

TEORIA DA MENTE, EMPATIA E MOTIVAÇÃO PRÓ-SOCIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES¹

Gabriela Pavarini^{*}
Débora de Hollanda Souza[#]

RESUMO. Há divergências entre os pesquisadores da área de desenvolvimento sociocognitivo sobre os fatores relacionados ao desenvolvimento da empatia e da motivação para agir pró-socialmente. O objetivo do presente estudo foi investigar se a aquisição de uma teoria da mente está associada à habilidade de compartilhar emoções e à motivação pró-social nos anos pré-escolares. Trinta e sete crianças com idade entre 4 e 6 anos participaram de tarefas de teoria da mente e de uma tarefa de empatia e motivação pró-social criada para este estudo. Os resultados não indicaram uma correlação significativa entre o desempenho nas tarefas de teoria da mente e o grau de empatia das crianças. A motivação pró-social, por outro lado, foi significativamente associada à teoria da mente. Os resultados sugerem que uma compreensão mais sofisticada dos estados mentais subjacentes às ações humanas não seja pré-requisito para uma resposta emocional empática, mas possa influenciar positivamente o comportamento pró-social.

Palavras-chave: Teoria da mente; empatia; motivação pró-social.

THEORY OF MIND, EMPATHY AND PROSOCIAL MOTIVATION IN PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT. Researchers in the field of sociocognitive development hold differing views concerning factors that influence the development of empathy and the motivation to act prosocially. The present study aimed to investigate whether the acquisition of a theory of mind is associated with preschoolers' ability to respond to others' emotions and demonstrate prosocial motivation. Thirty-seven children between 4 and 6 years of age participated in a series of theory-of-mind tasks as well as in a task designed to assess their empathic abilities and prosocial motivation. The results did not suggest a significant correlation between children's performance in theory-of-mind tasks and their ability to express empathy. Prosocial motivation, on the other hand, was significantly correlated with their performance on the theory of mind measures. The results suggest that a more sophisticated understanding of the mental states underlying human action is not a prerequisite for empathic emotional responses, but that this capacity can have a positive influence on prosocial behavior.

Key words: Theory of mind; empathy; prosocial motivation.

TEORÍA DE LA MENTE, EMPATÍA Y MOTIVACIÓN PROSOCIAL EN NIÑOS PREESCOLARES

RESUMEN. Hay discordancia entre investigadores del campo de desarrollo socio-cognitivo cuanto a los factores relacionados al desarrollo de la empatía y de la motivación para actuar de manera prosocial. El objetivo de la presente investigación fue averiguar si la adquisición de una teoría de la mente está asociada con la habilidad de compartir las emociones y con la motivación prosocial en los años preescolares. Treinta y siete niños entre 4 y 6 años de edad participaron de tareas sobre la teoría de la mente y en una tarea, diseñada para la presente investigación, para evaluar empatía y motivación prosocial. Los resultados no indicaron una correlación significativa entre el desempeño en las tareas de la teoría de la mente y el nivel de empatía de niños. La motivación prosocial, por otro lado, se correlacionó significativamente con la teoría de la mente. Los resultados sugirieron que un entendimiento más sofisticado de los estados mentales subyacentes a la acción humana no es un prerequisite para una respuesta emocional empática, sin embargo puede influir positivamente en el comportamiento prosocial.

Palabras-clave: Teoría de la mente; empatía; motivación prosocial.

¹ Apoio: CNPq.

^{*} Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade de Cambridge, Inglaterra.

[#] Psicóloga, Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento (Universidade do Texas em Austin), Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Rígida, catequista, sem alterar por um segundo a lentidão com que avançava, ela avançava: “Eles vão olhar para mim, eu sei!”. Mas tentava, por instinto de uma vida anterior, não lhes transmitir susto. Adivinhava o que o medo desencadeia. (...) Fazei com que eles não digam nada, fazei com que eles só pensem, pensar eu deixo. (...) Mas pela pressa com que a magoaram soube que eles tinham mais medo que ela. Tão assustados que já não estavam mais ali. Corriam. “Tinham medo que eu gritasse e as portas das casas uma por uma se abrissem”, raciocinou, eles não sabiam que não se grita. (Lispector, 1983, pp. 101-102)

Ao pensar que “eles” correram porque estavam assustados e com medo de que “as portas das casas uma por uma se abrissem”, a personagem de Clarice Lispector explica uma ação humana (correr) pela atribuição de um estado mental (medo) ao agente da ação. Quando tenta esconder seu medo e evitar que “eles” olhem para ela, a personagem faz uma previsão do comportamento de outros, apoiada por uma crença sobre “o que o medo desencadeia”. Com base nessas previsões, ela regula seu próprio comportamento, ou seja, tenta não demonstrar medo.

Essa capacidade de compreender, explicar e prever o comportamento humano em termos de estados mentais, tão frequente em nossas interações sociais, tem sido convencionalmente chamada de *teoria da mente*.

Ao dizer que um indivíduo tem uma teoria da mente, queremos dizer que o indivíduo atribui estados mentais a si mesmo e aos outros. (...) Um sistema de inferências desse tipo é apropriadamente visto como uma teoria, primeiramente porque tais estados não são diretamente observáveis e, em segundo lugar, porque o sistema pode ser usado para fazer predições, especificamente sobre o comportamento de outros organismos (Premack & Woodruff, 1978, p. 515).

A teoria da mente é uma habilidade que caracteriza a interação social humana, já que vivemos em uma comunidade onde compartilhamos o invisível de nós mesmos (i.e., o que se passa em nossas mentes e o que imaginamos se passar nas mentes alheias) através de diálogos utilizando termos mentais (pensar, sentir, conhecer, imaginar, etc.). Os membros de uma comunidade utilizam a linguagem dos estados mentais e, por meio dela, atribuem pensamentos, crenças e desejos a outras pessoas e declaram seus próprios

conhecimentos, desejos, sentimentos, etc. (Nelson, 2007).

À medida que a criança adquire esta “linguagem da mente” e torna-se mais capaz de compreender de que forma diferentes estados mentais influenciam o comportamento humano, ela vai sendo incorporada como um membro efetivo de uma *comunidade de mentes* (Nelson, 2007). Compreendendo a teoria da mente como uma habilidade indissociável de uma rede social e cultural, torna-se relevante investigar como diversas características dos contextos nos quais as crianças estabelecem relações sociais significativas podem influenciar a aquisição desta habilidade. Por outro lado, é igualmente relevante estudar de que forma o desenvolvimento de uma teoria da mente acarreta implicações em diferentes áreas do desenvolvimento socioemocional das crianças.

Vários estudos têm investigado de que forma diferenças individuais no desenvolvimento de uma teoria da mente relacionam-se ao desenvolvimento social e às experiências sociais de cada criança (ver Hughes & Leekam, 2004, para uma revisão). A aquisição de uma teoria da mente está associada positivamente à habilidade de brincar de forma cooperativa (Astington, 2003), a habilidades de interação social (Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999) e ao ajustamento escolar (Dunn, 1995).

Características familiares, como o estilo e a qualidade da interação entre a criança e sua mãe (Ruffman, Perner & Parkin, 1999), também têm sido associadas à aquisição de uma teoria da mente. Há também evidências de que crianças que se engajam mais frequentemente em conversas sobre estados mentais com seus irmãos menores apresentam também mais comportamentos afetivos direcionados a eles (Howe, 1991).

É interessante observar que diversas variáveis relacionadas à teoria da mente, como habilidades sociais, comportamento afetivo e cooperação, podem, na verdade, estar associadas a uma terceira variável: a empatia. Esta, por sua vez, tem se configurado como um tema de especial interesse para pesquisadores de diferentes áreas (Psicologia, Neurologia, Filosofia, etc.) e abarca uma multiplicidade de definições na literatura. Parece, entretanto, haver um consenso geral sobre o componente emocional dessa habilidade: todas as formas de empatia envolvem compartilhar o sentimento de outra pessoa, “sentir o que o outro sente”. Define-se a empatia, enquanto componente emocional, como “uma resposta emocional que se origina do estado ou condição emocional do outro e que é congruente com o estado ou situação emocional do outro” (Eisenberg & Strayer, 1987, p. 5), porém a

natureza dessa habilidade e os processos cognitivos relacionados a ela são ainda temas controversos.

Acredita-se que, desde o nascimento, os bebês reajam com berros e lágrimas ao desconforto de outra criança. Essa reação afetiva dos bebês é conhecida como *choro contagioso* (Simner, 1971) e é considerada um precursor importante da empatia. Processos cognitivos simples, como condicionamento clássico, associação direta e identificação da situação, têm sido relacionados à habilidade de sentir o que o outro sente (Hoffman, 2002). Alguns processos cognitivos mais complexos, especialmente a habilidade de tomar a perspectiva de uma outra pessoa (“se colocar no lugar do outro”), também têm sido associados à reação emocional empática (Lamm, Batson & Decety, 2007). Há, no entanto, divergências entre os pesquisadores sobre a possível relação entre teoria da mente e o compartilhamento vicário de emoções. Enquanto alguns autores têm proposto que a empatia e a teoria da mente compartilham mecanismos idênticos (Preston & De Wall, 2002), outros têm interpretado a teoria da mente como uma pré-condição para o desenvolvimento da empatia (Feshbach, 1987). Ademais, um terceiro grupo de pesquisadores tem apoiado a tese de que a empatia enquanto resposta emocional é uma habilidade distinta da cognição social (Blair, 2005).

Uma questão adicional diz respeito à relação entre teoria da mente, empatia e comportamento pró-social. Vários estudos sugerem que, quando, literalmente, sentimos a dor, o sofrimento, a aflição de outra pessoa, tornamo-nos mais motivados a agir pró-socialmente de modo a reduzir esses sentimentos negativos em nós mesmos e no outro (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Essa é uma das razões pelas quais a empatia tem sido considerada uma habilidade evolutivamente relevante e essencial para a manutenção das comunidades humanas.

Estudos mais recentes têm mostrado que a teoria da mente também está associada à ação pró-social. Considerando-se que comportamentos pró-sociais são orientados para o futuro, a hipótese é que algumas habilidades cognitivas básicas são necessárias para a elaboração desses comportamentos. Moore, Barresi e Thompson (1998), por exemplo, propõem que ações orientadas para o futuro requerem a habilidade de representar um estado mental apropriado ao futuro, que é um componente importante da teoria da mente.

Não obstante, a associação positiva entre teoria da mente e motivação pró-social não é algo consensual na literatura. Nichols (2001), por exemplo, sugere que a motivação pró-social não requer uma sofisticada teoria da mente. Ela propõe que essa motivação depende

apenas de um grau mínimo de inferência sobre os estados mentais das outras pessoas (a capacidade de atribuir emoções negativas).

Considerando a relevância do tema e as divergências aqui apontadas, o presente estudo pretendeu contribuir para a atual discussão sobre as possíveis relações entre teoria da mente, empatia e motivação pró-social. O primeiro objetivo foi investigar como a habilidade de “compreender outras mentes” relaciona-se à resposta emocional empática em uma amostra de crianças brasileiras de idade entre 4 e 6 anos. O segundo objetivo foi investigar se a teoria da mente e a empatia estão relacionadas à motivação pró-social dessas crianças.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 37 crianças pré-escolares, sendo 16 meninos e 21 meninas, de uma cidade de médio porte no Interior do Estado de São Paulo. As crianças foram divididas em três grupos de idade: 4 anos ($M = 3,92$ anos, $DP = 0,21$), 5 anos ($M = 4,84$ anos, $DP = 0,22$) e 6 anos ($M = 6,04$ anos, $DP = 0,35$). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e somente participaram do estudo as crianças que apresentaram o Termo de Consentimento assinado pelos pais.

Quanto à classificação socioeconômica², 38% dos pais das crianças participantes eram de classe média, 8% de classe média superior, 24% de classe média inferior e 30% de classe alta. Em termos do nível educacional dos pais, 5% alcançaram o Ensino Fundamental, 27% iniciaram o Ensino Médio e 68% o Ensino Superior.

Instrumentos e procedimentos

Teoria da Mente

Dois tarefas de Teoria da Mente foram traduzidas e adaptadas da escala de teoria da mente elaborada por Wellman e Liu (2004): a) a tarefa de crença-emoção; e b) a tarefa de emoção aparente-real.

A **tarefa de crença-emoção** foi utilizada para avaliar se a criança compreende que um indivíduo pode ter uma crença que não condiz com a realidade e se ela é capaz de atribuir uma emoção a alguém que

² O nível sócio-econômico foi avaliado por uma versão adaptada do Questionário de Avaliação Sócio-Econômica do Departamento de Serviço Social da Universidade de São Paulo (USP).

possui uma crença falsa. A experimentadora apresentava à criança um fantoche chamado Zé e seu lanche favorito, uma caixinha de *sucrilhos*, que, na verdade, continha *pedrinhas*. Em seguida, o Zé era retirado da cena e perguntava-se à criança: “Qual é mesmo o lanche favorito do Zé?” (pergunta de controle). A pesquisadora dizia:

O Zé nunca viu o que estava dentro da caixa, porque ele foi brincar quando nós a abrimos. O que o Zé acha que tem aqui dentro? (1) O Zé sabe que tem pedrinha aqui dentro? (2) Agora lá vem o Zé (o boneco retornava). O Zé está de volta e é hora do lanche dele. Vamos dar a caixinha pro Zé? Então, como o Zé se sente quando ele recebe a caixinha? Feliz ou triste? (3)

A pesquisadora então abria a caixinha e fazia com que o boneco olhasse dentro dela. “Como o Zé se sente depois de olhar lá dentro? Feliz ou triste?” (4) Para essa tarefa foi atribuído um escore de 0 a 2, sendo que 1 ponto era atribuído se a criança acertasse as perguntas 1 e 2, ambas referentes à crença falsa.

Mais 1 ponto era atribuído para respostas corretas às perguntas 3 e 4, referentes à compreensão da relação entre crença e emoção.

Na **tarefa de emoção aparente-real** apresentava-se uma história às crianças, criada para testar a compreensão de que uma pessoa pode aparentar uma emoção e, na verdade, sentir outra. Em um primeiro momento, a criança deveria identificar as emoções expressas em três imagens: um rosto de um menino feliz, um neutro e um triste (figura 1.a). Em um segundo momento a pesquisadora dizia:

Essa história é sobre esse menino, que se chama João. Eu vou te contar a história e depois vou te perguntar como o menino se sente de verdade, por dentro, e como ele parece estar se sentindo por fora. Isso porque a gente pode se sentir de um jeito por dentro, mas parecer se sentir de um jeito diferente por fora, ou a gente pode se sentir de um jeito por dentro e mostrar a mesma coisa no nosso rosto. Eu quero que você me diga como ele realmente se sente por dentro e como ele parece se sentir por fora.

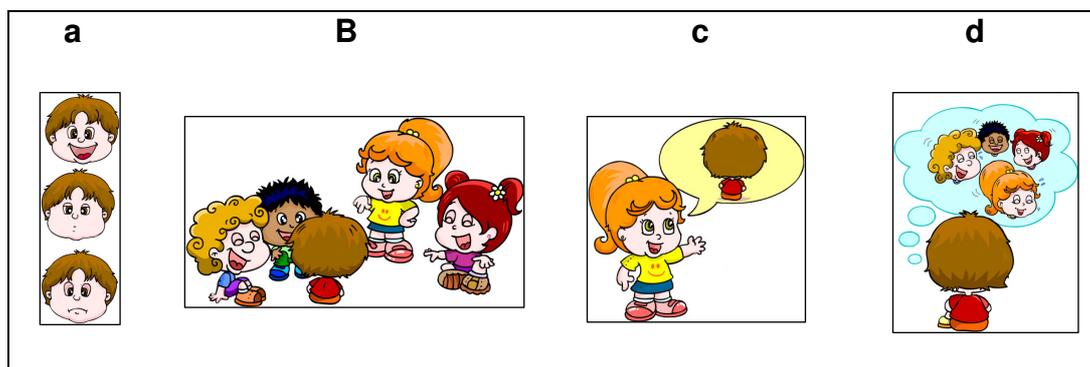


Figura 1. Modelo dos Cartões Utilizados na Tarefa de *Emoção Aparente-Real*

A pesquisadora prosseguia, mostrando um novo cartão (Figura 1.b): “Esta história é sobre o João. O João estava em uma roda de amigos, conversando, contando piadas, se divertindo. Este é o João, de costas, e estes são os amigos dele”. A pesquisadora mostrava um terceiro cartão (Figura 1.c) e dizia:

A Rosinha, que é uma das crianças mais velhas da turma, contou uma piada que fazia o João de bobo. Aí todas as crianças deram risada e acharam a piada superengraçada, menos o João. O João não gostou da piada, porque a piada o fazia de bobo, não é?

Ela mostrava, então, o quarto cartão (figura 1.d) e prosseguia.

Mas o João não queria que os outros vissem como ele se sentia de verdade com a piada, porque elas iam chamá-lo de ‘João chorão’. Se o João mostrasse que ele não tinha gostado, as crianças iam ficar falando pra ele: ‘João chora-ão, ‘João chorã-ão’ [em ritmo de música] o dia todo, e isso ele não queria. Então o João tentou esconder como ele se sentia, para as outras crianças não perceberem.

Em seguida, a pesquisadora fazia três perguntas de controle de memória para o participante: 1. “O que aconteceu quando a Rosinha contou a piada sobre o João?” 2. “E o João, gostou da piada?” 3. “Na

história, o que as outras crianças fariam se elas vissem como o João se sentia por dentro?”

A pesquisadora, então, mostrava as três expressões emocionais e dizia: “Então, como o João realmente se sentiu por dentro, de verdade, quando a Rosinha contou a piada? Ele se sentiu feliz, mais ou menos ou triste?” E, em seguida, “Como o João parecia se sentir por fora? O que o rosto dele estava mostrando? Feliz, mais ou menos ou triste? Por quê?”.

Para considerar a resposta como certa, a emoção real indicada pela criança deveria ser uma emoção mais positiva do que a resposta correta à primeira pergunta (triste). Além disso, a explicação da criança sobre sua própria resposta também deveria ser coerente para que a resposta fosse considerada correta. Foi atribuído 1 (um) ponto para as respostas corretas e 0 ponto para respostas que não correspondiam ao esperado. Empatia e motivação pró-social. Os instrumentos validados para medir empatia disponíveis no Brasil são específicos para crianças em idade escolar (Del Prette & Del Prette, 2005). Considerando-se esta limitação, foi necessário, para este trabalho, criar uma medida alternativa da empatia. Optou-se pela confecção de um instrumento que incluísse vídeos emocionais para evocar uma resposta empática situacional. Uma medida construída por Garcia-Serpa (2001) para a identificação do repertório empático de meninos pré-escolares foi utilizada como modelo.

Na confecção do instrumento do presente estudo, optou-se pela utilização de cenas que evocassem apenas as emoções de tristeza e alegria. Todas as crianças assistiram a dois filmes distintos - um com o personagem do sexo feminino e um com o do sexo masculino. Cada um deles exibiu uma cena durante a qual o personagem principal expressava prioritariamente uma emoção de alegria seguida de outra cena em que ele (ela) expressava tristeza. Ambos os filmes eram recentes, de circuito comercial e apropriados para crianças pré-escolares, com classificação etária livre.

Após assistirem a cada cena, as crianças eram questionadas sobre “o que estava acontecendo na história” (pergunta de controle). Em seguida, eram feitas duas perguntas que formavam a medida de empatia: “Como o (a) menino (a) do filme está se sentindo?” e “Como você está se sentindo?”. Para medir a motivação pró-social decorrente da empatia, ao final de cada cena triste a criança era solicitada a inventar um final para a história assistida.

Filme 1: As crianças assistiam a cenas congeladas do filme e a experimentadora apresentava a personagem e a sua égua, Sonya, acrescentando:

“Hoje é um dia muito importante para a Caren, porque a Sonya vai participar de uma corrida de cavalos. A Caren está torcendo para que ela chegue em primeiro lugar”. A pesquisadora mostrava, em seguida, uma cena durante a qual Caren assistia à corrida de cavalos e torcia para que sua égua ganhasse em primeiro lugar. A égua corria bastante e ultrapassava todos os cavalos, ficando em primeiro lugar. O filme era, então, pausado. A pesquisadora fazia três perguntas à criança: “O que está acontecendo na história?”, “Como a menina do filme está se sentindo?” e “Como você está se sentindo?”. Respondidas as questões, dava-se continuidade ao filme. Na história, a égua tropeçava no meio da corrida e caía no chão, juntamente com o jóquei. A menina aproximava-se para ver o que havia acontecido. Nesse momento, o filme era pausado novamente e as mesmas perguntas eram feitas à criança. Logo depois a pesquisadora dizia: “Agora quero que você me diga como você acha que essa história termina, o que você acha que acontece depois”.

Filme 2: A experimentadora apresentava o personagem principal, Willie, um menino tímido que fica sempre sozinho, e seu pai e sua mãe diziam que aquele dia era o dia do aniversário do garoto. Na cena inicial, Willie ganhou muitos presentes de sua família (em especial, um cachorrinho de estimação, que ganhou de sua mãe). Depois de o menino ganhar o cachorro de presente, o filme era pausado e as mesmas três perguntas eram feitas à criança: “O que está acontecendo na história?”, “Como o menino do filme está se sentindo?” e “Como você está se sentindo?”. Na continuidade do filme, o pai do menino pegava o cachorrinho de volta, dizendo que ele não poderia ter um cachorro naquele momento. O menino, decepcionado, perguntava o porquê e ia para o seu quarto, onde ficava sozinho. Neste momento, o filme era novamente pausado e a criança respondia mais uma vez às três perguntas. Em seguida, a pesquisadora pedia à criança que ela inventasse um final para aquela história.

Pontuação para a empatia: A pontuação foi calculada com base nas respostas às perguntas: “Como o(a) menino(a) do filme está se sentindo?” e “Como você está se sentindo?”. Analisou-se a congruência entre a emoção atribuída pela criança aos personagens e a atribuída a ela mesma. Caso as duas emoções fossem diferentes, atribuía-se pontuação zero. Caso a criança atribuísse a si mesma uma emoção de valência similar, porém de intensidade diferente da atribuída ao personagem (a criança diz que o personagem está “feliz” e que ela mesma está “bem”), o experimentador fazia uma questão fechada para a criança: “Você está feliz ou triste?”. Se a

criança respondesse com a mesma emoção do personagem, atribuía-se 1 (um) ponto. Para emoções correspondentes (a criança relata que o personagem está “feliz” e que ela mesma está “alegre”), atribuía-se dois pontos.

Para cada cena assistida, o escore de cada criança variava de 0 a 2 pontos. Sendo quatro o número total de cenas apresentadas, o escore geral de empatia de cada participante variava entre 0 e 8 pontos.

Pontuação para motivação pró-social: para a medida de motivação pró-social (“completar histórias”), o escore adotado dependia da presença de três conteúdos principais nas respostas das crianças. Se a criança, em sua resposta, fazia referência à resolução da situação-conflito (“o menino vai ganhar o cachorrinho de volta” ou “a cavalinha vai melhorar”), era atribuído 1 (um) ponto. Se havia referências a uma emoção positiva (“o menino vai ficar feliz de novo” ou “a Caren vai ficar alegre”), mais um ponto era somado. Outro ponto era atribuído caso a criança se referisse a comportamentos específicos para favorecer a resolução do problema do personagem (“o pai vai descobrir que fazer bagunça é coisa dos amigos” ou “a cavalinha vai no hospital”). Dessa forma, para cada “final” criado pela criança foi atribuído um escore de 0 a 3. Como eram dois os filmes apresentados às crianças, cada participante obtinha um escore total de motivação pró-social que variava de 0 a 6 pontos.

Análise de dados

As seguintes análises estatísticas foram realizadas: a) cálculo das médias e desvios-padrão para as três variáveis de interesse (teoria da mente, empatia e motivação pró-social); b) *Teste de correlação de Pearson* para testar possíveis associações entre as três variáveis analisadas e entre as tarefas de cada instrumento; c) *Teste-t para identificar diferenças de desempenho nas tarefas que dizem respeito à teoria da mente*; d) para testar possíveis diferenças entre os três grupos de idade em relação às variáveis estudadas foi utilizada a análise de variância (ANOVA); e) uma análise post hoc para o teste (ANOVA) que foi significativo.

RESULTADOS

Teoria da Mente

Os resultados revelaram uma correlação significativa entre os escores nas diferentes tarefas de teoria da mente: $r = 0,94$, $p < 0,001$ (entre crença falsa e crença-emoção), $r = 0,38$, $p < 0,05$ (entre crença falsa e emoção aparente-real) e $r = 0,42$, $p < 0,01$ (entre crença-emoção e emoção aparente-real). Observou-se, ainda, que o desempenho das crianças

na tarefa de emoção real e aparente ($M = 0,41$, $DP = 0,50$) foi significativamente inferior ao desempenho nas tarefas de crença falsa ($M = 0,73$, $DP = 0,45$) e de crença-emoção ($M = 0,70$, $DP = 0,46$), $t(36) = 3,72$ e $3,48$, respectivamente, $ps < 0,001$.

Analisando o escore geral para a teoria da mente pode-se constatar que existe diferença significativa entre a faixa etária das crianças estudadas ($F(2, 36) = 19,14$, $p < 0,001$). As médias e os desvios-padrão obtidos por cada grupo de idade podem ser observados na Tabela 1, considerando-se que o escore para essa variável respeitava um intervalo de 0 a 3 pontos. Análises *post hoc* indicaram que a média do escore para as crianças de quatro anos foi significativamente inferior àquela observada para os grupos de cinco ($p < 0,001$) e 6 ($p < 0,001$) anos de idade. A média do grupo de crianças de cinco anos, entretanto, não diferiu de forma significativa daquela observada para as crianças de seis anos.

Tabela 1. Média e Desvio Padrão Para *Teoria da Mente* nos Três Grupos de Idade

Idade	M	DP
4 anos	0,67	0,89
5 anos	2,13	0,99
6 anos	2,80	0,42

Empatia

Em relação à empatia, observou-se que somente 2,7% das crianças não demonstraram empatia em nenhuma das cenas apresentadas (i.e., 97,3% demonstraram algum grau de empatia em pelo menos uma delas) e 59,5% dos participantes foram considerados empáticos em todas as cenas assistidas. Não houve um efeito significativo de idade para empatia ($M = 4,62$, $DP = 2,28$).

Observou-se uma correlação significativa entre os escores de empatia apresentados nas duas cenas em que o personagem principal expressava alegria ($r = 0,40$, $p < 0,05$) e entre os escores nas cenas em que a emoção predominante era tristeza ($r = 0,48$, $p < 0,001$). Uma correlação significativa também foi encontrada entre os escores de empatia apresentados na cena alegre e os apresentados na cena triste do filme 1 (história da Caren), $r = 0,34$, $p < 0,05$, porém não entre os dois escores do filme 2 (história do Willie): $r = 0,12$, $p = n.s.$ Encontrou-se uma tendência à correlação entre os escores de empatia para alegria e tristeza ($r = 0,31$, $p = 0,06$).

Motivação pró-social

Considerando-se o escore geral das crianças para motivação pró-social, observou-se um efeito significativo

de idade para esta variável, $F(2, 36) = 9,62, p < 0,001$. Análises *post hoc* indicaram que a média geral das crianças de seis anos foi significativamente superior ao escore geral das crianças de quatro ($p < 0,001$) e de cinco anos de idade ($p < 0,05$).

Uma análise adicional considerando as três categorias de análise da motivação pró-social foi realizada: referências a um desfecho positivo para o personagem (“A Sonya vai melhorar”), a comportamentos específicos que auxiliem na resolução do problema (“A Caren vai fazer um curativo”) e a emoções positivas (“A Caren vai ficar feliz”). Esta análise revelou uma interação entre idade e tipo de referência ($F(4, 68) = 3,93; p = 0,01$).

Comparações emparelhadas indicaram que, para o grupo de crianças de seis anos, o escore de referências à categoria *emoção positiva* foi significativamente inferior ao encontrado para *desfechos positivos* ($p < 0,01$) e para *comportamentos específicos* para resolver a situação ($p < 0,001$). Dentro dos outros dois grupos de idade não foram encontradas diferenças significativas entre a quantidade de referências a cada categoria de análise.

No que diz respeito às diferenças entre os grupos, comparações emparelhadas mostraram que, para a categoria *desfecho positivo*, o escore das crianças de seis anos foi significativamente superior ao observado para as crianças de cinco e para as de quatro anos de idade ($ps < 0,001$). Esse mesmo efeito foi encontrado em relação à categoria *comportamentos específicos*, sendo que a média das crianças de seis anos excedeu de forma significativa a média das crianças de cinco ($p < 0,05$) e de quatro anos ($p < 0,001$).

Teoria da mente, empatia e motivação pró-social

Não foi encontrada uma correlação significativa entre o escore de teoria da mente e a medida de empatia. Por outro lado, a análise revelou tanto uma associação positiva entre teoria da mente e motivação pró-social ($r = 0,43, p < 0,01$) quanto uma tendência à correlação entre empatia e motivação pró-social ($r = 0,32, p = 0,057$).

DISCUSSÃO

Os objetivos do presente estudo consistiram, basicamente, em investigar algumas variáveis relevantes para a interação social humana: teoria da mente, empatia e motivação pró-social, e as inter-relações entre elas. Observou-se um efeito de idade para a teoria da mente, conforme já apresentaram estudos anteriores sobre o tema (Pons, Harris & Rosnay, 2004), e para a motivação pró-social, o que também já havia sido observado em outras pesquisas

(González & Padilla 1995). A ausência de um efeito de idade para a empatia é, igualmente, um resultado que tem se repetido em outros estudos (Ceconello & Koller, 2001).

Conforme esperado, os resultados indicaram que a motivação pró-social foi positivamente associada à teoria da mente e à empatia. Esperava-se, ainda, que uma compreensão mais sofisticada dos estados mentais pudesse levar a uma resposta empática mais intensa por parte das crianças, porém o presente estudo não encontrou relações significativas entre a empatia e a teoria da mente.

Para o padrão de resultados obtidos, uma interpretação possível está relacionada ao tipo de estímulo que pode evocar o contágio emocional. Como as cenas utilizadas descreviam situações familiares e revelavam a expressão facial dos personagens, é provável que, neste estudo, as crianças tenham experienciado o estado emocional do personagem de forma direta e quase involuntária. Mais especificamente, a presença de dicas perceptuais bastante explícitas, como a expressão facial, pode ter sido suficiente para evocar uma resposta emocional vicária independente da compreensão social.

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.

Assim, quando a identificação do estado emocional do outro é *dependente* de um grau de inferência sobre os estados mentais alheios, a reação empática não acontece de forma automática. Destarte, o impacto da aquisição de uma teoria da mente para a empatia talvez seja o de permitir que a criança tenha uma resposta empática na ausência de estímulos perceptuais tão visíveis ou familiares (i.e., na presença de estímulos que exijam alguma inferência para identificar o estado emocional alheio).

Pode-se, então, prever que, na ausência de dicas perceptuais claras sobre a emoção das pessoas com as quais se tem empatia (quando a expressão facial não está visível), a capacidade de inferir e interpretar os

estados mentais poderá revelar diferenças individuais com relação à habilidade de empatia. Sugere-se, assim, que pesquisas futuras sobre esse tema utilizem medidas de empatia que incluam diferentes modalidades de evidência sobre as emoções avaliadas.

Outra situação em que a identificação do estado emocional do outro requer alguma inferência sobre estados mentais é o caso das emoções morais (vergonha, culpa). A identificação de emoções morais exige uma compreensão mais elaborada da relação entre a mente, o comportamento humano e os resultados desse comportamento no ambiente. Crianças com autismo, por exemplo, que apresentam um atraso no desenvolvimento da teoria da mente, encontram dificuldades em identificar emoções morais (Heerey, Keltner & Capps, 2003). Hipotetiza-se, assim, que essas crianças serão menos empáticas em relação a emoções morais que em relação a outras emoções menos complexas. Dessa forma, supõe-se que o desenvolvimento de habilidades cognitivas socialmente relevantes (tomada de perspectiva, teoria da mente) permite que a criança reaja empaticamente a emoções morais expressadas por outros indivíduos.

Apesar de o presente estudo não ter encontrado uma relação direta entre teoria da mente e empatia, ambas as variáveis foram, em graus distintos, relacionadas à motivação pró-social. Há evidências robustas de que as crianças que mais frequentemente compartilham estados emocionais de outras pessoas são mais propensas a ter comportamentos pró-sociais como ajudar e compartilhar (Eisenberg-Berg & Lennon, 1980). Diferentemente, apenas estudos mais recentes investigaram a relação entre teoria da mente e motivação pró-social e os resultados apontaram divergências (ver Nichols, 2001).

Embora a relação entre empatia e motivação pró-social seja altamente aceita no campo da psicologia, essa relação provavelmente não está presente nos primeiros anos de vida, como mostram Eisenberg-Berg e Lennon (1980). É durante o período em que a criança passa a identificar emoções e separar as próprias emoções das de outras pessoas que ela começa a demonstrar preocupação com o outro e a ter comportamentos pró-sociais (Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Imagina-se, por isso, que à medida que a criança adquire uma compreensão mais elaborada das causas das emoções e como essas influenciam o comportamento humano, ela também passa a demonstrar maior preocupação com o estado emocional do outro e a ter comportamentos pró-sociais mais elaborados.

A aquisição de uma teoria da mente pode, assim, ser necessária, porém não suficiente para o comportamento pró-social, e a relação entre empatia e motivação pró-social é, então, dependente do desenvolvimento de alguns precursores de uma teoria da mente (identificar emoções). 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.

A hipótese de que há processos distintos para a empatia e a teoria da mente permite a compreensão de casos em que um desequilíbrio entre essas duas habilidades faz-se presente. Acredita-se que crianças com autismo, por exemplo, apresentam uma habilidade intacta de compartilhar emoções e, simultaneamente, um déficit na aquisição de uma teoria da mente (Smith, 2006; Blair, 2005). Nessas crianças, o único déficit relativo à empatia seria nas situações em que a identificação da emoção exige a representação dos estados mentais das outras pessoas.

Em decorrência desse desequilíbrio, essas crianças podem achar o mundo social confuso e imprevisível (Smith, 2006). Identificam e sentem as mesmas emoções que outras pessoas, porém apresentam uma limitação para atribuir um significado à emoção, compreendê-la com base na situação. Assim, supõe-se que a empatia dessas crianças não se relaciona à motivação pró-social. O que parece acontecer é exatamente o oposto: essas crianças não têm motivação para permanecer próximas de outras pessoas e agir pró-socialmente, limitando seus círculos sociais e a qualidade de suas interações.

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.

Concluindo, parece que um equilíbrio entre empatia e teoria da mente e escores elevados em ambas as habilidades podem levar a implicações positivas para o comportamento social. O presente estudo sugere que se compreendam a empatia e a teoria da mente como habilidades distintas, porém inter-relacionadas, que agem mutuamente na modificação da resposta pró-social. Essas duas habilidades, que nos fazem tão humanos, apesar de possivelmente serem funções de natureza distinta, quando combinadas na medida certa, complementam uma à outra, favorecendo a motivação para agir pró-socialmente e a elaboração de respostas pró-sociais precisas e adequadas.

Agradecimentos

As autoras agradecem às crianças que participaram deste estudo e seus pais; à escola onde os dados foram coletados, em especial, à coordenadora e às professoras; à Dr^a Zilda Del Prette e à Dr^a Fabíola Garcia-Serpa, por terem disponibilizado um instrumento de empatia como modelo para a construção do presente; à Laura Teixeira pelo auxílio na edição dos vídeos para o instrumento de empatia e à Eveline Jacob pelos desenhos para uma das tarefas de Teoria da Mente. As autoras agradecem, finalmente, às gentis sugestões da Dr^a Elisabeth Johan Barham para a construção deste texto.

REFERÊNCIAS

- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Orgs.), *Individual Differences in Theory of mind* (pp. 13-38). New York: Psychology Press.
- Blair, R. J. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698-718.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(1), 71-93.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: the later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 187-201.
- Eisenberg-Berg, N. & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 552-557.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feshbach, N. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 271-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia-Serpa, F. A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Heerey, E. A., Keltner, D. & Capps, L. M. (2003). Making sense of self-conscious emotion: Linking theory of mind and emotion in children with autism. *Emotion*, 3(4), 394-400.
- Hoffman, M. (2002). How automatic and representational is empathy, and why. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 38-39.
- Howe, N. (1991). Sibling-directed internal state language, perspective taking, and affective behavior. *Child Development*, 62(6), 1503-1512.
- Hughes, C. & Leekam, S. (2004). 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*, 13(4), 590-619.
- Lamm, C., Batson, C. D. & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 42-58.
- Lispector, C. (1983). *Laços de família* (pp. 93-112). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Moore, C., Barresi, J. & Thompson, C. (1998). The cognitive basis of prosocial behaviour. *Social Development*, 7, 198-218.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory* (pp. 209-238). London: Harvard University Press.
- Nichols, S. (2001). Mindreading and the Cognitive Architecture underlying Altruistic Motivation. *Mind & Language*, 16, 425-455.
- Pons, F., Harris, P. L. & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11-years: developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 187-152.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a "theory of mind"? *Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-26.
- Preston, S. D. & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Richell, R. A., Mithell, D. G. V., Newman, C., Leonard, A., Baron-Cohen, S. & Blair, R. J. R. (2003). Theory of mind and psychopathy: can psychopathic individuals read the 'language of eyes'? *Neuropsychologia*, 41, 523-536.
- Ruffman, T., Perner, J. & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false-belief understanding. *Social Development*, 8, 395-411.

- Simner, R. L. (1971). Newborn's Response to the Cry of Another Infant. *Developmental Psychology*, 5, 136-150.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution, *Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Sutton, J. (2003). Tom goes to school: Social cognition and social values in bullying. In B. Repacholi; V. Slaughter (Orgs.). *Individual Differences in Theory of mind* (pp. 99-120). New York: Psychology Press.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386-91.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-103.

Recebido em 15/10/2008

Aceito em 06/02/2009

Endereço para correspondência: Débora de Hollanda Souza. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. Rodovia Washington Luís, Km 235, CEP 13.565-905, São Carlos-SP, Brasil.
E-mail: debhsouza@ufscar.br.