

Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo

Marisa Cosenza Rodrigues
Nathalie Nehmy Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG – Brasil

Resumo: A empatia parece ser aprimorada com o desenvolvimento de fatores sociocognitivos. O estudo investigou diferenças no grau de habilidades empáticas e quanto ao gênero em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo, implementado por docentes com o objetivo de promover a linguagem referente aos estados mentais e o processamento de informação social. A pesquisa envolveu 40 crianças de 7 anos (21 meninos e 19 meninas): 20 crianças participantes e 20 crianças não participantes do referido programa. Após o término do programa, aplicou-se individualmente a escala de empatia para crianças e adolescentes. Houve 284 respostas empáticas (65%) no grupo participante e 244 respostas empáticas (55%) no grupo não participante, sendo tal diferença significativa, ou seja, o grupo-alvo do programa respondeu de forma mais empática. Quanto ao gênero, não foram encontradas diferenças significativas. Conclui-se que o programa implementado contribuiu indiretamente para o desenvolvimento das capacidades empáticas infantis.

Palavras-chave: empatia; desenvolvimento sociocognitivo; linguagem; ensino fundamental; promoção.

Introdução

Considerada elemento fundamental para um desempenho socialmente competente da criança em diferentes contextos sociais, a empatia insere-se, segundo Björkqvist, Österman e Kaukiainen (2000), como um dos componentes das habilidades sociais. Como observam Pavarini, Del Prette e Del Prette (2005b), o conceito de empatia teve definições por vezes conflituosas em diferentes áreas de investigação, tais como a estética, a sociologia e a psicologia. De acordo com Sampaio, Camino e Roazzi (2009), a ideia da empatia como uma característica pela qual alguém identifica o que está na consciência de outra pessoa já era profundamente utilizada e dominava alguns campos da psicologia e das ciências sociais no início do século XIX.

Como informam Sampaio, Camino e Roazzi (2009), no âmbito específico da psicologia, o conceito de *Einfühlung* foi traduzido por Titchener em 1909 como *empathy*, sendo descrito como a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e de raciocinar de maneira análoga a ela, por meio de um processo de imitação interna. Por meio dessa capacidade, pessoas com o mesmo nível intelectual e moral poderiam compreender umas às outras.

Conforme a retrospectiva apresentada pelos autores em questão, foi no início da década de 1950 que o constructo empatia passou a ser investigado com maior aprofundamento e aplicado a partir da iniciativa de Carl Rogers (2001). Para esse autor, a empatia

era vista não apenas como uma resposta reflexa ao comportamento do outro, mas também como uma habilidade aprendida e desenvolvida que envolve o estabelecimento de vínculos cognitivo-afetivos entre duas ou mais pessoas. No que diz respeito à psicologia social, alguns estudos foram realizados a partir da década de 1960, com interesse em saber por que as pessoas se engajam em comportamentos de ajuda e em quais circunstâncias estes se tornam mais prováveis, bem como qual seria o papel da empatia nesse processo. Na área da psicologia do desenvolvimento, Sampaio, Camino e Roazzi (2009) destacam algumas pesquisas (como MURPHY, 1937; FESHBACK; ROE, 1968) que investigaram capacidades empáticas ligadas à tomada de perspectiva em crianças e também algumas pesquisas que consideraram a capacidade de atribuir corretamente à emoção que o outro sente como um componente necessário para a empatia.

Atualmente, entendida no senso comum como a capacidade de “se colocar no lugar do outro”, a empatia vem sendo considerada uma das habilidades mais abertamente valorizadas, transformando-se em objeto de crescente interesse de investigação. A habilidade empática pode ser definida, mais especificamente, como a “capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 86). Duan e Hill (1996) complementam essa definição: a empatia constitui um traço de personalidade ou habilidade geral para conhecer os estados mentais de outras pessoas e para sentir as emoções dos outros. Argumentam ainda que alguns indivíduos possam ser mais empáticos do que outros, seja por sua natureza ou pelo seu desenvolvimento social.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009) concebem a empatia como uma capacidade que é desenvolvida ao longo dos anos e que tende a ser refinada à medida que os aspectos cognitivos e afetivos evoluem. No estudo de Camino e Camino (1996), foi observado que, em função da idade, nota-se um aumento na capacidade de atribuir corretamente às emoções dos outros, no sentido de que quanto mais velhas, mais as crianças se identificavam como altruístas e demonstravam maior empatia.

Falcone et al. (2008) englobam a empatia em três dimensões: a afetiva, expressa por um interesse genuíno em atender às necessidades da pessoa-alvo; a cognitiva, como tomada de perspectiva, autoconsciência, reconhecimento e compreensão de estados mentais das outras pessoas; e a comportamental, que funciona de forma integrada, direcionada com o intuito de oferecer apoio, conforto e consolo a alguém. Del Prette e Del Prette (2005) salientam, por sua vez, que a habilidade empática possui subclasses fundamentais, as quais incluem: observar, prestar atenção, ouvir o outro; demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação; demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou pela experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar. Argumentam ainda que esse constructo relaciona-se com a capacidade da criança de expressar suas emoções tanto positivas quanto negativas, bem como experienciar e expressar emoções como medo, tristeza e felicidade. Tais emoções contribuem para o desenvolvimento da habilidade de controlar sentimentos e, sobretudo, de manejar a raiva durante situações de interação social.

Conforme afirmam Motta et al. (2006), o desenvolvimento da empatia está relacionado às condições de socialização oferecidas pelo contexto em que as crianças crescem. Destaca-se, portanto, a importância de promover o desenvolvimento dessa habilidade social no contexto escolar, na medida em que ela pode ser estimulada e desenvolvida por meio das práticas educativas.

A empatia representa um importante recurso do indivíduo para uma interação social saudável e gratificante. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), pessoas que exercitam a empatia são vistas como sensíveis, calorosas e amigáveis, produzindo resultados mais positivos na relação com as demais. Lyra, Roazzi e Garvey (2008) argumentam que essa habilidade é essencial à vida social cotidiana dos seres humanos.

De acordo com estudos de Pavarini, Del Prette e Del Prette (2005a) e Gonçalves e Murta (2008), a empatia tem sido considerada um comportamento pró-social. Nessa perspectiva, insere-se nos fatores de proteção, na medida em que neutraliza o impacto do risco, inibindo comportamentos antissociais e favorecendo, assim, um desenvolvimento mais saudável da criança. Para Del Prette e Del Prette (2005), a empatia é fundamental para o estabelecimento de vínculos interpessoais e para uma aproximação com os pares associada ao desenvolvimento de atitudes altruísticas, compondo uma classe de comportamento voltado para o benefício do outro. Falcone et al. (2008) salientam que déficits na capacidade empática podem ser precursores de prejuízos interpessoais em vários contextos da vida social. Do mesmo modo, estudos citados por Pavarini, Del Prette e Del Prette (2005a, 2005b) apontam que as deficiências em empatia estão associadas a distorções na percepção e a problemas de regulação e autocontrole emocional, favorecendo o comportamento agressivo. Portanto, a empatia é um elemento fundamental na qualidade das relações sociais e também na competência social de um indivíduo. A constatação de que a estimulação do comportamento empático é fundamental para o estabelecimento de relações interpessoais mais positivas implica considerar possíveis estratégias e os contextos que possam viabilizar sua promoção. Vettorazzi et al. (2005) destacam a importância de desenvolver programas que promovam a empatia em crianças e adultos, contribuindo qualitativamente para as relações sociais.

O bom desempenho nas interações sociais requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, como a capacidade sociocognitiva de compreender o próprio comportamento e o dos outros (PIRES, 2010). De acordo com Lyra, Roazzi e Garvey (2008), o desenvolvimento sociocognitivo da criança pode ser visto como um processo de mútua constituição: um organismo predisposto a receber e elaborar informações sociais e um mundo social que facilita o desenvolvimento de tais habilidades sociocognitivas.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), para que as crianças avancem evolutivamente na compreensão das situações cotidianas envolvendo pessoas e suas ações, é necessário que elas possuam um entendimento rudimentar da mente que gradualmente vai atribuindo ordem aos eventos sociais que a rodeiam. Nesse sentido, um aspecto importante no desenvolvimento cognitivo da criança é a aquisição da teoria da mente. Para Maluf et al. (2004), a teoria da mente constitui o entendimento que as crianças vão elaborando acerca da mente, isto é, a respeito de emoções, intenções, pensamentos e crenças das

peçoas com quem convivem. Essa capacidade permite que os seres humanos se relacionem socialmente e possam inserir-se de modo mais adaptativo no meio sociocultural. Estudos como os de Hughes e Leekam (2004), Valério (2008) e Souza (2008) salientam que parte do sucesso nas relações sociais depende da habilidade de reconhecer, imaginar e compreender os próprios estados mentais e os de outras pessoas. Essa capacidade apoia a integração humana à vida social.

No que tange à relação da empatia com o desenvolvimento sociocognitivo, Pavarini e Souza (2010) salientam que diversas variáveis relacionadas à teoria da mente, como habilidades sociais, comportamento afetivo e cooperação, podem estar associadas a uma terceira variável: a empatia. A empatia é descrita por Motta et al. (2006) como um elemento fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Sampaio, Camino e Roazzi (2009) argumentam que as associações entre os sentimentos produzidos durante os episódios empáticos e os níveis de desenvolvimento sociocognitivo produzem mudanças na maneira como os indivíduos irão sentir subjetivamente a empatia. Supõe-se que o desenvolvimento de habilidades cognitivas socialmente relevantes (tomada de perspectiva, teoria da mente) também permita que a criança reaja empaticamente às emoções expressas por outros indivíduos (PAVARINI, 2007).

Existem diferentes perspectivas teóricas acerca dos fatores implicados na relação entre teoria da mente e empatia. Alguns autores têm proposto que a empatia e a teoria da mente compartilham mecanismos idênticos (PRESTON; DE WAAL, 2002). Já Pavarini (2007) sugere que se compreendam a empatia e a teoria da mente como habilidades distintas, porém inter-relacionadas, que agem mutuamente na modificação de resposta pró-sociais, tornando-as mais precisas e adequadas. Na visão da referida autora, empatia e teoria da mente podem ter implicações sociocognitivas positivas para o desenvolvimento e comportamento social. Com intuito de investigar possíveis relações entre teoria da mente, empatia e comportamento pró-social, a autora em questão realizou um estudo com 37 pré-escolares utilizando duas tarefas de teoria da mente para avaliar crença-emoção e emoção aparente-real. Para medir a empatia e a motivação pró-social, foi usado um instrumento que incluía vídeos emocionais, com o intuito de evocar uma resposta empática situacional. O estudo não evidenciou uma correlação significativa entre teoria da mente e habilidades empáticas, porém ambas as variáveis estavam positivamente relacionadas à motivação pró-social. A autora conclui que a motivação para agir pró-socialmente pode variar de acordo com o nível de compreensão dos próprios estados mentais e dos outros. Ressalta-se, portanto, a relevância de dar prosseguimento à investigação dessa relação e, além disso, de promover, de forma conjunta, habilidades empáticas e sociocognitivas.

No que tange ao desenvolvimento sociocognitivo, destaca-se a relevância de investigar como as crianças constroem o conhecimento social, identificando quais são as habilidades cognitivas envolvidas nesse conhecimento, as mudanças evolutivas mais significativas e de que modo elas ocorrem. Souza (2008) salienta que devemos ampliar o olhar e pensar de que forma as interações sociais iniciais da criança podem estar contribuindo ou não para o desenvolvimento infantil de uma teoria da mente. Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) e Rodrigues e Pires (2010) ressaltam que os contextos familiares, escolares e sociais das crianças em idade pré-escolar ganham destaque. As autoras salientam que o

modelo sociocognitivo do desenvolvimento da teoria da mente enfatiza a importância da linguagem cotidiana utilizada nos ambientes sociais no desenvolvimento da linguagem referente aos estados mentais e da teoria da mente. Nessa perspectiva, Rodrigues e Tavares (2009) ressaltam que situações que estimulem ou conduzam a criança a observar, pensar e avaliar possíveis consequências antes de agir ou reagir, nos mais diferentes contextos do desenvolvimento, podem contribuir para o aperfeiçoamento evolutivo sociocognitivo, com o propósito de promover sua adaptação social.

Há um consenso na literatura indicando uma clara viabilidade quanto à utilização dos livros infantis como recurso para promover o desenvolvimento sociocognitivo e prevenir comportamentos agressivos e antissociais no contexto educativo (ADRIAN; CLEMENTE; VILLANUEVA, 2007; DYER; SHATZ; WELLMAN, 2000; SPERB; MALUF, 2008; RODRIGUES; TAVARES, 2009; RODRIGUES; RIBEIRO; CUNHA, 2009). Nessa perspectiva, Rodrigues e Tavares (2009) ressaltam o papel do professor como importante agente mediador da atividade de leitura de histórias no cotidiano da sala de aula, como também facilitador da promoção das habilidades sociocognitivas na educação infantil.

Dentre as estratégias voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, e de interesse específico para o presente trabalho em função do programa implementado, Rodrigues e Pires (2010) relatam uma pesquisa-intervenção realizada junto a um grupo de cinco professoras do primeiro ano do ensino fundamental que objetivou investigar concepções docentes sobre características do desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Essa investigação preliminar subsidiou a elaboração do programa de capacitação que foi realizado com as referidas docentes durante três meses, totalizando um trabalho de 20 horas. A estrutura do plano de capacitação teórico-prático baseou-se na proposta de Rodrigues e Tavares (2009) que pressupõe a utilização de meio magnético e livros de histórias pré-selecionados, sendo organizada em quatro módulos: 1. atualização quanto ao conhecimento acerca das capacidades sociocognitivas infantis; 2. fundamentos envolvendo a área da teoria da mente e suas relações com a linguagem; 3. noções básicas sobre o processamento de informação social; e 4. vivências práticas com livros de histórias infantis. Após a capacitação, as docentes implementaram o programa de promoção do desenvolvimento sociocognitivo, aqui referido, em sala de aula, durante o ano letivo de 2009 (oito meses), o qual focalizou a leitura mediada de 38 livros de histórias infantis. O trabalho realizado pelas docentes junto a um grupo de 57 crianças foi acompanhado pelas pesquisadoras mediante reuniões semanais e observações não sistemáticas que objetivaram avaliar a implementação da proposta. Mais especificamente, esse acompanhamento buscou avaliar: a adequação e o mapeamento dos livros selecionados, o tempo gasto com a atividade, a troca de experiências quanto à mediação dialogada realizada na semana, os aspectos relacionados à interatividade e ao interesse dos alunos, e esclarecimento de dúvidas e sugestões de aperfeiçoamento. Rodrigues e Pires (2010) informam que o grupo de crianças foi pré e pós-avaliado quanto ao repertório de termos mentais e quanto ao de processamento de informação social mediante a utilização de instrumentos sociocognitivos específicos. Os resultados evidenciaram uma ampliação expressiva da linguagem referente aos estados mentais e uma evolução positiva quanto ao processamento de informação social após a realização do trabalho docente (RODRIGUES; RIBEIRO;

CUNHA, 2010), permitindo concluir a viabilidade de implementar a proposta de leitura mediada com enfoque sociocognitivo no contexto escolar.

Considerando a hipótese de que há uma relação entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social (SOUZA, 2008), este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de seguimento na medida em que objetivou investigar, logo após o término do programa de desenvolvimento sociocognitivo em questão, as habilidades empáticas do grupo de crianças que participou do referido programa e de um grupo de crianças não participante. De forma complementar, investigaram-se diferenças quanto ao gênero.

Método

Participantes

Quarenta crianças com idade aproximada de 7 anos, alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública federal da zona da mata mineira, mesma instituição-alvo do programa de intervenção referido. As crianças foram divididas em 2 grupos: um grupo composto por 20 crianças que participou do programa de desenvolvimento sociocognitivo, o qual foi detalhado anteriormente (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, média de 6 anos e 10 meses de idade), e um grupo de 20 crianças que não participou do referido programa em função de duas trocas de professores durante o ano letivo de 2009 (11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, média de 7 anos de idade).

Instrumento

A empatia foi avaliada por meio da escala de empatia para crianças e adolescentes (Eeca) de Bryant (1982), adaptada para a utilização no Brasil com crianças de nível socioeconômico baixo (KOLLER; CAMINO; RIBEIRO, 2001). Consiste em 22 itens afirmativos e negativos, os quais são lidos para a criança, que deve concordar ou não. Respostas empáticas são pontuadas com um ponto e respostas não empáticas são pontuadas com zero ponto. A pontuação máxima atingida é de 22 pontos e a mínima de zero ponto. Assim, quanto maior o número de pontos obtidos, maior o nível de empatia. Com relação à fidedignidade da escala, embora tenha sido encontrado pelos autores referidos um alfa de Cronbach restritivo de 0,54, optou-se por utilizar a escala diante da inexistência de outro instrumento dirigido à faixa etária das crianças participantes e validado para utilização no contexto nacional.

Procedimento

Após aprovação concedida pelo responsável da instituição de ensino, bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF (Parecer n. 228/2009/CAAE 0138.0180.000-09), solicitou-se à escola a lista das crianças participantes e não participantes do programa implementado na escola, a fim de delimitar os grupos de crianças. Posteriormente, realizou-se para as professoras uma palestra regida pelos pesquisadores, com duração de duas horas, na qual foram apresentados os fundamentos do tema pesquisado e sua importância no desenvolvimento infantil. Após a obtenção do TCLE, estabeleceu-se o primeiro contato

com as crianças em sala de aula para esclarecer, de forma lúdica, que algumas seriam sorteadas para responder individualmente a algumas perguntas. A coleta de dados ocorreu logo após o término do programa referido e na própria instituição escolar. Após o estabelecimento de um bom *rapport*, explicaram-se a cada criança os procedimentos referentes à aplicação da escala. As pesquisadoras liam cada item da escala e perguntavam à criança se a resposta era positiva ou negativa.

A análise dos dados foi essencialmente quantitativa. Tal decisão decorreu das características do material adotado e do objetivo da pesquisa. Os resultados foram descritos com base em médias, medianas, desvio padrão, máximos e mínimos. A fim de verificar diferenças estatisticamente significantes entre os grupos, foi empregado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney e adotou-se o nível de significância de 5%.

Resultados e discussão

Como mostra a Tabela 1, a análise das respostas dos itens que compõem a escala de empatia para crianças e adolescentes evidenciou um total de 284 respostas consideradas empáticas (65% – média de 14,2) e 156 respostas não empáticas (35% – média de 7,8) no grupo participante do programa. No grupo não participante, houve 244 respostas empáticas (55% – média de 12,2) e 196 respostas não empáticas (45% – média de 9,8). Por meio da aplicação da prova U de Mann-Whitney ($Z = 2,347$, $p = 0,019$), foi possível constatar uma diferença significativa quando se compararam as médias de respostas empáticas dos dois grupos de crianças, ou seja, o grupo de crianças que participou do programa implementado respondeu de forma mais empática aos itens da escala que o grupo não participante.

Tabela 1. Frequência e média de respostas empáticas e não empáticas nos dois grupos de crianças

Classificação das respostas	Participante (n = 20)			Não participante (n = 20)		
	F	%	Média	F	%	Média
Respostas empáticas	284	65	14,2	244	55	12,2
Respostas não empática	156	35	7,8	196	45	9,8
Total	440	100		440	100	

Esses dados são convergentes com as proposições de Wellman e Liu (2004) e Hoffman (2000), os quais salientam que, durante os anos pré-escolares, as crianças tornam-se capazes de fazer importantes diferenciações entre emoções, identificando as expressões que as causam, podendo atribuir experiências emocionais distintas a diferentes indivíduos.

No que tange à articulação entre o programa implementado e a avaliação da empatia no grupo de crianças participantes, há indícios na literatura que conjugam os bene-

fícios de estimular a linguagem referente aos estados mentais sobre certos aspectos do desenvolvimento social, como a empatia. Nesse sentido, os dados aqui encontrados reforçam a afirmativa de autores como Dunn et al. (1991) e Adrian, Clemente e Villanueva (2007). Há também uma convergência com os resultados obtidos por Garner et al. (1997) que, por meio de livros restrito a imagens, proporcionaram conversas entre 45 pré-escolares e suas mães e examinaram a relação entre as discussões e a compreensão das emoções das crianças. Os resultados evidenciaram correlações positivas entre o discurso sobre empatia, durante a conversa na leitura do livro, com a capacidade infantil de compreender e nomear as emoções.

Os dados obtidos neste estudo condizem também com a afirmativa de Astington e Pelletier (2000) de que, na medida em que as crianças adquirem teorias mais avançadas da mente, tornando explícita sua compreensão, elas são capazes de obter vantagens em situações complexas no âmbito da relação social. Considera-se, portanto, que o programa de desenvolvimento sociocognitivo realizado em sala de aula teve, possivelmente, um impacto positivo sobre o desenvolvimento das habilidades empáticas do grupo de crianças participantes. Ou seja, o foco na estimulação da linguagem referente aos estados mentais por meio da exploração dialogada das narrativas dos livros infantis, realizado pelas docentes em sala de aula, pode ter influenciado, de forma expressiva e indireta, no incremento das habilidades empáticas do grupo de crianças que participaram da intervenção. Esse resultado reforça a hipótese de Pavarini (2007) e Pavarini e Souza (2010) acerca da relação entre o desenvolvimento sociocognitivo, a linguagem e o aprimoramento de habilidades empáticas.

Quanto ao gênero, como mostra a Tabela 2, evidenciou-se, no grupo participante do programa, um total de 131 respostas empáticas dos meninos (média de 13,1) e 153 respostas empáticas das meninas (média de 15,3). Já no grupo de crianças não participantes do programa, encontrou-se um total de 138 respostas empáticas dos meninos (média de 12,5) e 106 respostas empáticas das meninas (média de 11,8). A análise comparativa das médias de respostas empáticas entre meninos e meninas, por meio da prova U de Mann-Whitney ($Z = 0,642$, $p = 0,521$), não indicou diferença estatisticamente significativa. Ou seja, tanto os meninos quanto as meninas apresentaram médias de respostas empáticas semelhantes, evidenciando não haver, no que tange à escala utilizada, diferenças quanto ao gênero.

Tabela 2. Frequência e média de respostas empáticas por gênero nos dois grupos de crianças

Gênero	Participante			Não participante		
	N	F	Média	N	F	Média
Masculino	10	131	13,1	11	138	12,5
Feminino	10	153	15,3	9	106	11,8
Total	20	284		20	244	

Quando se compararam as diferenças de cada gênero entre os grupos de crianças (participante e não participante), constatou-se diferença estatisticamente significativa no gênero feminino ($Z = 2,915$, $p = 0,004$), mas não no gênero masculino ($Z = 0,532$, $p = 0,605$). A mediana do gênero masculino variou de 13 a 13,5, considerando os dois grupos de crianças, e a do gênero feminino, de 11 a 14, indicando que o principal responsável pela diferença entre os grupos de sujeitos é o gênero feminino. Esse resultado pode ser visualizado na Tabela 3.

Tabela 3. Descrição do escore para cada gênero e grupo

Gênero	Grupo	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	N
Masculino	Não participante	12,55	13,00	3,045	8	18	11
	Participante	13,10	13,50	3,348	6	17	10
	Total	12,81	13,00	3,124	6	18	21
Feminino	Não participante	11,78	11,00	1,922	9	15	9
	Participante	15,30	14,00	2,003	13	18	10
	Total	13,63	14,00	2,629	9	18	19
Total	Não participante	12,20	12,00	2,567	8	18	20
	Participante	14,20	14,00	2,913	6	18	20
	Total	13,20	14,00	2,893	6	18	40

Os dados convergem com os obtidos por Motta et al. (2006), que investigaram a relação entre as práticas educativas e os níveis de empatia em crianças de idades entre 6 e 12 anos, pois, quanto ao gênero, também não foi evidenciada diferença expressiva. Apesar de ainda não haver consenso na literatura acerca das diferenças de gênero quanto à empatia, alguns estudos (BRYANT, 1982; CECCONELLO; KOLLER, 2000; EISENBERG; LENNON, 1980; GARAIGORDOBIL; GALDEANO, 2006; SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009) indicam que as mulheres atingem escores mais elevados que os homens nos níveis de empatia. Os estudos de Pavarini, Del Prette e Del Prette (2005a, 2005b) com pré-escolares evidenciaram que indivíduos do sexo masculino apresentam maior índice de comportamentos agressivos, enquanto os do sexo feminino manifestam maior frequência de comportamentos empáticos. Nessa direção, as autoras argumentam que tais diferenças poderiam ser explicadas por fatores socioculturais do processo de desenvolvimento da empatia, como o tipo de educação familiar. Há evidências de que o desenvolvimento da empatia nas meninas tende a estar associado com o grau de habilidades empáticas das mães (MARQUES, 1999).

Considerações finais

Como foi discutido neste artigo, a empatia constitui um fator fundamental nas relações sociais. A promoção das habilidades empáticas pode, portanto, ser defendida e trabalhada como função social da escola de promover o desenvolvimento integral da criança. Os resultados deste estudo sugerem que o programa de desenvolvimento sociocognitivo contribuiu para a promoção do desenvolvimento infantil das capacidades empáticas de crianças, pois houve diferença que favoreceu o grupo de crianças-alvo da intervenção. Os dados reforçam os indícios de que há uma relação entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social, restringindo-se, nesse caso, ao desenvolvimento da empatia. Nessa direção, defende-se a necessidade de implementar esse tipo de programa proativo no contexto escolar, na medida em que tende a beneficiar, de forma ampla, vários aspectos do desenvolvimento infantil. Destaca-se aqui a importância de envolver professores em trabalhos dessa natureza, pois constituem mediadores fundamentais tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para o aprimoramento socioemocional e cognitivo das crianças.

Diante da relevância do tema para o desenvolvimento psicossocial infantil, sugere-se a realização de outros estudos envolvendo pesquisa-intervenção que utilizem instrumentos e recursos de avaliação diferenciados da empatia, bem como amostras mais abrangentes.

EVALUATION OF EMPATHY IN CHILDREN PARTICIPATING AND NOT PARTICIPATING IN A PROGRAM OF SOCIOCOGNITIVE DEVELOPMENT

Abstract: Empathy seems to be improved with the development of sociocognitive factors. The study investigated differences in the level of empathic abilities and with regard to gender in children participating and not participating in a program of sociocognitive development, implemented by teachers with the aim of promoting language concerned with mental states and social information processing. The research involved 40 children aged 7 years (21 boys and 19 girls): 20 children 20 children participating and 20 not participating. After the program's end the Empathy Scale for Children and Adolescents was individually applied. There were 284 empathetic responses (65%) in the participant group and 244 empathetic responses (55%) in the non-participant group, being this difference a significant one, that is, the program's target group responded in a more empathetic way. Regarding gender, there were no significant differences. One concludes the program implemented indirectly contributed to the development of children's empathetic abilities.

Keywords: empathy; sociocognitive development; language; elementary school; promotion.

EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA EN CRÍOS QUE PARTICIPAN Y NO PARTICIPAN DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO

Resumen: La empatía parece ser mejorada con el desarrollo de factores sociocognitivos. El estudio investigó las diferencias en el grado de habilidades de empatía y acerca del género en críos participantes y no participantes de un programa de desarrollo sociocognitivo llevado a cabo por los profesores con el objetivo de promover la lengua referente a los estados mentales y al procesamiento de información social. En la investigación participaron 40 críos de 7 años (21 niños y 19 niñas): 20 críos participantes y 20 críos no participantes. Al finalizar el programa se ha aplicado por separado a la escala de empatía para críos y adolescentes. Se encontró 284 respuestas con empatía (65%) en el grupo de participantes y 244 respuestas con empatía (55%) en el grupo de no participantes. Esta diferencia fue significativa, pues el grupo objetivo del programa respondió con más empatía. En cuanto al género, no hubo diferencias significativas. Se concluye que el programa implementado contribuyó indirectamente al desarrollo de las capacidades de empatía de los críos.

Palabras clave: empatía; desarrollo sociocognitivo; lenguaje; escuela primaria; promoción.

Referências

ADRIAN, J. E.; CLEMENTE, R. A.; VILLANUEVA, L. Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. **Child Development**, v. 78, n. 4, p. 1052-1067, July/Aug. 2007.

ASTINGTON, J. D.; PELLETIER, J. A linguagem da mente: seu papel no ensino e na aprendizagem. In: OSLON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 489-510.

BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. Social intelligence – empathy = aggression? **Aggression and Violent Behavior**, v. 5, n. 2, p. 191-200, Mar./Apr. 2000.

BRYANT, B. K. An index of empathy for children and adolescents. **Child Development**, v. 53, n. 2, p. 413-425, Apr. 1982.

CAMINO, C.; CAMINO, L. Julgamento moral, emoção e empatia. In: TRINDADE, Z. D.; CAMINO, C. (Org.). **Cognição social e juízo moral**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. p. 109-135.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 71-93, jan./jun. 2000.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007.

DUAN, C.; HILL, C. E. The current state of empathy research. **Journal of Counseling Psychology**, v. 43, n. 3, p. 261-274, July 1996.

DUNN, J. et al. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. **Child Development**, v. 62, n. 6, p. 1352-1366, Dec. 1991.

DYER, J. R.; SHATZ, M.; WELLMAN, H. M. Young children's storybooks as a source of mental state information. **Cognitive Development**, v. 15, n. 1, p. 17-37, Jan./Mar. 2000.

EISENBERG, N.; LENNON, R. Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. **Child Development**, v. 51, n. 2, p. 552-557, June 1980.

FALCONE, E. M. O. et al. Inventário de empatia: desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 3, p. 321-334, dez. 2008.

FESHBACH, N. D.; ROE, K. Empathy in six-and seven year-olds. **Child Development**, v. 39, n. 1, p. 133-145. 1968.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, A. S. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- GARAIGORDOBIL, M.; GALDEANO, P. G. Empatía em niños de 10 a 12 años. **Psicothema**, v. 18, n. 2, p. 180-186, abr. 2006.
- GARNER, P. W. et al. Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. **Social Development**, v. 6, n. 1, p. 37-52, Mar. 1997.
- GONÇALVES, E. S.; MURTA, S. G. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 3, p. 430-436, 2008.
- HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice**. New York: Cambridge University Press, 2000.
- HUGHES, C.; LEEKAM, S. What are the links between theory of mind and social relations: review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. **Social Development**, v. 13, n. 4, p. 590-619, Nov. 2004.
- KOLLER, S. H.; CAMINO, C.; RIBEIRO, J. Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 3, p. 43-53, set./dez. 2001.
- LYRA, P.; ROAZZI, A.; GARVEY, A. Emergência da teoria da mente em relações sociais. In: SPERB, T. M.; MALUF, M. R. (Org.). **Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"**. São Paulo: Vetor, 2008. p. 55-92.
- MALUF, M. R. et al. A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In: _____. (Org.). **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 53-86.
- MARQUES, A. L. **Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- MOTTA, D. C. et al. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia da criança. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 523-532, 2006.
- MURPHY, L. B. **Social behavior and child personality: an exploratory study of some roots of sympathy**. New York: Columbia University Press, 1937.
- PAVARINI, G. **Quem vê a mente, vê o coração? Um estudo sobre a relação entre teoria da mente e empatia**. Relatório de iniciação científica Pibic/CNPq/UFSCar. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- PAVARINI, M. G.; SOUZA, D. H. Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 3, p. 613-622, jul./set. 2010.
- PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico PUC-RS**, v. 36, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2005a.
- _____. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 215-225, jul./dez. 2005b.
- PIRES, L. G. **Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

PRESTON, S. D.; DE WAAL, F. B. M. Empathy: its ultimate and proximate bases. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 25, n. 1, p. 1-72, 2002.

RODRIGUES, M. C.; PIRES, L. G. Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In: RODRIGUES, M. C.; SPERB, T. M. (Org.). **Contextos de desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: Vetor, 2010. p. 103-135.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO, N. N.; CUNHA, P. C. Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. **Psicologia: teoria e prática**, v. 11, n. 1, p. 3-17, jan./abr. 2009.

_____. Avaliação de um programa promotor de competências sociocognitivas na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 40., 2010, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: SBP, 2010.

RODRIGUES, M. C.; TAVARES, A. L. Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. **Paidéia**, v. 19, n. 44, p. 323-331, set./dez. 2009.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 2, p. 212-227, jun. 2009.

SPERB, T. M.; MALUF, M. R. (Org.). **Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"**. São Paulo: Vetor, 2008.

SOUZA, D. H. De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In: SPERB, T. M.; MALUF, M. R. (Org.). **Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"**. São Paulo: Vetor, 2008. p. 33-54.

VALÉRIO, A. **A constituição da teoria da mente: estudo longitudinal sobre uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VETTORAZZI, A. et al. Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 355-369, jul./dez. 2005.

WELLMAN, H. M.; LIU, D. Scaling of theory-of-mind tasks. **Child Development**, v. 75, n. 2, p. 523-541, Mar./Apr. 2004.

Contato

Marisa Cosenza Rodrigues

e-mail: rodriguesma@terra.com.br

Tramitação

Recebido em setembro de 2010

Aceito em abril de 2011