciso ressaltar que estas foram as perguntas norteadoras da investigação, mas que outras indagações foram feitas a partir dos conteúdos que emergiram nas respostas das crianças e em suas justificativas.

Destarte, se investigou a emergência da teoria da mente a partir da habilidade das crianças em compreender o estado mental do personagem, bem como em apontar corretamente o lugar onde está o brinquedo do personagem, tendo em vista o reconhecimento de sua crença falsa. Por outro lado, sua capacidade empática foi avaliada a partir de quatro condicionantes escolhidos e já descritos nas questões: 1. Capacidade de identificar corretamente os sentimentos/emoções; 2. Previsão de comportamentos, pontuando estados emocionais; 3. Manifestação de um sentimento coerente com a experiência de uma determinada situação; 4. Emissão de possíveis comportamentos de ajuda frente à situação de outro que está sendo prejudicado. Estas categorias não são entendidas enquanto níveis hierárquicos de empatia, mas enquanto componentes dinâmicos desta habilidade.

## **2.3. Procedimento de Coleta de Dados**

### *2.3.1. Situações da Pesquisa*

#### 2.3.1.1. Situação I: Apresentação da história acompanhada de cartazes e aplicação da tarefa

Inicialmente, a história de *Malú/Pedro* foi aplicada de forma tradicional, sendo contada acompanhada de cartazes que simulavam os eventos da história, também com uma versão específica para cada sexo. Caso a criança não tivesse compreendido claramente a história, novamente lhe era contada, acompanhada dos cartazes que eram específicos de acordo com o sexo. Ressalta-se que o formato dos cartazes foi o mesmo

utilizado na pesquisa de Ramos e Sampaio em 2009, numa pesquisa que também buscava investigar a relação possível entre empatia e teoria da mente.

**Figura 1:** Sequência de cartazes que acompanhava a história de Pedro na situação I.



**Figura 2:** Sequência de cartazes que acompanhava a história de Malú na situação I.



### 2.3.1.2. Situação II: Apresentação multimídia da história e aplicação da tarefa

Na tentativa de melhorar o formato da tarefa, foi construído um vídeo multimídia no qual a história de *Malú/Pedro* se torna enredo de um desenho animado. Acredita-se que este formato permite contemplar uma linguagem adaptada ao mundo das crianças, o que pode possibilitar que elas se envolvam verdadeiramente na tarefa a partir de uma boa compreensão, tornando a tarefa mais atrativa e menos cansativa. Além disso, observa-se que o uso de histórias animadas aponta para um avanço metodológico no campo de estudos sobre teoria da mente e empatia. Tal instrumento foi construído em colaboração com o departamento de designer gráfico da Universidade Católica de Pernambuco e foi submetido a um experimento piloto para a análise de seu potencial em avaliar os fenômenos estudados.

Dessa maneira, essa proposta do estudo também esteve embebida de outras considerações importantes para o estudo da teoria da mente, principalmente quanto à importância da linguagem e da representação para esta habilidade, entendendo que o formato instrumento pode ser eficaz em reduzir, parcialmente, efeitos de linguagem, a partir do argumento de que mesmo que a criança não compreendesse uma parte da narrativa ela conseguia acompanhar as ações dos personagens no decorrer das cenas.

Nessa situação experimental, o vídeo era apresentado sem ser comentado pelo pesquisador durante sua visualização, se caso houvesse dúvida da criança com relação à história o vídeo era reprisado. Em seguida a tarefa, com as questões já descritas, era aplicada. Destaca-se que assim como a história, o vídeo também tinha uma versão masculina e feminina.

Nestes termos, a construção dos dados foi realizada em duas condições: Tradicional (I) com a apresentação de cartazes, e Modificada (II), onde foi utilizado o instrumento multimídia já descrito. As perguntas da tarefa foram constantes em ambas as condições. Vale destacar que as situações foram randomizadas quanto à ordem de apresentação (I/II, II/I), a fim de evitar o efeito de ordem.

**Figura 3:** Cena exemplar da versão multimídia da história de Pedro na situação II.



**Figura 4:** Cena exemplar da versão multimídia da história de Malú na situação II.



### 2.3.2. A Coleta

A realização da coleta de dados da pesquisa aconteceu nas escolas das crianças em salas pré-indicadas pela direção, as quais foram individualmente entrevistadas em uma única sessão. Inicialmente, aconteceu à coleta de dados sócio-demográficos das crianças selecionadas para a pesquisa, posteriormente foi realizada a aplicação da tarefa nas duas condições de pesquisa (I e II). As tarefas foram gravadas e transcritas, a fim de enriquecer a posterior análise dos dados. Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa seguiram as recomendações da Resolução 196/96, que trata da ética na pesquisa com seres humanos, e a participação dos alunos além de ser voluntária prevê a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos seus responsáveis. Além disso, a criança estava livre para interromper e abandonar a história se desconfortável com a situação.

## 2.4. Procedimento de análise dos dados

### *2.4.1. Procedimento de análise das tarefas*

As respostas das crianças foram categorizadas a partir da análise do seu conteúdo, buscando identificar se o respondente apresenta aspectos da teoria da mente, bem como os componentes da empatia investigados- 1. reconhecimento das emoções; 2. Previsão comportamental; 3. Comportamento de ajuda; 4. Resposta afetiva- buscando nas justificativas das respostas a garantia da presença destas habilidades. Para a teoria da mente a pontuação foi calculada como base no reconhecimento da crença falsa do personagem (0-Não; 1-Sim). Para os componentes da empatia, analisou-se a coerência em relação a emoção atribuída pela criança aos personagens, a atribuída a ela mesma, a indicação do comportamento do personagem e a capacidade de emissão de uma resposta de ajuda (para cada condicionante 0-Não; 1-Sim). Tendo em vista que o constructo da empatia está sendo tratado aqui como uma variável latente investigada a partir de variáveis observáveis (condicionantes), assim, a pontuação para essa capacidade era calculada a partir do somatório de acertos nos 4 condicionantes, por isso a pontuação variava de 0 a 4, isso para cada situação da pesquisa. As análises objetivaram ainda observar relações entre as variáveis idade, sexo, situação, teoria da mente e empatia. O tratamento estatístico dos dados será descritos na sessão de resultados.

## ***Capítulo III: Resultados***

Na tentativa de avaliar os constructos -e seus condicionantes- investigados, o processo de análise de dados foi realizado considerando o percentual médio de crianças que acertaram em cada questão da tarefa. Em seguida, considerando as diferenças observadas, e para verificar se estas diferenças eram estatisticamente significativas, os dados foram analisados através de análises da variância com medidas repetidas tendo como variáveis entre-sujeitos Idade (3, 4, 5) e Sexo (Mas, Fem) e como variável intrasujeitos Situação (Tadicional-I e Video-II). As técnicas multivariadas de dados, também foram utilizadas para avaliar o efeito simultâneo das variáveis do estudo sobre o objeto investigado, utilizando com instrumento o programa SPSS versão 20.0. Ressalta-se que a tarefa compunha-se de 6 questões repetidas em duas condições de pesquisa (tradicional-I e vídeo-II) e que o acerto na questão controle (*3. Onde a boneca está realmente?*) foi condição pra que os protocolos fossem utilizados, por isso seus dados não serão apresentados.

### **3.1. Reconhecimento de Crença Falsa- Teoria da Mente**

Em primeiro lugar, apresenta-se os resultados quanto ao desempenho das crianças na questão 1 da tarefa (Situação I- tradicional/cartazes e II- multimídia/Vídeo), a qual investigava a habilidade em teorizar sobre a mente de outrem. Em tal análise foram consideradas a idade, a situação e o sexo da criança, pressupondo que a variável teoria da mente pode estar associada a estas, principalmente a primeira das variáveis. A Tabela 1 expressa as médias do percentual de acertos das crianças na questão e os desvios padrão correspondentes.

O desempenho na questão “*Onde Malú/Pedro vai procurar, em primeiro lugar, sua boneca?*” mostrou-se significativamente relacionado à condição de pesquisa [ $F(1,84) = 28,2; p < .001$ ]. Sendo que, a situação multimídia promoveu melhoria na média de desempenho das crianças na investigação da teoria da mente, de forma geral, como demonstrou o teste ANOVA, sem levar em consideração sexo ou idade. As médias descritas na tabela 1 demonstram que a média da situação I ( $m=.30; dp=.46$ ) quase dobrou na situação II ( $m=.57; dp=.50$ ).

Na mesma direção, a idade também se mostrou relacionada, de forma significativa, ao desempenho na questão 1 [ $F(1,84) = 45,29; p < .001$ ]. Observando-se desempenho médio mais elevado nas crianças de 5 anos em ambas condições e sexos. Para melhor apreciar o efeito encontrado com relação à idade, foi realizada uma análise post hoc (Teste Tukey) que indicou que as crianças de cinco se diferenciam das de três e das de quatro, mas que não há diferenças significativas entre três e quatro para a condição I. Já na condição II, todos os grupos etários se diferenciam entre si ( $p < .005$ ). Destaca-se que todas as idades foram favorecidas pela situação modificada (multimídia) e que as meninas de 5 anos tiveram, nesta situação, desempenho teto (média=1,00;  $DP=.000$ ). Ainda, para investigar qualquer efeito em relação ao sexo foi realizada uma análise post hoc, através de uma MANOVA, que demonstrou nenhum efeito em relação a esta variável.

O Tests of Within-Subjects Contrasts demonstrou interação significativa entre as variáveis independentes condição, sexo e idade. Os resultados da MANOVA sugerem que a interação significativa entre idade e sexo ocorre apenas para a situação 1. Nesse caso, usando a ANOVA como *follow-up* análises, observou-se que os meninos mais velhos tem melhor desempenho, em comparação com meninos de 3 e de 4 anos ( $p < 0,001$  para ambos). Por outro lado, para as meninas, apenas as de três anos se

diferenciam das outras faixas (esse resultado era até esperado, pois elas zeraram).

**Tabela 1:** Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre teoria da mente por sexo e idade em ambas as situações.

<b>Teoria da Mente</b>			
Sexo	Idade	Situ. Tradicional	Situ. Multimídia
Menina	3 anos	.00 (.00)	.20 (.41)
	4 anos	.33 (.49)	.40 (.51)
	5 anos	.67 (.49)	1.0 (.00)
	Total	.33 (.48)	.53 (.51)
Menino	3 anos	.07 (.26)	.27 (.46)
	4 anos	.00 (.00)	.60 (.51)
	5 anos	.73 (.46)	.93 (.26)
	Total	.27 (.45)	.60 (.50)
Total	3 anos	.03 (.19)	.23 (.43)
	4 anos	.17 (.38)	.50 (.51)
	5 anos	.70 (.47)	.97 (.19)
	Total	.30 (.46)	.57 (.50)

### 3.2. Condicionante de Empatia I- Reconhecimento Emocional

Analisando o desempenho das crianças na questão 2 (*No lugar de Malú/Pedro como você se sentiria depois de procurar a boneca neste lugar? Por quê?*), observou-se efeito principal das variáveis sexo [ $F(1,84) = 11,52$ ;  $p < .001$ ] e idade [ $F(2,84) = 17,18$ ;  $p < .001$ ]. Logo, foram encontradas diferenças entre meninos e meninas, no sentido de que os meninos tiveram desempenho melhor (I-  $m=.80$ ,  $dp=.41$  /II-  $m=.89$ ,  $dp=.32$ ) do que as meninas (I-  $m=.64$ ,  $dp=.49$  /II-  $m=.64$ ,  $dp=.49$ ) independentemente da situação da pesquisa. Destaca-se, como demonstram as médias, que as meninas mantiveram desempenho igual nas duas situações de pesquisa.

De igual maneira, foram significativas as diferenças entre as idades de 3, 4 e 5 anos, essas diferenças são logicamente mais expressivas quando comparamos o desempenho geral das crianças de 3 e de 5 anos, ao mesmo tempo em que a diferença entre os de 3 para com os de 4 anos tende a ser mais elevada do que quando comparamos as crianças de 4 e de 5 anos, o que enfatiza que crianças de 5 anos tiveram sempre desempenho geral superior.

Confrontando as variáveis sexo, idade e condição a partir do desempenho na questão que investigava o poder das crianças em se colocar no lugar do personagem e reconhecer o seu estado emocional, foram encontrados efeitos interativos entre situação e idade [ $F(2,84) = 4,83; p < .010$ ] e entre sexo e idade [ $F(2,84) = 6,54; p < .001$ ]. Para investigar quais grupos se diferenciariam realmente nesta interação foram realizados testes post hoc, que indicaram que na situação I [ $F(2,84) = 4,1; p < .020$ ] da pesquisa apenas as crianças de 5 anos apresentaram diferenças em relação as outras idades, enquanto na situação II [ $F(2,84) = 25,74; p < .001$ ] as crianças de todas as idades se diferenciaram. Quanto a interação entre sexo e idade, a análise post hoc demonstrou que os meninos de 5 anos se diferenciaram das outras idades nas situações I e II, e que os meninos de 3 anos se diferenciaram das meninas de 3 anos, nas duas situações da pesquisa.

**Tabela 2:** Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre reconhecimento emocional por sexo e idade em ambas as situações.

<b>Reconhecimento Emocional</b>			
Sexo	Idade	Situ. Tradicional	Situ. Multimídia
Menina	3 anos	.40 (.51)	.13 (.35)
	4 anos	.67 (.49)	.87 (.35)
	5 anos	.87 (.35)	.93 (.26)
	Total	.64 (.49)	.64 (.49)

	3 anos	.80 (.41)	.73 (.46)
Menino	4 anos	.67 (.49)	.93 (.26)
	5 anos	.93 (.26)	1.0 (.00)
	Total	.80 (.41)	.89 (.32)
	3 anos	.60 (.50)	.43 (.50)
Total	4 anos	.67 (.48)	.90 (.31)
	5 anos	.90 (.31)	.97 (.19)
	Total	.72 (.45)	.77 (.43)

---

### 3.3. Condicionante de Empatia II- Previsão de Comportamento

É importante destacar aqui o que está se chamando de previsão de comportamento, para evitar confusão quanto à sobreposição com constructo da teoria da mente. A partir da pergunta “*Se você estivesse no lugar de Malú/ pedrinho o que você faria? Por quê?*” buscou-se investigar a capacidade da criança em experienciar o estado emocional do outro e utilizar dessa informação para prever sua resposta frente a dificuldade vivida na situação. Ou seja, o que seria mais coerente que o personagem fizesse para modificar seu estado emocional, a partir da perspectiva adotada pela criança.

Na tabela “3” apresenta-se os resultados do percentual médio de acertos na questão que avaliava a competência da criança em prever corretamente o comportamento do personagem frente ao conflito vivido na situação. A análise de seus efeitos principais demonstra diferenças significativas entre os grupos sobre as variáveis

situação [ $F(1,84) = 4,0$ ;  $p < .049$ ], sexo [ $F(1,84) = 4,83$ ;  $p < .031$ ] e idade [ $F(2,84) = 14,82$ ;  $p < .001$ ].

No que diz respeito à diferença entre as idades, as análises post hoc demonstram que na situação I as crianças de 3 e 4 anos apresentam diferenças significativas ( $p = .001$ ), da mesma maneira que as crianças de 4 e 5 anos ( $p = .00$ ). Já na situação II as crianças de 3 anos se diferenciaram das de 4 ( $p = .029$ ) e de 5 anos ( $p = .00$ ), e as crianças de 4 anos apresentaram diferenças significativas em relação as de 5 ( $p = .029$ ).

Enfocando os efeitos secundários entre as variáveis, observa-se efeito interativo entre as variáveis situação e idade [ $F(2,84) = 10,36$ ;  $p < .001$ ]. O teste post-hoc demonstra que a situação I favoreceu mais as crianças de 3 anos do que as de 4, enquanto que a situação II proporcionou melhor desempenho para as crianças de 4 anos como relação as de 3.

Observa-se, de modo geral, que o desempenho de meninas e meninos de 3 e 4 anos diminuiu na condição II, por outro lado destaca-se que os meninos de 5 anos tiveram desempenho teto nas duas situações, êxito que as meninas de 5 anos só conseguiram obter na condição II. Um fato curioso é que na condição I as crianças de 3 anos de ambos os sexos tiveram desempenho superior as crianças de 4 anos, fato que não veio a repetir-se na condição II.

**Tabela 3:** Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre previsão de comportamento por sexo e idade em ambas as situações.

<b>Previsão de Comportamento</b>			
Sexo	Idade	Situ. Tradicional	Situ. Multimídia
Menina	3 anos	.93 (.26)	.40 (.51)
	4 anos	.40 (.51)	.73 (.46)
	5 anos	.93 (.26)	1.0 (.00)
	Total	.76 (.44)	.71 (.46)
Menino	3 anos	.93 (.26)	.53 (.52)
	4 anos	.87 (.35)	.73 (.46)
	5 anos	1.0 (.00)	1.0 (.00)
	Total	.93 (.26)	.76 (.44)
Total	3 anos	.93 (.26)	.47 (.51)
	4 anos	.63 (.49)	.73 (.45)
	5 anos	.97 (.19)	1.0 (.00)
	Total	.84 (.36)	.73 (.45)

### 3.4. Condicionante de Empatia III- Ressonância Afetiva

Apesar da multiplicidade de conceituações que a literatura apresenta sobre empatia, muitos autores, principalmente os compartilham de uma perspectiva mais desenvolvimentista, entendem-na como a habilidade em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo (Cecconello & Koller, 2000). Essa consideração demonstra que a capacidade de experimentar em si um sentimento que é do outro é essencial para o desenvolvimento empático, aqui estaria, então, a importância em tomar a ressonância afetiva como condicionante da empatia. Assim sendo, as crianças eram indagadas sobre como se sentiam diante da situação apresentada, tendo em vista que um dos personagens havia sido lesada.

Para esse condicionante, não foram encontrados efeitos principais ou interativos entre as variáveis do estudo. Muito embora, a análise post hoc Test, baseada no test de Tukey demonstrou que as crianças de 3 anos se diferem das de 4 e 5 anos. Demonstrando que as crianças mais novas ainda não adquiriram a habilidade de apresentar um estado emocional correlato ao estado emocional de outra pessoa.

Vale destacar a diferença, mesmo que não tenha sido apresentada pelo teste como efeito interativo, entre a frequência média de acertos das crianças de três anos, tendo em vista o sexo, na condição I e principalmente na condição II. Os meninos apresentaram grande melhora em relação as meninas, o que foi mais potencializado na situação multimídia. Destacando, ainda, que quando comparando os desempenhos na questão na condição I e II, tendo em vista a faixa etária, a maior diferença encontrada é também na faixa etária de 3 anos, como é apontado pelos testes post hoc.

**Tabela 4:** Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre Ressonância Afetiva por sexo e idade em ambas as situações.

<b>Ressonância Afetiva</b>			
Sexo	Idade	Situ. Tradicional	Situ. Multimídia
Menina	3 anos	.13 (.35)	.20 (.41)
	4 anos	.80 (.41)	.73 (.46)
	5 anos	.87 (.35)	1.0 (.00)
	Total	.60 (.49)	.64 (.48)
Menino	3 anos	.60 (.51)	.93 (.26)
	4 anos	.67 (.49)	.87 (.35)
	5 anos	.93 (.26)	1.0 (.00)
	Total	.73 (.45)	.93 (.25)

	3 anos	.37 (.49)	.57 (.50)
Total	4 anos	.73 (.45)	.80 (.41)
	5 anos	.90 (.31)	1.0 (.00)
	Total	.67 (.47)	.79 (.41)

---

### 3.5. Condicionante de Empatia IV- Comportamento de Ajuda

Para conseguir da conta da multidimensionalidade do constructo empatia e ir além dos aspectos afetivos e cognitivos já contemplados nos outros condicionantes, o comportamento de ajuda recebeu na pesquisa, também, o status de condicionante de empatia. A partir de justificativa de que o ato de empatizar-se não se resume a uma apreciação sensível da situação do outro, ela também inclui a compreensão do outro e a possibilidade de tomar atitudes para modificação do seu estado emocional.

Nesse sentido, a investigação conduzia a criança à possibilidade de ajudar o personagem que estava sendo lesado. Perguntava-se a ela “*Se você estivesse nessa história o que faria? Por quê*”, na tentativa de fazer com que a criança adquira-se o poder de interferir na história e se, achasse relevante, mobiliza-se comportamentos de ajuda a Malú. Os resultados do desempenho das crianças nessa capacidade estão descritos na tabela 5.

A observação da tabela abaixo aponta para bons desempenhos das crianças, no que diz respeito à capacidade em emitir comportamentos de ajuda, principalmente na situação II. Destacando que as crianças de 5 anos, meninos e meninas, apresentaram êxito total nesta questão. Nessa perspectiva, para uma melhor apreciação das diferenças estatísticas nas médias obtidas na questão de comportamento de ajuda, foi realizada a

uma análise de variância dos desempenhos, tendo em vista as variáveis independentes do estudo. A ANOVA mostrou correlação significativa entre as variáveis situação e idade [ $F(2,84) = 6,49$ ;  $p < .002$ ]. Tal análise não apontou para qualquer efeito de interação combinando as três variáveis independentes em análise (sexo x idade x situação).

O Post hoc Test (Tukey) demonstrou que as crianças de 5 anos se diferem das de 3 e 4 anos, mas que as de 3 anos não se diferem das de 4. Logo, o que o tratamento estatístico do desempenho das crianças com relação a esse condicionante demonstra é que as crianças desde os 3 anos já apresentam algum nível de resposta afetiva comparável as de 4 anos, mas que só se consolida ao longo dos 5 anos, já que nesta última faixa etária as crianças tiveram desempenho diferente e quase máximo. E que no grupo de 3 anos houve diferença entre as situações da pesquisa.

Um achado pouco esperado diz respeito ao fato de que as meninas de 3 anos tiveram desempenho máximo, ultrapassando o desempenho das crianças de 4 anos e igualando-se ao desempenho das crianças de 5, isso na situação II. Enquanto que na situação I, meninas de 3 e 4 anos tiveram o mesmo desempenho.

**Tabela 5:** Frequência média de acertos e desvio padrão (entre parênteses) na questão sobre comportamento de ajuda por sexo e idade em ambas as situações.

<b>Comportamento de Ajuda</b>			
Sexo	Idade	Situ. Tradicional	Situ. Multimídia
Menina	3 anos	.67(.49)	1.0(.00)
	4 anos	.67(.49)	.87(.35)
	5 anos	1.0(.00)	1.0(.00)
	Total	.78(.42)	.96(.21)
Menino	3 anos	.80(.41)	.73(.46)
	4 anos	.33(.49)	.80(.41)

	5 anos	1.0(.00)	1.0(.00)
	Total	.71(.46)	.84(.37)
	3 anos	.73(.45)	.87(.35)
	4 anos	.50(.51)	.83(.38)
Total	5 anos	1.0(.00)	1.0(.00)
	Total	.74(.44)	.90(.30)

---

### 3.6. Empatia e Teoria da Mente

Além das avaliações individuais da teoria da mente e da empatia, a pesquisa também esteve voltada a investigação da (possível) relação entre ambas habilidades. Nesse sentido, foram realizadas algumas análises de regressão (procedimento passo-a-passo), tendo como variável dependente o desempenho na tarefa de crença falsa e como variáveis independentes os quatros condicionantes de empatia individualmente, o somatório destes na situação I, o somatório destes na situação II, e a soma geral destes condicionantes nas duas situações. O objetivo aqui era o de proporcionar informações sobre a natureza da relação entre as variáveis dependente e independente, identificando qual variável independente pode ser preditora da variável dependente, e assim apontar para a natureza da relação entre teoria da mente e empatia. As tabelas que se seguem apresentam os resultados das regressões logística para as situações I e II separadamente e em combinação.

**Tabela 6.** Regressão passo-a-passo tendo como variável dependente os resultados na questão de crença falsa na situação I e como variáveis independentes as variáveis condicionantes de Empatia (I, II, III e IV individualmente nas situações tradicional e multimídia), Empatia (condicionantes somados na situação e condicionantes somados na II) e Empatia geral (somatório dos condicionantes I, II, III e IV nas duas situações).

Modelo	r Pearson	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Change	F Change	gl <sup>1</sup>	gl <sup>2</sup>	p Ch.
Comportamento de ajuda para mudar a situação de outrem	.328	.108	.097	.108	10,61	1	88	.002

A tabela acima apresenta os resultados da análise de regressão (procedimento passo-a-passo ou *stepwise*) apreciando o impacto da variável comportamento de ajuda na situação I sobre a habilidade em teorizar sobre estados mentais, na mesma situação. Os valores obtidos demonstram que a habilidade em emitir um comportamento de ajuda para mudar a situação de outro (situação I) [ $F(1,89) = 10,61$ ;  $p < .002$ ] prediz significativamente o desempenho na tarefa de crença falsa, na situação tradicional, explicando 10.8% de sua variância.

**Tabela 7.** Regressão passo-a-passo tendo como variável dependente os resultados na questão de crença falsa na situação II e como variáveis independentes as variáveis condicionantes de Empatia (I, II, III e IV individualmente nas situações tradicional e multimídia), Empatia (condicionantes somados na situação e condicionantes somados na II) e Empatia geral (somatório dos condicionantes I, II, III e IV nas duas situações).

Modelo	r Pearson	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Change	F Change	gl <sup>1</sup>	gl <sup>2</sup>	p Ch.
<b>Empatia Geral</b>	.400	.160	.151	.160	16,77	1	88	.000
<b>Previsão do comportamento de outrem (Sit. I)</b>	.453	.205	.187	.045	4,93	1	87	.029

O modelo de regressão apresentado na tabela 7 indica que enquanto o desempenho na teoria da mente na situação I apresenta-se associado ao comportamento de ajuda, na situação modificada (II/Vídeo) o desempenho na mesma habilidade aparece relacionado à empatia geral (I e II) [ $F(1,89) = 16,77$ ;  $p < .001$ ] e a previsão do comportamento de outrem (I) [ $F(2,89) = 11,23$ ;  $p < .001$ ]. O conjunto destas duas variáveis explicam 20.5% dos resultados das crianças na competência em reconhecer uma crença falsa, sendo que a empatia global explica 16.0% da sua variância enquanto o condicionante previsão de comportamento I explica 4.5%. Vale destacar que a empatia geral, enquanto somatório de todos os condicionantes nas situações tradicional e modificada, inclui, logicamente, o condicionante previsão do comportamento de outrem na situação tradicional.

**Tabela 8.** Regressão passo-a-passo tendo como variável dependente os resultados na questão de crença falsa na situação I e II e como variáveis independentes as variáveis condicionantes de Empatia (I, II, III e IV individualmente nas situações tradicional e multimídia), Empatia (condicionantes somados na situação e condicionantes somados na II) e Empatia geral (somatório dos condicionantes I, II, III e IV nas duas situações).

<b>Modelo</b>	<b>r</b> Pearson	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b> Change	<b>F</b> Change	<b>gl<sup>1</sup></b>	<b>gl<sup>2</sup></b>	<b>p</b> Ch.
<b>Comportamento de Ajuda (Sit. I)</b>	.354	.125	.115	.125	12,62	1	88	.001
<b>Previsão do comportamento de Outrem (Sit. II)</b>	.434	.188	.169	.063	6,71	1	87	.011
<b>Previsão do comportamento de Outrem (Sit. I)</b>	.505	.255	.229	.067	7,70	1	86	.007

Essa tabela apresenta o modelo de regressão que integra a contribuição das variáveis comportamento de ajuda na situação I [ $F(1,89) = 12,62$ ;  $p < .001$ ], previsão de comportamento na situação II [ $F(2,89) = 10,1$ ;  $p < .001$ ] e previsão de comportamento na situação I [ $F(3,89) = 9,8$ ;  $p < .001$ ] sobre o desempenho na tarefa de crença falsa, nas duas situações da pesquisa. Em termos de variância explicada, e referindo à ordem de importância da variável preditiva, a variável comportamento de ajuda para mudar a situação de outrem explica 12.5% da variância, a variável previsão de comportamento na situação II acrescenta 6.3% de explicação e essa mesma variável na situação I acrescenta 6.7% à variância explicada- em conjunto as três variáveis explicam 25.5% da variância na habilidade da teoria da mente.

## ***Capítulo IV: Discussão***

A Fim de melhor discutir os resultados expostos faz-se necessário reapresentar a hipótese que norteou o estudo. O pressuposto basal da pesquisa esteve na compreensão de que a manifestação da teoria da mente em crianças está relacionada à habilidade em simular estados mentais, por entender que, para que a criança faça inferências sobre o estado mental/emocional de outra pessoa, antes ela precisa se colocar no lugar daquela, compreendendo que lugar é este e qual estado subjetivo é coerente com ele. Logo, postulou-se que a evolução da habilidade de simular garante a possibilidade de desenvolver uma teoria da mente por parte das crianças, permitindo a elas a compreensão de que os sentimentos dos outros são diferentes dos seus e são causados por motivos particulares àquela pessoa.

Essa pressuposição encaminhou o estudo a outras inferências, principalmente quanto à possibilidade de relação entre os desenvolvimentos da teoria da mente e empatia. Partindo do entendimento de que, se a perspectiva em tomar o lugar de outrem, seja pelo movimento de simulação ou de *role-taking*, é imprescindível para teorizar sobre o estado mental de si e de outra pessoa assim como para promover atitudes empáticas, ambas habilidades poderiam ter seus processos de desenvolvimento integrados. Já ressaltada tais considerações, irá-se discutir que inferências podem decorrer de tais resultados.

### **4.1. Reconhecimento da crença falsa- Teoria da Mente**

Destaca-se que apesar da grande confusão teórico-conceitual presente nas investigações da teoria da mente, o paradigma de crença-falsa, e as variações deste,

ainda apresenta-se como o aspecto central das pesquisas da área, mesmo com todas as críticas que carrega. Por não ter bases epistemológicas suficientes para justificar a construção de um novo paradigma diante da relevância de algumas críticas feitas a tal paradigma, principalmente no que concerne a focalização unívoca na competência cognitiva, a tentativa do presente estudo foi reformulá-lo no sentido de garantir os condicionantes afetivos e os aspectos situacionais presentes no contexto real das crianças. Isso porque as situações cotidianas que possibilitam o desenvolvimento da teoria da mente ou mesmo da empatia, não são puramente cognitivas e desprovidas de sentimentos.

Dessa maneira e tendo em vista a melhora significativa na frequência de acertos das crianças na questão que investigava o entendimento da crença falsa do personagem na situação multimídia (II), aponta-se para a possibilidade de que a limitação dos experimentos que se utilizam da tradicional crença falsa esteja justamente na negação de que a ativação desta capacidade é puramente cognitiva ela também é afetiva, ao passo que depende outras pistas situacionais dadas, por exemplo, por comportamentos não-verbais do sujeito. Isso porque no dia a dia estas habilidades são estimuladas na interação com pessoas reais a que a criança é exposta naturalmente, as quais não podem ser representados por personagens tão abstratos e isentos de afeto.

Não se pode negar, que as primeiras formas de interação da criança com o ambiente são mediadas, principalmente, pelo afeto (pelo prazer, pelo choro, pela dor) numa relação intrínseca com a mãe ou cuidador(a). Podemos, então, buscar nas interações iniciais infantis uma possível justificativa para a contribuição promovida, principalmente, no desempenho das crianças de 4 anos e algumas de 3 anos, pelos instrumentos da pesquisa.

Segundo Tomasello (1999), a relação mãe-bebê apresenta um conjunto de características que capacita os bebês para os primeiros contatos sociais. Ou seja, são as primeiras experiências sensório-afetivas que facilitam as compreensões mais primitivas do convívio social. Discutindo as contribuições sociais promovidas pela interação mãe-bebê, Seidl de Moura *et al* (2004, p.295) citam outros autores que justificam tais contribuições:

Para Vinter (1987) há uma espécie de pré-adaptação que propicia, desde o nascimento, a construção de um sistema de comunicação mãe-bebê. No curso das primeiras semanas, os bebês apresentam uma ligação estreita entre os sistemas de percepção e ação organizada, parecendo predispostos a responder seletivamente a estímulos sociais (Rochat, 2001). Segundo Trevarthen e Hubley (1978), os recém-nascidos possuem uma motivação básica para se relacionar com pessoas. Durante este período os bebês estão sintonizados socialmente e sua perspectiva em relação às pessoas é ‘atencional’, ainda sem sinais de intersubjetividade (Rochat & Striano, 1999).

O que se pretende aqui não é discutir o percurso de como as interações infantis afetivas mais precoces favorecem a compreensão de estados mentais, mas apenas explicar a importância de tais experiências para o desenvolvimento e ativação da habilidade em teorizar sobre a mente de outro. Isso porque qualquer situação humana e social é permeada de afetos, de experiências passadas, de vínculos.

Além disso, tais características da primeira infância podem tornar-se uma possibilidade de resposta ao questionamento: Porque as crianças de três anos foram, proporcionalmente, as mais favorecidas pela atividade modificada, ainda que a maioria não tenha tido um bom desempenho na condição I teoria da mente? Isso porque os

resultados demonstram um aumento significativo na frequência de acertos das crianças de 3 anos na situação II quanto a compreensão da crença falsa, proporcionalmente de quase 8 vezes mais. Destacando que apesar das duas tarefas envolverem aspectos afetivos, na primeira (condição I) o narrador é quem apresenta esta característica, enquanto na tarefa multimídia (condição II) o próprio personagem é quem demonstra tais afetos.

Pode-se, assim, supor que da mesma maneira que as experiências afetivas atuam como suporte para os primeiros convívios interacionais da criança, de igual maneira favoreceriam o desenvolvimento das primeiras compreensões cognitivas acerca de tal convívio. Ressaltando-se, que as faixas etárias de 4 e 5 anos também tiveram desempenhos favorecidos pela tarefa modificada, e somente estas crianças demonstraram já estarem desenvolvendo uma teoria da mente, fato que concorda com as outras pesquisas desenvolvidas em contexto brasileiro (Dias, 1993; Dias, Soares & Sá, 1994; Roazzi e Santana, 1999; Santana e Roazzi, 2006) e em outras culturas (Astington, & Gopnik, 1991; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987). Ao passo, em que se distancia de outros achados que demonstram um aparecimento mais precoce de tal habilidade, à exemplo de Wellman (1990) e Leslie (1987) que defendem que essa capacidade já estaria presente em crianças de 2 e 3 anos, ou ainda em crianças mais novas como postulado por Fodor (1992).

Ainda assim, a grande maioria dos estudos que se utiliza da crença falsa para a investigação da teoria da mente, demonstram uma clara distinção, proporcional, nos desempenhos das crianças de 3 e 4 anos, como também se repetiu na presente pesquisa. Jou e Sperb (2004) apresentam alguns argumentos que podem explicar tal constatação:

Com referência á questão do desenvolvimento da teoria da mente, Perner (1991) argumenta que o sucesso da criança na resolução da tarefa de crença falsa dependeria de uma revolução conceitual que ocorreria aos 4 anos de idade. Para Wellman (1990), esta habilidade da criança de 4 anos é precedida pelo sucesso da criança de 3 anos em predizer o comportamento do protagonista em função de sua crença (Bartsch & Wellman, 1989). Para Wellman (1990), é a partir desta habilidade que evoluirá a de identificar crença. Wellman (1990) pondera que, em situações de conflito entre crença e realidade, o baixo desempenho das crianças de 3 anos devem-se ao fato de que elas priorizam o desejo a crença.

O que os resultados demonstraram foi que à medida em que a idade aumentava o desempenho na tarefa de crença falsa tendeu a melhorar. Sugerindo que o avanço da idade possibilitou o desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitem a criança um tipo de pensamento mais complexo, no qual se pode inferir corretamente sobre o estado mental e emocional de outra pessoa, mesmo que não haja informações complexas sobre a situação. Supondo que aos 4 anos as crianças passam por um momento crítico de desenvolvimento de tal capacidade.

Analisando pelo foco teórico do estudo, Harris (1989) justifica o fato antes exposto afirmando que o avanço na idade, durante os anos iniciais da infância, possibilita a evolução do processo simulativo nas crianças, o qual permite uma reflexão mais analítica sobre as diferenças entre a previsão e a realidade das emoções e crenças. O que pode facilitar o reconhecimento da falsificabilidade de uma crença. Ainda, reiterando que o estudo aposta na relação contributiva entre teoria da mente e empatia, pode-se inferir que as crianças de 4 anos podem estar sendo favorecidas pelo desenvolvimento da habilidade empática nessa faixa etária, já que só por volta dos 4 ou 5 anos que a criança adquire a *empatia para com os sentimentos dos outro*,

reconhecendo que o outro tem seus próprios sentimentos, desejos, emoções e perspectivas, começando a desaparecer seu egocentrismo.

Portanto, de forma geral pôde-se perceber a significativa contribuição proporcionada pelo instrumento multimídia construído no que diz respeito à compreensão da crença falsa pelas crianças. Ainda que não tenha conseguido verificar precocemente tal habilidade. Possivelmente porque esta versão garantiu um nível menos abstrato para a tarefa, já que no formato original da tarefa de Sally e na versão com cartazes, as crianças têm que imaginar o desenrolar das ações dos personagens, enquanto a história é contada. Assim, acredita-se que com o formato multimídia as crianças estiveram mais propensas a simular o estado mental/emocional do personagem e conseguiram, assim, garantir melhor desempenho na tarefa.

#### **4.2. Condicionante de Empatia I- Reconhecimento Emocional**

Tais contribuições da tarefa, também, tiveram efeito sobre a investigação dos condicionantes da empatia escolhidos no estudo. A preferência pela escolha de tais condicionantes reside no entendimento de que a empatia é uma habilidade multidimensional. Como sinaliza Del Prette e Del Prette (2005), o comportamento empático é configurado por um conjunto de características que incluem: reconhecer e nomear o sentimento do outro, expressar emoções positivas na interação, falar sobre emoções e sentimentos, prestar atenção e ter interesse pelo interlocutor, compreender e assumir a perspectiva do outro, expressar compreensão pelos sentimentos de outra pessoa e oferecer ajuda.

O reconhecimento emocional do outro, mesmo que ainda não nomeado, é apontado como aspecto básico para o desenvolvimento da empatia (Del Prette & Del Prette, 2005). Isso porque a criança expressa, desde seu nascimento, inúmeras emoções de forma verbal ou não-verbal, ao mesmo tempo em que vai aprendendo a reagir a emoções do outro, através do incomodo diante do choro do outro, do reconhecimento de expressões faciais emocionais e da avaliação de seus comportamentos pelas expressões dos adultos, principalmente das mães (Eisenberg, Murphy e Shepard, 1997). E seguindo o progresso do seu desenvolvimento a criança vai tornando-se capaz em reconhecer, nomear e atribuir emoções, principalmente quando adquire a linguagem.

Segundo Hoffman (2000), a criança, por volta de um ano e meio, começa a demonstrar preocupação com o estado emocional do outro, interessando-se por outros estados emocionais que não só os seus, mais tarde com o desenvolvimento da habilidade de tomada de perspectiva já consegue ter reações empáticas direcionadas a este outro. Essa consideração, então, justificaria o desempenho regular das crianças de 3 anos e o ótimo desempenho das crianças de 4 e 5 anos, na investigação da habilidade em reconhecer a emoção de outrem, nas duas situações de pesquisa.

Esse dado sugere que a progressão da idade contribui para a melhoria na capacidade em reconhecer o estado afetivo de um par. De igual maneira, num pesquisa que buscava indagar sobre a relação entre julgamento moral, emoção e empatia, Camino e Camino (1996) demonstraram que a capacidade de atribuir emoções aos outros, corretamente, progredia em função do avanço da idade.

Tendo em vista a contribuição do segundo instrumento e de seu formato para a avaliação desse condicionante empático, acredita-se que a observação da dinâmica das expressões faciais e da gestualidade do personagem podem ter sido um ponto

fundamental de favorecimento do reconhecimento das emoções. Posto que, como coloca De Souza, Feitosa, Eifuku, Tamura & Ono (2008), a expressão facial é importante para a identificação e reconhecimento de pares, de onde pode prover informações essenciais para o reconhecimento de familiaridades e de emoções. Decety e Jackson (2004) vão além e defendem que expressões faciais são importantes estimuladores emocionais, porque produzem na pessoa emoções similares àquelas que estão sendo observadas no outro.

Cabendo ressaltar que o reconhecimento da expressão facial e gestual apesar de facilitadores não é condição primordial para a aquisição da empatia. Em um estudo com crianças cegas, Ferreira (2008) demonstrou que nesses casos outras estratégias são desenvolvidas para garantir tal capacidade, como a discriminação dos padrões da fala e do contexto.

O achado de que as 3 anos são capazes de inferir emoções de outro, concorda com os resultados de Harris (1989), o qual sugeriu que as crianças de 3 a 7 anos reconhecem as reações emocionais, explicando que essa capacidade é possibilitada por uma apreensão da situação e não dos fatores objetivos da situação em si. Isso porque as crianças nessa faixa etária já tem a habilidade de atuar em termos de um processo simulativo, que permite formar um conjunto de premissas fictícias a partir dos desejos ou das crenças do personagem (Harris, 1989). Infere-se, então, que o sucesso das crianças em relatar o sentimento do personagem demonstra a iniciativa da criança em colocar-se no lugar do outro, demonstrando componentes empáticos.

Ainda sobre tal resultado, Harris (1989) e Strayer (1993) defendem que crianças a partir dos dois anos já têm a capacidade de atribuir significado emocional às expressões dos outros, respondendo adequadamente a estas expressões e começando a

diferenciar as perturbações emocionais de outras pessoas. O que justificaria, então, o sucesso das crianças de 3, 4 e 5 anos em reconhecer a emoção coerente com a experiência do personagem.

É importante ressaltar que durante a investigação houve cautela em garantir que a criança estaria respondendo tendo em vista sua habilidade empática e não simpática. Posto que como Lennox e Bedell (1997) defendem, a empatia trata-se da habilidade em compreender e expressar os pensamentos e sentimentos de uma pessoa, enquanto que a simpatia refere-se a uma expressão de como alguém se sente em relação ao outro. Ou seja, o interesse esteve em como a criança compreendia o estado emocional do personagem e não qual sentimento tinha em relação a ele.

### **4.3. Condicionante de Empatia II- Previsão de Comportamento**

É preciso situar essa discussão num entendimento evolucionista do desenvolvimento psicológico, assim teoria da mente e a empatia mais que habilidades psicológicas, são também entendidas aqui como habilidades sociais, isso porque são direcionadas a compreensão do outro e da manutenção da vida em sociedade (Hoffman, 2000; Lyra, Roazzi e Garvey, 2008). Ou seja, as informações possibilitadas por tais capacidades são, também, subsídios para a previsão do comportamento do outro e adequação do próprio comportamento.

A partir de uma perspectiva sócio-interacionista entende-se a ‘cognição enquanto um produto da interação social’, na qual o indivíduo não é um mero observador do fenômeno social, mas o constrói ao passo que é afetado pelos seus processos. Dessa maneira, o ser humano se constitui na interação com o outro, tendo seu

desenvolvimento favorecido pela estimulação e pelas necessidades sociais. (Vygotsky, 1998)

Destarte, a capacidade em prever comportamento está intimamente relacionada à competência social, já que como Del Prette e Del Prette (1999) colocam esta é uma capacidade da pessoa em programar comportamentos que possam atingir os objetivos de uma situação interpessoal, numa relação que busca equilíbrio com o interlocutor. Assim, nesse movimento a pessoa está o tempo inteiro regulando seu comportamento a partir de previsões de respostas possíveis do interlocutor, utilizando-se das pistas situacionais para apresentar seu comportamento ao mesmo tempo em que avalia o possível comportamento do outro. A empatia no relacionamento interpessoal, então, contribui para o desenvolvimento da competência social na criança (Garmezy, 1996).

No presente estudo, a maior parte das crianças (independente do sexo e da idade) foi capaz de prever corretamente a resposta do personagem, ao colocar-se no seu lugar. Demonstrando que tinham habilidade em utilizar-se das pistas situacionais e da avaliação do estado emocional do personagem de forma adequada. As crianças de 5 anos -meninos na condição I e meninos e meninas na condição II- demonstram êxito máximo nessa característica, o que justifica a inferência de que nessa idade as crianças já conseguiriam utilizar da avaliação do estado subjetivo de outro como subsídio para prever comportamentos corretamente.

A análise qualitativa das respostas acerca deste condicionante permitiu a criação de três categorias de repostas, nomeadas como: “Desespero”, “Vingança” e “Resiliência”. Isso porque as justificativas das crianças quase sempre previam que o personagem lesado iria entrar em desespero (chorar, gritar, não iria mais brincar, ir embora daquele lugar) ou iria se vingar do outro personagem que quebrou o brinquedo

(bater, quebrar/esconder seu brinquedo, chamar a mãe), ou ainda iria ser resiliente e encontrar uma solução (comprar outro brinquedo, brincar como brinquedo do colega). Destacando que a categoria vingança foi a que esteve mais presente nas respostas, principalmente nas crianças mais velhas.

Nessa direção, entende-se que a capacidade de prever o comportamento do outro de forma assertiva, presente na maioria das crianças do estudo, é de grande relevância para o sucesso nas interações sociais, ao mesmo tempo em que compõe uma dimensão importante da empatia. Apesar de restritas as investigações que avaliam unicamente a previsão da resposta do outro frente à situação que experiencia.

#### **4.4. Condicionante de Empatia III- Ressonância Afetiva**

Apesar de longa a história do estudo da empatia, suas primeiras investigações sistemáticas ocorreram somente na década de 50 incentivadas por Carl Rogers, com a finalidade de subsidiar sua modalidade psicoterápica, conhecida como Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). O foco principal da ACP encontra-se no estabelecimento de um clima terapêutico adequado, baseado no desenvolvimento de sentimentos empáticos pelo cliente. Logo, a sensibilização afetiva do terapeuta frente ao cliente torna-se instrumento primordial de facilitação do processo psicoterápico. (Rogers, 2001)

Esse direcionamento em nada tem haver com o recorte do estudo, contudo demonstra o interesse por umas das características mais importantes da empatia: a resposta afetiva frente à situação de outra pessoa. As indagações de Carl Rogers reforçaram a importância desta capacidade para o estabelecimento de vínculos

interpessoais, deixando claro que a manipulação adequada desta habilidade pode facilitar a compreensão do outro.

Nesse sentido, a empatia, na presente pesquisa, foi também avaliada a partir da emissão de sentimentos empáticos de acordo com a situação vivenciada na história. Onde as crianças eram avaliadas a partir da habilidade em apreciar o estado subjetivo do personagem e expressar uma emoção congruente com esse estado, seja de raiva para com o personagem que quebrou o brinquedo, seja de tristeza para com o estado do personagem que perdeu o brinquedo. Posto que como ratifica Baron-Cohen (2004), a empatia é *“a capacidade de identificar emoções e pensamentos de outra pessoa, respondendo a eles com uma emoção apropriada”* (p. 16).

Os dados resultantes de tal investigação demonstraram que as crianças de 3 a 5 anos, de ambos os sexos, estão desenvolvendo ou já desenvolveram a capacidade em apresentar indicavam sentimentos coerentes com a experiência vivenciada. Sinalizando que a ressonância afetiva é uma das características que aparece precocemente no desenvolvimento da empatia, mas que é complexificada com o avanço da idade. Corroborando esse aspecto Lennon e Eisenberg (1987) defendem que auto-relatos sobre as emoções sentidas, por exemplo, quando se inferem os afetos de outras pessoas, parecem aumentar com avanços na idade até a metade do processo de escolarização (Sampaio, Camino & Roazzi, 2009).

Torna-se importante distinguir a resposta afetiva da criança frente à situação do personagem, chamada aqui de ressonância afetiva, de contágio emocional. Segundo Nilsson (2003) a distinção entre ambas justifica-se porque a empatia envolve uma conscientização do outro e do seu estado emocional, ao passo que o contágio emocional não exige esta consciência, apenas a vivência de uma emoção similar. Portanto, no

processo empático é possível distinguir a emoção do outro e a emoção do eu frente à situação do outro, ou seja, a pergunta sobre ressonância afetiva buscava a identificação da emoção que a criança sentiu frente à situação experienciada pelo personagem, que não necessariamente deveria ser correlata a do personagem. O exemplo disso é que algumas crianças do estudo identificavam o sentimento do personagem como de tristeza, enquanto o seu era de raiva frente à situação.

Destaca-se que os sentimentos mais experienciados pelas crianças diante da história, foram os de piedade, compaixão e tristeza, principalmente nas crianças mais velhas (5 anos), já os sentimentos de perturbação e desconforto foram pouco relatados, discordando parcialmente dos achados de Hoffman (1991).

Além disso, raramente as crianças se mostraram neutras diante da situação, os casos deste tipo aconteceram principalmente com as crianças de 3 anos, que demonstravam certa dificuldade em expressar ou nomear o que sentia, mas de forma geral, as crianças tendiam a expressar emoções sendo elas positivas ou negativas. Nessa direção Roberts e Strayer (1996), apresentam um dado interessante ao observarem que maiores níveis de empatia estão relacionados a uma maior habilidade de experimentar e expressar emoções de todos os tipos.

Logo, os resultados da pesquisa autenticam o entendimento de que o desenvolvimento da empatia está relacionado à capacidade da criança em experimentar emoções de si e do outro sejam elas positivas ou negativas (Roberts & Strayer, 1996). Ao passo em que demonstra que os instrumentos da pesquisa foram eficazes em garantir que as crianças realmente se colocassem no lugar do personagem, compreendessem seu estado emocional e tivessem uma resposta pessoal afetiva em direção à situação experienciada.

#### **4.5. Condicionante de Empatia IV- Comportamento de Ajuda**

A capacidade empática não só contribui para a compreensão e experiência do estado emocional do outro, ela vai além dessa dimensão cognitivo-afetiva, e também se configura numa dimensão comportamental. Isso porque a habilidade de empatizar envolve não só a compreensão sensivelmente do mundo afetivo do outro, ela também implica numa compreensão declarada através de comportamentos abertos (Goldstein e Michaels, 1985).

Nesse âmbito, valor da empatia para o favorecimento das relações sociais não está só apreciação de estados emocionais, ela também contribui para as relações cooperativas entre as pessoas, através da emissão de comportamentos altruístas, solidários e pró-sociais (Del Prette, Branco, Ceneviva, Almeida, & Ades, 1986; Einsenberg & Miller, 1987; Krevans & Gibbs, 1996 ; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979). Inclusive, é crescente na área estudos que utilizam a promoção do desenvolvimento empático como estratégias para redução e controle de comportamentos anti-sociais (Del Prette e Del Prette, 2003), apontando para a possibilidade de intervenções educativas e terapêuticas (Del Prette e Del Prette, 1999; 2005).

Nesse sentido, a capacidade em direcionar comportamentos de ajuda é tida como condicionante essencial da empatia, destacando que esse valor não está no comportamento em si, mas nos processos que antecipam e envolvem esse comportamento: o ato de colocar-se no lugar do outro, de experimentar seu estado emocional e de tentar modificar tal estado.

Na situação fictícia da pesquisa, as crianças eram indagadas sobre a possibilidade de fazer algo para modificar a angústia do personagem, ou seja, o comportamento de ajuda era indiretamente investigado a partir do poder que a criança

adquiriria de entrar na história e modificá-la. Os dados apontaram para bons índices de comportamentos de ajuda entre todas as crianças, sendo os melhores escores encontrados nas crianças de 5 anos, todas tiveram desempenho teto, em todos os sexos e condições de pesquisa.

Seguindo a hipótese de tal estudo no que diz respeito à relação contributiva entre teoria da mente e empatia, poder-se-ia considerar sobre o achado exposto sobre o desempenho máximo das crianças de 5 anos pode estar atrelada a consolidação, nesta faixa etária, da habilidade em compreender pensamentos e sentimentos do outro. Entendendo que a mobilização para emitir um comportamento de ajuda pode ser acentuada quando há uma apreciação mais eficaz do estado afetivo e mental do outro. Logo, não se que inferir uma relação simbiótica em que a emissão de um comportamento de ajuda implica necessariamente em uma teorização ou o contrário, mas sinalizar que o desenvolvimento da teoria da mente pode potencializar respostas de ajuda. Numa mesma direção Pavarini e Souza (2010) e postulam que

Crianças que apresentam uma teoria da mente mais desenvolvida são mais capazes de apresentar comportamentos pró-sociais, mas só irão fazê-lo se empatizarem com o estado emocional do outro. Isto significa que a aquisição de uma teoria da mente age no sentido de “transformar” uma reação empática que é primariamente pessoal e privada em uma resposta de preocupação e cuidado com as outras pessoas. (p.620)

Por outro lado, faz-se necessário levantar a possibilidade de que o comportamento de ajuda dessas crianças frente à situação apresentada possa não ter sido dirigido a cessar o sofrimento do personagem, ao contrário pode ter sendo promovido

para acabar com a angústia pessoal mobilizada pela tarefa. Desta forma, as crianças podem não ter sido verdadeiramente empáticas, mas sim egoístas. Tal hipótese é construída a partir dos resultados de pesquisa de Batson e Coke (1981) sobre as relações entre empatia e *personal distress*; este é entendido como uma experiência de angústia/aversão do sujeito diante do sofrimento alheio e que pode levar a uma tentativa de aliviar seu próprio estado aversivo e não o do outro. Apesar de o *personal distress* ser, quanto ao seu conceito e sua função, qualitativamente diferente da empatia ele deve ser entendido como um componente mais primitivo e comum nas fases iniciais do desenvolvimento do comportamento empático (Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 2000).

Na tentativa de esclarecer a função desse comportamento de ajuda, a pergunta “*Se você estivesse nessa história o que faria?*” se seguia de do questionamento “*Por quê?*”. Dessa maneira era averiguado o direcionamento desse possível comportamento, apesar de entender que, como destacado por Batson et al (1981), experimentar a angústia pessoal não implica, por si só, que o indivíduo seja motivado a ajudar o outro. Mesmo não garantindo que o questionamento desse conta de investigar a presença da angústia pessoal, observou-se que as crianças dirigiam, na maioria das vezes, a justificativa para atender a necessidade da mudança de estado do personagem e não o seu próprio estado.

Ainda, a literatura aponta para a possibilidade de que a emissão de comportamentos de ajuda, durante pesquisas experimentais, pode estar relacionada à desejabilidade social e não a uma atitude empática. Segundo Ribas Jr., Seidl de Moura e Hutz (2004, p. 84) “a desejabilidade social pode ser entendida como uma propensão por parte de participantes de pesquisas psicológicas a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas.” Ou seja, a resposta do participante acaba sendo tendenciosa

com relação ao que é aceitável socialmente, ao passo em que o mesmo camufla comportamentos e opiniões que fogem da aprovação social. Além de características pessoais essas distorções nas respostas também podem estar sendo estimuladas indiretamente pelos contextos e instrumentos das pesquisas.

Atentando para essa possibilidade, a atual pesquisa tentou isentar o máximo o contexto e as instruções da pesquisa de expectativas sociais, e além disso preocupou-se em analisar a frequência média do comportamento de ajuda tendo em vista a frequência dos outros condicionantes da empatia. Isso porque como conclui Sampaio, Camino e Roazzi (2009), ao discutirem as pesquisas que investigavam a relação entre desejabilidade social e empatia, a questão da desejabilidade social apresenta pouca influência sobre o comportamento de ajuda do participante, quando o mesmo está altamente motivado pela empatia.

Portanto, analisando os resultados sobre os condicionantes de empatia e tendo em vista o bom desempenho das crianças em todos os anteriores (condicionantes I, II e III), pode-se supor que a presença destas capacidades pode estar contribuindo a ocorrência de comportamentos empáticos. Isso porque estes implicam na mobilização de outros atos como o de identificar a emoção do personagem e afetar-se por ela, ao passo que, como observaram Coke, Batson e McDavis (1978), a frequência de comportamentos de ajuda sempre se mantém alta para os indivíduos que apresentam elevados níveis de empatia, mesmo quando ninguém tem conhecimento desta ação.

#### **4.6. Empatia e Teoria da Mente**

Essa relação para alguns óbvia, para outros confusa, ou ainda desnecessária já que seriam a mesma coisa, é aqui indagada numa outra perspectiva. Apesar de constructos próximos empatia e teoria da mente são habilidades independentes, mas que interagem durante o desenvolvimento sociocognitivo possibilitando ganhos para ambas. Talvez os dados da presente pesquisa sejam insuficientes para indagar sobre a natureza de tal relação, mas traz indícios de suas trocas contributivas.

De forma geral, a análise dos condicionantes da empatia demonstram que estas capacidades aparecem precocemente no desenvolvimento em relação à teoria da mente. Sendo que, como demonstra os resultados da pesquisa, tais condicionantes se complexificam aos 4 e consolidam-se aos 5 anos, momento em que a criança começa a desenvolver uma compreensão do estado mental de si e de outras pessoas. Muito embora, esse fato não garante uma relação causalista entre as duas habilidades, mas pode indicar outra forma de interação, descrita adiante.

Antes, é necessário entender que o desenvolvimento sociocognitivo e afetivo evolui de forma integrada, onde algumas aquisições vão garantindo outras, ao passo em que também vão sendo evoluídas. Assim será tratada a relação entre teoria da mente e empatia nesta análise, principalmente, tentando identificar que aspectos de uma pode estar favorecendo a outra e vice-versa.

Cabe aqui tomar sob foco de análise o resultado da regressão logística, que buscou explicar estatisticamente como se dá esta relação, e identificou que o condicionante comportamento de ajuda prediz significativamente a teoria da mente, isso na situação I. Para tentar explicar tais resultados, vale destacar novamente a multidimensionalidade da empatia, que inclui um componente cognitivo referente à capacidade de adotar a perspectivas de outros e inferir seus pensamento e sentimentos.

O componente afetivo é caracterizado por uma predisposição para experimentar compaixão e preocupação como o bem-estar das outras pessoas, e o componente comportamental que traduz-se pela habilidade de expressar compreensão e reconhecimento para com os sentimentos e pensamentos de outrem (Falcone, 1998).

Tal definição demonstra que, pelo menos conceitualmente, a dimensão comportamental é a mais próxima da teoria da mente, já que esta refere-se à capacidade de compreender estados mentais que envolvem sentimentos, desejos, crenças e intenções dos outros e de si mesmo (Jou & Sperb, 1999).

Nesse sentido, três hipóteses são consideradas na tentativa de explicar este resultado. A primeira refere-se à compreensão de que ambas podem estabelecer uma inter-relação, onde a emissão de um comportamento de ajuda estimula a mobilização de compreensões acerca do estado mental do outro, ao passo que a melhor compreensão do outro favorece a possibilidade de ajuda, dessa maneira este comportamento poderia incitar e, portanto, prever o desempenho na questão da teoria da mente. Numa outra direção, hipotetiza-se que o formato do instrumento da situação I por ser em cartazes implicava num caráter mais abstrato da tarefa e em menos recursos perceptuais, o que exigia um nível mais inferencial, por parte da criança, para entender o estado mental/emocional do personagem o que conseqüentemente poderia estimular mais comportamentos de ajuda. Ainda, é preciso reconhecer a possibilidade de a tarefa ser pouco sensível para discriminar e medir ambas as habilidades, já que são tão próximas conceitualmente.

Apesar de tais possibilidades explicativas, o estudo tende a perceber tal resultado como ligado a relação de favorecimento entre teoria da mente e empatia, acreditando-se que um equilíbrio entre estas habilidades pode promover implicações positivas para o

comportamento social. Ou seja, a possibilidade adquirida pela criança de afetar-se e compreender estados emocionais favorece a emissão de comportamentos altruístas, solidários e de ajuda, como já descrito por pesquisadores como Del Prette e Del Prette (2003; 2005).

Tendo em vista a análise da regressão logística para a situação II da pesquisa, observou-se que o condicionante previsão de comportamento na situação I mostrou-se como preditor significativo no desempenho da teoria da mente. Quando inserido no modelo a variável a empatia geral (somatório de todos os condicionantes da empatia, na situação I e II) aumentou-se o poder de predição significativa para a teoria da mente na situação multimídia.

Para indagar sobre a relação I, é necessário retornar as diferenças nas tarefas, reconhecendo que a situação I exigia mais do pensamento abstrato e inferencial. Logo, para que a criança na primeira situação conseguisse prever corretamente o comportamento do personagem ela precisaria mobilizar compreensões acerca do seu estado mental e emocional para justificar tal previsão, nesse sentido a tarefa I exigia mais da competência da criança em inferir estados subjetivos. Tomando esse aspecto, percebe-se que o desempenho nas questões sobre previsão de comportamento na situação I era favorecido pelo desenvolvimento de uma teoria da mente, o que implica em dizer que quanto mais as crianças acertavam essa questão, mais demonstrava a possibilidades de terem aspectos de uma teoria da mente.

Mas porque então essa relação não apareceu na situação I? Possivelmente porque a investigação da tarefa I não favoreceu a explicitação da compreensão de uma crença falsa, como demonstrou os resultados. Logo, o que se quer inferir é que o desempenho das crianças no condicionante previsão de comportamento (situação I) está intimamente

ligado à capacidade de inferir sobre estados mentais, sendo que o formato da tarefa II favoreceu mais a demonstração desta habilidade. Ou seja, hipotetiza-se que quanto mais a criança acertava na previsão comportamental, na tarefa I, mais ela demonstrava maior habilidade em compreender estados subjetivos, capacidade que conseguiu ser melhor investigada na situação II, por ser mais dinâmica e oferecer maiores subsídios visuais e gestuais.

Sobre este aspecto, Pavarini e Souza (2010), em indagação sobre a natureza da relação entre teoria da mente e empatia, apresentam argumentos consistentes, que servem de referência para a discussão de tal relação no presente estudo. Segundo os estudiosos o impacto da aquisição de uma teoria da mente para a habilidade empática possivelmente é o de permitir que a criança tenha indicativos perceptuais para avaliar estímulos que exijam alguma inferência para identificar o estado emocional alheio. Nas suas palavras:

Supõe-se, dessa forma, que a reação afetiva vicária possa assumir dois formatos distintos: ela pode ocorrer tanto como resposta a dicas perceptuais indicativas do estado emocional do outro (a expressão facial; nesse caso, uma resposta automática) quanto como consequência de uma inferência do estado emocional do outro com base em dicas indiretas. Essa conclusão é congruente com propostas neuropsicológicas (ver Blair, 2005) que indicam a existência de dois sistemas distintos para processar estímulos emocionais. Para esse autor, a empatia pode envolver tanto processos reflexos quanto processos corticais mais lentos, que são correspondentes, respectivamente, ao contágio emocional e às formas de empatia dependentes da cognição. (Pavarini & Souza, 2010, p. 619)

Tomando sob análise tais argumentos, acredita-se que a contribuição da aquisição de uma teoria da mente para empatia esteja justamente na possibilidade de apreciar o estado emocional do outro para além das informações explícitas. Ou seja, ela garantiria a possibilidade de empatizar, mesmo quando as informações perceptuais não são óbvias, mas são decorrentes de teorizações criadas por si mesmo. Poder-se-ia, assim, inferir que a capacidade em compreender estados mentais e emocionais conferiria a empatia um status mais complexo.

A segunda relação de predição apontada pelo modelo de regressão merece especial atenção, isso porque apresenta-se como importante subsídio para discussão entre teoria da mente e empatia. Antes, destaca-se que o que se está chamando aqui de empatia geral diz respeito há uma variável latente construída através de variáveis observáveis – os condicionantes, neste estudo.

Diante deste achado, pode-se ratificar a relação contributiva entre teoria da mente e empatia, acreditando que o desenvolvimento dos aspectos da empatia contribuem para a consolidação de uma teoria da mente. Isso porque, considerando que a habilidade em tomar o lugar do outro é condição basal para ambas as capacidades, pode-se supor que a evolução da habilidade de *hole-taking* proporcionada pela complexificação da empatia, pode favorecer a consolidação de uma teoria da mente nas crianças. Entendendo que as primeiras experiências empáticas da criança, como reconhecimento emocional, implicam que a criança se coloque no lugar do outro para reconhecer tais emoções, esta capacidade é imprescindível para a evolução de uma teoria da mente, sendo improvável que se compreenda o estado mental de outra pessoa sem tomar sua perspectiva, tentando pensar como ela pensaria ou sentiria.

Retomando os resultados da pesquisa, quanto a diferença significativa no que se refere ao desempenho na questão de crença falsa e de reconhecimento de emoções entre as crianças de três anos, acredita-se que o desenvolvimento do condicionante afetivo da empatia mais precoce (reconhecimento emocional) possibilita a evolução da capacidade da criança em tomar a perspectiva de outro, como já defendia Hoffman (2000), e assim ela evolui quanto aos seus condicionantes afetivos (ressonância afetiva), cognitivos (predição comportamental) e comportamental (comportamento de ajuda). Em outras palavras, ao passo em que o desenvolvimento inicial da empatia garante o desenvolvimento de uma habilidade indispensável para a teoria da mente, esta quando desenvolvida contribui para a complexificação da empatia em suas três dimensões (afetiva, cognitiva e comportamental). Mas ressaltando que esta é uma relação de contribuição e não causalista, uma não necessariamente determinará o desenvolvimento da outra.

Nesse sentido, o poder de predição da empatia geral para com o desenvolvimento de uma teoria, encontrar-se-ia na possibilidade de estimulação do processo simulativo, que segundo Harris (1992) é aspecto essencial para a habilidade em compreender estados mentais e emocionais do outro.

Apesar de todos estes indícios que legitimam a relação interativa entre teoria da mente e empatia, é preciso ressaltar que em casos atípicos de desenvolvimento uma habilidade não necessariamente garantirá a outra, ou seja, mesmo que a pessoa apresente uma teoria da mente consolidada ela pode não conseguir reagir empaticamente. Como colocam Pavarini e Souza (2010, p. 620)

Por outro lado, outros indivíduos podem apresentar uma teoria da mente altamente elaborada e não reagir empaticamente às emoções alheias, como se

acredita que seja o caso de indivíduos com transtorno de personalidade antissocial (Richell et al., 2003) e, eventualmente, de crianças que praticam *bullying* (Sutton, 2003). Para esses indivíduos, a teoria da mente não é preditora de uma maior frequência de comportamentos pró-sociais. O que ocorre muitas vezes é o contrário, isto é, esses indivíduos apresentam comportamentos antissociais e um elevado índice de agressões instrumentais (voltadas a objetivos específicos, em especial à obtenção de ganhos pessoais). Um desequilíbrio entre empatia e teoria da mente, favorecendo a segunda em detrimento da primeira, pode levar ao egoísmo e à manipulação. A capacidade de prever o comportamento humano por estados mentais, nesse caso, é utilizada para favorecer não o bem-estar alheio, mas os interesses pessoais desses indivíduos, ainda que isso represente prejuízos às pessoas envolvidas.

Por fim, o modelo de regressão para avaliar a teoria da mente nas situações I e II da pesquisa demonstrou que, os condicionantes previsão de comportamento (situação I e situação II) e comportamento de ajuda (situação I), demonstraram em conjunto alto poder de predição do desempenho na questão sobre teoria da mente. A inferência explicativa deste achado, encontra-se na consideração de que estes dois condicionantes estão mais relacionadas a aspectos cognitivos da empatia, de forma direta através da previsão de comportamentos, e indireta pela possibilidade de emitir comportamentos de ajuda, pois como já dito entende-se que a emissão de um comportamento de ajuda implica numa anterior inferência subjetiva.

Entende-se, nestes termos, que os ganhos cognitivos presentes nestes condicionantes empáticos contribuem para a habilidade cognitiva de compreender e inferir acerca de estados emocionais, ou mesmo que tantos os condicionantes da

empatia como a teoria da mente podem estar compartilhando de uma mesma estrutura cognitiva que possibilita ambas. Logo, infere-se que à medida que as habilidades empáticas evoluem no sentido de desenvolver seus aspectos cognitivos estariam favorecendo o desenvolvimento de uma teoria da mente. Propõe-se ir mais além e indicar que possivelmente estes aspectos cognitivos dizem respeito à habilidade em tomar a perspectiva de outrem e simular em si o estado do outro, ou seja a habilidade de *Role-taking* ou simulação.

Tomando em conjunto todas essas considerações, fica evidente a inter-relação entre teoria da mente e empatia, em que compartilham de aspectos similares, ao passo que garante suas especificidades. E que suportam a importante função de compreender o outro e facilitar seus vínculos sociais e afetivos. O presente estudo sugere que estas habilidades evoluem numa relação cooperativa, a qual facilita seus processos de desenvolvimento. Novamente, afasta-se de uma possibilidade causalista e determinista desta relação.

## *Capítulo V: Conclusões*

### **5.1. Considerações Finais**

A proximidade conceitual existente entre a Teoria da Mente e a Empatia acaba por permitir que alguns se utilizem dos termos, de forma equivocada, como sinônimos, embora seja preciso que se entenda ambas as habilidades enquanto fenômenos psicológicos com manifestação e desenvolvimento específicos. E, ainda, que a relação entre elas não fique obscura, ou seja erroneamente interpretada. Além disso, o estudo esteve mobilizado a tentar superar as dificuldades que as tarefas de crença falsa tradicionais apresentam. Na medida em que propõe-se um formato mais real para a tarefa, garantindo seus aspectos afetivos, expressivos e situacionais, além de mais dinâmico na situação multimídia.

Nesse sentido, o estudo conseguiu satisfazer a expectativa em realizar uma leitura diferenciada acerca dos processos interativos envolvidos na habilidade em compreender o estado emocional/mental do outro e a habilidade em compartilhar de tal estado. Deixando clara a importância de uma interpretação mais integrativa e social acerca dos processos psicológicos.

No que diz respeito à investigação da teoria da mente, o estudo caminhou no sentido de legitimar uma perspectiva mais evolucionista acerca do desenvolvimento desta habilidade, afastando-se de uma postura dicotômica, em que a criança tem ou não tem uma teoria da mente. Essa capacidade de inferir acerca de estados mentais de si e do outro evolui gradativamente, de forma paralela, ao desenvolvimento social e afetivo. Apesar de tal habilidade ter sido medida através do acerto ou erro na questão da crença

falsa, não investigava-se se ela acertou sim ou na identificação da crença, mas buscava-se na justificativa da criança a forma de entendimento da questão, ou seja como ela compreendia o estado mental do personagem, e aí se identificava o acerto ou erro, categorias construídas para permitir as posteriores análises estatísticas.

Os achados provenientes deste formato de investigação não se mostraram melhores do que os resultados de outras investigações baseadas na crença falsa. Muito embora, permitiu resultados parecidos, principalmente, quanto ao apontamento de que a compreensão acerca dos estados mentais surgiu aos 4 anos (Dias 1993; Dias, Soares & Sá, 1994) e se consolida aos 5 anos (Santana 2002; Roazzi & Santana, 1999).

Logo, os resultados desta pesquisam demonstram que a teoria da mente é uma habilidade que segue a evolução dos desenvolvimentos cognitivo, social e afetivo. Isto porque ela inclui a conquista de diversos aspectos, que são compartilhados com outras habilidades. Como ratifica Santana (2002, p.166):

...a teoria da mente consiste em uma habilidade que evolui num *continuum* espaço-temporal e que se entrelaça com outras habilidades cognitivas e metacognitivas que lhe conferem significado. Entende-se pois, que a explicitação de uma teoria da mente requer o desenvolvimento gradual e diversificado de habilidades como distinguir estados mentais de reais (Flavell, 1989), estados intencionais (Schultz, 1989), estados emocionais diversos (Bretherton, McNew & Beeghly-Smith, 1981), imaginar, brincar de faz-de-conta (Dias & Harris, 1990).

Em relação à investigação sobre a empatia, o presente estudo não seguiu a tendência das pesquisas brasileiras sobre empatia com criança pré-escolares. A literatura demonstra que a investigação nesse período do desenvolvimento é, frequentemente

realizada, através de observações naturalísticas (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Santana, Otta & Bastos, 1993). Não se pode comparar o efeito do instrumento da atual pesquisa em relação ao método naturalístico, já que este último não foi aplicado as mesmas crianças, muito embora os resultados não fogem muito dos achados das pesquisas citadas.

Acredita-se que os instrumentos do estudo conseguiram ser sensíveis em estimular nas crianças a habilidade empática, diante seus desempenhos na tarefa. Muito embora, seja necessário reconhecer que os instrumentos da atual pesquisa são mediados pela linguagem, competência que ainda está sendo desenvolvida nessas crianças e que pode dificultar a compreensão da tarefa. Ainda, que a pesquisadora tivesse o cuidado em atestar o entendimento da tarefa por parte das crianças, e que a versão multimídia minimizasse esses efeitos, já que a criança poderia acompanhar a história pela sequência das cenas e não só pela narração.

É preciso um estudo mais detalhado para entender as possíveis contribuições e limitações do formato desta tarefa, mas espera-se que estes instrumentos sirvam de alternativa para a investigação da habilidade empática nas crianças, principalmente em relação à utilização do vídeo, o qual demonstra ser mais atrativo, mais dinâmico e menos abstrato.

Todavia, analisando os desempenhos gerais das crianças em relação aos condicionantes de empatia percebe-se que a maioria das crianças, principalmente as de 4 e 5 anos, obtiveram êxito. O que pode servir de subsídio para demonstrar a adequação da tarefa, bem como a sua capacidade de medir a habilidade empática.

Por fim, retomando a hipótese norteadora do estudo de que teoria da mente e empatia podem estabelecer uma relação durante o desenvolvimento, acredita-se que a

recorte experimental foi eficaz em investigar tal relação. Isso porque demonstrou quais aspectos de ambas as habilidades se inter-relacionam, ao mesmo tempo em que forneceu importantes indícios para se discutir como acontece esse processo interativo e contributivo. Apesar, do reconhecimento de que a discussão aqui proposta não esgota as interpretações possíveis sobre os achados da pesquisa.

## **5.2. Relevância do estudo**

A literatura não apresenta uma base epistemológica consistente para se discutir a relação entre teoria da mente e empatia ou mesmo entre estas e as outras habilidades sociocognitivas. Acredita-se, assim, que tal estudo possa contribuir para essa discussão, apontando a importância de ambas, individualmente e em interação, para o desenvolvimento infantil e para a manutenção de vínculos sociais e afetivos.

Proporcionar situações estimulantes para o desenvolvimento da teoria da mente e da empatia nos mais variados contextos infantis (escolar, familiar, etc.), de maneira a fortalecer os vínculos da criança com seus pares e adultos, ao mesmo tempo em que garante estas competências à criança. Aqui então se encontra a relevância do estudo: colaborar para o entendimento da relação contributiva das duas competências para o desenvolvimento infantil, ao passo em que se torna subsídio para intervenções igualmente contributivas para o desenvolvimento psicológico e social. Já que este tipo de intervenção tem efeitos positivos para aumentar a pro-sociabilidade na criança (Pavarini & Souza, 2010), bem como para reduzir comportamentos agressivo (Pavarini, Del Prette & Del Prette, 2005).

Ainda, entende-se como relevante o novo formato construído para se investigar a teoria da mente, que conseguiu superar algumas das críticas ao paradigma da crença falsa principalmente no que concerne a focalização unívoca no aspecto cognitivo. Além disso, a versão multimídia se mostrou como facilitadora do desempenho das crianças, oferecendo mais subsídios (afetivos, gestuais e perceptuais) para o entendimento de uma crença falsa. Tal instrumento está disponível para utilização no site de compartilhamento de vídeos You Tube, espera-se que contribua para outras investigações.

Por fim, acredita-se que o apreço de tal trabalho excede seus dados e encontra-se no levantamento de discussões de grande valia quanto ao desenvolvimento infantil, principalmente no que concerne à importante relação entre cognição e afetividade. Tais insumos provocam vários questionamentos que são imprescindíveis para a compreensão não só da Teoria da Mente e da Empatia, mas do desenvolvimento psicológico como um todo. Além disso, é fato que a área da Teoria da Mente, por ser recente, necessita de estudos que contribuam para a formação de seu campo conceitual e metodológico, ao passo, que promovam novos saberes sobre sua gênese e desenvolvimento.

### **5.3. Pesquisas Futuras**

A presente investigação não esgotou o seu objeto de estudo, como é pouco provável que uma investigação o faça, ela abriu outras possibilidades para melhor explicar tal objeto. Acredita-se que uma investigação que dê conta de outras variáveis importantes para o desenvolvimento sociocognitivo - o vínculo da criança com os pais, a qualidade da relação com os pares, o formato do seu processo de escolarização, o nível de empatia dos cuidadores, entre outros- pode trazer mais subsídios para entender

como ocorre a estimulação dessas habilidades. Propõe-se, também, a realização de investigações que se utilizem da observação naturalística, por acreditar que assim possibilite maiores informações sobre como se dá o processo de desenvolvimento da teoria da mente e da empatia, tendo em vista as limitações dos instrumentos que se propõem a medir tais capacidades.

Outra possibilidade investigativa diz respeito à realização de um estudo longitudinal que acompanhe as mesmas crianças durante seus primeiros anos de desenvolvimento, para oferecer mais subsídios sobre como processualmente à habilidade empática e a teoria da mente vão evoluindo, se esse processo ocorre em etapas e quais são seus momentos críticos.

Por fim, e aproximando-se mais de uma perspectiva neurocientífica, apresenta-se a possibilidade da realização de uma pesquisa que investigue que modificações o desenvolvimento da teoria da mente e da empatia promovem no cérebro, que áreas são estimuladas quando há a mobilização de tais capacidades, individualmente e em combinação.

## *Referências*

- Arceo, T. O. (2005). *Psicología Popular: simulación versus teoría de la teoría*. Tese de doutorado, Universidad de La Laguna.
- Arcoverde, R. D. & Roazzi, A. (1996). Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças. *Temas em Psicologia*, 3, 79-116.
- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72, 685-687.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. L. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Introdução à Psicologia de Hilgard. Porto Alegre: Artmed.
- Baron-Cohen, S. (1985). *Social cognition and pretend play in autism*. Tese de doutorado, University of London.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (2004). *Diferença essencial: a verdade sobre o cérebro de homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290-302.
- Batson, C. G. & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping? In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.) *Altruism and helping behavior: Social, personality and developmental perspectives*. New Jersey: L.E.A.
- Bedny, M., Pascual-Leone, A. & Saxe, R. (2009). Growing up blind does not change the neural bases of Theory of Mind. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 106(27), 11312-11317.
- Camino, C. & Camino, L. (1996). Julgamento moral, emoção e empatia. In Z. D. Trindade & C. Camino (Orgs), *Cognição social e juízo moral* (Coletâneas da

- ANPEPP, pp. 109-135). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
- Camino, C. P. S. (2009). A empatia na psicologia do desenvolvimento humano. In M. R. Souza, & F. C. S. Lemos (Orgs.) *Psicologia e Compromisso Social: unidade na diversidade*. (pp. 57-73) São Paulo: Escuta.
- Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2003). Teto, Ninho, Território: brincadeiras de casinha. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca – Brincadeiras de todos os tempos* (pp. 31-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castelo-Branco, J., Frazão, P., Menéres, S., & Lourenço, O. (2001). Teorias da mente: passado, presente e futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 367-397.
- 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(1), 71-93.
- Coke, J. S.; Batson, D. C. & Mc Davis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social Psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Review*, 3(2), 71-100.
- Del Prette, A., Branco, A. M. U., Ceneviva, M. S. A. G., Almeida, N. V. F., & Ades, C. (1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 245-264.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Teoria e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- De Villiers, J. G. & De Villiers, P. A. (2003). Language for thought: Coming to understand false beliefs. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Orgs.), *Language in Mind* (pp. 335-384). Cambridge, MA: MIT Press.
- De Souza, W. C.; Feitosa, M. A. G.; Eifuku, S.; Tamura, R. & Ono, T. (2008). Face perception in its neurobiological and social context. *Psychology and Neuroscience*, 1, 15-20.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 587-600.
- Dias, M. G. B. B., Soares, G. B. & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 221-229.
- Domingues, S. F. S. (2006). *Teoria da mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Domingues, S. F. S. & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre "TEORIA DA MENTE"*. (pp. 11-31). São Paulo: Vetor.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). Empathy, sympathy, and altruism: empirical and conceptual links. In N. Eisenberg & J. Strayer. (Orgs.), *Empathy and its development* (pp.292-316). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Murphy, B.C., & Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W.J. Ickes (Ed.) *Empathic accuracy* (pp.73-116). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Falcone, E. M. O. (1998). *A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários*. Tese de doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Farias, G. C. de. (2008). O que os bebês sabem? Um modo diferente de pensá-los. *Pensar a Prática*, 11 (2), 813-831.
- Ferreira, B. C. (2008). *Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças deficientes visuais e videntes: Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fodor, J. A. (1992). Discussion: A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.

- Garcia-Serpa, F. A.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Meninos Pré-Escolares Empáticos e Não-Empáticos: Empatia e Procedimentos Empáticos dos Pais. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 77-88.
- Garnezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Scherrod, N. Garnezy & M. Rutter, (Orgs.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms, and interventions* (pp.1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training, and consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gordon, R.M. (1996). What is acquired-theory-theory versus simulation-theory. In P. Carruthers & P. Smith (Orgs.), *Theories of theory of mind* (pp.11-22). Cambridge: Cambridge University.
- Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7, 121-144.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Basil Blackwell
- Harris, P. (1996). *Criança e Emoção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer. (Orgs.), *Empathy and its development*. (pp.47-79). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, Social Cognition and Moral Action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. (pp. 65-87). New Jersey: LEA.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press. (Original published in 1987).
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. M. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Jou, G.I. & Sperb, T.M. (1999). Teoria da Mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 287-306.
- Jou, G.I. & Sperb, T.M. (2004). O contexto experimental e a teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 167-176.

- Kohlberg, L. (1969) Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand-McNally.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195-217). New York: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-416.
- Lennox, S. S. & Bedell, J. R. (1997). *Handbook for communication and problem-solving skills training*. Einstein Psychiatry.
- Lyra, P. V., Roazzi, A. & Garvey, A. P. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre "TEORIA DA MENTE"*. (pp.55-91). São Paulo: Vetor.
- Minzi, M. C. R. de. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista de Investigación em Psicología*, 11(1), 101-115.
- Nilsson, P. (2003). *Empathy and emotions: On the notion of empathy as emotional sharing*. Umea, Sweden: Umea University Print & Media.
- Pavarini, G. & Souza, D.H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.
- Pavarino, M. G.; Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P.(2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 33(2), 127-134.
- Perner, J., Leekam, S.R. & Wimmer H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Piaget, J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF. (Original published in 1932).
- Piaget, J. (2005). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original published in 1964).
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanze have a theory of mind?. *Behavioural and Brain Science*, 1, 515-526.
- Reddy, V. (2003). On being the object of attention: Implications for self-other consciousness. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(9), 397- 402.

- Ribas Jr, R. de C.; Seidl de Moura, M. L. & Hutz, C. S. (2004). Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. *Avaliação psicológica*, 3(2), 83-92.
- Roazzi, A. & Arcoverde, R. D. L. (1997). O desenvolvimento da função semântica e pragmática dos verbos mentais fativos e contrafativos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 291-301.
- Roazzi, A. & Santana, S. M. (1999). Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 307-330.
- Roazzi, A. & Santana, S. De M. (2008). Teoria da Mente e Compreensão de Estados Mentais de Primeira e Segunda ordem: a Influência das Expressões Linguísticas no Desempenho das Crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21, 437-445.
- Roazzi, A. & Nascimento, A. M. do. (2009). *Neurônios Espelho e seu impacto sobre a compreensão contemporânea dos fenômenos cognitivos*. Texto para a Conferência em Psicologia Cognitiva no 6º Congresso Norte-Nordeste de Psicologia (CONPSI), Belém.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rogers, C. R. (2001). *Sobre o poder pessoal* (4.ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Sampaio, L. R.; Camino, C.; Roazzi, A.(2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2),212-227.
- Santana, P. R.; Otta, E. & Bastos, M. F.(1993). Um estudo naturalístico de comportamentos empáticos em pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(3), 575-586.
- Santana, S. de M. (2002). *Teoria da Mente: Crença Falsa e Lógica de Explicitação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva - UFPE.
- Santana, S. De M. & Roazzi, A. (2006). Cognição Social em Crianças: Descobrimo a Influência de Crenças Falsas e Emoções no Comportamento Humano. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19, 1-8.
- Santana, S. De M. & Roazzi, A. (2008). Reavaliando a emergência da teoria da mente: explorando o tipo de lógica por meio das justificativas. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre "TEORIA DA MENTE"*. (pp.131-160). São Paulo: Vetor.
- Seidl de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In M. L. Seidl de Moura

(org.) *O bebê do século XXI e a Psicologia em Desenvolvimento*. (pp. 21-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Seidl-de-Moura, M. L.; Ribas, A. F. P.; Seabra, K. da C.; Pessôa, L. F.; Nogueira, S. E.; Mendes, D. M. L. F.; Rocha, S. B. & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 21(1) 66-73.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In L. Thomas (Ed.), *Moral development and behavior* (pp.299-316). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Selman, R. L. & Byrne, D. F. (1974). A Structural-Developmental Analysis of Levels of Role Taking in middle Childhood. *Child Development*, 45, 803-806.
- Siegal, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- Souza, D. de H. (2006). Falando sobre a mente: algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 387-394.
- Souza, D. de H. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre "TEORIA DA MENTE"*. (pp. 33- 54). São Paulo: Vetor.
- Souza, A. S. F. de. (2009). *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Stern, D. N. (2000). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and development psychology*. New York: Basic Books.
- Strayer, J. (1990). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer. (Orgs.), *Empathy and its development*. (pp.218-244). New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Tomasello, M. (1999). Social cognition before the revolution. In P. Rochat (Org.) *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*. (pp. 301-314). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S.(1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). Child-rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Mss.: Bradford Books/MIT.
- Wellman, H. M, Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Whiten, A. (1991). The emergence of mindreading: Steps toward an interdisciplinary enterprise. In A. Whiten (Org.), *Natural theories of mind* (pp. 19-38). Oxford: Blackwell.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-28.

## *Apêndice*

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

Senhores pais,

Convido seu filho(a) a participar da pesquisa de mestrado cujo título é “*Avaliando a emergência da Teoria da Mente e sua relação com o desenvolvimento da Empatia*”. Que tem como objetivo investigar como emerge a habilidade de teorizar sobre a mente e como esta se relaciona com o desenvolvimento da Empatia nos primeiros anos de vida. Acredita-se que neste estudo os participantes estejam isentos de riscos. Todavia, um risco que, talvez, possa surgir durante a coleta de dados é algum tipo de resistência ou falta de motivação da criança para responder as perguntas da tarefa. Caso isso ocorra, aquela criança em particular poderá desistir da entrevista e não mais fará parte do estudo, sem que sua não participação venha a ter qualquer conseqüência ou repercussão futura para sua pessoa. Entende-se que este estudo venha trazer contribuições para as áreas de desenvolvimento humano e processos sociais. Assim, essa pesquisa possivelmente fornecerá informações relevantes para o debate sobre como as crianças começam a compreender sobre a subjetividade e sobre seus pares, o que pode subsidiar novas teorias acerca do desenvolvimento infantil.

A pesquisadora se compromete em responder qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa. O responsável pela criança terá total liberdade para retirar o consentimento a qualquer momento, podendo desistir da participação do seu filho(a) no estudo, e interromper a pesquisa sem que isto lhe traga qualquer tipo de prejuízo.

Nestas condições, concordo que meu filho(a) \_\_\_\_\_ participe deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados e que todos os registros das atividades ficarão à disposição do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes e seus familiares.

Responsável: Mona Oliveira Ramos. Telefone: (74) 9971-0665. Comitê de Ética em Pesquisa. Avenida Prof. Moraes Rego, s/n. Cidade Universitária. Recife-PE. CEP: 50670-901. Telefone: (81) 2126-8588.