



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Rafael Vera Cruz de Carvalho

**Comunicação empática de pais e filhos em situações específicas: bases
evolutivas e variáveis associadas**

Rio de Janeiro

2010

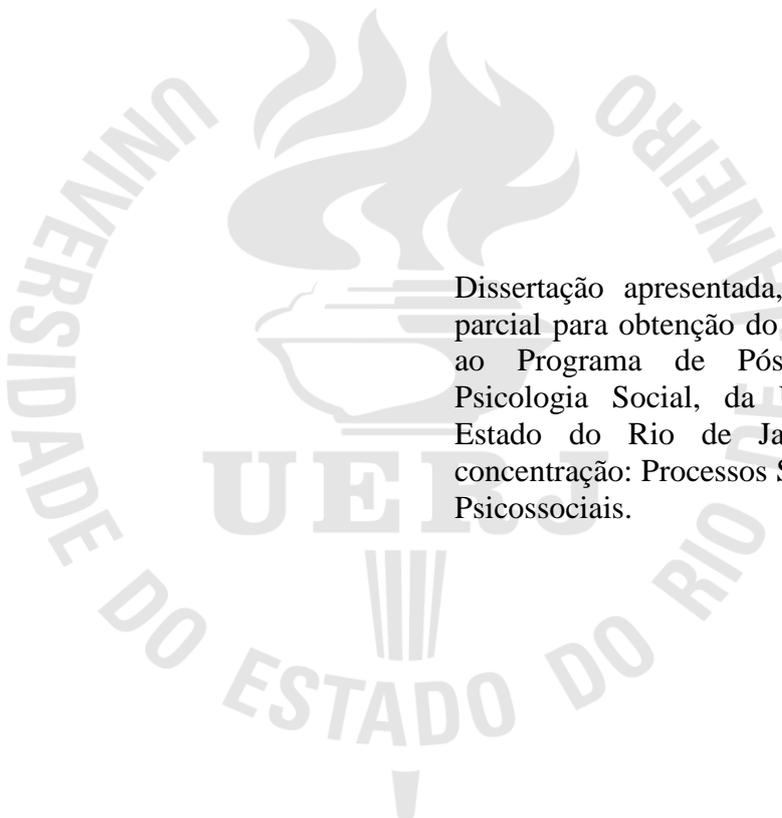
Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Rafael Vera Cruz de Carvalho

Comunicação empática de pais e filhos em situações específicas: bases evolutivas e variáveis associadas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Sociocognitivos e Psicossociais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lucia Seidl de Moura

Coorientadora: Luciana Fontes Pessôa

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C331 Carvalho, Rafael Vera Cruz de.
Comunicação empática de pais e filhos em situações
específicas : bases evolutivas e variáveis associadas / Rafael
Vera Cruz de Carvalho. – 2010.
184 f.

Orientadora: Maria Lucia Seidl de Moura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Instituto de Psicologia.

1. Pais e filhos – Psicologia - Teses. 2. Comunicação em
famílias – Teses. 3. Empatia - Teses. 4. Psicologia genética –
Teses. I. Moura, Maria Lucia Seidl de. II. Pessoa, Luciana
Fontes. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia. IV. Título.

dc CDU 159.922

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Rafael Vera Cruz de Carvalho

Comunicação empática de pais e filhos em situações específicas: bases evolutivas e variáveis associadas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Sociocognitivos e Psicossociais.

Aprovada em 01 de julho de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Seidl de Moura (Orientadora)
Instituto de Psicologia da UERJ

Prof^a. Dr^a. Deise Maria Leal Fernandes Mendes
Instituto de Psicologia da UERJ

Prof^a. Dr^a. Lucia Emmanoel Novaes Malagris
Instituto de Psicologia da UFRJ

Rio de Janeiro

2010

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de todo este universo em evolução, incluindo nós, animais que tentamos estudar e compreender o processo pelo qual passamos.

À minha família, sempre ao meu lado na caminhada acadêmica desde o antigo primário, apoiando nas decisões, comemorando as boas notícias e acompanhando nos momentos difíceis, e à Rafaela pela companhia, compreensão e incentivo.

À minha orientadora, professora Maria Lucia, pela competência, precisão, cuidado, incentivo, broncas merecidas e exemplo; enfim, todo apoio que uma boa “mãe acadêmica” como ela poderia dar.

À minha coorientadora, Luciana, pela sua praticidade, sugestões e amizade de “irmã acadêmica mais velha”.

A todas as famílias que aceitaram participar deste estudo, mesmo em tempos que precisamos ter cuidado com visitas de estranhos a nossos lares. Aos padres Antônio José e Leandro, por sua enorme ajuda facilitando o contato inicial com algumas famílias.

Aos meus amigos Jefferson, André, Susana e Marcelo, pelo apoio em conseguir participantes.

À professora Eliane Falcone e à colega doutoranda Daniele Motta, por cederem o material para avaliação da empatia e as categorias observacionais.

À professora Carolyn Zahn-Waxler, pela sua generosidade.

A todos os colegas do nosso grupo de pesquisa, pela ajuda em diversos momentos ao longo desta produção, em especial Alexandre Ortiz e Tatiana Targino Bandeira.

À professora Anna Helena Moussatché, sempre me incentivando, desde que fui seu aluno e à professora Ana Maria Jacó-Vilela, pela amizade e apoio.

Transformei-me em um tipo de máquina de observar fatos e formular conclusões.

Charles Robert Darwin

RESUMO

CARVALHO, Rafael Vera Cruz de. *Comunicação empática de pais e filhos em situações específicas: bases evolutivas e variáveis associadas*. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O presente estudo pretende suprir parcialmente algumas lacunas nos estudos sobre o desenvolvimento da empatia. A primeira lacuna se refere a incluir os pais, além das mães, na pesquisa, uma vez que aqueles podem ter um papel ainda pouco explorado no desenvolvimento. A segunda se refere a abordar a empatia tanto por uma visão ontogenética como filogenética, pois ambas se complementam na compreensão das nossas capacidades e habilidades, essencialmente muito semelhantes às de nossos ancestrais no ambiente de nossa evolução. Presume-se que no ambiente de adaptação evolutiva (AAE) da nossa espécie as habilidades sociais foram importantes na resolução de conflitos e na manutenção da coesão intragrupal. A empatia, habilidade social foco desta dissertação, é definida como a capacidade de compreender e expressar compreensão sobre os pensamentos e sentimentos de outra pessoa e é uma característica da espécie que sofre desenvolvimento ontogenético, em culturas e nichos específicos de desenvolvimento. Esta dissertação tem como objetivo geral abordar a comunicação empática entre pais e mães e seus filhos pelo olhar da Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento. Participaram deste estudo 10 crianças, entre oito e 11 anos e seus respectivos pais e mães, sendo cinco meninos e cinco meninas, todos da cidade do Rio de Janeiro. A empatia dos pais e dos filhos foi avaliada por meio de instrumentos (Inventário de Empatia e Entrevista sobre Cenas de Curta Duração), assim como as crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento das habilidades empáticas, por instrumento desenvolvido para este estudo (Crenças Parentais sobre Habilidades). As famílias participaram ainda de uma sessão de filmagem em três situações específicas de 10 minutos cada: jogo com peças de montar para construção conjunta de escolha livre e a representação de papéis em duas cenas do cotidiano familiar (conversar sobre um boletim da criança com notas vermelhas e sobre um problema que a criança trouxe para os pais). Os resultados foram apresentados e discutidos para cada uma das famílias. Pode-se observar que existem relações entre os escores de empatia dos pais e da criança nos instrumentos utilizados e que, em geral, os pais valorizam habilidades empáticas e atribuem seu desenvolvimento, principalmente ao exemplo e à aprendizagem e não a maturação e características de temperamento da criança. No entanto, nas tarefas propostas, dificuldades de comunicação empática são observadas, levando a que se hipotetize que não é direta a relação entre crenças, habilidades individuais e práticas em família. Reconhecem-se as limitações do presente estudo, de caráter exploratório. Novas investigações com observação da comunicação pais-filhos em situações cotidianas do ambiente natural podem contribuir para o avanço do conhecimento nessa área.

Palavras-chave: Comunicação familiar. Empatia. Psicologia Evolucionista.

ABSTRACT

This study aims to partially fill some gaps in the study of empathy development. The first gap refers to the inclusion of fathers, instead of only mothers, in the investigations, since the former may have an unexplored role on child development. The second gap refers to an ontogenetic and phylogenetic approach to empathy, because these levels are complementary on the comprehension of our capacities and abilities, which are essentially very similar to those of our ancestors in our evolutionary environment. It is assumed that in our species' environment of evolutionary adaptedness (EEA), social abilities were important in conflict solution and in group cohesion maintenance. Empathy, the social ability which is the focus of this dissertation, is defined as the capacity to comprehend and express this comprehension of others' thoughts and feelings and is a species' characteristic that can be developed ontogenetically in specific cultures and niches of development. This dissertation's main objective is to approach to empathic communication between fathers, mothers and their sons/daughters from the Evolutionary Developmental Psychology point of view. The participants were 10 children, five boys and five girls, from eight to 11 years old, and their respective parents, all of them from the city of Rio de Janeiro. Parents' and children's empathy were assessed by instruments (an empathy inventory and an interview about short-scenes), as parental beliefs on empathic abilities' importance and development by an instrument created for this study (a questionnaire about parental beliefs on abilities). Families have also participated in a recorded session of three specific ten-minutes-activities: a game with building blocks for a free-choice group construction and a role playing of two daily family scenes (to talk about the child's school bulletin with red marks and to talk about a problem that the child brought to the parents). Results were presented and discussed for each family. There are parallels between the empathy scores of parents and their children on the instruments used and, in general, parents valorize empathic abilities and they credit its development mainly to their example and to learning and not to maturation and child temperament. However, difficulties of empathic communication were observed in the proposed activities, leading to hypothesizing that the relation between beliefs, individual abilities and family interaction practices is not direct. Limitations of the present study are recognized, as it is an exploratory study. New investigations with observation of parents-children communication in natural environment daily situations can contribute to the progress of knowledge in this field.

Keywords: Family communication. Empathy. Evolutionary Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|--|----|
| Figura 1 – | Modelo “boneca russa”, traduzido de De Waal (2008)..... | 28 |
| Figura 2 – | Modelo de influências na empatia infantil, traduzido de Strayer e Roberts (2004)..... | 34 |
| Figura 3 – | Modelo de relações entre as variáveis analisadas..... | 38 |
| Figura 4 – | Crenças dos pais da família 01 sobre a importância das habilidades..... | 56 |
| Figura 5 – | Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 56 |
| Figura 6 – | Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 57 |
| Figura 7 – | Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 58 |
| Figura 8 – | Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 58 |
| Figura 9 – | Crenças dos pais da família 02 sobre a importância das habilidades..... | 66 |
| Figura 10 – | Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 66 |
| Figura 11 – | Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 67 |

| | |
|--|----|
| Figura 12 – Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 68 |
| Figura 13 – Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 68 |
| Figura 14 – Crenças dos pais da família 03 sobre a importância das habilidades..... | 75 |
| Figura 15 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 76 |
| Figura 16 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 76 |
| Figura 17 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 77 |
| Figura 18 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 78 |
| Figura 19 – Crenças dos pais da família 04 sobre a importância das habilidades..... | 85 |
| Figura 20 – Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 85 |
| Figura 21 – Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 86 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 22 – | Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 87 |
| Figura 23 – | Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 87 |
| Figura 24 – | Crenças dos pais da família 05 sobre a importância das habilidades..... | 95 |
| Figura 25 – | Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 95 |
| Figura 26 – | Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 96 |
| Figura 27 – | Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 97 |
| Figura 28 – | Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 97 |
| Figura 29 – | Crenças dos pais da família 06 sobre a importância das habilidades..... | 105 |
| Figura 30 – | Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 106 |
| Figura 31 – | Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 107 |

| | |
|--|-----|
| Figura 32 – Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 107 |
| Figura 33 – Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 108 |
| Figura 34 – Crenças dos pais da família 07 sobre a importância das habilidades..... | 115 |
| Figura 35 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 116 |
| Figura 36 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 117 |
| Figura 37 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 117 |
| Figura 38 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 118 |
| Figura 39 – Crenças dos pais da família 08 sobre a importância das habilidades..... | 126 |
| Figura 40 – Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 127 |
| Figura 41 – Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja | |

| | | |
|-------------|--|-----|
| | oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 127 |
| Figura 42 – | Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 128 |
| Figura 43 – | Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 129 |
| Figura 44 – | Crenças dos pais da família 09 sobre a importância das habilidades..... | 136 |
| Figura 45 – | Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 137 |
| Figura 46 – | Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... | 137 |
| Figura 47 – | Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... | 138 |
| Figura 48 – | Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... | 139 |
| Figura 49 – | Crenças dos pais da família 10 sobre a importância das habilidades..... | 145 |
| Figura 50 – | Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa..... | 146 |
| Figura 51 – | Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade | |

ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)..... 146

Figura 52 – Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)..... 147

Figura 53 – Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)..... 148

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------|---|----|
| Tabela 1 – | Escores e percentis dos fatores do IE (amostra total)..... | 42 |
| Tabela 2 – | Duração das cenas utilizadas..... | 43 |
| Tabela 3 – | Habilidades empáticas e etapas correspondentes do processo empático..... | 51 |
| Tabela 4 – | Formas de desenvolvimento de habilidades empáticas quanto a sua origem..... | 52 |
| Tabela 5 – | Variáveis, instrumentos do estudo e escores..... | 52 |
| Tabela 6 – | Análise da fidedignidade das codificações..... | 53 |
| Tabela 7 – | Escores de empatia dos pais da família 01..... | 59 |
| Tabela 8 – | Escores de empatia da filha da família 01..... | 60 |
| Tabela 9 – | Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 01..... | 61 |
| Tabela 10 – | Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 01..... | 62 |
| Tabela 11 – | Escores de empatia dos pais da família 02..... | 69 |
| Tabela 12 – | Escores de empatia do filho da família 02..... | 70 |
| Tabela 13 – | Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 02..... | 71 |
| Tabela 14 – | Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 02..... | 72 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 15 – Escores de empatia dos pais da família 03..... | 78 |
| Tabela 16 – Escores de empatia do filho da família 03..... | 79 |
| Tabela 17 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 03..... | 80 |
| Tabela 18 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 03..... | 81 |
| Tabela 19 – Escores de empatia dos pais da família 04..... | 88 |
| Tabela 20 – Escores de empatia da filha da família 04..... | 88 |
| Tabela 21 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 04..... | 90 |
| Tabela 22 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 04..... | 91 |
| Tabela 23 – Escores de empatia dos pais da família 05..... | 98 |
| Tabela 24 – Escores de empatia do filho da família 05..... | 98 |
| Tabela 25 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 05..... | 100 |
| Tabela 26 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 05..... | 102 |
| Tabela 27 – Escores de empatia dos pais da família 06..... | 109 |
| Tabela 28 – Escores de empatia do filho da família 06..... | 109 |
| Tabela 29 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 06..... | 110 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 30 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 06..... | 112 |
| Tabela 31 – Escores de empatia dos pais da família 07..... | 119 |
| Tabela 32 – Escores de empatia da filha da família 07..... | 119 |
| Tabela 33 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 07..... | 120 |
| Tabela 34 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 07..... | 123 |
| Tabela 35 – Escores de empatia dos pais da família 08..... | 129 |
| Tabela 36 – Escores de empatia do filho da família 08..... | 130 |
| Tabela 37 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 08..... | 131 |
| Tabela 38 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 08..... | 133 |
| Tabela 39 – Escores de empatia dos pais da família 09..... | 139 |
| Tabela 40 – Escores de empatia da filha da família 09..... | 140 |
| Tabela 41 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 09..... | 141 |
| Tabela 42 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 09..... | 142 |
| Tabela 43 – Escores de empatia dos pais da família 10..... | 148 |
| Tabela 44 – Escores de empatia da filha da família 10..... | 149 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 45 – Escores não-verbais e descrição das atividades dos pais e da filha da família 10..... | 150 |
| Tabela 46 – Escores e emissões verbais dos pais e da filha da família 10..... | 151 |
| Tabela 47 – Identificações da emoção de cada cena para cada criança..... | 154 |
| Tabela 48 – Escores afetivo e comportamental (comp.) infantil de cada cena..... | 155 |
| Tabela 49 – Média, mínimo, máximo e desvio padrão das crenças parentais sobre importância e o desenvolvimento da empatia..... | 156 |
| Tabela 50 – Critério de classificação de empatia dos participantes..... | 159 |
| Tabela 51 – Classificação dos participantes de acordo com os escores de empatia e das interações verbais e não-verbais..... | 160 |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|---|----|
| | APRESENTAÇÃO..... | 20 |
| | INTRODUÇÃO..... | 22 |
| 1 | REVISÃO DA LITERATURA..... | 22 |
| 1.1 | A Psicologia Evolucionista e as bases do comportamento social..... | 22 |
| 1.2 | Habilidades sociais como características humanas: a empatia e suas bases últimas..... | 26 |
| 1.3 | Os estudos psicológicos sobre empatia e suas causas próximas..... | 29 |
| 1.4 | A comunicação empática entre pais e filhos..... | 34 |
| 1.5 | Uma tentativa de articulação do desenvolvimento da empatia e do papel dos pais nesse processo: a proposta de um estudo empírico..... | 37 |
| 2 | MÉTODO..... | 39 |
| 2.1 | Questões éticas..... | 39 |
| 2.2 | Participantes..... | 39 |
| 2.3 | Variáveis e instrumentos..... | 41 |
| 2.3.1 | <u>Para avaliar a empatia dos pais.....</u> | 41 |
| 2.3.1.1 | Inventário de empatia..... | 41 |
| 2.3.2 | <u>Para avaliar a empatia das crianças.....</u> | 42 |
| 2.3.2.1 | Entrevista de avaliação da empatia infantil através de cenas de curta duração..... | 42 |
| 2.3.3 | <u>Para avaliar a comunicação empática.....</u> | 43 |
| 2.3.3.1 | Situação de construção livre de objeto pela tríade..... | 43 |
| 2.3.3.2 | Situações de representação de papéis (<i>role playing</i>)..... | 44 |
| 2.3.4 | <u>Para avaliar as crenças parentais sobre a importância e desenvolvimento da empatia.....</u> | 45 |
| 2.3.4.1 | Crenças sobre habilidades..... | 45 |
| 2.4 | Procedimentos..... | 45 |
| 2.4.1 | <u>Preliminares.....</u> | 45 |
| 2.4.2 | <u>De obtenção da amostra e coleta de dados.....</u> | 46 |
| 2.4.3 | <u>Da redução e codificação de dados.....</u> | 47 |
| 2.4.4 | <u>De análise de dados.....</u> | 51 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 55 |
| 3.1 | Família 01 | 55 |
| 3.1.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia</u> | 55 |
| 3.1.2 | <u>Escores de empatia</u> | 59 |
| 3.1.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações</u> | 60 |
| 3.1.4 | <u>Síntese da família 01</u> | 64 |
| 3.2 | Família 02 | 65 |
| 3.2.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia</u> | 65 |
| 3.2.2 | <u>Escores de empatia</u> | 69 |
| 3.2.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações</u> | 70 |
| 3.2.4 | <u>Síntese da família 02</u> | 73 |
| 3.3 | Família 03 | 74 |
| 3.3.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia</u> | 75 |
| 3.3.2 | <u>Escores de empatia</u> | 78 |
| 3.3.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações</u> | 79 |
| 3.3.4 | <u>Síntese da família 03</u> | 83 |
| 3.4 | Família 04 | 84 |
| 3.4.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia</u> | 84 |
| 3.4.2 | <u>Escores de empatia</u> | 88 |
| 3.4.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações</u> | 89 |
| 3.4.4 | <u>Síntese da família 04</u> | 93 |
| 3.5 | Família 05 | 94 |
| 3.5.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia</u> | 94 |
| 3.5.2 | <u>Escores de empatia</u> | 98 |
| 3.5.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações</u> | 99 |
| 3.5.4 | <u>Síntese da família 05</u> | 104 |
| 3.6 | Família 06 | 105 |
| 3.6.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia</u> | 105 |
| 3.6.2 | <u>Escores de empatia</u> | 109 |
| 3.6.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações</u> | 109 |
| 3.6.4 | <u>Síntese da família 06</u> | 114 |
| 3.7 | Família 07 | 115 |
| 3.7.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia</u> | 115 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 3.7.2 | <u>Escores de empatia.....</u> | 119 |
| 3.7.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações.....</u> | 119 |
| 3.7.4 | <u>Síntese da família 07.....</u> | 125 |
| 3.8 | Família 08..... | 126 |
| 3.8.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia.....</u> | 126 |
| 3.8.2 | <u>Escores de empatia.....</u> | 129 |
| 3.8.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações.....</u> | 130 |
| 3.8.4 | <u>Síntese da família 08.....</u> | 135 |
| 3.9 | Família 09..... | 136 |
| 3.9.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia.....</u> | 136 |
| 3.9.2 | <u>Escores de empatia.....</u> | 139 |
| 3.9.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações.....</u> | 140 |
| 3.9.4 | <u>Síntese da família 09.....</u> | 144 |
| 3.10 | Família 10..... | 144 |
| 3.10.1 | <u>Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia.....</u> | 145 |
| 3.10.2 | <u>Escores de empatia.....</u> | 148 |
| 3.10.3 | <u>Escores não-verbais e verbais nas situações.....</u> | 149 |
| 3.10.4 | <u>Síntese da família 10.....</u> | 152 |
| 3.11 | Síntese das famílias e discussão geral..... | 153 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 163 |
| | REFERÊNCIAS..... | 166 |
| | APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 170 |
| | APÊNDICE B – Crenças Parentais sobre Habilidades..... | 172 |
| | ANEXO A – Parecer da COEP – Uerj..... | 177 |
| | ANEXO B – Inventário de Empatia..... | 179 |
| | ANEXO C – Entrevista de avaliação de empatia..... | 182 |

APRESENTAÇÃO

O tema desta dissertação vem do meu interesse pela comunicação humana, que iniciou quando comecei a fazer curso de inglês e percebi como podia ser complexa a forma como nós, da espécie *Homo sapiens*, nos comunicamos. Fascinava-me a diversidade linguística que fomos capazes de produzir, notando semelhanças e diferenças entre os idiomas e a sua relação com a expressão cultural. Esse interesse passou a ficar associado à ciência a partir do momento em que, na graduação, cursei a disciplina psicolinguística, onde estudei processos psicológicos envolvidos na produção e compreensão da linguagem. Fiz outros trabalhos em disciplinas que envolviam o tema de linguagem e, ao mesmo tempo, desenvolvi um segundo interesse: sobre a perspectiva evolucionista na Psicologia. A Psicologia Evolucionista levou-me a encontrar a minha orientadora e, posteriormente, a escrever a minha monografia teórica sobre evolução da linguagem. A relação do tema linguagem com a empatia veio da observação pessoal (não sistemática) da comunicação familiar, no cotidiano e na clínica. Passei a refletir sobre as formas desse tipo de interação com um olhar evolucionista e pensando a linguagem como uma capacidade adquirida ao longo da nossa evolução e importante para comunicação dos membros de uma família.

O presente trabalho surge nesse contexto, envolvendo a comunicação entre ambos os pais e seus filhos, focando na expressão da capacidade empática familiar, considerando que tanto linguagem quanto empatia foram desenvolvidas ao longo da história filogenética da nossa espécie. O objetivo geral deste estudo é investigar a comunicação empática entre ambos os genitores e seus filhos, abordando-a segundo a Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento, a ser definida a seguir.

A importância deste estudo se dá por buscar preencher algumas lacunas na literatura. Uma delas se relaciona ao estudo de interações de tríades mãe-pai-filho(a), procurando incluir a figura paterna, como poucos outros trabalhos em Psicologia do Desenvolvimento o fazem. A influência do pai na socialização dos filhos pode ter uma parcela importante e ainda pouco explorada. Outra lacuna se refere ao fato de que nem sempre os aspectos filogenéticos são considerados na abordagem às habilidades sociais e, particularmente, à empatia. A observação de fenômenos psicológicos à luz de uma visão evolucionista complementa os estudos em Psicologia, uma vez que não houve gerações suficientes para que o modo de organização dos nossos processos mentais mudasse essencialmente (Evans & Zarate, 1999).

Neste trabalho serão utilizados pressupostos e conceitos que psicólogos evolucionistas utilizam para abordar a evolução das características da nossa mente, tendo como argumento central que estas características interagem, formando toda a complexidade sociocognitiva que atingimos.

Ainda será abordada a empatia, como exemplo de habilidade social importante para a nossa espécie, focando nas interações familiares e o desenvolvimento desta na criança. A partir da revisão da literatura sobre estudos do desenvolvimento da empatia na comunicação pais e filhos, será apresentado um estudo empírico sobre o tema, a metodologia empregada e seus resultados. A forma do texto segue os padrões da Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association* – APA) e do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em janeiro de 2009.

INTRODUÇÃO

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 A Psicologia Evolucionista e as bases do comportamento social

O presente trabalho baseia-se nos fundamentos da Psicologia Evolucionista (PE), que integra as contribuições da Biologia Evolucionista e da Psicologia Cognitiva. Adotando a visão de Charles Darwin e desenvolvimentos posteriores (neodarwinismo), os psicólogos evolucionistas em geral defendem que a mente humana é produto da evolução de mecanismos mentais por meio de uma longa série de mutações casuais e do processo de seleção natural. Por esse processo, acumularam-se ao longo do tempo pequenas mudanças que se mostraram adaptativas no ambiente em que evoluíram (Evans & Zarate, 1999). Ao contrário do que tendemos a pensar, a seleção natural não age intencionalmente visando construir *designs* complexos (Evans & Zarate, 1999). As mutações se acumulam ao acaso ao longo das gerações e são selecionadas as que se mostram mais adaptativas ao meio, favorecendo a reprodução e a consequente passagem dos genes do organismo adaptado para a próxima geração fértil. No caso dos mecanismos mentais, a partir do momento em que passam a favorecer uma espécie, trazendo, por exemplo, mais capacidade de lidar com relações sociais, esses mecanismos tendem a ser transmitidos e mantidos através das gerações porque aumentam o potencial reprodutivo dos indivíduos. Na medida em que os indivíduos com características favorecedoras se reproduzem diferencialmente em relação àqueles que não as possuem, essas características se espalham na população.

Essa concepção se relaciona intimamente com o fato de que uma parte do que chamamos popularmente de “adaptação ao meio” é exatamente fruto da aplicação de uma adaptação evolutiva. Esta, nós podemos definir como um sistema de características herdadas, que se tornou frequente entre os membros de uma espécie e foi incorporado ao *design* padrão desta espécie por ter produzido, em interação com outras características (ambientais e do resto do organismo), uma expressão fenotípica funcional valiosa o suficiente para se propagar na população, resolvendo algum problema adaptativo (Tooby & Cosmides, 1992). Além disso, dentre os dois componentes do processo evolutivo – a seleção natural e o acaso das mutações – a seleção é o que produz organizações complexas e funcionais (Tooby & Cosmides, 1992; Evans & Zarate, 1999). Tooby e Cosmides (1992) sugerem que, para demonstrar que alguma característica é uma adaptação, devemos considerar sempre a probabilidade de ela ter surgido ao acaso. Já as “adaptações ao meio”, como roupas, veículos e outras tecnologias, por exemplo, são expressões de todo o nosso potencial

cognitivo, que foi desenvolvido na resolução de problemas ancestrais, e são aplicadas às resoluções de problemas do ambiente atual.

Há características biológicas que também apareceram com diferente função da atual, como por exemplo, as penas das aves, que surgiram inicialmente não para o voo (apesar de serem de grande importância nesta atividade), e sim para isolamento térmico no *Archaeopteryx* (Gould & Vrba, 1982). Essas características são chamadas de exaptações e auxiliam na aptidão do organismo, assim como as “adaptações ao meio”, mas não foram selecionadas para isso e apenas embasam (potencializando ou limitando) novas adaptações (Gould & Vrba, 1982). Gould e Vrba (1982) relacionam o termo exaptação ao conceito darwiniano de preadaptação.

Além disso, temos outras características denominadas coprodutos (*by-products*) e *spandrels*, que “são aquelas características fenotípicas que não contribuem para o *design* funcional por si só nem são funcionalmente organizadas”, mas estão ligadas a outras características que contribuem e foram selecionadas (Tooby & Cosmides, 1992, p. 62, tradução nossa, grifo dos autores). No presente trabalho, o termo adaptação será utilizado para se referir à adaptação evolutiva.

A PE também tem como característica de fundação a rejeição ao chamado “Modelo Padrão das Ciências Sociais” (MPCS ou SSSM, na sigla em inglês para *Standard Social Science Model*) por Tooby e Cosmides (1992). Dentre as características do MPCS pontuadas por Workman e Reader (2004), podemos destacar a concepção do ser humano enquanto “tábula rasa”, afirmando em linhas gerais que características como conhecimento, personalidade e valores seriam adquiridas *exclusivamente* no contato com o meio cultural. Esse modelo é criticado pela PE por não ser condizente com evidências principalmente de estudos interculturais (semelhanças presentes em diversos povos de diferentes culturas) e comparativos (com outras espécies). Psicólogos evolucionistas propõem também o abandono de dicotomias frequentes na história da Psicologia como “natureza X cultura; instinto X razão; inato X aprendido; biológico X cultural” (Cosmides & Tooby, 1997, p. 17, tradução nossa). O argumento defendido é o de que somos seres “biologicamente culturais” – expressão de Vera Sílvia Raad Bussab e Fernando Leite Ribeiro (Bussab & Ribeiro, 1998). Isto é, não faz sentido separar o que é biológico do que é cultural, já que toda a complexidade cultural apresentada pela nossa espécie existe porque temos uma base biológica que nos permitiu criá-la. Além disso, também as nossas potencialidades biológicas são moldadas pela cultura, como por exemplo, as expectativas de futuro que pais têm sobre o desenvolvimento de habilidades sociais de seus filhos, que podem influenciar a forma de cuidar de tal modo que limite ou potencialize características genéticas a serem expressas (Seidl de Moura, 2005).

Essa inseparabilidade de caracteres biológicos e culturais dá-se porque ambos estão imersos nas características dos grupos em que vivemos, afinal, somos uma das espécies que apresentam uma

grande complexidade social e ambos os caracteres nos servem como ferramentas de interação. As relações sociais são muito importantes para nós e uma maior coesão grupal pode ser considerada um importante componente no nosso Ambiente de Adaptação Evolutiva (AAE). O nosso AAE tem sido descrito na literatura em Psicologia Evolucionista como situado nas savanas africanas do período Pleistoceno (de dois milhões a 10 mil anos atrás), com a ressalva de que o AAE não se refere somente a um *habitat*, local ou período específico de tempo. Refere-se a todo o conjunto de interações de características que envolviam a evolução da nossa espécie (Izar, 2009). O AAE reúne os problemas adaptativos frequentemente enfrentados por nossos ancestrais, que são os problemas que tiveram de ser resolvidos na busca pela sobrevivência, como evitar predadores, qual alimento ingerir e qual evitar, como conseguir um parceiro etc. Dentro do período Pleistoceno, apareceram e foram extintas várias espécies da nossa linhagem e assume-se que a nossa subespécie *Homo sapiens sapiens* (também denominada *Homo sapiens* moderno) tenha surgido há cerca de 200 mil anos.

Nesse ambiente, a coesão grupal foi importante porque o tamanho dos grupos precisou aumentar para que pudessem se defender de grupos humanos rivais, dado o aumento da própria população mundial de *Homo sapiens* (Mithen, 2002). O aumento dos grupos humanos é apontado por Mithen (2002) como influente no segundo grande surto de expansão cerebral da nossa espécie, pois cada vez mais foi necessária uma maior capacidade de processamento cognitivo dedicado às habilidades de interação social. Lidar com cada vez mais indivíduos, cotidianamente, e nem sempre eles sendo aparentados pode ter representado um desafio para nossos ancestrais, todavia, deve ter trazido mais vantagens do que desvantagens, caso contrário, a vida social não teria se mantido. A vida em grupos possibilitou grandes avanços, mas, ao mesmo tempo, exigiu muito de nossos ancestrais. Isto ilustra bem o conceito de *constraint*, ou seja, aquela característica que ao mesmo tempo limita e potencializa a apresentação de outras características. Se, por um lado, a vida em grupo permitiu maior proteção contra predadores e grupos rivais, por outro, trouxe outros problemas a serem resolvidos, como a necessidade de coordenação para caçar e coletar o alimento, de dividir recursos e trabalho, de cuidado com a prole e – o que nos interessa mais neste trabalho – de habilidades sociais para se relacionar com o grupo.

Atualmente, há relativo consenso na Psicologia Evolucionista de que uma série de mecanismos mentais evoluiu para lidar com os problemas adaptativos e todas essas necessidades de interação social, junto com as necessidades de interação ecológica, que constituíram o AAE da nossa espécie (Evans & Zarate, 1999). Também há relativo consenso que o bipedalismo, que surgiu na evolução dos nossos ancestrais, tem importante papel nos rumos de capacidades que a nossa espécie tomou (para maiores detalhes sobre o bipedalismo e a reorganização óssea causada por ele, vide Leakey, 1995; Mithen, 2002; Rosenberg & Trevathan, 2001/2006). Essa adaptação influenciou, entre outras características, a forma como nos organizamos em termos de cuidado com

a prole. O filhote passou, cada vez mais, a nascer com o crânio em formação (e conseqüentemente um cérebro por se desenvolver), já que a postura bípede impediria que um crânio maior (reflexo da expansão cerebral ocorrida na evolução da nossa linhagem) passasse pelo canal de parto, e dependendo, assim, inteiramente da assistência de cuidadores para sobreviver.

Alguns autores como David Bjorklund, Anthony Pellegrini, David Geary e Mark Flinn propuseram a aplicação de uma visão evolucionista para além do foco na filogênese, englobando também a ontogênese, tendo a necessidade de cuidado parental como base. O argumento é que a ontogênese é um subconjunto da evolução da espécie, pois a forma como o nosso desenvolvimento se dá é reflexo do conjunto maior de características em evolução da nossa espécie. Bjorklund, Periss e Causey (2009) assinalam que “a seleção natural opera em todos os níveis do desenvolvimento, não apenas na vida adulta” (p. 120, tradução nossa). A infância não é somente um meio para o fim de atingir a vida adulta (Ribeiro, Bussab & Otta, 2004). Há características que têm a sua função nas etapas iniciais do desenvolvimento e não se mantêm na vida adulta. Essa perspectiva dentro da PE, chamada de Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento, será utilizada como norteadora deste trabalho, uma vez que precisamos considerar tanto os aspectos filogenéticos quanto ontogenéticos para obtermos uma visão mais ampla do processo empático entre familiares. Algumas características da nossa espécie são apontadas por Geary e Flinn (2001) como tendo coevoluído com a tendência a formar famílias pela participação paterna, como a ovulação oculta, a sexualidade não exclusivamente reprodutiva, que, por sua vez, tendem a manter o macho próximo (na busca por um pouco mais de certeza da paternidade), em relacionamento mais estável.

Na nossa espécie há muito cuidado parental e um longo período de dependência e imaturidade do filhote, o que já foi destacado por diversos autores (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Bjorklund, Periss & Causey, 2009; Geary, 2007; Geary & Bjorklund, 2000; Geary & Flinn, 2001; Ribeiro, Bussab & Otta, 2004; Seidl de Moura & Ribas, 2004). Este longo período de dependência e imaturidade traz um maior risco do indivíduo morrer antes de atingir a idade reprodutiva, mas, na lógica da seleção natural, isso não teria se mantido se não trouxesse mais benefícios do que custos (Geary & Flinn, 2001). Que benefícios seriam esses? Recebendo o devido cuidado, o longo período de desenvolvimento de um bebê humano permite que ele se adapte às características do contexto em que nasceu, captando aos poucos as informações necessárias para a sua sobrevivência e, futuramente, sua reprodução. Geary (2002) argumenta também que este longo período de desenvolvimento permite praticar e refinar as habilidades relativas ao convívio no sistema social.

Dentre as habilidades a serem aprimoradas, está a capacidade de se colocar no lugar do outro, inferindo sobre o estado mental dos outros e buscando ajudar. Esta habilidade social – a empatia – parece estar relacionada ao suporte e à modelação parental e é descrita na literatura como

de grande relevância social. Por isso, seguiremos neste trabalho enfocando a empatia e o papel dos pais no seu desenvolvimento.

1.2 Habilidades sociais como características humanas: a empatia e suas bases últimas

Muitas discussões envolvem a conceituação ao longo da história dos estudos de empatia. Limitaremos-nos a adotar uma definição abrangente, com certa ênfase humana, mas não descartando os seus graus apresentados por outras espécies. Segundo as sínteses de Falcone (1998, 2003, 2006), a empatia pode ser definida como a habilidade “de compreender e de expressar compreensão, de forma sensível e acurada, acerca dos pensamentos e sentimentos de outra pessoa”. Esta definição engloba tanto um componente cognitivo quanto afetivo e ainda um comportamental, que serão discutidos no próximo item.

A empatia é uma das habilidades sociais que possivelmente se desenvolveram de forma exponencial em relação a outras espécies com o aumento tamanho dos grupos humanos. Há uma discussão na literatura sobre sua natureza, suas causas últimas e próximas. De Waal (2008) define as causas últimas como os motivos pelos quais um comportamento manteve-se no curso da evolução da espécie, de acordo com as suas consequências na adaptabilidade do seu emissor. Quanto às causas próximas, considera-as como as “situações imediatas que disparam o comportamento e o mecanismo (psicológico, neural e fisiológico) que o habilita” (p. 280, tradução nossa), referindo-se à motivação comportamental. Neste item, abordaremos alguns aspectos das bases últimas da empatia e, na próxima seção, as bases próximas.

Preston e De Waal (2002) afirmam que os níveis próximos e últimos de um comportamento são teoricamente independentes, ou seja, uma explicação que enfoque em um deles não contradiz o outro. Podem ser considerados complementares para um melhor compreensão do comportamento e do seu mecanismo subjacente, o que também concordamos.

Estes autores propõem que a empatia seja organizada em um modelo, o PAM (na sigla em inglês para *Perception-Action Model*, modelo de percepção-ação). Este modelo de Preston e De Waal (2002) assume a ligação entre comportamento, fisiologia e neuroanatomia funcional e é uma visão da empatia como um processo (não só como uma resposta), como um mecanismo mental com base nos circuitos neurais que engloba formas como contágio emocional, simpatia, tomada de perspectiva, comportamentos prossociais e a empatia propriamente dita (“*true empathy*”). Por este mecanismo psicológico apresentar uma base neurofisiológica, podemos relacionar esta noção com a

de módulos mentais defendida por Tooby e Cosmides, 1992, entre outros¹. Preston e De Waal (2002) também se assemelham aos princípios fundadores da Psicologia Evolucionista quando evidenciam que a experiência refina e sintoniza o funcionamento de resposta dos circuitos neurais e se posicionam contra à dicotomia “natureza X criação”. Através da percepção, o mecanismo detecta elementos no ambiente que requerem ou sugerem uma resposta do indivíduo, assim o sistema nervoso responde automaticamente com empatia, quando é preciso. Eles propõem que o circuito nervoso orientado para a resposta se tornou a base da organização da percepção com ação, principalmente pelas refinadas demandas de respostas sociais (em espécies sociais com longo período de cuidado como a nossa).

Para Preston e De Waal (2002), para um sujeito (potencial empatizador) perceber ou não o estado do objeto (potencial alvo da empatia) depende de cinco fatores:

- As relações de interdependência entre sujeito e objeto, que podem ser temporárias (quando em cooperação para atingir uma mesma meta ou quando o desconforto alheio impede a consecução de uma meta do sujeito) ou mais estáveis (quando se trata de um convívio mais frequente, como o de pais e filhos);
- A interrelação entre sujeito e objeto e a consequente similaridade e compartilhamento de representações mentais entre eles, que pode levar a uma compreensão mais fácil e a uma resposta mais apropriada;
- As experiências prévias;
- O aprendizado;
- As evidências das pistas emocionais do objeto.

Para os autores, o mecanismo de percepção-ação funciona inicialmente para o filhote (humano ou não) perceber e aprender a partir das expressões dos seus cuidadores. Preston e De Waal (2002) argumentam que o PAM teria evoluído para as respostas básicas ao ambiente e à vida social e, depois, se tornou uma exaptação, se relacionando ao cuidado parental da prole e permitindo que o filhote se desenvolvesse quanto à regulação e à sincronia emocionais necessárias para desenvolvimento empático. O contágio emocional inicial teria a sua função adaptativa no cuidado parental, pois se os pais percebem emoção similar, tendem a agir apropriadamente, o que aumenta a sobrevivência do filhote e consequentemente o sucesso reprodutivo dos pais. Além disso, direcionar cuidado para reduzir o choro infantil, por exemplo, evitaria chamar a atenção de eventuais predadores próximos.

Assim, o modelo desses autores assume que o PAM permite perceber as condições ambientais e incorporá-las ao nosso plano de ação, sendo um mecanismo em aberto, baseado nos neurônios-espelho, que dão suporte à relação flexível entre percepção e ação (Preston & De Waal,

¹ Para uma revisão das discussões sobre modularidade mental, vide Seidl de Moura e Oliva (2009).

2002). Neurônios-espelho são células nervosas ligadas ao córtex motor, que disparam ativação durante a execução de uma ação e também ao observar a ação alheia (Hauser & Wood, 2010; Iacoboni, 2009).

Segundo Iacoboni (2009), a maioria dos neurônios-espelho não dispara somente durante a execução das mesmas ações observadas (que é a característica dos neurônios-espelho de congruência estrita), mas sim para ações que não são as mesmas observadas, porém visam o mesmo objetivo ou estão relacionadas logicamente (o que caracteriza os de congruência abrangente). Este padrão de funcionamento da maioria dos neurônios-espelho é coerente com o PAM de Preston e De Waal (2002), pois sua flexibilidade nas interações sociais permite ações de cooperação, para além da pura imitação (Iacoboni, 2009).

Em 2008, De Waal faz algumas adaptações ao seu modelo teórico e o denomina de modelo da “boneca russa” (*Russian doll model*), inserindo o mecanismo de percepção-ação na sua camada mais interna, que é base para as camadas mais externas e complexas na medida em que a distinção entre si e os outros (“*self-outros*”) aumenta ao longo do desenvolvimento. A figura 1 apresenta este modelo.

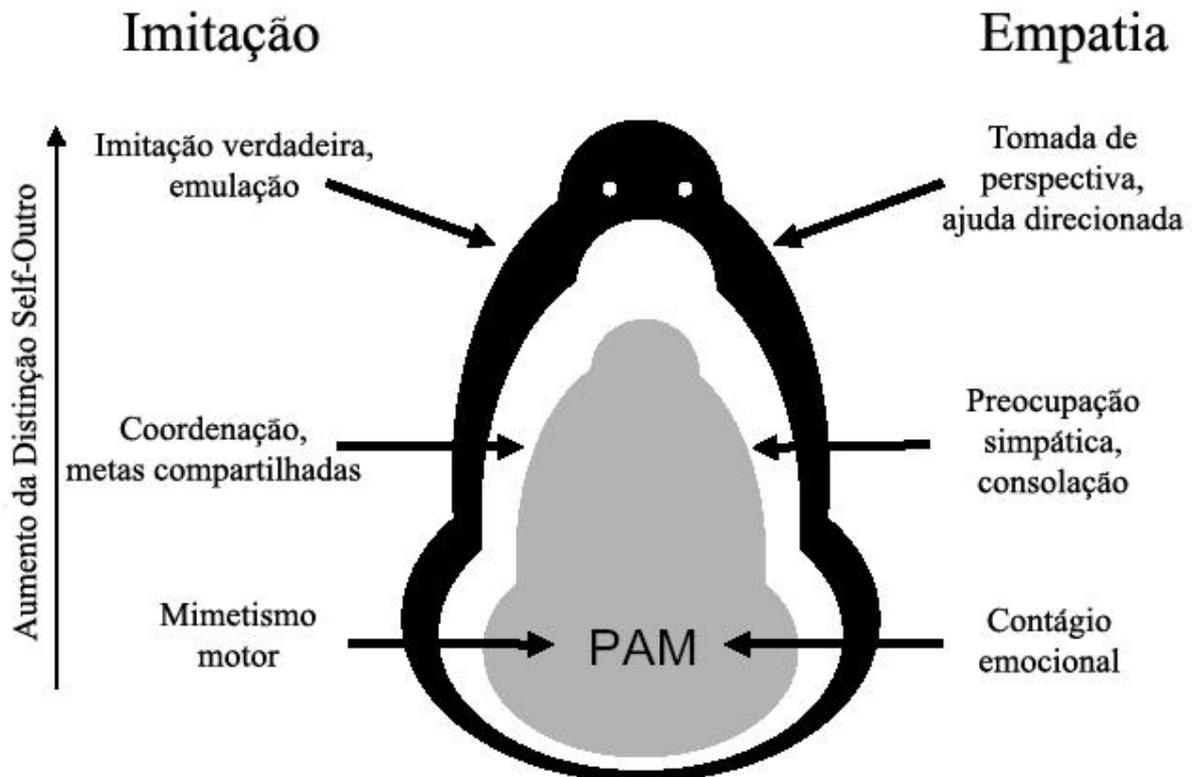


Figura 1 – Modelo “boneca russa”, traduzido de De Waal (2008)

No modelo “boneca russa”, quanto mais externa a camada, maior o uso do córtex pré-frontal ela requer e maiores as possibilidades de exaptação da função empática para outras pessoas não aparentadas e até mesmo para indivíduos de outras espécies.

Algumas outras espécies, além da nossa, apresentam características empáticas, inclusive em interações interespecíficas, ou seja, com outras espécies. De Waal (2005) relata uma bonobo fêmea (Kuni), que tentou ajudar uma ave ferida caída em sua jaula. Kuni pegou a ave pelas asas e fez movimentos na tentativa de ajudá-la a voar. Frans de Waal também exemplifica a tomada de perspectiva com uma fêmea de chimpanzé (Lolita) que acabara de ter um filhote. Este estava aconchegado à mãe quando o pesquisador ansiava por vê-lo e apontou para o ventre de Lolita. A fêmea, ao perceber que o filhote não estava face a face com o pesquisador, ergueu seu bebê girando de uma forma não tão simples, que De Waal (2005) descreve como uma pessoa retirando uma camiseta. Desse modo, Lolita suspendeu o bebê e De Waal pôde ver o seu rosto. O autor cita ainda outras situações que presenciou, onde esses animais se solidarizaram com outros e discute que, existindo a tendência de ajudar coespecíficos, o próprio comportamento de ajuda pôde se afastar das suas origens evolutivas (possivelmente a partir da assistência aos parentes e da reciprocidade / altruísmo recíproco), sendo extrapolado para estranhos e até para outras espécies (De Waal, 2005).

Podemos supor que os efeitos sociais da empatia remetem ao nosso AAE, onde provavelmente houve fortes pressões seletivas para comportamentos altruístas mútuos e a empatia percebida com eles (Lopes, Magalhães & Brito, 2005). É plausível pensar que o surgimento da empatia tenha se dado por influência do modo de organização familiar da nossa linhagem, pela necessidade de maior cuidado com a prole e a estruturação em grupos sociais, associada à necessidade de coesão grupal.

1.3 Os estudos psicológicos sobre empatia e suas causas próximas

Até a década de 1990, muito se discutiu a definição de empatia e se no processo empático predominavam aspectos afetivos ou cognitivos. Para Preston e De Waal (2002), esta ênfase foi motivo de distração em relação aos aspectos filogenéticos que vimos anteriormente. Mais recentemente (Decety & Jackson, 2004; Knafo, Van Hulle, Zahn-Waxler, Robinson & Rhee, 2008; Preston & De Waal, 2002), há cada vez mais consenso que esta habilidade se dá através de três componentes:

- Cognitivo: refere-se ao processamento da informação (pela atenção, memória, motivação etc.), incluindo a tomada de perspectiva do outro, ao inferir seus

pensamentos e sentimentos. Pode haver ativação de processos inferenciais, representações na memória ou imaginação de seus desejos e crenças, utilizando também a teoria da mente;

- Afetivo: experimentação de sentimento de simpatia, compaixão e interesse pelo bem-estar do outro, com a participação de emoções e afetos decorrentes da interpretação das informações cognitivas. São possíveis três tipos de reação: 1) sentimento de mal-estar, onde há vivência de autopreocupação sem preocupação pelo outro nem altruísmo; 2) contágio emocional, com reprodução da emoção alheia; ou 3) simpatia, que é a preocupação genuína pelo outro, sem necessidade de correspondência emocional;
- Comportamental: manifestação e transmissão do reconhecimento do que foi entendido, dando a outra pessoa a sensação de ter sido verdadeiramente compreendida e acolhida. A verbalização empática é a forma com maiores impactos, conduzindo a um maior entendimento na relação, levando à identificação do afeto e ao alívio da angústia do outro bem como tornando o empatizador mais aceito (Falcone, 2003).

Segundo Falcone (2003), a empatia se apresenta em duas fases:

- Compreensão empática: caracteriza-se por ouvir o outro de forma peculiar, verdadeiramente atenta. A atenção empática é apreciada pelo outro, encorajando a sua abertura. Como exemplo de comportamentos não-verbais para demonstrar atenção, temos: fitar diretamente e apresentar uma postura aberta e relaxada. Deve-se observar as mensagens não-verbais da outra pessoa, perceber o comportamento corporal do outro, da voz à aparência geral. Ouvir, aceitar a perspectiva da pessoa tal como ela é, sem o desejo de promover sua mudança. Ser ouvido reduz o medo e a tensão e aumenta o autoconhecimento, enriquecendo o relacionamento, uma vez que o outro membro da relação torna-se também mais aberto a ouvir. A escuta deve ser voltada inteiramente para as perspectivas, os desejos e os sentimentos da outra pessoa. Além disso, é necessário elaborar mentalmente uma relação entre o sentimento da outra pessoa, o contexto e o significado desse contexto para ela.
- Comunicação do sentimento apreendido: a verbalização é a maneira mais eficiente de demonstrar compreensão, legitimando e elaborando os sentimentos da outra pessoa, com foco inteiramente voltado para a outra pessoa, sem qualquer julgamento sobre sua postura. A relação entre sentimento e contexto (feita na escuta) é, agora, expressa de maneira adequada. Ainda mais importante que comunicar o que foi percebido é a acuidade desta percepção, cuja melhor avaliação pode ser dada pelo outro, que está sendo alvo da empatia.

Assim como outros animais, nós nascemos com certas predisposições para o contato com o mundo preexistente a nós e, o que importa particularmente para este trabalho, para captar sinais emocionais nos outros. Estas características para o contato social são adaptativas para as espécies cujo filhote é dependente de cuidados, como a nossa, pois permite o reconhecimento e a ligação com seus cuidadores (Falcone, 2006; Seidl de Moura, 2005; Seidl de Moura e Ribas, 2004). Bebês humanos, desde cedo distinguem faces e vozes humanas de outros estímulos a partir das suas experiências em interações sociais e crianças com pouco mais de um ano já consolam os outros (De Waal, 2005).

A noção apresentada por Ribeiro, Bussab e Otta (2004), de que o organismo também determina de certa forma o seu ambiente, selecionando-o e buscando seu próprio nicho, é aplicável ao desenvolvimento humano, pois as capacidades iniciais do bebê humano permitem-lhe captar e selecionar estímulos ambientais, especialmente para o contato social com seus cuidadores. Ribeiro, Bussab e Otta também afirmam que somos propensos a compartilhar atenção e assumir a perspectiva mental dos outros, habilidades que esses autores concordam serem as “chaves sociocognitivas da cultura”, por sua importância na vida em grupo. A vivência em grupos de contato e trocas intergeracionais, o que é uma característica quase exclusiva nossa, permite que a criança interaja com adultos e pares, formando vínculos, sendo alvo de cuidados e aprendendo. Assim, o bebê desenvolve “habilidades e capacidades sócio-afetivas consonantes com o ambiente em que nasce e se desenvolve” (Rodrigues, 2009, p. 39). Segundo Thompson (1992), esta consonância ambiental é um importante precursor da empatia e as experiências vivenciadas, junto com fatores biológicos, influenciam a forma como os indivíduos se tornam mais ou menos empáticos, o que irá refletir na qualidade das suas relações sociais na vida adulta (Falcone, 2006).

Há na literatura levantada uma questão teórica importante, mas pouco discutida no que se refere à avaliação da empatia infantil. Strayer (1992) e Thompson (1992) alertam que as crianças pequenas podem ser menos capazes do que as crianças maiores e adultos na identificação acurada das emoções dos outros. Os possíveis motivos para isso seriam tanto a tomada de perspectiva em desenvolvimento, quanto a clareza em diferenciar emoções similares. Contudo, esses autores não mencionam idades específicas que consideram crianças pequenas ou maiores. Strayer (1992) e Thompson (1992) também destacam que a incongruência entre o estado afetivo relatado pela criança e a emoção observada em cenas ou imagens de avaliação pode não representar necessariamente falta de empatia, uma vez que a total congruência pode sinalizar um contágio emocional imobilizador que impediria a expressão empática prossocial. Essas são duas questões que pretendemos testar neste estudo, usando uma faixa etária em que hipotetizamos que manifestações de empatia podem estar presentes e sua ausência pode ser analisada e verificando se a congruência emocional impediu as crianças de serem prossociais.

Podemos listar importantes efeitos sociais da empatia, destacados tanto por Falcone (2006) quanto por Lopes, Magalhães e Brito (2005): a) redução do conflito social e do rompimento, tornando a interação mais agradável e aumentando a coesão grupal; b) efeitos interpessoais mais positivos do que a autorrevelação, ou seja, que mostrar “como fazer”; c) predição do ajustamento marital; c) aumento da satisfação conjugal; e) promoção de afeto e simpatia no contexto interacional; f) redução dos problemas emocionais e psicossomáticos nos outros; g) facilitação da solução de problemas interpessoais ou que dependam de ações em grupo. Por outro lado, uma capacidade empática deficiente gera “prejuízos no trabalho, na escola, na vida conjugal, nas amizades, nas relações familiares, além de levar o indivíduo, em casos extremos, a viver à margem da sociedade” (Falcone, 2006).

No caso dos humanos, a prossociabilidade é definida de forma sintética por Holmgren, Eisenberg e Fabes (1998) como ação voluntária de ajuda ou benefício ao outro, como compartilhar, colaborar, apoiar e proteger os outros. Preston e De Waal (2002) incluem nesta definição a noção de redução do desconforto do outro. Na literatura, as relações entre empatia e comportamentos prossociais são mais evidentes em adultos do que crianças (Feshbach, 1997). Lopes *et al.*, (2005) ressaltam como fatores influentes na prossociabilidade da nossa espécie além da idade: os aspectos biológicos, como as características herdadas dos mamíferos; sociocultural e educacional, em função das tradições culturais de determinado povo ou família; cognitivo, que implica na percepção e na decisão de ajudar ou não; responsividade emocional, de acordo com a relação que há entre o empatizador e o alvo da empatia; situacional, em termos de custo-benefício para o empatizador; e individuais, no que se refere à idade, ao gênero e a personalidade.

Focando na ontogênese, podemos discutir como este filhote imaturo de um primata bípede se desenvolve ao longo do seu ciclo vital e, mais especificamente, como desenvolve a habilidade empática. No entanto, como pontua Feshbach (1997), não é tão simples transformar em dados empíricos a realidade da ontogenia da empatia, além do fato de vários estudos serem inconsistentes, de pequenas amostras e / ou de difícil comparação por usarem definições e / ou medidas diferentes. Alguns aspectos dessa ontogênese serão levantados e discutidos na dissertação.

As práticas de cuidado parental também são apontadas na literatura como importante influência no desenvolvimento da empatia. Keller, Harwood e Carlson (2009) falam que as crianças necessitam para o seu desenvolvimento de um ambiente que foi (filogeneticamente) e que será (ontogeneticamente) codesenhado, ou seja, que se lapida tanto pelos pais quanto pela criança na interação desde o nascimento. Por exemplo, tanto pais que estão dispostos a acharem graciosas as características neotênicas da sua prole (olhos relativamente grandes, bochechas arredondadas, boca proporcionalmente pequena etc.), quanto os bebês que apresentam estas características têm mais chance de serem cuidados por seus pais.

O desenvolvimento dá-se em um contexto sociocultural. Diversos autores discutiram a natureza desse contexto. Sara Harkness e Charles Super (Harkness & Super, 1996), por exemplo, introduzem a noção de “nicho de desenvolvimento”, que consiste em um sistema dinâmico de três subsistemas que envolvem e permeiam o processo de desenvolvimento: o ambiente físico e social, os costumes e modos de cuidado compartilhados e a psicologia dos cuidadores. Este último se refere às crenças e expectativas dos cuidadores, que afetam as práticas de cuidado. Um cuidador pode, por exemplo, não acreditar que determinada habilidade possa ser desenvolvida pelas crianças, apenas que esta habilidade só se apresenta se já estiver presente desde o nascimento. A partir desta crença, este cuidador “inatista” pode não se preocupar em estimular determinados comportamentos de uma criança por achar que irão se apresentar sozinhos, independente do meio. Outro cuidador pode, por exemplo, acreditar que determinada capacidade só irá se apresentar se a criança for muito estimulada e passar a aplicar essa visão incentivando comportamentos nesse sentido.

A maioria dos estudos sobre desenvolvimento humano se concentra nas mães e é possível que os pais tenham um papel ainda pouco explorado. Geary (2007) realizou um dos trabalhos mais recentes que buscam explorar a participação paterna nesse contexto de socialização. O autor trata em seu capítulo das bases evolutivas para o investimento parental paterno, afirmando que este traz custos e requer benefícios significativos para que se apresente. Os principais “benefícios-requisitos” para o investimento são a redução da mortalidade da prole e a melhor nutrição, que são benefícios indiretos do sucesso reprodutivo do pai. O macho tende a investir mais na prole de acordo com alguns fatores: o efeito do seu investimento no aumento da sobrevivência e da qualidade de vida do filhote; o grau de certeza da sua paternidade, para que não cuide da prole de um rival; a duração da sua restrição de acesso a outras fêmeas, ou seja, redução das suas oportunidades de acasalamento (Geary, 2007). Se considerarmos o nosso ambiente de adaptação evolutiva, onde recursos eram escassos e espalhados em grandes áreas, o investimento materno provavelmente não era suficiente e a participação do pai permitia uma redução significativa da mortalidade infantil. As famílias com pais e mães devem ter sido predominantes na nossa história evolutiva até um período extremamente recente, pós-revolução industrial (Geary, 2007), quando outras configurações familiares surgiram e passaram a coexistir. Considerando este contexto familiar, discutiremos a seguir as influências parentais na ontogênese da comunicação empática.

1.4 A comunicação empática entre pais e filhos

Com os pressupostos de que nossas características de prossociabilidade desenvolvem-se em contextos sociais em que, na infância, os pais têm um papel fundamental, tal como discutido acima, vamos considerar neste tópico a comunicação empática entre pais e filhos e seu desenvolvimento.

Alguns autores desenvolveram modelos para uma melhor compreensão das relações entre as características dos pais e dos filhos, no que se refere à empatia. Esses modelos nos ajudam a lembrar que, como dito por Feshbach (1997), a empatia parental não trabalha isoladamente em relação às outras características parentais, e sim deve ser associada com: calor emocional parental, sensibilidade, baixa punição, envolvimento positivo e implicação emocional com a criança e com a relação de apego. Destacamos o modelo teórico de Strayer e Roberts (2004) na figura 2 porque este modelo envolve uma amplitude considerável de características parentais e infantis no que se refere ao desenvolvimento da empatia.

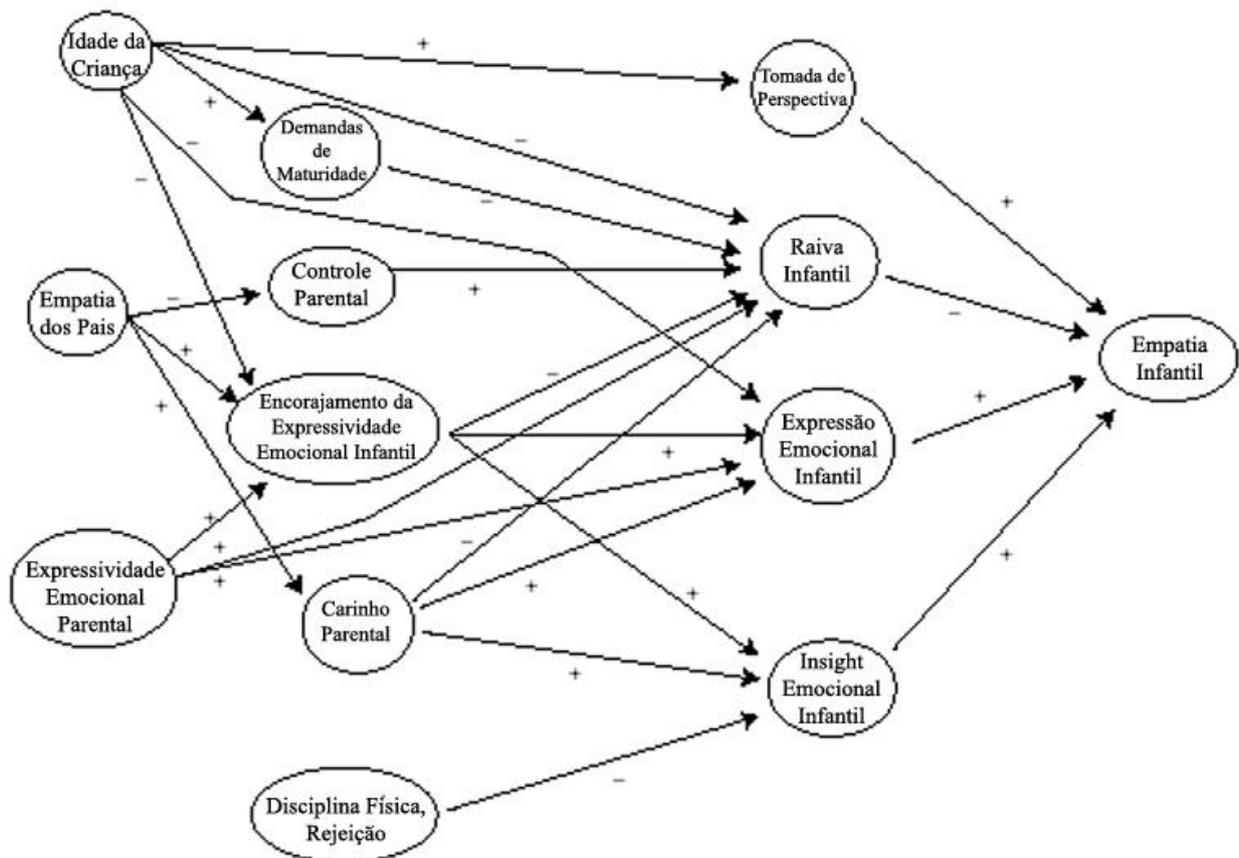


Figura 2 – Modelo de influências na empatia infantil, traduzido de Strayer e Roberts (2004)

Strayer e Roberts (2004) argumentam que é intuitivo pensar que pais empáticos tenham filhos empáticos porque as práticas parentais que consideram a perspectiva e os sentimentos da

criança associados ao próprio exemplo e a contribuições genéticas devem eliciar o desenvolvimento da empatia. No entanto, há poucos dados empíricos que sustentam uma correlação forte entre essas variáveis. Os autores afirmam que há limitações metodológicas para a avaliação da empatia e propõem que pensemos então em outras variáveis que possam afetar a empatia infantil. Eles incluem um grande número dessas variáveis em seu modelo, tendo encontrado correlações fortes sendo mediadas pela raiva infantil e em meta-análises de alguns estudos. Segundo eles, a empatia parental pode estar ligada à empatia da criança através da redução da raiva infantil pela expressão empática dos pais (Strayer & Roberts, 2004). Apesar da contribuição do modelo, questões ainda permanecem em aberto em tanto relação ao processo de desenvolvimento da empatia infantil, como da comunicação empática na família.

Hidalgo e Abarca (2000) afirmam que a família, enquanto grupo social básico, “tem uma influência muito decisiva no comportamento social” (p. 26, tradução nossa). Eles falam que “os pais são os primeiros modelos significativos de conduta socioafetiva” e que também “transmitem certas normas e valores referentes à conduta social, seja através de informação, reforços discriminativos, castigos e sanções, comportamento e modelagem de condutas interpessoais” (Hidalgo & Abarca, 2000, p. 26, tradução nossa). Com o objetivo de elaborar um modelo sobre a transmissão intergeracional de processos que envolvam empatia, Soenens, Duriez, Vansteenkiste e Goossens (2007) realizaram um estudo na Bélgica, com mães e seus filhos adolescentes. Selecionaram 284 adolescentes (15 a 20 anos) e 177 mães. Alguns adolescentes responderam ao questionário sem as mães. Os questionários de mães e filhos referiam-se ao comportamento parental, avaliando suporte, controle comportamental e psicológico, empatia e qualidade de amizade. Segundo estes autores, o suporte materno prevê o desenvolvimento de tomada de perspectiva. Filhos de pais que são apoiadores também aprendem através destes modelos sociais, assim como se sentem mais seguros e satisfeitos em relações interpessoais (Soenens *et al.*, 2007). Esta relação também já foi colocada no modelo de Feshbach (1992) e no trabalho de Preston e De Waal (2002).

Por outro lado, autores como Moreno, Klute e Robinson (2008), apoiam a hipótese que a empatia da criança é influenciada pelos fatores parentais sim, mas o que faz este intermédio são os recursos cognitivos e interpessoais da criança. A aprendizagem também se dá na medida em que a criança se sente bem tendo seus sentimentos validados e passa a pôr em prática a “reciprocidade empática”, ou seja, validando quem as valida.

Assim como Soenens *et al.* (2008), Knafo *et al.* (2008) têm interesse nas influências mais genéticas ou mais ambientais da empatia e as comparam ao longo do desenvolvimento de cerca de 800 gêmeos fraternos e de gêmeos univitelinos. Estes autores definem o componente cognitivo da empatia como a testagem de hipóteses que as crianças fazem para compreender as situações que vivenciam; e o componente afetivo como a preocupação empática apresentada pelas expressões

(faciais, vocais e gesto-posturais) de preocupação com a “vítima” (no caso, a mãe ou a experimentadora simulando ter se machucado). Knafo *et al.* (2008) verificaram que a hereditariedade da empatia aumenta com a idade (a partir das suas medições aos 14, 24 e 36 meses, quando a influência genética se estabilizou), sendo a segunda metade do segundo ano o período de maior mudança, que eles relacionam com o período da diferenciação completa *self*-outros, para a regulação afetiva e para a cooperação (Knafo *et al.*, 2008). Moreno *et al.* (2008) também demarcam a faixa de dois anos de idade como o período de maiores efeitos genéticos sobre a empatia. Soenens *et al.* (2008), por sua vez, dizem que a simpatia, o componente afetivo, seria mais genética enquanto a tomada de perspectiva, cognitiva, seria mais social, principalmente por influência parental.

Com relação à continuidade ou descontinuidade da empatia ao longo da vida, Knafo *et al.* (2008) propõem certa estabilidade da empatia, nomeando uma personalidade altruísta, empática e prossocial (Knafo *et al.*, 2008), como no estudo longitudinal de 12 anos de Grünh, Rebucal, Diehl, Lumley e Labouvie-Vief (2008) com 400 participantes de 10 a 87 anos. Grünh *et al.* (2008) puderam verificar nos quatro encontros remunerados (nos anos de 1992, 1994, 1998 e 2004) que a empatia se manteve relativamente estável ao longo da vida dos participantes. No entanto, o instrumento utilizado para avaliar a empatia neste estudo foi aplicado em participantes com mais de 15 anos, o que deixa uma lacuna até esta faixa etária sobre as raízes da empatia.

Na tentativa de contribuir para o entendimento sobre a transmissão intergeracional do comportamento de ajuda e de cuidado, Moreno *et al.* (2008) realizaram uma pesquisa longitudinal com 661 díades mãe-criança de baixa renda nos Estados Unidos, em atividades de entrevista e observações em casa e no laboratório. Os encontros ocorreram dos seis meses aos quatro anos de idade da criança (aos seis, 15, 21, 24 meses e aos quatro anos), os pesquisadores entrevistaram as mães sobre o temperamento do(a) seu(sua) filho(a) e observaram a criança em situações (em que experimentadores ou a mãe simulavam machucar o dedo ou o joelho) avaliando: a disponibilidade emocional, o engajamento social com a mãe, a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e a empatia. Moreno *et al.* (2008) formularam um modelo preditor da transmissão intergeracional da empatia e concluíram que o desenvolvimento cognitivo e linguístico infantil e o engajamento social materno predizem a empatia infantil aos dois anos e mediam a relação entre a disponibilidade emocional da mãe aos 15 meses e os seus comportamentos empáticos observados aos dois anos. Segundo os autores, isso sustenta a hipótese que a passagem do cuidado “pais-filhos” para “filhos-outras pessoas” é parcialmente indireta (através do engajamento social materno) e os recursos cognitivos e sociais infantis sustentam esse mecanismo de transmissão.

Eklund (2006) se propõe analisar relações entre a visão de sujeito / objeto e a empatia através de dois estudos em que os participantes assistiam a filmes. No estudo 1, 81 estudantes suecos (16 a 20 anos) responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas sugerindo

que se colocassem no lugar de personagens das cenas que tinham visto, em grupos com ou sem instruções prévias sobre tomada de perspectiva, além da medida de empatia. No estudo 2, 31 universitários também suecos (19 a 46 anos) preencheram escalas (de “não é verdade mesmo” até “extremamente verdadeiro”) avaliando as descrições dos personagens feitas pelos próprios participantes através de itens como “na sua descrição, você tem uma visão positiva do personagem”. Através dos dois estudos, Eklund (2006) afirma que a empatia se relaciona com a visão de sujeito / objeto, mas também com a situação e a respectiva dificuldade percebida.

1.5 Uma tentativa de articulação do desenvolvimento da empatia e do papel dos pais nesse processo: a proposta de um estudo empírico

Com base em uma visão evolucionista da empatia (como uma propensão resultante da filogênese, que se desenvolve no contexto ontogenético), da organização social da nossa espécie (e os requisitos de habilidades para a interação social) e da manutenção de uma família (favorecendo a sobrevivência do filhote imaturo), propomos este estudo. A literatura revisada indica que há uma lacuna no estudo dessa relação empatia pais/filhos em sua comunicação na fase escolar do desenvolvimento, assim como relações entre os estudos feitos com observação e outros com medidas por instrumentos. A participação de díades mãe-criança é comum, mas são raros os trabalhos que incluem os pais. Há também certa dificuldade em se elaborar um modelo abrangente o suficiente para uma compreensão da empatia e suas bases próximas e últimas. Por isso, adotamos o modelo de De Waal (2008), que nos parece ser amplo nessas duas dimensões, associado ao modelo de relações de variáveis parentais e infantis de Strayer e Roberts (2004), que parece se aproximar de uma boa explicação da complexidade do fenômeno. Assim, este estudo busca, através do uso de instrumentos e observações, responder parcialmente a algumas destas lacunas, trazendo uma colaboração ao conhecimento da área.

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a comunicação empática entre ambos os parentais e seus filhos, abordando-a segundo a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista. Este objetivo é traduzido nos seguintes objetivos específicos:

- 1 – avaliar a habilidade empática de pais e filhos;
- 2 – avaliar as crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia;
- 3 – analisar a relação entre a habilidade empática dos pais e a do(a) filho(a) tal como indicada por seu desempenho nos instrumentos apropriados;

4 – analisar a comunicação empática de tríades mãe-pai-filho(a) em filmagem de três situações específicas com 10 minutos cada;

5 – avaliar a relação entre as habilidades empáticas de mães, pais e filhos e a comunicação empática observada nas situações específicas.

As relações entre variáveis analisadas estão representadas na figura 3 abaixo.

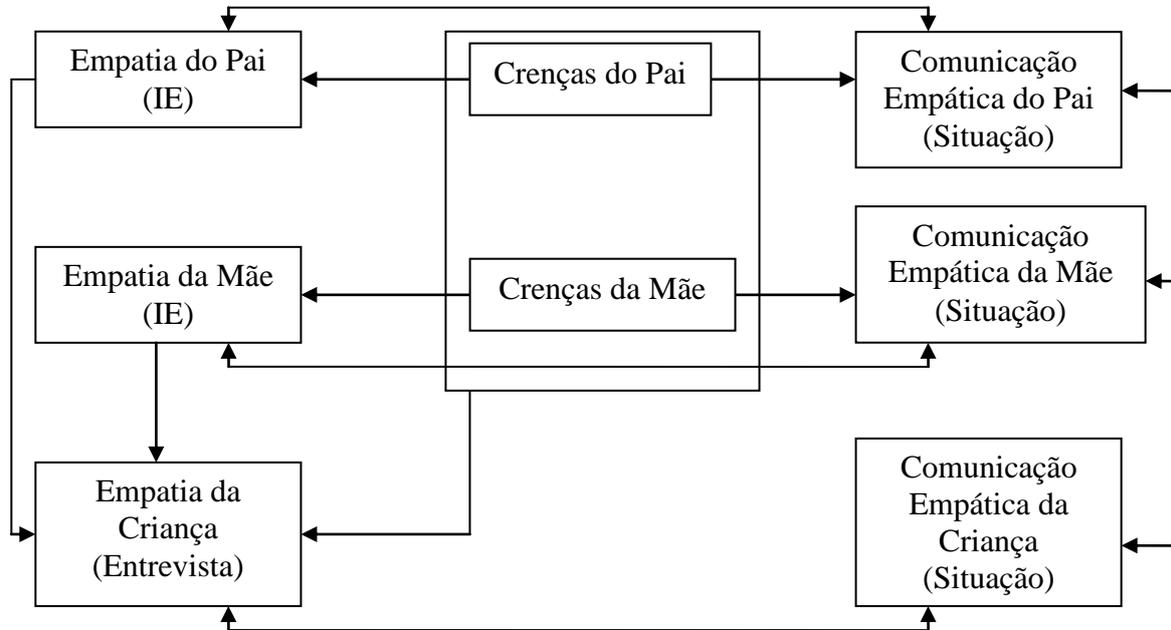


Figura 3: Modelo de relações entre as variáveis analisadas

2 MÉTODO

Esta pesquisa consiste em um estudo transversal, com observação da tríade (pai-mãe-filho(a)) em três situações e uso de instrumentos para avaliar a empatia de pais e filhos e as crenças parentais sobre a importância e sobre o desenvolvimento da empatia dos seus filhos. Trata-se de um estudo exploratório, já que a pretensão de realizá-lo com uma amostra de 40 famílias não se mostrou possível devido à recusa das famílias em participar. Deve-se considerar na interpretação dos resultados a hipótese de que as famílias participantes, com sua concordância em colaborar, já possuem algumas características que sejam favorecedoras do desenvolvimento da empatia.

2.1 Questões éticas

Após a qualificação e reformulação atendendo a sugestões dos membros da banca, o projeto foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e aprovado (protocolo de pesquisa nº. 045.3.2009, anexo A). A partir desta aprovação, procedeu-se à obtenção da amostra e coleta de dados. Desde o primeiro contato com os participantes, eles foram informados da natureza da pesquisa e das atividades que seriam desenvolvidas na sessão, sem dar detalhes que pudessem afetar o desempenho. Foi enfatizado que a filmagem feita seria de acesso exclusivo dos pesquisadores diretamente envolvidos e estes preservariam a identidade dos participantes. No contato inicial, foi entregue um convite para a participação, baseado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), para facilitar a transmissão de informação para o cônjuge e com os telefones para eventuais contatos. A partir daí, os participantes foram contatados por telefone para agendamento da sessão no local e no horário de sua preferência e, na sessão, foi reafirmado o compromisso ético através da leitura conjunta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a plena ciência dos participantes.

2.2 Participantes

Pretendia-se realizar um estudo mais amplo, com 40 famílias. No entanto, desde que se iniciou o processo de obtenção da amostra ficou claro que isso seria impossível. O protocolo do

estudo que exige a participação de ambos os pais e um dos filhos na faixa etária escolhida foi um complicador. Aliem-se a isso as reticências atuais em concordar com visitas à residência das famílias e a registros em vídeo. Muitas foram as recusas e esta fase prolongou-se muito mais do que o previsto. Decidimos, então, abrir mão da possibilidade de análises quantitativas mais sofisticadas e optamos por um estudo qualitativo com 10 famílias. Consideramos, então, este um estudo exploratório, a ser repetido futuramente com uma amostra maior.

Participaram 10 crianças com idade entre oito e 11 anos e seus respectivos pais e mães que coabitavam com eles (não necessariamente casados), sendo cinco meninos e cinco meninas, todos da cidade do Rio de Janeiro. As famílias podiam ter mais de um filho e a criança alvo foi a que estava na faixa etária escolhida. Uma peculiaridade desse grupo é que vários são religiosos e foram contatados em uma igreja católica da Zona Norte da cidade. Esta é uma limitação do estudo e um aspecto que deve ser levado em conta na consideração dos resultados. Abaixo apresentamos uma descrição dos dados sociodemográficos das famílias estudadas.

Família 01: Tem dois filhos – um menino e uma menina, mais velha, de oito anos, que participou da pesquisa. A mãe tem 40 anos e o pai, 42 anos, Ambos os pais têm Ensino Superior completo e a filha estava no 3º ano do Ensino Fundamental.

Família 02: Mora em uma casa simples, com três filhos – um menino e duas meninas. O filho mais velho, de nove anos, foi o participante da pesquisa. A mãe tem 28 anos e o pai, 36 anos. O pai completou o Ensino Médio, mas a mãe não e o filho estava no 3º ano do Ensino Fundamental.

Família 03: Tem apenas um filho, de 10 anos. Ambos os pais têm 51 anos e Ensino Médio completo e o filho cursava o 4º ano do Ensino Fundamental.

Família 04: O casal tem apenas uma filha, de nove anos. A mãe tem 43 anos e o pai, 49 anos, ambos com Ensino Superior completo. A filha cursava o 4º ano do Ensino Fundamental.

Família 05: Também tem apenas um filho, de 10 anos. A mãe tem 39 anos e completou o Ensino Médio e o pai tem 36 anos e possui Ensino Superior. O filho estava no 5º ano do Ensino Fundamental.

Família 06: A mãe tem 36 anos e o pai, 40 anos, ambos com Ensino Médio concluído. O filho cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. Têm um filho de oito anos que participou da pesquisa.

Família 07: Tem duas filhas e a mais nova, de 10 anos, participou deste estudo. A mãe tem 45 anos e o pai, 53 anos, ambos com Ensino Superior completo. A filha estava cursando o 5º ano do Ensino Fundamental.

Família 08: A mãe tem 51 anos e o pai, 63 anos, ambos com Ensino Superior completo. O filho estava no 5º ano do Ensino Fundamental. Têm apenas um filho, de 10 anos.

Família 09: A mãe tem 39 anos e o pai, 40 anos. A mãe concluiu o Ensino Médio, o pai o Ensino Fundamental e a filha cursava o 6º ano do Ensino Fundamental. Tem duas filhas e a mais velha, de 11 anos, foi quem participou.

Família 10: Tem duas filhas e a mais velha, de 11 anos foi a participante. A mãe tem 35 anos e o Ensino Médio concluído e o pai, 33 anos, com Ensino Superior. A filha cursava o 7º ano do Ensino Fundamental.

2.3 Variáveis e instrumentos

Apresentaremos neste item os instrumentos utilizados neste estudo e suas características que buscam refletir as variáveis de nosso interesse. Os procedimentos de uso de cada um estão listados no próximo item.

2.3.1 Para avaliar a empatia dos pais

2.3.1.1 Inventário de empatia

A empatia dos pais foi medida através do Inventário de Empatia (IE), desenvolvido por Falcone *et al.* (2008) (vide anexo B). Este inventário autoaplicável consiste de 40 itens em escala do tipo Likert de cinco opções (de “nunca” até “sempre”) e avalia a habilidade empática. Dentre os itens, são reversos os seguintes: 3, 4, 5, 8, 9, 13, 16, 19, 20, 22, 24, 26, 30, 32, 35, 38 e 40.

Após aplicação em 715 universitários do Rio de Janeiro (idade média de 23,09; desvio padrão de 5,7; amostra de 290 homens e 425 mulheres) e análise fatorial exploratória no *software* SPSS, os 40 itens do IE foram agrupados em quatro fatores, a saber (Falcone *et al.*, 2008):

- Tomada de Perspectiva, com 12 itens ($\alpha = 0,85$, itens: 6, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 23, 25, 28, 31 e 33), corresponde à capacidade para compreender a perspectiva e os sentimentos da outra pessoa, mesmo envolvendo conflito de interesses;
- Flexibilidade Interpessoal, com 10 itens ($\alpha = 0,77$, itens: 4, 5, 8, 9, 13, 19, 24, 30, 32 e 35), é definida como a capacidade de entender e aceitar pontos de vista muito diferentes dos do emissor, além de tolerância à frustração provocada pela atitude do interlocutor;

- Altruísmo, com nove itens ($\alpha = 0,75$, itens: 2, 3, 16, 20, 22, 26, 36, 38 e 40), representando a capacidade para sacrificar temporariamente as próprias necessidades em benefício das necessidades da pessoa-alvo;
- Sensibilidade Afetiva, também com nove itens ($\alpha = 0,72$, itens: 1, 7, 14, 15, 27, 29, 34, 37 e 39), se referindo à tendência a experimentar sentimentos de compaixão e de interesse pelo estado emocional do outro, demonstrando atenção e cuidado pelo bem-estar do outro.

As fases de validação convergente e discriminante ainda serão publicadas. Os dados normativos do IE foram cedidos pela prof^a. Eliane Falcone para avaliar em que percentil dos fatores os participantes se enquadram. Esses percentis são representados na tabela 1.

Tabela 1 – Escores e percentis dos fatores do IE (amostra total)

| | | ESCORES DAS SUBESCALAS | | | |
|---|-------|--|---|-----------------------------|---|
| | | Tomada de perspectiva (TP) (12 itens) | Flexibilidade interpessoal (FI) (10 itens) | Altruísmo (Al) (9 itens) | Sensibilidade afetiva (SA) (9 itens) |
| Média | | 40,92 | 31,08 | 22,46 | 43,92 |
| Desvio Padrão | | 7,36 | 6,40 | 5,95 | 4,84 |
| P E R C E N T I S | 5 | 12-29 | 10-21 | 9-13 | 9-27 |
| | 10 | 30-32 | 22 | 14-15 | 28-29 |
| | 20 | 33-35 | 23-26 | 16-17 | 30-31 |
| | 30 | 36-37 | 27 | 18-19 | 32 |
| | 40 | 38-39 | 28-30 | 20-21 | 33-34 |
| | 50 | 40-41 | 31 | 22 | 35 |
| | 60 | 42-43 | 32-33 | 23 | 36 |
| | 70 | 44-45 | 34 | 24-25 | 37 |
| | 80 | 46-47 | 35-36 | 26-27 | 38-39 |
| | 90 | 48-50 | 37-39 | 28-30 | 40-41 |
| 99 | 51-60 | 40-50 | 31-45 | 42-45 | |

2.3.2 Para avaliar a empatia das crianças

2.3.2.1 Entrevista de avaliação da empatia infantil através de cenas de curta duração

A empatia dos filhos foi avaliada através de uma entrevista de avaliação da empatia na compreensão de cenas de curta duração (variando de 28 segundos a três minutos e nove segundos) do filme “Menino Maluquinho” (Ziraldo & Rattton, 1994). Esta entrevista semiestruturada (vide anexo C) foi adaptada da dissertação de Motta (2005) e inclui perguntas direcionadas à criança que

enfocam a compreensão global sobre a cena; a compreensão sobre como o personagem-alvo se sentiu na cena (componente cognitivo); a afetação emocional da criança sobre a cena (componente afetivo); e a solicitação para que a criança se coloque no lugar de um amigo do personagem-alvo e diga o que faria se o personagem-alvo lhe relatasse cada situação retratada (componente comportamental). A elaboração e inclusão de perguntas relativas ao componente comportamental da empatia seguiram as sugestões de desdobramentos de Motta (2005).

As cenas utilizadas foram gravadas em um DVD a partir da fita VHS cedida por Danielle Motta para exibição na residência dos participantes. A referência de cada cena em função da duração do filme é mostrada na tabela 2.

Tabela 2 – Duração das cenas utilizadas

| Tempo do Filme | Emoção da Cena | Descrição |
|---------------------------------------|----------------|---|
| De 19min. e 12s. a 19min. e 40s. | Raiva | O amigo “puxa o saco” da mãe do Menino Maluquinho na hora da sopa e este se sente traído. |
| De 38min. e 57s. a 40min. e 35s. | Tristeza | O Menino Maluquinho escuta os pais brigando e se entristece. |
| De 52min. e 7s. a 52min. e 56s. | Alegria | O Menino Maluquinho recita um verso na apresentação da escola e se alegra quando o avô chega. |
| De 1h 10min. e 51s. a 1h 14min. e 0s. | Medo | Os meninos fogem dos cachorros no quintal do vizinho. |

2.3.3 Para avaliar a comunicação empática

2.3.3.1 Situação de construção livre de objeto pela tríade

A tríade mãe-pai-filho(a) participou de uma sessão de filmagem de dez minutos em uma atividade em que a tríade foi solicitada a construir um objeto com peças de montar, sendo que cada um recebeu algumas peças. O objetivo desta distribuição de peças foi eliciar a comunicação e cooperação entre os membros durante a montagem de um objeto de escolha livre, para que esta comunicação pudesse ser avaliada em termos da sua expressão empática através de categorias observacionais pré-estabelecidas de acordo com a literatura e que serão descritas mais adiante.

Nesta atividade, a instrução foi a seguinte: “Eu trouxe essas peças e gostaria que vocês combinassem e construíssem algo juntos. Depois que acabassem, gostaria que falassem um pouco sobre ela”.

2.3.3.2 Situações de representação de papéis (*role playing*)

A tríade foi solicitada a participar de uma curta representação sobre duas possíveis situações do cotidiano familiar através da seguinte instrução inicial: “Eu vou propor duas cenas comuns no cotidiano das famílias e gostaria que vocês imaginassem estas cenas e agissem como se fosse verdade, certo? Essas situações não precisam ter acontecido com vocês, mas gostaria que vocês imaginassem e fizessem como um teatrinho, certo?”. O objetivo do uso dessas cenas foi representar uma situação de conflito de interesses (situação 1) e uma situação de necessidade de conforto (situação 2). Cada situação foi filmada e encerrada quando indicado pelos participantes ou quando atingiu a duração máxima de 10 minutos. As instruções foram as seguintes para a introdução de cada encenação:

Situação 1: “Seu(sua) filho(a) traz para casa um boletim com várias notas vermelhas e um aviso dizendo que ele / ela tem conversado em aula e mostra-se desinteressado(a). Vamos imaginar que isso é verdade e fazer um pequeno teatro em que ele / ela traz o boletim e entrega a vocês e vocês conversam. Façam o teatrinho e se for o caso digam sobre seus sentimentos, falem sobre o que sentem”.

Situação 2: “Seu(sua) filho(a) diz que quer conversar com vocês porque está com um problema. Sente-se triste e não sabe porque. Vamos imaginar que isso é verdade e fazer um pequeno teatro em que vocês estão sentando para conversar sobre isso. Façam o teatrinho e se for o caso digam sobre seus sentimentos, falem sobre o que sentem” e induzindo para a criança: “Chegue e mostre que está triste”.

Ao final de cada encenação, para evitar qualquer desconforto para a criança por conta da encenação, lembramos que era apenas uma representação. Além disso, como forma de resguardar os participantes de conflitos, foi planejado intervir nesta atividade caso qualquer um dos participantes agredisse ou ameaçasse de qualquer forma qualquer um dos outros participantes. Neste caso, a atividade seria interrompida com a seguinte fala: “Está bem, não precisamos mais continuar pelo tempo todo”. Isso, no entanto, não ocorreu. Para estas situações também foram utilizadas as categorias descritas adiante.

2.3.4 Para avaliar as crenças parentais sobre a importância e desenvolvimento da empatia

2.3.4.1 Crenças sobre habilidades

Os pais também preencheram escalas sobre a importância dada por eles a habilidades empáticas e a forma como acreditam que seus filhos podem desenvolver tais habilidades (vide apêndice B). As habilidades listadas são: “olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa”; “ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu (sua) filho(a)”; “falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)”; “pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)”. A importância destas habilidades foi avaliada pelos pais em escala tipo Likert de cinco pontos, variando de “nenhuma importância” até “extrema importância” e a concordância sobre o desenvolvimento das mesmas habilidades através das seguintes formas: “do seu exemplo”; “de explicar e orientar”; “somente do temperamento da própria criança”; “do aprendizado com os outros (colegas, outros parentes)”; e “do amadurecimento por si só”, também por meio de escala Likert de cinco pontos para cada forma, variando de “Não concordo” até “Concordo plenamente”. Esse instrumento foi desenvolvido especialmente para o presente estudo, com base na literatura.

2.4 **Procedimentos**

2.4.1 Preliminares

Foram realizadas sessões piloto para avaliar a adequação dos instrumentos e procedimentos. Inicialmente, para a avaliação da comunicação empática pensávamos em utilizar apenas a situação de construção livre de objeto em colaboração. Após a qualificação, decidimos incluir as duas situações de representação de papéis buscando acessar melhor a comunicação empática.

2.4.2 De obtenção da amostra e coleta de dados

Como mencionado acima, várias tentativas foram feitas para contatar famílias através de escolas públicas e particulares, mas alguns fatores dificultaram esse contato, como as atividades das escolas, como simulados e reuniões pedagógicas; as reposições de aulas que foram necessárias após o recesso da gripe A; o receio das escolas particulares em se responsabilizar por encaminhar o convite da pesquisa para os pais; os prazos para entrega da documentação necessária para a realização em uma escola pública; e o fato de ter sido muito difícil encontrar crianças que conviviam com ambos os pais. Este último fator nos levou a procurar famílias participantes em colaboração com grupos jovens em igrejas católicas e evangélicas na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e indicações de conhecidos na Zona Norte e na Zona Oeste.

Foram feitas mais duas tentativas de contato através de escolas: uma particular, cuja direção foi apresentada por uma família participante, e a mesma pública onde antes não foi possível por ter passado o prazo de avaliação de projetos de pesquisa. Na escola particular, nenhuma família aceitou participar. Na segunda tentativa com a escola pública, o projeto demorou muito para ser avaliado pelo setor responsável, o que inviabilizou a coleta. Nesse contexto, diante do cronograma do projeto e da dificuldade em encontrar participantes, decidimos reduzir o grupo de participantes para 10 famílias (cinco meninos e cinco meninas) e orientar o trabalho para uma direção exploratória com o aprofundamento de análises qualitativas, para levantar hipóteses a serem avaliadas em futuros estudos.

As famílias que aceitaram participar da pesquisa foram contatadas para agendar a sessão de coleta de dados, feita na residência dos participantes. A sessão consistiu, inicialmente, da leitura conjunta e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com os membros da família. Uma cópia deste foi entregue a cada uma das famílias. Em seguida, foi dada a explicação: “Não se preocupem com o desempenho nas tarefas, não tem uma maneira certa de realizar elas. O que nos interessa é a variedade dos tipos de reações dos nossos participantes e não em avaliar cada um de vocês”. Após isso, demos início à filmagem da atividade de montagem de objeto pela tríade e das duas cenas de representação de papéis (até 10 minutos para cada uma das três atividades), realizada em uma mesa da residência das famílias. A filmagem foi feita com a câmera em tripé e o aplicador permaneceu próximo à mesa, observando.

Depois, foram exibidas para a criança as cenas do filme “Menino Maluquinho” (Ziraldo & Ratton, 1994), uma por vez, pausando a exibição para realizar as perguntas da entrevista adaptada de Motta (2005) sobre a compreensão das cenas (vide anexo C). Ao mesmo tempo, os pais responderam o IE (vide anexo B) e assinalaram as escalas do questionário de Crenças sobre

Habilidades (vide apêndice B), nos quais foram inseridas perguntas sobre os dados sociodemográficos (sexo, idade e escolaridade) e foram esclarecidas eventuais dúvidas ao final.

2.4.3 Da redução e codificação de dados

Os dados do Inventário de Empatia (IE) dos pais foram levantados, invertidos quando era o caso e os escores de cada fator foram calculados. Para os escores totais do IE, consideramos o escore líquido variando de 0 a 160 em proporção à amplitude do escore bruto (de 40 a 200) para facilitar o cálculo do percentual por meio de regra de três simples. Essa redução de 40 unidades em ambos os extremos do escore implicou na mesma redução de 40 unidades no escore atingido pelo participante. Para esquematizar esta regra de três, utilizamos a seguinte fórmula:

$$\text{Percentual}_{\text{empatia dos pais}} = \{[(\text{escore bruto}_{\text{pais}}) - 40] \times 100\} / 160$$

Por exemplo, se um pai ou mãe atingiu um escore bruto total de 140 (dentro da variação de 40 a 200), este participante atingiu um escore líquido total de 100 (dentro da variação de 0 a 160), o que através do cálculo por regra de três simples representa 62,5% do máximo escore possível (considerando 160 equivalente a 100%).

As respostas das crianças às questões da Entrevista de Avaliação da Empatia Infantil através de Cenas de Curta Duração também foram levantadas. Os critérios de pontuação para esta avaliação foram os mesmos de Motta (2005) para os componentes cognitivo (como a criança acha que o personagem-alvo se sentiu) e afetivo da empatia (como ela se sentiu ao ver a cena). Adaptamos a pontuação do componente afetivo em relação a quanto a emoção apresentada pela criança (como ela se sentiu ao ver a cena) se assemelha à definida no instrumento como representada pelo personagem-alvo na cena. Decidimos fazer esta comparação porque as emoções apresentadas nas cenas permitem padronização, o que não ocorreria se comparássemos como ela se sentiu ao ver a cena com a emoção que ela própria identificou da cena por não representar necessariamente uma avaliação afetiva feita pela criança diretamente da cena. Por exemplo, uma criança poderia identificar a emoção do personagem-alvo na terceira cena como sendo felicidade (o que seria emoção similar à da cena no componente cognitivo) e afirmar que se sentiu alegre (o que é uma combinação exata com a emoção da cena no afetivo e não uma emoção similar, caso fosse comparada com a resposta cognitiva da criança). Assim, são atribuídas as seguintes pontuações para esses dois componentes:

- Três (3), quando há combinação exata da emoção identificada pela criança com a emoção representada na cena;

- Dois (2), quando a emoção identificada pela criança é similar e coerente ou de igual valência;
- Um (1), quando não é identificada nenhuma emoção ou a criança não sabe;
- Zero (0) quando a emoção percebida é de valência oposta à apresentada.

O componente comportamental, por sua vez, foi avaliado como:

- Prosocial (pontuação 1), quando a criança diz que age visando o benefício do personagem-alvo, tendo retorno ou não do benefício, por meio de verbalizações e / ou ações que reflitam a passagem por todas as etapas da empatia (escuta e expressão);
- Não prosocial (pontuação 0), quando a ação que a criança diz não visa beneficiar o personagem-alvo, ou representa etapas parciais do processo empático, como apenas escutar, ou está em forma de crítica (implícita ou explícita) ao personagem-alvo, ou ainda, é neutra, passiva e / ou indiferente.

Para os escores de cada componente e do total da empatia infantil, não foi necessária a mesma conversão da variação como foi feito para os pais, pois sua amplitude já partia do valor zero. Apenas calculamos o percentual atingido pela criança através de regra de três simples. As fórmulas esquemáticas da avaliação da empatia infantil são:

$$\text{Percentual}_{\text{empatia infantil cognitivo}} = [(\text{escore bruto}_{\text{infantil cognitivo}}) \times 100] / 12$$

$$\text{Percentual}_{\text{empatia infantil afetivo}} = [(\text{escore bruto}_{\text{infantil afetivo}}) \times 100] / 12$$

$$\text{Percentual}_{\text{empatia infantil comportamental}} = [(\text{escore bruto}_{\text{infantil comportamental}}) \times 100] / 4$$

$$\text{Percentual}_{\text{empatia infantil total}} = [(\text{escore bruto}_{\text{infantil total}}) \times 100] / 28$$

As três situações de avaliação da comunicação empática, gravadas em vídeo, também foram codificadas indivíduo por indivíduo, segundo uma adaptação dos sistemas de categorias de Falcone (1998): 1) o Sistema de Avaliação do Comportamento Empático – Forma Verbal (SACE-V) e 2) o Sistema de Avaliação do Comportamento Empático – Forma Não-Verbal (SACE-NV). Antes de utilizar esses sistemas, foram feitos quadros de análise parcial, que descreviam o comportamento verbal e não-verbal das tríades em cada situação para facilitar a identificação dos graus de comportamento empático. A partir destes quadros, as instâncias de comunicação verbal presentes foram codificadas de acordo com o SACE-V e o SACE-NV sobre a interação entre os membros da tríade. As categorias de comunicação empática desses sistemas são descritas da seguinte forma:

1) O SACE-V, utilizado originalmente para avaliar o componente verbal das respostas de participantes em jogos de papéis, foi adaptado do Sistema de Codificação Hierárquica para

Estratégias Sensíveis de Confortar (*Hierarchical Coding System for Sensitivity of Comforting Strategies*), de Burleson (Falcone, 1998). A adaptação metodológica realizada foi que, ao invés de avaliar de forma global as expressões verbais dos participantes em cada situação, consideramos instâncias significativas das interações verbais dos participantes em cada tarefa, definidas por seu conteúdo envolver interação empática ou não empática e / ou conteúdo emotivo do emissor e / ou do receptor. As definições e os exemplos das categorias também foram modificados, já que o trabalho de Falcone (1998) foi voltado para interações entre adultos e este para interações entre pais e filhos. As instâncias são categorizadas em três níveis: 1 – “desvalorização da perspectiva e / ou dos sentimentos da outra pessoa”; 2 – “reconhecimento (implícito ou explícito) do sentimento e da perspectiva da outra pessoa”; 3 – “reconhecimento e elaboração dos sentimentos e perspectiva da outra pessoa”. Estes níveis são descritos da seguinte forma:

1 – Desvalorização da perspectiva e / ou dos sentimentos da outra pessoa – o emissor critica, implícita ou explicitamente, o comportamento e / ou os sentimentos da outra pessoa; ou não leva em conta sua perspectiva, dizendo ou não o que esta deve fazer, através de imperativos; ou interrompe com outro assunto ou opinião sem considerar a do outro. Exemplos: “Encaixa dessa forma”; “Coloque uma peça aqui”; “Não pega essa cor não”; “Será que você não foi grossa para ele agir assim?”; “Você não precisa ficar assim tão triste.”; “Você devia ter feito assim”; “Por que você fez essa besteira?”; “Para com isso, para de frescura”; “Não adianta ficar se lamentando. Você sabe que não vai melhorar as notas se não parar para estudar.”.

2 – Reconhecimento (implícito ou explícito) do sentimento e da perspectiva da outra pessoa – o emissor reconhece e legitima o sentimento da outra pessoa, de duas formas: comentando que a “situação é difícil”, que “é uma barra”, que “é brabo”, ou que “imagina como a pessoa se sente”; ou levantando o ânimo da outra pessoa, incentivando-a. Além disso, o provedor pode também dar explicações sobre o acontecimento, e / ou pode sugerir soluções para o problema. Exemplos: “Nossa! Está difícil, hein! Mas você é esperta e tenho certeza de que vamos conseguir.”; “Às vezes a gente tem dificuldades mesmo, será que você precisa de mais ajuda em seus deveres? “Eu posso imaginar como você está se sentindo. Notas baixas deixam a gente triste mesmo”. Observações: se o emissor demonstra reconhecer o sentimento e/ou a perspectiva da outra pessoa, mas em seguida, dá um conselho do tipo: “Eu acho que você deveria...”; “Se eu fosse você eu faria...”, ou caso o conselho e / ou comentário venha acompanhado de uma crítica ao comportamento, como dizer “Tá difícil, hein?”, ao sorrir demonstrando ironia e / ou sarcasmo, esses comentários invalidam o reconhecimento e a nota considerada passa a ser 1.

3 – Reconhecimento e elaboração dos sentimentos e perspectiva da outra pessoa – o emissor elabora, clarifica e relaciona o contexto, a perspectiva e os sentimentos da pessoa, validando os sentimentos desta. Exemplos: “Que legal essa parte que você montou com as peças! Muito bem

pensado porque podemos encaixar aqui e aqui e vira um avião, não é isso que você quis fazer?"; "Eu entendo a sua preocupação: você nunca tirou nota baixa, recebe esse boletim cheio de notas vermelhas e agora ainda vai ficar sem televisão... Mas isso é para o seu bem, filha. Já já você volta às suas notas de sempre e pode voltar a ver TV"; "É chato ficar triste, né, filho? Ainda mais se for por uma coisa dessas, pegando a gente de surpresa. Você deve ter se sentido muito mal na hora, né?".

2) O SACE-NV foi adaptado do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (*Sistema de Evaluación Conductual de La Habilidad Social – SECHS*), de Caballo (Falcone, 1998). No SACE-NV original, são avaliados, através de escalas de 1 a 5 pontos, doze componentes. Após aplicações iniciais, decidimos utilizar apenas dois dos componentes originais: "olhar" e "posição do corpo", pelos demais não se aplicarem às tarefas, realizadas em mesas das residências das famílias. Além disso, inserimos o componente "gestos de confortar", por este aparecer como importante para alguns autores na literatura, considerando-os ligados à responsividade parental (Kochanska & Aksan, 2004) ou ligados ao desenvolvimento infantil (Decety & Jackson, 2004) e também por esses gestos se apresentarem nas sessões com alguma frequência. Esses componentes são pontuados como segue a cada item:

2.1) Olhar:

1. Desvio muito frequente do olhar; ausência de atenção no olhar (olhar distante, vago ou sonolento) ou olhar fixo (que provoca constrangimento evidente).
2. Desvio frequente do olhar ou pouco contato ocular; pouca atenção no olhar (predominância de olhar distante, vago ou sonolento) ou olhar fixo (provocando ou podendo provocar constrangimento).
3. Desvio do olhar pouco frequente, demonstrando uma atenção regular (demonstrando leve interesse pela outra pessoa).
4. Frequência alta do olhar, quase sem desvio, demonstrando atenção, interesse e envolvimento com a outra pessoa ou com a atividade.

2.2) Posição do corpo:

1. Corpo inclinado para trás (excessivamente relaxado) ou corpo muito contraído (dando a impressão de querer se livrar da situação), ou corpo excessivamente inclinado para a outra pessoa, provocando constrangimento.
2. Corpo inclinado para trás (apenas recostado na cadeira) ou um pouco contraído (dando a impressão de rejeição parcial).
3. Posição do corpo neutra (nem recostado e nem inclinado em direção à pessoa que fala). Não demonstra rejeição, mas também não indica disponibilidade.

4. Corpo levemente inclinado para a outra pessoa ou para a atividade, demonstrando descontração e aceitação.

2.3) Gestos de confortar:

1. Ausência total de gestos de confortar;
2. Gestos de confortar incompletos e / ou quase imperceptíveis;
3. Gestos de confortar completos, como carinhos, afagos manuais e abraços.

Todas as categorias de codificação deste trabalho (SACE-V, SACE-NV e os três componentes da Entrevista de Avaliação da Empatia Infantil através de Cenas de Curta Duração) foram discutidas com avaliadores que desconheciam os resultados dos instrumentos de empatia.

As respostas ao questionário Crenças sobre Habilidades foram levantadas e transformadas em gráficos para facilitar a visualização e as frequências totais de respostas foram calculadas.

2.4.4 De análise de dados

Após a coleta, os dados foram codificados e digitados em planilha do *software* SPSS 13.0. Foram calculados os escores de empatia de ambos os pais e dos filhos, assim como os percentuais totais, segundo critérios dos dois instrumentos. As gravações em vídeo das sessões da tríade foram analisadas com base nas categorias de habilidades de comunicação empática observadas durante as três atividades da tríade em conjunto. As respostas dos pais sobre suas crenças acerca da importância e o desenvolvimento de habilidades empáticas, transformadas em gráficos, foram analisadas com base nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Habilidades empáticas e etapas correspondentes do processo empático

| Olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa | Ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a) | Falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o(a) seu(sua) filho(a) | Pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela) |
|---|---|---|---|
| Compreensão empática (percepção) | Compreensão empática (percepção e reflexão sobre pensamentos) | Expressão | Compreensão empática (reflexão sobre sentimentos) |

Tabela 4 – Formas de desenvolvimento de habilidades empáticas quanto a sua origem

| Exemplo (dos pais) | Explicar e orientar | Temperamento da própria criança | Aprendizado com outros (colegas, outros parentes) | Amadurecimento por si só |
|---------------------------|----------------------------|--|--|---------------------------------|
| Externa – pais | Externa – pais | Interna | Externa – outros | Interna |

As variáveis de análise foram então: idade do pai, da mãe e do filho; escolaridade do pai, da mãe e do filho; escore do pai e da mãe nos três fatores do IE; escore do filho na avaliação de empatia; avaliação da comunicação empática nas atividades; crenças do pai e da mãe sobre a importância e o desenvolvimento da empatia. A tabela 5 sintetiza as variáveis de análise, os instrumentos que foram utilizados e a amplitude dos seus escores.

Tabela 5 – Variáveis, instrumentos do estudo e escores

| Variáveis | Instrumentos | Escore brutos |
|-----------------------------|---|--|
| Empatia do pai | Inventário de Empatia | Tomada de Perspectiva (12 itens): de 12 a 60 |
| | | Flexibilidade Interpessoal (10 itens): de 10 a 50 |
| | | Altruísmo (9 itens): de 9 a 45 |
| | | Sensibilidade Afetiva (9 itens): de 9 a 45 |
| | | TOTAL: de 40 a 200 |
| Empatia da mãe | Inventário de Empatia | Tomada de Perspectiva (12 itens): de 12 a 60 |
| | | Flexibilidade Interpessoal (10 itens): de 10 a 50 |
| | | Altruísmo (9 itens): de 9 a 45 |
| | | Sensibilidade Afetiva (9 itens): de 9 a 45 |
| | | TOTAL: de 40 a 200 |
| Empatia da criança | Entrevista de Avaliação de Empatia Infantil | Cognitivo: de 0 a 3 para cada uma das quatro cenas (total cognitivo: de 0 a 12) |
| | | Afetivo: de 0 a 3 para cada uma das quatro cenas (total afetivo: de 0 a 12) |
| | | Comportamental: de 0 a 1 para cada uma das quatro cenas (total comportamental: de 0 a 4) |
| | | TOTAL: de 0 a 28 |
| Comunicação empática do pai | SACE-V | De 1 a 3 |
| | SACE-NV | Olhar: de 1 a 4 |
| | | Posição do Corpo: de 1 a 4 |
| | | Gestos de Confortar: de 1 a 3 |
| TOTAL: de 3 a 11 | | |
| Comunicação empática da mãe | SACE-V | De 1 a 3 |
| | SACE-NV | Olhar: de 1 a 4 |
| | | Posição do Corpo: de 1 a 4 |
| | | Gestos de Confortar: de 1 a 3 |
| TOTAL: de 3 a 11 | | |

| | | |
|--|-------------------------------------|--|
| Comunicação empática da criança | SACE-V | De 1 a 3 |
| | SACE-NV | Olhar: de 1 a 4 |
| | | Posição do Corpo: de 1 a 4 |
| | | Gestos de Confortar: de 1 a 3 |
| | | TOTAL: de 3 a 11 |
| Crenças parentais sobre a importância da empatia | Crenças Parentais sobre Habilidades | “Olhar enquanto ouve”: de 1 a 5 |
| | | “Aceitar ponto de vista”: de 1 a 5 |
| | | “Falar sobre o que percebeu”: de 1 a 5 |
| | | “Pensar sobre como outro se sentiu”: de 1 a 5 |
| | | TOTAL: de 4 a 20 |
| Crenças parentais sobre o desenvolvimento da empatia | Crenças Parentais sobre Habilidades | “Olhar enquanto ouve”: de 5 a 20 |
| | | “Aceitar ponto de vista”: de 5 a 20 |
| | | “Falar sobre o que percebeu”: de 5 a 20 |
| | | “Pensar sobre como outro se sentiu”: de 5 a 20 |
| | | TOTAL: de 20 a 100 |

Uma amostra de 20% das codificações foi avaliada por um juiz para análise da consistência da codificação feita. A tabela 6 apresenta os resultados da análise de fidedignidade, através dos percentuais de concordância entre o pesquisador e o juiz.

Tabela 6 – Análise da fidedignidade das codificações

| | Entrevista de avaliação da empatia infantil | SACE-V | SACE-NV |
|--------------|--|---------------|----------------|
| Concordância | 100% | 85% | 96% |

Foram feitas análises qualitativas e quantitativas para verificar a relação entre as diversas variáveis e os resultados da avaliação da comunicação empática da tríade, visando atender aos objetivos específicos do trabalho. Analisamos os percentuais dos escores dos instrumentos de avaliação da empatia de pais e filhos, interpretamos os gráficos feitos com base nas respostas dos pais ao questionário das crenças sobre a importância e o desenvolvimento da empatia e categorizamos das interações verbais e não-verbais de cada uma das famílias. Em seguida, com base em um relatório feito com estes dados de cada família, foram analisados qualitativamente os aspectos comuns e divergentes entre pais e filhos e as possíveis relações entre as crenças parentais e seu desempenho e entre os dados dos pais e dos filhos.

Para as análises quantitativas, consideramos a moda das interações não-verbais para as categorias do olhar e da posição do corpo e, no caso de igual frequência para todas as opções destas categorias, consideramos a que demonstrasse maior habilidade empática. Também consideramos a interação que demonstrasse maior empatia para a categoria gestos de confortar e para a categoria verbal, pois estas categorias não são graduais como as demais e sim mais “polarizadas” (“não apresenta”, “apresenta incompleto” ou “apresenta”). Decidimos usar este critério porque se há

capacidade de apresentar uma interação empática ainda que poucas vezes, a pessoa demonstra ser empática, apenas não o é sempre, o que é um equilíbrio adaptado ao cotidiano. Ao final, foram feitas correlações de Spearman para verificar possíveis relações mais fortes entre variáveis nesta amostra, cientes da impossibilidade de generalização dos resultados. Os resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados família por família, começando por uma descrição da tríade, considerando observações e impressões do pesquisador no momento da sessão, que devem ser relativizadas por representarem apenas um retrato específico dos membros da família em uma única sessão com filmagem e simulação de cenas do cotidiano. Em seguida, apresentamos os gráficos das crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento de algumas habilidades empáticas; os escores de empatia de pai, mãe e criança; a categorização não-verbal (SACE-NV) com uma descrição da sessão; e a categorização verbal (SACE-V) com as respectivas instâncias avaliadas. Ao final de cada família será feita uma síntese e, após todas as famílias, uma síntese geral da pesquisa e as suas relações com a literatura levantada. Em toda a apresentação de resultados, serão considerados os escores mínimos e máximos de cada instrumento, de acordo com a tabela 5.

3.1 Família 01

O contato inicial da família 01 foi a mãe através de convite feito em uma igreja católica da Zona Norte do Rio de Janeiro. Participaram os pais e a filha mais velha, de oito anos e o filho mais novo, inicialmente no colo da mãe, ficou em outro cômodo ao longo das atividades. Foi possível observar que a mãe pareceu ser uma pessoa calma e o pai bastante brincalhão por seus comportamentos durante a visita. Além disso, nas situações filmadas, pareceu haver um melhor entrosamento entre pai e filha em relação à mãe, pois em vários momentos há certa exclusão da mãe das atividades e uma cooperação maior entre pai e filha.

3.1.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As respostas do pai e da mãe aos diferentes itens foram analisadas em relação à importância por eles atribuída a cada habilidade, em uma escala de 1 a 5, representada pela figura 4. As figuras de 5 a 8 representam a concordância dos pais quanto às formas de se desenvolver cada habilidade, também em uma escala de 1 a 5. Cada aspecto será apresentado e discutido a seguir.

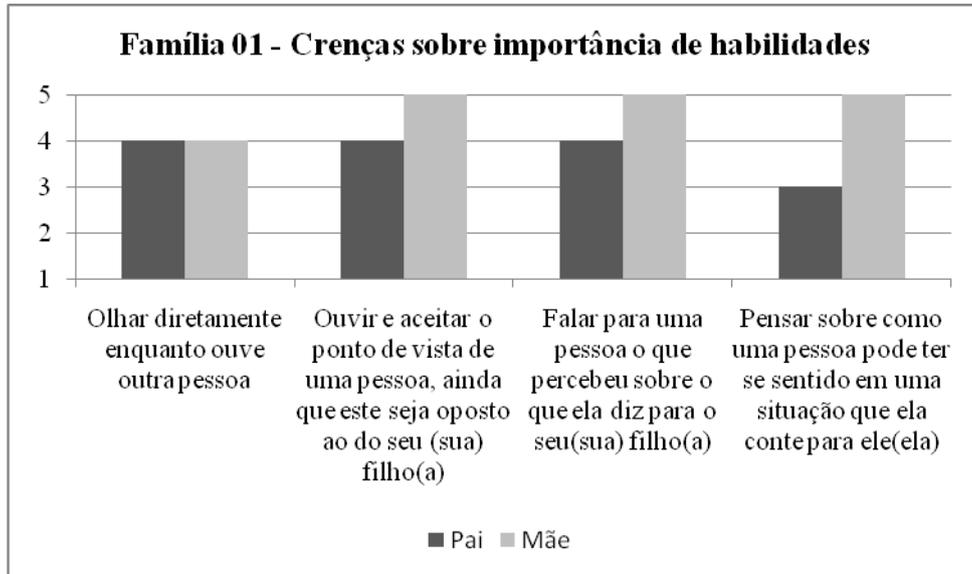


Figura 4 – Crenças dos pais da família 01 sobre a importância das habilidades

Ao analisarmos a figura 4, podemos notar que tanto pai quanto mãe dão muita importância à habilidade de “olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa” para a sua filha, no entanto, dentre as habilidades listadas, esta é a que foi menos valorizada pela mãe. A mãe parece valorizar mais ainda que a sua filha possua as habilidades de ouvir, pensar e compreender o que lhe é dito, além de que a sua filha fale sobre o que percebeu. A habilidade que o pai menos valorizou para a sua filha ter foi a de pensar como uma pessoa se sentiu em uma situação contada e ele dá igual importância a olhar diretamente, ouvir, compreender e falar sobre o que sua filha percebe sobre o ponto de vista de uma pessoa.

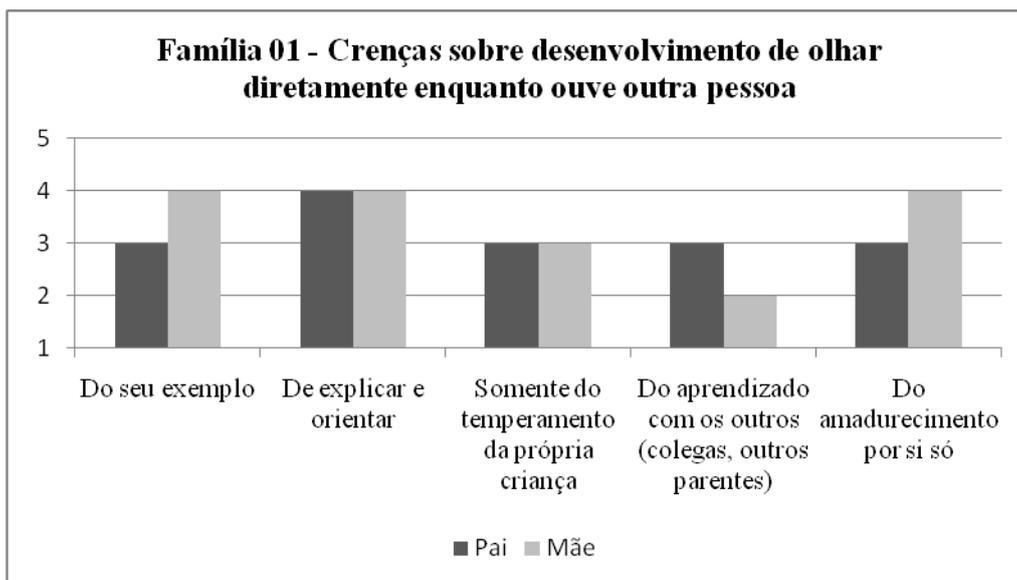


Figura 5 – Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Em relação às formas como os pais da família 01 acreditam que a sua filha possa desenvolver a habilidade de “olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa”, eles concordaram de formas diferentes, sendo semelhantes apenas ao concordar muito com a influência das explicações e orientações e ao concordar de modo mediano com o desenvolvimento por meio do temperamento infantil. O pai também demonstra apenas concordar com as opções através do seu exemplo, do aprendizado com outros e pelo amadurecimento da sua filha. Já a mãe dá destaque concordando muito com as formas sobre o seu exemplo e do amadurecimento, além das explicações e orientações já mencionadas. Esta mãe também concorda pouco que o aprendizado com os outros possa influenciar significativamente a habilidade da filha olhar diretamente ao ouvir alguém.

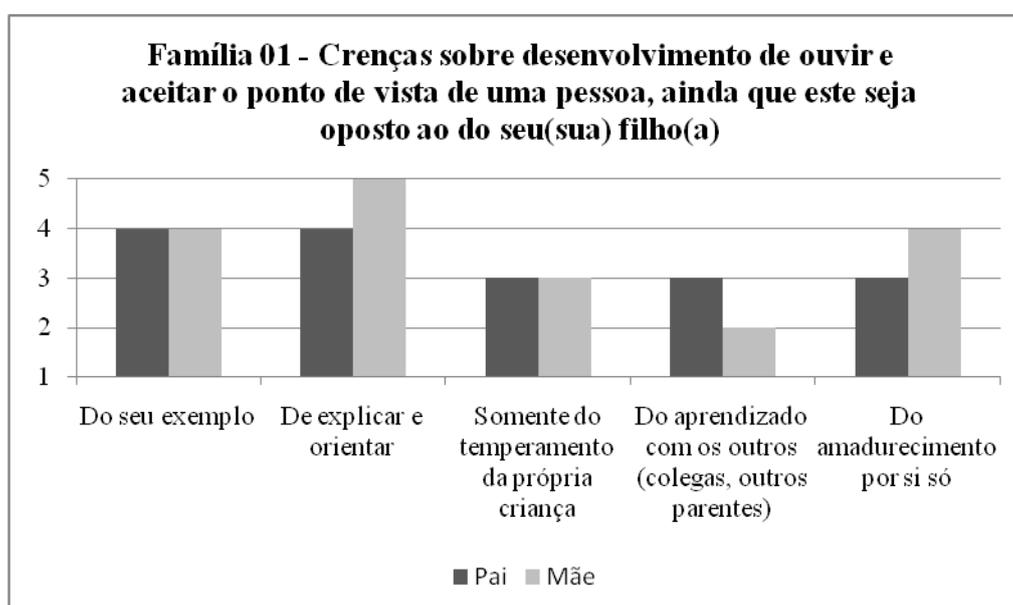


Figura 6 – Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Quanto à sua filha ouvir e aceitar um ponto de vista alheio, o pai concorda muito que ela se desenvolva através do seu exemplo e de explicações e orientações e apenas concorda medianamente que se dê pelo seu temperamento, aprendendo com os outros e amadurecendo. A mãe concorda plenamente que explicações e orientações são necessárias para que sua filha desenvolva a habilidade em questão, seguidas do seu exemplo e do amadurecimento da filha, mas com média ou pouca concordância que o temperamento infantil e o aprendizado com outros possa favorecer nesse aspecto.

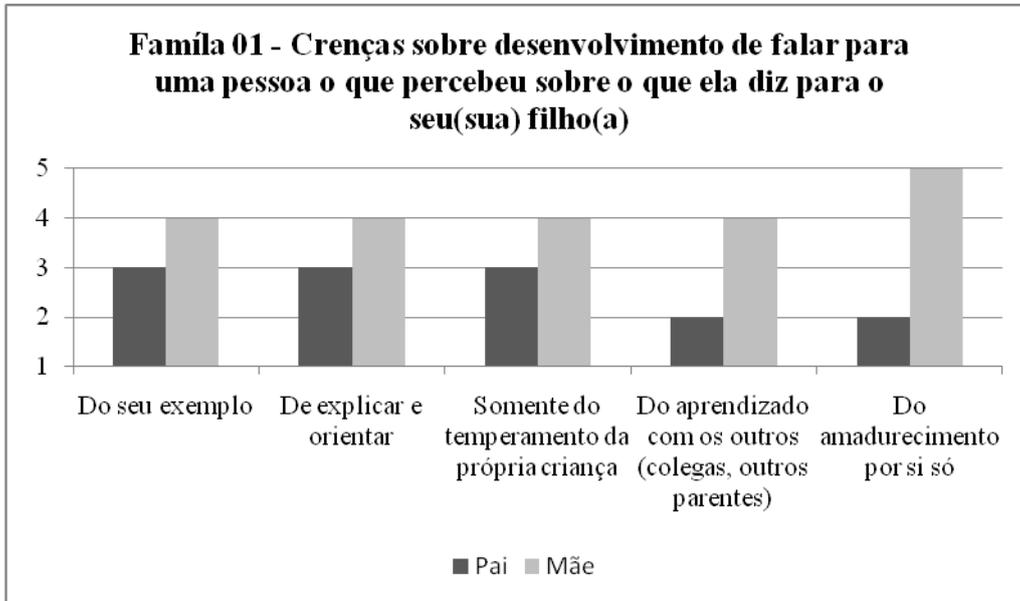


Figura 7 – Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Sobre a habilidade de falar para alguém sobre o que foi percebido pela sua filha, o pai simplesmente concorda que esta seja desenvolvida pelo seu exemplo, por explicações e orientações e pelo temperamento e concorda pouco com as formas de aprender com os outros e do amadurecimento. Já a mãe concorda muito com que a filha desenvolva essa habilidade tanto por seu exemplo, orientações e explicações, pelo temperamento e pelo aprendizado externo à família e parece concordar plenamente que o amadurecimento da sua filha influencie essa habilidade de expressão.

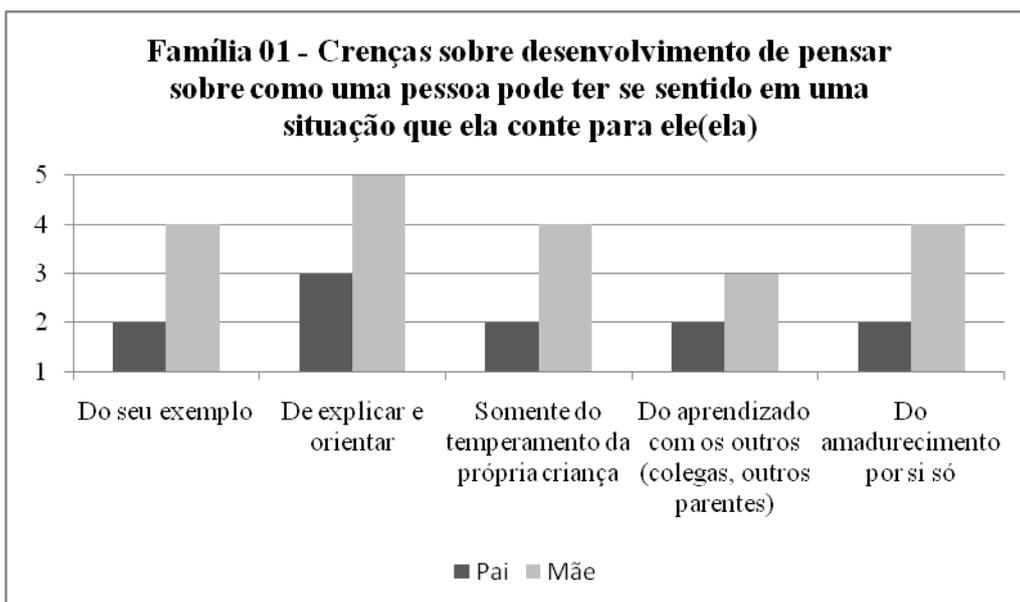


Figura 8 – Crenças dos pais da família 01 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Pai e mãe desta família divergem bastante quanto às crenças sobre as formas de sua filha desenvolver a habilidade de pensar sobre como alguém pode ter se sentido em uma situação. A mãe concorda muito que esta habilidade seja desenvolvida por sua filha por meio do seu exemplo e do temperamento e do amadurecimento infantil enquanto concorda plenamente que as orientações e explicações são importantes nesse processo e apenas concorda que o aprendizado com outros o afete. Já o pai concorda pouco que esta habilidade seja desenvolvida por sua filha por seu exemplo, amadurecimento, temperamento ou por aprender com os outros, concordando que explicações são mais importantes. É possível que a baixa marcação nestas formas pelo pai seja reflexo da menor importância dada por ele em relação às outras três habilidades.

Podemos notar que os pais da família 01 concordam em dar muita importância a “olhar enquanto ouve” e que esta habilidade se desenvolve por explicações e orientações e menos por meio do temperamento infantil. Esses pais concordam também em enfatizar, de um modo geral, o desenvolvimento das habilidades por meio do seu exemplo, de explicações e orientações e algumas vezes por fontes internas infantis.

3.1.2 Escores de empatia

Tabela 7 – Escores de empatia dos pais da família 01

| FAMÍLIA 01 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 43 | 60 | 28 | 40 | 33 | 99 | 36 | 60 | 140 | 62,5 |
| Mãe | 42 | 60 | 33 | 60 | 34 | 99 | 30 | 20 | 139 | 61,9 |

Pode-se observar que a mãe e o pai apresentam escores similares nos fatores tomada de perspectiva e altruísmo, mas no fator flexibilidade interpessoal a mãe apresenta um escore mais alto que o pai, e este apresenta um escore mais alto em sensibilidade afetiva. Isto pode indicar que ambos os pais da família 01 têm uma capacidade um pouco acima da média de compreender a perspectiva dos outros, mesmo que em situação de conflito e alta capacidade de se sacrificar temporariamente em prol dos outros. Por outro lado, a mãe parece ter maior capacidade de tolerar pontos de vista muito diferentes dos seus e a eventual frustração causada pelo emissor, enquanto o pai parece tender mais a ter sentimentos de compaixão e interesse pelo bem-estar emocional do outro. Os escores gerais de ambos são próximos e estão um pouco acima da média.

Tabela 8 – Escores de empatia da filha da família 01

| FAMÍLIA | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| 01 | | | | | | | | |
| Filha | 10 | 83,3 | 8 | 66,7 | 3 | 75 | 21 | 75 |

A filha desta família apresenta escores altos para os componentes cognitivo e comportamental, seguidos de um escore um pouco acima da média para o afetivo. Ela parece ter mais facilidade em identificar a perspectiva e o sentimento da outra pessoa, sentir parcialmente a mesma emoção experimentada pelo outro e agir de forma prossocial com frequência. O seu escore geral também foi médio-alto, refletindo o que parece ser uma criança socialmente habilidosa no que se refere à empatia, pois identifica a perspectiva do outro acuradamente, se afetando e agindo prossocialmente.

A constatação que os pais dão considerável destaque ao seu exemplo como influente no desenvolvimento das habilidades listadas pode estar relacionada aos seus escores de empatia, que indicam alta capacidade altruísta. A filha também apresenta coerência com essa hipótese ao indicar ações prossociais com frequência.

3.1.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|---|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 01 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO O pai pega rapidamente seu pacote de peças e a filha também, mas depois esta troca com a mãe. O pai abre a pedido da filha o pacote dela. Ele propõe a construção de um avião e, quando a mãe diz: “Bom...” em seguida, o pai a interrompe falando com a filha. O pai diz para a filha: “Bota um de cada cor”, “Faz assim, bota um diferente”, “Agora faz isso aqui, ó, prende assim” etc. A mãe derruba uma peça e, após a filha dizer que a mãe é enrolada, o pai diz para a filha que ela não pode chamar sua mãe assim e a filha pede desculpas. Após a mãe perguntar se era do modo como ela estava montando que era para fazer, ele diz: “É, <mãe>, em volta, em volta, isso é uma praça. Isso é uma praça... lembra aquele negócio da Lagoa que o pessoal fica embaixo?”. A filha tenta encaixar uma peça em outra e a mãe diz que não dá e o pai a interrompe dizendo: “Isso, assim, pode ser, pode ser” e quando a filha consegue, a mãe diz: “Ah, tá” e o pai diz: “Garota esperta. Você puxou o seu pai, filha, tem que ser esperta” e a filha diz: “Eu raciocino”, o que parece deixar a mãe levemente chateada e muda a posição do corpo, apoiando o rosto na mão. Após a filha pegar uma peça que sobrava, o pai diz: “Deixa solto” e a filha: “Não” e o pai: “Bota em cima deste”. O pai indica o fim da tarefa dizendo: “pronto Rafael, isso aqui é uma praça, isso aqui é a cobertura, isso é um monte de árvores”, em seguida pergunta o que a filha acha que é e ela diz: “O que você disse”, ao que o pai diz: “Uhn [indicando que gostou]”.</p> <p>TEATRO 1 O pai pergunta brincando se pode apertar o pescoço da filha; inicia a encenação, faz perguntas para a filha sobre o que houve; após a filha dizer: “A aula é muito chata”, o pai repete para confirmar, mas diz: “A professora é muito chata?”, completa com: “E aí você fica conversando?” e diz: “Mas lembra que papai e mamãe <i>falou</i> que a única obrigação que você tem é de estudar?”. A filha diz: “Sim” e o pai pergunta: “Então porque você não estuda?” e a filha: “Não quero” e o pai: “Não quer ou não gosta? Não quer, não é? Você está um mês de castigo. Um mês não, uma semana. Um mês é muita coisa... Você tem que respeitar os professores, filha. Não pode ficar deixando o tempo passar. Tudo bem que quando sua mãe era criança ela repetiu duas vezes na escola, mas você não precisa ser igual a sua mãe [risos]” e a filha reclama com ele. A partir desta brincadeira, a mãe que só estava observando, fala calmamente: “Olha só, vamos lá... Você andou conversando em sala de aula, desrespeitando o professor e você sabe que isso é errado. Que que você tem a dizer para mim?” e em seguida repete o discurso do pai que a única obrigação que a filha tem é com a escola. Enquanto isso, o pai fica manipulando peças de montar, esfregando os olhos, olhando para a janela e estalando os dedos. Depois, quando a mãe diz para a filha: “Ó, a mamãe tá falando com você e você tá brincando”, o pai diz baixo: “Presta atenção, filha”. Depois o pai fica olhando para mãe e filha que conversam sobre o corte da TV enquanto não melhorar as notas (a mãe diz: “Vou acompanhar o seu desempenho com a professora, tá bom?”) e depois o pai fica batucando de leve na mesa. Ao final, a filha pergunta se é sério que ela vai ficar sem televisão (como a mãe tinha dito antes na encenação) e a mãe diz que não. O pai completa: “Mas experimenta só trazer nota baixa”.</p> <p>TEATRO 2 Após a filha perguntar se o irmão mais novo pode estar na estória da encenação, o pai diz pode, contrariando a</p> |
| | | Teatro 1 | 2 | 3 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 2 | 3 | 1 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| | Filha | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 2 | 3 | 1 | |

| | | | | | | |
|--|--|----------|---|---|---|---|
| | | Teatro 2 | 2 | 3 | 1 | mãe. Mãe e filha combinam que cena apresentar (uma situação em que o irmão teria batido nela) e a filha começa: “Mãe, o <irmão> me bateu”. Em seguida, o pai participa perguntando “Você nem perturbou o garoto? Nem pegou o paninho dele? Nem pegou a chupeta dele?” e depois pergunta “Tá triste com isso? Mas muito triste ou pouco triste?”. A filha diz que está muito triste e ele pergunta “Mas porque você não brinca com ele e fica só com suas amigas?” e a filha: “Porque ele não sabe brincar... Dã” e o pai responde: “Você tem que ensinar ele a brincar” e a filha diz: “Ah não, demora muito”. Nisso a mãe passa a falar com a filha enquanto o pai fica manipulando peças de montar e limpando os olhos. Esclarecendo a situação, a mãe apoia o rosto nas mãos pensando e a filha a imita. A mãe diz que vai falar com o irmão, mas ela precisa entender que ele é pequeno e quer brincar com ela. Mais uma vez a mãe pede para a filha prestar atenção no que ela está dizendo. Após a mãe dizer para a filha que o irmão mais novo pode ter batido nela porque ele quer atenção, gosta dela e quer ficar com ela, o pai completa: “Mesmo te espancando”. |
|--|--|----------|---|---|---|---|

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Instâncias Avaliadas |
|-----------|-------------------|-------------|--|---|
| 01 | Construção | Pai – filha | 1 | “Bota um de cada cor”; “Faz assim, bota um diferente”; “Agora faz isso aqui, ó, prende assim”; Após a filha pegar uma peça que sobrava, o pai diz “deixa solto” |
| | | | 2 | O pai diz: “Garota esperta. Você puxou o seu pai, filha, tem que ser esperta” |
| | | Pai – mãe | 1 | Ele propõe a construção de um avião e, quando a mãe diz “Bom...” em seguida, ele a corta falando com a filha; “É, <mãe>, em volta, em volta, isso é uma praça”; A filha tenta encaixar uma peça em outra e a mãe diz que não dá e o pai a interrompe dizendo: “Isso, assim, pode ser, pode ser”; O pai diz: “Garota esperta. Você puxou o seu pai, filha, tem que ser esperta” e a filha diz “Eu raciocino”, o que parece deixar a mãe levemente chateada e muda a posição do corpo, apoiando o rosto na mão |
| | | | | Mãe – filha |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filha – pai | 1 | Após a filha pegar uma peça que sobrava, o pai diz “deixa solto” e ela: “não” |
| | | Filha – mãe | 1 | A mãe derruba uma peça e a filha diz que a mãe é enrolada; |
| | | | 2 | A filha pede desculpas à mãe |
| | Pai – mãe – filha | - | - | |
| | Teatro 1 | Pai – filha | 1 | Após a filha dizer que “A aula é muito chata”, o pai repete para confirmar, mas diz “A professora é muito chata?”, completa com “E aí você fica conversando?” e diz “Mas lembra que papai e mamãe <i>falou</i> que a única obrigação que você tem é de estudar?”; O pai pergunta “Então porque você não estuda?” e a filha: “Não quero” e o pai: “Não quer ou não gosta? Não quer, não é? Você está um mês de castigo. Um mês não, uma semana. Um mês é muita coisa... Você tem que respeitar os professores, filha. Não pode ficar deixando o tempo passar”; “Presta atenção, filha” |
| Pai – mãe | | 1 | “Tudo bem que quando sua mãe era criança ela repetiu duas vezes na escola, mas você não precisa ser igual a sua mãe <risos>” | |

| | | | | |
|--|----------|-------------------|---|---|
| | | Mãe – filha | 2 | “Olha só, vamos lá... Você andou conversando em sala de aula, desrespeitando o professor e você sabe que isso é errado. Que que você tem a dizer para mim?” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filha – pai | - | - |
| | | Filha – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filha | - | - |
| | Teatro 2 | Pai – filha | 1 | A filha começa: “Mãe, o <irmão> me bateu”. Em seguida, o pai participa perguntando “Você nem perturbou o garoto? Nem pegou o paninho dele? Nem pegou a chupeta dele?”; A filha diz que está muito triste e o pai pergunta “Mas porque você não brinca com ele e fica só com suas amigas?” |
| | | | 2 | O pai pergunta para a filha: “ <i>Tá</i> triste com isso? Mas muito triste ou pouco triste?”. |
| | | Pai – mãe | 1 | A filha pergunta se o irmão mais novo pode estar na estória da encenação e o pai diz pode, contrariando a mãe; |
| | | Mãe – filha | 1 | A mãe pergunta “Você revidou?” e a filha “Não” e a mãe corta dizendo “Porque se você revidar, ele vai achar que pode continuar te batendo”; |
| | | | 2 | “E ele tanto gosta de você que quer ficar com você... E isso faz parte de viver junto, então não precisa você ficar triste. Você mesma pode conversar com o seu irmão, falar que não precisa ele bater em você” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filha – pai | 1 | A filha diz que está muito triste e o pai pergunta “Mas porque você não brinca com ele e fica só com suas amigas?” e a filha: “Porque ele não sabe brincar... Dã” |
| | | Filha – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filha | - | - |

Em relação ao desempenho nas atividades, em nenhuma das interações entre os participantes foi expresso de forma verbal um reconhecimento e elaboração dos sentimentos e da perspectiva do outro. A maioria das interações da família 01 foi no sentido de desvalorização da perspectiva do outro (10 em um total de 15), sendo poucas com um reconhecimento do ponto de vista do outro (sem elaboração e contextualização). Estas interações verbais foram emitidas do pai para a filha e da filha para a mãe na situação de construção de objeto, uma vez do pai para a filha na segunda representação de papéis e duas vezes da mãe para a filha, uma em cada encenação.

Sobre a avaliação não-verbal, o pai manteve um olhar de frequente a evasivo, assim como a filha, ao contrário da mãe, que manteve a frequência total do olhar nos emissores. A posição do corpo do pai manteve-se mais voltada para a mãe e a para a filha na atividade de construção de objeto, e ele permaneceu com o corpo mais neutro nas encenações, assim como a filha. A mãe mostrou-se mais voltada para os outros dois membros da família em todas as atividades. Nenhum gesto de confortar apareceu durante as filmagens com esta família.

3.1.4 Síntese da família 01

A família 01 parece apresentar uma valorização da compreensão e expressão empáticas, de acordo com as respostas das crenças parentais. A mãe tende a enfatizar para a sua filha uma compreensão com reflexão sobre como o outro se sente, ou seja, sobre os sentimentos do outro e o pai uma reflexão sobre como o outro concebe mentalmente uma situação, ou seja, sobre os pensamentos do outro. O pai classifica a compreensão na etapa perceptiva (olhar diretamente enquanto ouve), na etapa que inclui também uma reflexão sobre a perspectiva alheia (ouvir e aceitar o ponto de vista) e, embora em menor intensidade, também na etapa de uma reflexão emocional (pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido) como de desenvolvimento predominantemente externo, por meio dos pais. A mãe, além de concordar com isso, considera também uma dimensão interna nessas etapas do processo empático. O pai apenas enfatiza uma fonte de desenvolvimento mais interna, embora associada à externa dos pais, no caso de uma etapa de expressão do que foi percebido (falar para uma pessoa o que percebeu), quando a mãe também destaca principalmente a influência interna, apesar de marcar como alta a influência das demais fontes. A mãe dá mais destaque à fonte externa dos pais, ainda que assinalando alta influência para as demais fontes, exceto a externa – outros, quando se refere a uma etapa da compreensão empática com reflexão emocional (pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido).

De modo coerente com esses dados, a avaliação da empatia dos pais revela que ambos possuem uma capacidade de compreensão acima da média são bastante altruístas. Contrastando com uma valorização dada pelo questionário sobre as crenças parentais, a mãe, que naquele instrumento valorizou aspectos emocionais, parece ser mais tolerante a diferentes perspectivas enquanto o pai, que no instrumento das crenças enfatizou aspectos cognitivos, parece ser mais compassivo e interessado no bem-estar emocional do outro. O modo parental de valorizar (crenças) e de pôr em prática (Inventário de Empatia) a compreensão empática e ter uma alta tendência ao altruísmo, parece se refletir na boa capacidade da filha de identificar a perspectiva de uma pessoa e na sua alta frequência de comportamento prossocial.

No entanto, em nenhuma das atividades houve interações verbais que completassem todas as etapas do processo empático. Algumas foram categorizadas como reconhecimento da perspectiva do outro (sem elaboração e contextualização), direcionadas do pai para a filha, da filha para a mãe e da mãe para a filha. Ou seja, todos os três membros da família apresentaram passagem pelas etapas da empatia, que foi parcial, se consideramos a importância da contextualização e da elaboração dos sentimentos da pessoa-alvo, mas deve ser considerada na sua importância dentro dos momentos de conciliação de interesses e de confortar das atividades desempenhadas. A maioria das interações

verbais foi no sentido de desvalorização da perspectiva ou os sentimentos do outro, com todas as combinações, exceto da mãe para o pai, indicando possíveis dificuldades em cooperar e dar sugestões de um modo que não descarte a solução que a outra pessoa tenha chegado para um problema. A expressão não-verbal do pai e da filha é bastante semelhante e ambos se apresentam nos componentes olhar e posição do corpo como frequentes a evasivos, enquanto que a mãe, mais tolerante às perspectivas diferentes (segundo a avaliação pelo Inventário de Empatia), se posiciona corporalmente mais disponível para os outros dois membros e com o olhar mais frequente. Apesar de todos os membros desta família parecerem empáticos, predominam as desvalorizações de perspectiva entre eles e uma interação não-verbal nem sempre de disponibilidade.

3.2 Família 02

O contato inicial da família 02 foi através da mãe, sendo o convite feito na mesma igreja católica da Zona Norte do Rio de Janeiro que a família 1. Ao chegar à residência na hora marcada para a sessão de atividades, apenas a mãe estava acordada e todos os outros membros da família foram acordados por ela, enquanto o pesquisador aguardava. Participaram os pais e o filho mais velho, de nove anos. As duas outras filhas do casal ficaram na mesma sala em que as atividades foram realizadas, assistindo. A mãe ofereceu ao pesquisador refrigerante e bolo da festa de primeira comunhão do filho, realizada no dia anterior.

3.2.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As respostas do pai e da mãe aos itens em relação à importância estão representadas pela figura 9. As figuras de 10 a 13 representam os escores relativos à concordância dos pais quanto às formas de se desenvolver cada habilidade.

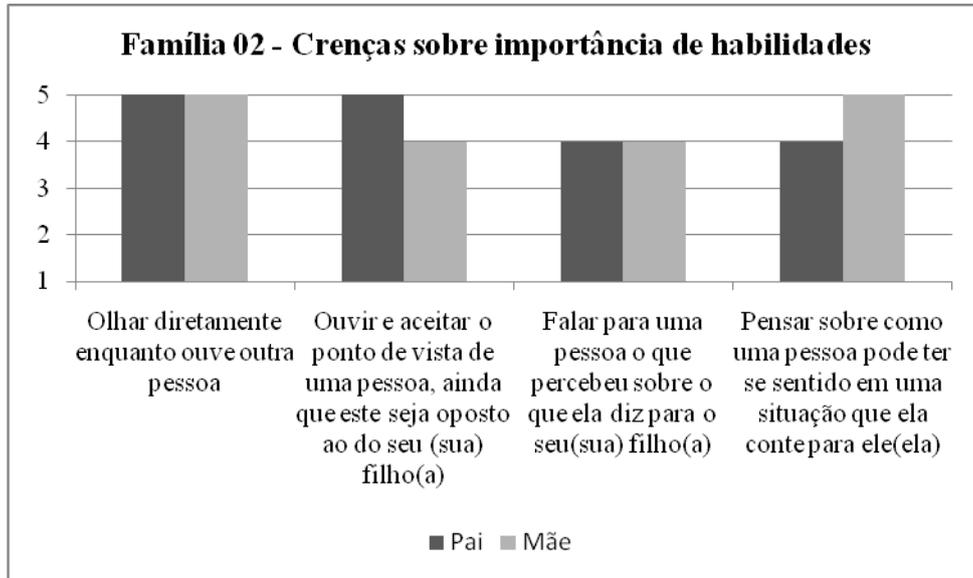


Figura 9 – Crenças dos pais da família 02 sobre a importância das habilidades

Analisando a figura 9 podemos notar que pai e mãe dão extrema importância para a habilidade de olhar enquanto ouve e muita importância para falar sobre o percebido. Além disso, o pai também dá extrema importância para a habilidade de ouvir e aceitar o ponto de vista alheio, enquanto a mãe coloca esta habilidade como muito importante. A mãe destaca como de extrema importância também o pensar sobre como o outro se sentiu, o que o pai classifica como muito importante. Esses dados podem estar indicando que em geral os pais dão importância dessas quatro habilidades empáticas. Também fica evidente que os dois concordam em sua valorização, destacando-se a habilidade de “olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa”.

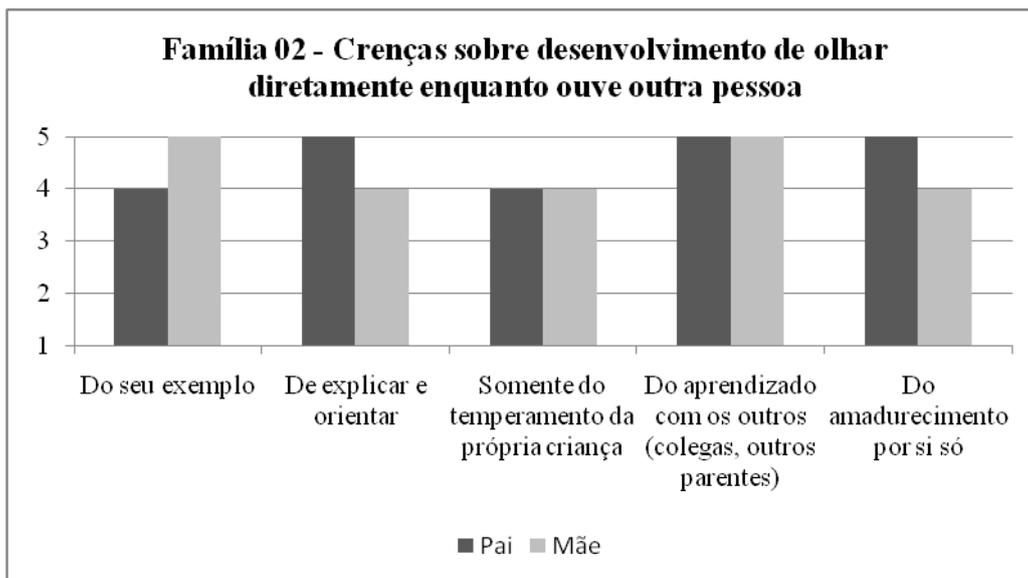


Figura 10 – Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

A figura 10 nos aponta que tanto o pai quanto a mãe desta família concordaram plenamente que a habilidade de “olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa” poder ser desenvolvida por seu filho no aprendizado com colegas e parentes e concordaram um pouco menos que esta habilidade apareça através do temperamento da criança. Para as demais formas, pai e mãe demonstram uma leve divergência entre concordar plenamente e concordar muito, tendo o pai enfatizado mais as explicações e orientações e o amadurecimento infantil, enquanto que a mãe destacou mais o seu próprio exemplo como influente no desenvolvimento desta habilidade pelo seu filho. No entanto, essas diferenças são pequenas. Um misto de desenvolvimento pelo exemplo, explicação, aprendizagem, com um pouco do temperamento da criança e seu amadurecimento estão presentes, segundo os pais, no desenvolvimento dessa habilidade.

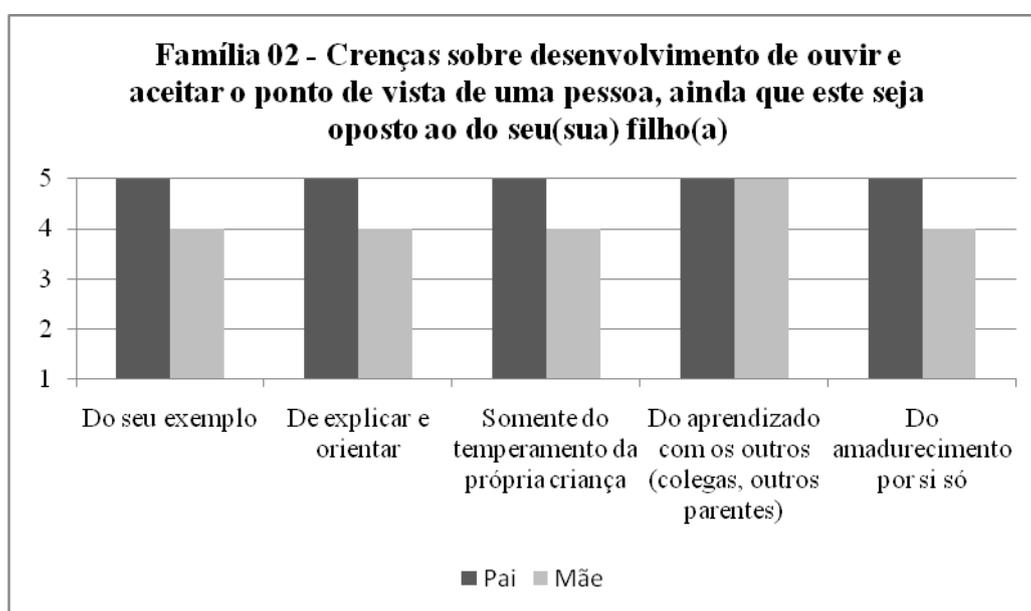


Figura 11 – Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Em relação à habilidade de ouvir e aceitar a perspectiva do outro, o pai concorda plenamente que esta pode ser desenvolvida igualmente através de todas as formas listadas no instrumento. Já a mãe concorda muito que a habilidade em questão seja desenvolvida por seu filho pelo seu exemplo, por explicações e orientações, pelo temperamento e pelo amadurecimento infantil e dá destaque especial para o aprendizado com os outros, concordando plenamente com esta opção. Também nesse caso, há mais concordância do que discordância na importância das diferentes formas de desenvolvimento da habilidade. Os pais não rejeitam nenhuma delas.

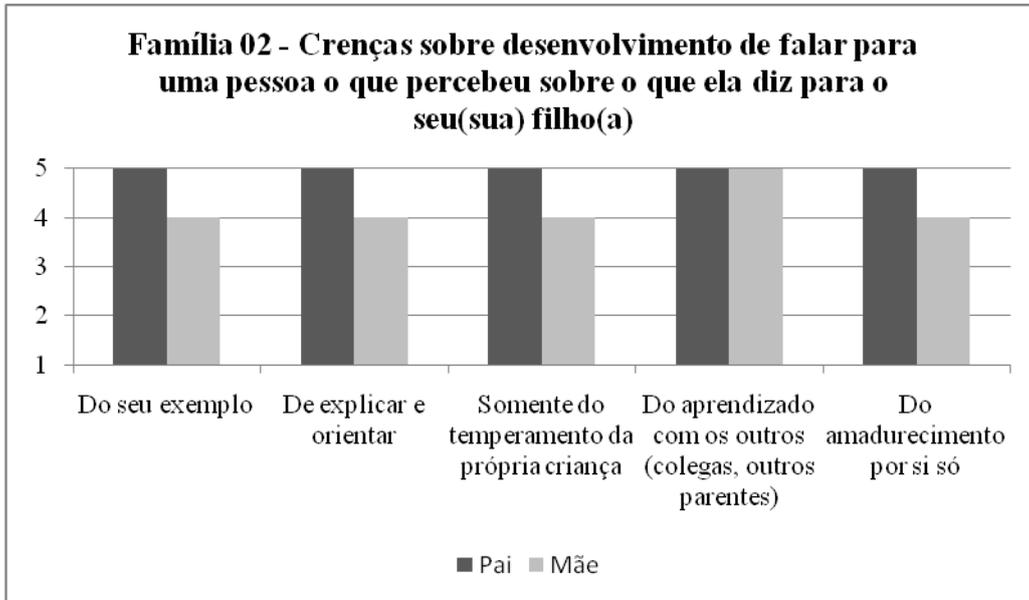


Figura 12 – Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Assim como em relação à habilidade de ouvir e aceitar o ponto de vista da outra pessoa, o pai concordou plenamente com todas as formas de desenvolvimento listadas para a habilidade “falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)”. Da mesma forma como na habilidade anterior, a mãe concorda plenamente no desenvolvimento através do aprendizado com os outros e concorda muito que o “falar o percebido” se desenvolva pelas demais formas.

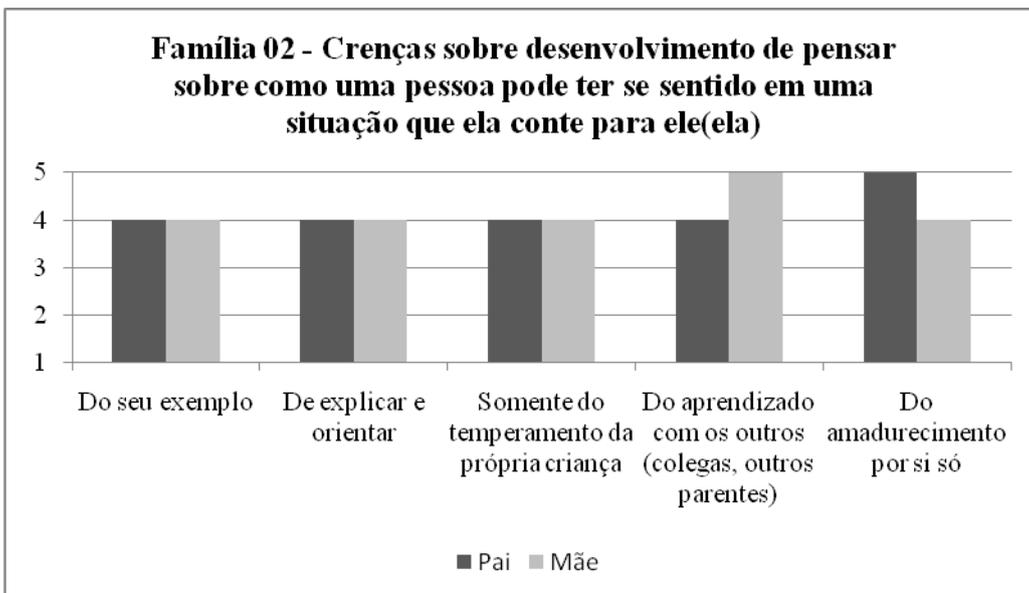


Figura 13 – Crenças dos pais da família 02 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Quanto ao seu filho pensar sobre os sentimentos de outra pessoa, o pai concorda plenamente que o desenvolvimento se dê pelo amadurecimento da criança e concorda muito que este ocorra pelas demais formas. Já a mãe dá mais destaque ao desenvolvimento pelo aprendizado com os outros se comparado às demais formas, concordando plenamente com o aprendizado interagindo com os outros e concordando muito com as demais formas observadas. Embora os dois valorizem as diferentes formas de desenvolvimento da habilidade, parece que há uma tendência da mãe nesse caso de valorizar mais uma influência externa do que o amadurecimento, acontecendo o inverso com o pai.

Podemos notar que os pais desta família concordam entre si que as habilidades olhar enquanto ouve e falar sobre o percebido são bastante importantes. Em comum para todas as habilidades, eles, algumas vezes mais, outras menos, concordam que o seu desenvolvimento se dê pelo aprendizado com os outros.

3.2.2 Escores de empatia

Tabela 11 – Escores de empatia dos pais da família 02

| FAMÍLIA 02 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 43 | 60 | 40 | 99 | 36 | 99 | 42 | 99 | 161 | 75,6 |
| Mãe | 38 | 40 | 33 | 60 | 23 | 60 | 32 | 30 | 126 | 53,7 |

Mãe e pai apresentam escores consideravelmente diferentes em todos os fatores do Inventário de Empatia e no total. O pai revela alta capacidade de tolerar perspectivas diferentes da sua, de se comportar de forma altruísta e de se compadecer e se interessar pelo estado emocional alheio. Ele também demonstra uma capacidade um pouco acima da média de entender a perspectiva e os sentimentos do outro. A mãe obteve escores bastante medianos neste instrumento, o que é bem representado pelo seu escore geral. Em dois fatores a mãe foi avaliada como um pouco acima da média, refletindo certa habilidade em tolerar visões diferentes e de sacrificar um pouco seus interesses pelo benefício de outra pessoa. Nos outros dois fatores, a mãe ficou com um escore médio-baixo, o que pode indicar dificuldades em tomar a perspectiva e em se interessar pelo estado emocional do outro.

Tabela 12 – Escores de empatia do filho da família 02

| FAMÍLIA | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| 02 | | | | | | | | |
| Filho | 10 | 83,3 | 8 | 66,7 | 1 | 25 | 19 | 67,8 |

O filho apresentou escore geral médio-alto, reflexo de um escore alto para o componente cognitivo, um pouco acima da média para o afetivo e baixo comportamento prossocial. Parece então, que o filho é capaz de identificar a perspectiva e os sentimentos de outra pessoa, sente parcialmente o mesmo estado emocional do personagem-alvo, mas age poucas vezes visando o benefício e a redução do desconforto alheio, não completando todas as etapas do processo empático.

Ambos os pais da família concordam que olhar enquanto ouve e falar o percebido são habilidades importantes, ou seja, que ficar atento e expressar é importante. Apesar disso, seu filho até identifica a perspectiva alheia, mas não age prossocialmente com tanta frequência. Talvez isso se relacione com a adoção na prática de uma crença parental que parece frequente nesta família: a de que o desenvolvimento das habilidades listadas dá-se em interação com outros parentes e colegas. Não temos a informação de quanto tempo a criança passa com outros parentes e colegas, por exemplo, para saber se esse convívio afeta seu desenvolvimento de empatia. De qualquer forma, isso também poderia explicar porque os pais parecem agir minimamente de forma altruísta e o filho não.

3.2.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações |
|---------|-------|----------------------|---------|------------------|---------------------|---|
| | | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | |
| 02 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO Todos pegam calmamente os seus pacotes de peças e começam a montar individualmente, pouco se comunicando. A partir daí, eles encaixam as peças bem integrados, mas não decidem inicialmente o que montar nem se comunicam muito. Entre as poucas falas objetivas sobre a montagem, a mãe diz “Agora nós dançamos...” e depois “[risos] tá subindo... tá subindo e tá crescendo pros lados [risos]”. Em seguida, eles terminam e quando pergunto o que construíram, a mãe diz: “Não sabemos” e o pai diz: “Uma plataforma de petróleo... [risos] essa é a P95 [risos]... exploração de pré-sal aí...” e o filho interrompe dizendo: “É a casa do Batman, cheia de armamento”. Após alguns segundos o pai diz: “Isso é uma plataforma de pré-sal, filho” e a mãe: “cheio do dinheiro aqui, tem milhões”.</p> <p>TEATRO 1 O pai, que estava voltado para o pesquisador, se vira para o filho sério e diz “E aí? Que nota é essa? Ahn?”. O filho olha imóvel para ele. A mãe observa o filho com o rosto apoiado na mão e depois diz: “É bonito?” e o pai: “Prestou atenção na aula?” e o filho responde com a cabeça que não, um tanto cabisbaixo. O pai diz “Não, né? Que que você fala para mim? Tem que estudar mais, né?” e o filho responde com a cabeça que sim. O pai continua: “Cortar as brincadeiras, televisão... pro senhor ficar mais focado na escola” e a mãe: “Tá legal isso?” e o menino nega com a cabeça e permanece cabisbaixo daí em diante. A mãe segue: “Você não faz nada, não trabalha... só estuda [o pai diz junto “só estuda”]. E ainda traz nota vermelha? Tem como isso, <filho>?”. O pai diz: “Só brinca e vai para a escola” e a mãe: “Então não tá valendo a pena tudo que a gente faz por você, né? Porque está trazendo notas vermelhas, cara”. O pai completa: “É só tirar um tempinho do dia para estudar, é fácil”. O pesquisador interrompe para aliviar a tensão do menino brincando dizendo que sabe que o filho não tira notas ruins e que ele pense no pior aluno da turma dele e a mãe ri afirmando que ele nunca tira nota ruim. O filho se ergue e diz: “Ainda bem que eu não tiro!” e todos riem.</p> <p>TEATRO 2 A mãe começa perguntando: “Tá triste por que, <filho>?” e ele responde cabisbaixo que não sabe. A mãe diz: “Ué, toda tristeza tem um motivo” e o pai: “Alguém te chateou na escola?” e o filho responde que não. Pai e mãe seguem perguntando sobre possíveis motivos para a tristeza do filho até que a mãe o pega, lhe dá um beijo e um carinho e o filho diz que não aconteceu nada. Depois a mãe ainda tenta encenar perguntando mais algumas vezes, mas o filho parece não estar à vontade para fazer a encenação.</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 3 | |
| | Filho | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 1 | 1 | |

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias | |
|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|--|---|
| 02 | Construção de Objeto | Pai – filho | 1 | O filho dizendo: “É a casa do Batman, cheia de armamento”. Após alguns segundos o pai diz: “Isso é uma plataforma de pré-sal, filho” | |
| | | Pai – mãe | - | - | |
| | | Mãe – filho | - | - | |
| | | Mãe – pai | - | - | |
| | | Filho – pai | 1 | O pai diz: “Uma plataforma de petróleo [...] exploração de pré-sal aí...” e o filho interrompe dizendo: “É a casa do Batman, cheia de armamento” | |
| | | Filho – mãe | - | - | |
| | | Pai – mãe – filho | - | - | |
| | Teatro 1 | Pai – filho | 1 | O pai se vira para o filho sério e diz “E aí? Que nota é essa? Ahn?”. O filho olha imóvel para ele; O pai diz “Não [prestou atenção na aula], né? Que que você fala para mim? Tem que estudar mais, né?”; O pai diz junto com a mãe: “só estuda” e “Só brinca e vai para a escola” | |
| | | | 2 | “É só tirar um tempinho do dia para estudar, é fácil” | |
| | | Pai – mãe | - | - | |
| | | Mãe – filho | 1 | A mãe observa o filho com o rosto apoiado na mão e depois diz: “É bonito?”; “Tá legal isso?” e o menino nega com a cabeça e permanece cabisbaixo daí em diante; “Você não faz nada, não trabalha... só estuda. E ainda traz nota vermelha? Tem como isso, <filho>?”; “Então não tá valendo a pena tudo que a gente faz por você, né? Porque está trazendo notas vermelhas, cara” | |
| | | | Mãe – pai | - | - |
| | | | Filho – pai | - | - |
| | | | Filho – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filho | - | - | |
| | Teatro 2 | Pai – filho | - | - | |
| | | Pai – mãe | - | - | |
| | | Mãe – filho | 1 | “Ué, toda tristeza tem um motivo” | |
| | | Mãe – pai | - | - | |
| | | Filho – pai | - | - | |
| | | Filho – mãe | - | - | |
| Pai – mãe – filho | | - | - | | |

Durante as atividades, os participantes da família 02 apresentaram poucas instâncias das categorias do estudo em geral, e não apresentaram falas que indicassem reconhecimento, elaboração e contextualização dos pensamentos e sentimentos do outro. Em apenas um momento da primeira encenação, o pai demonstra reconhecer o ponto de vista do filho e o incentiva. A mãe, em cada uma das duas encenações desvaloriza a perspectiva do filho, assim como o pai na atividade de construção de objeto e na primeira encenação. O filho, também em dado momento da construção de objeto, interrompe o pai, desvalorizando o que ele dizia.

Essa baixa frequência de interações verbais parece ser, ao menos parcialmente, compensada pelas interações não-verbais. Ambos os pais permanecem com frequência total de olhar e com o corpo inclinado para os outros dois membros da família, demonstrando interesse, atenção e disponibilidade. Pelas imagens analisadas, há certa integração de todos ao focar nas atividades. O filho apresenta as mesmas expressões não-verbais dos seus pais em relação ao olhar e à posição do corpo na construção de objeto, mas se retrai e fica menos disponível nas atividades de encenação, em especial na primeira. Nesta situação, as expressões verbais desvalorizadoras dos pais parecem pressioná-lo incisivamente por um melhor desempenho escolar. Contrariando um pouco o seu score no fator sensibilidade afetiva do IE, a mãe demonstra uma profunda compaixão pelo filho, que aparentava estar bastante pressionado pela encenação, abraçando-o, dando-lhe um beijo e fazendo um carinho em seu cabelo, na segunda encenação.

3.2.4 Síntese da família 02

Os pais desta família valorizam extremamente a etapa de percepção da compreensão empática, além da expressão dessa percepção para o seu filho. O pai, além desta valorização em comum com a mãe, também dá extrema importância à reflexão sobre os pensamentos do outro, demonstrando destacar mais a compreensão dos aspectos cognitivos do que dos afetivos da outra pessoa, ao contrário da mãe, que destaca a compreensão dos sentimentos alheios pelo seu filho. A mãe concorda que todas as habilidades podem ser desenvolvidas pelo seu filho principalmente pelo aprendizado com fontes externas, como outros parentes e colegas. Para a etapa de percepção da compreensão empática, a mãe também concorda que há influência dos pais, enquanto o pai acrescenta a essas duas fontes externas uma fonte interna para o desenvolvimento desta etapa da empatia pelo seu filho. O pai concorda que todas as fontes listadas, tanto as externas quanto as internas, podem influenciar o desenvolvimento das etapas de compreensão com percepção e

reflexão sobre o modo de pensar do outro e da expressão empática, mas acredita que a reflexão sobre os sentimentos alheios é mais afetada por fontes internas de desenvolvimento.

Podemos notar pelos escores de empatia dos pais que parece que ambos apresentam tolerância a diferentes pontos de vista e comportamento altruísta. Apesar de valorizar menos a identificação emocional em relação à reflexão sobre os pensamentos no instrumento de crenças, o pai apresenta ainda escores altos de compaixão e interesse pelo estado emocional de outra pessoa e um escore um pouco menor (médio-alto) se referindo à compreensão do ponto de vista dos outros. A mãe apresenta escores mais baixos para a compreensão da perspectiva e para sentimentos de compaixão e interesse pelo bem-estar emocional do outro. Parece que as etapas incompletas dos pais se refletem nas habilidades do filho. Ele apresenta escore alto para o componente cognitivo (mais semelhante às habilidades do pai que às da mãe e coerente com a valorização cognitiva do pai), médio-alto para o afetivo (coerente com a menor valorização emocional paterna), no entanto, apresenta escore baixo para o componente comportamental (contrariamente a ambos os pais altruístas).

As interações verbais da família representam bem a incompletude das etapas empáticas demonstrada nos instrumentos de avaliação da empatia. Há apenas uma interação entre pai e filho que demonstra reconhecimento, sem elaboração, no entanto. As demais, que foram poucas, indicam desvalorização da perspectiva do outro, mas a avaliação não-verbal nas situações mostra outro cenário. Os pais permaneceram bastante disponíveis nas atividades e o filho só pareceu se retrair em função das desvalorizações verbais para ele direcionadas nas encenações. O desconforto do filho diante de supostas “broncas” por notas baixas foi evidente, mas a mãe foi sensível o bastante para fazer essa identificação e o confortar carinhosamente, o que contradiz parcialmente o seu escore baixo para compaixão e interesse pelo estado emocional. Os membros desta família têm escores indicando pouca habilidade empática de uma maneira geral, o que é coerente com as interações de desvalorização que predominaram nas atividades, mas não pode explicar o gesto de confortar materno.

3.3 Família 03

O contato inicial foi também feito na igreja católica já mencionada. Participaram os pais e o filho único, de onze anos. Uma colega do menino ficou na mesma sala assistindo as atividades. Foi observado durante a entrevista que a criança desta família era o “centro das atenções” dos pais, fazendo muitas brincadeiras e dominando bastante as atividades. Os pais pareciam apresentar um

carinho especial por ele, também possivelmente devido a sua idade (ambos têm 51 anos). Os dois foram muito receptivos na visita, especialmente o pai. Durante as situações filmadas, o filho brincou bastante com o pai, o chamando de “velho”, por exemplo; e a mãe pareceu e mencionou ser mais rígida do que ele, em dado momento da sessão.

3.3.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

A importância pelos pais atribuída a cada habilidade está representada pela figura 14. As figuras de 15 a 18 representam a concordância dos pais quanto às formas de se desenvolver cada habilidade.

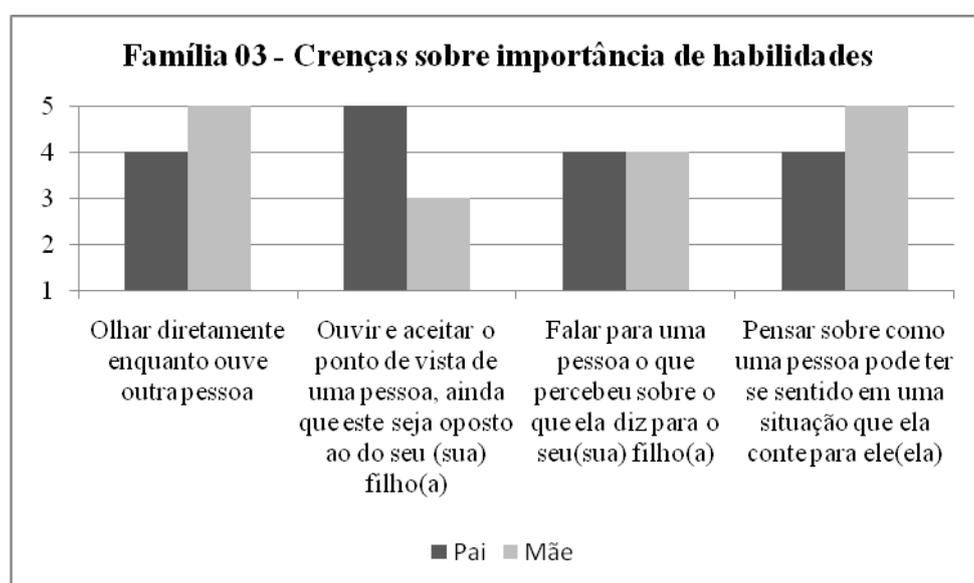


Figura 14 – Crenças dos pais da família 03 sobre a importância das habilidades

Quanto à importância das habilidades, o pai enfatiza mais a habilidade de ouvir e aceitar a perspectiva alheia, enquanto para a mãe importa mais olhar enquanto ouve e pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em dada situação. As demais habilidades são, para o pai, um pouco menos importantes. A que a mãe menos valorizou foi ouvir e aceitar o ponto de vista do outro (a mais importante para o pai). Pai e mãe valorizam em comum que o seu filho saiba “falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para ele”.

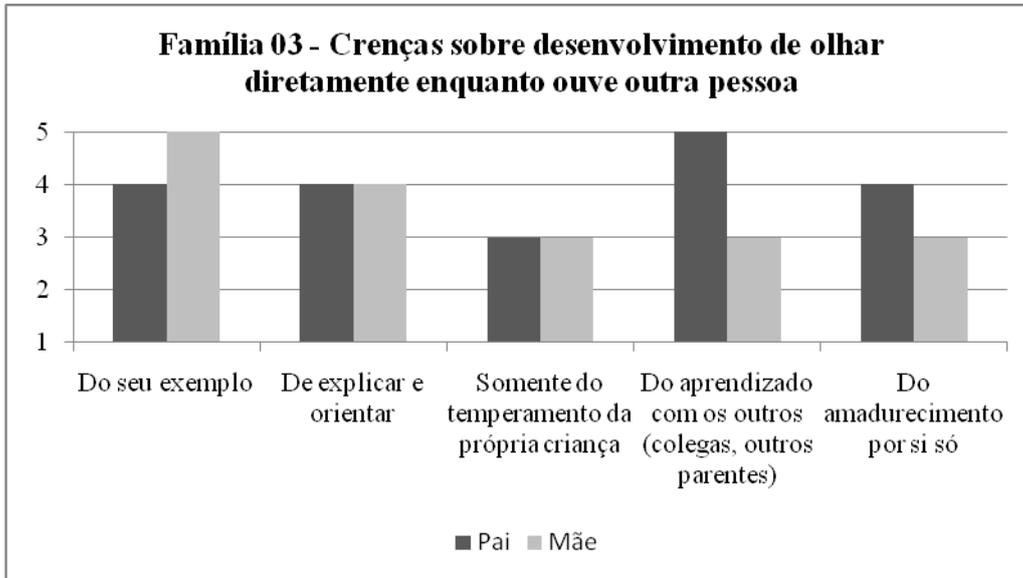


Figura 15 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Sobre o desenvolvimento da habilidade de olhar enquanto ouve, o pai assinala que concorda plenamente com o aprendizado com os outros, seguido das demais formas, com a que se refere ao temperamento do seu filho em lugar menos importante. Já a mãe marca que concorda plenamente com o desenvolvimento pelo seu exemplo, seguido de explicar e orientar e, com menor concordância, as outras formas. Na figura 15, podemos observar ainda que os pais concordam em um mesmo grau no desenvolvimento por explicações e orientações (concordo muito) e pelo temperamento infantil (concordo).

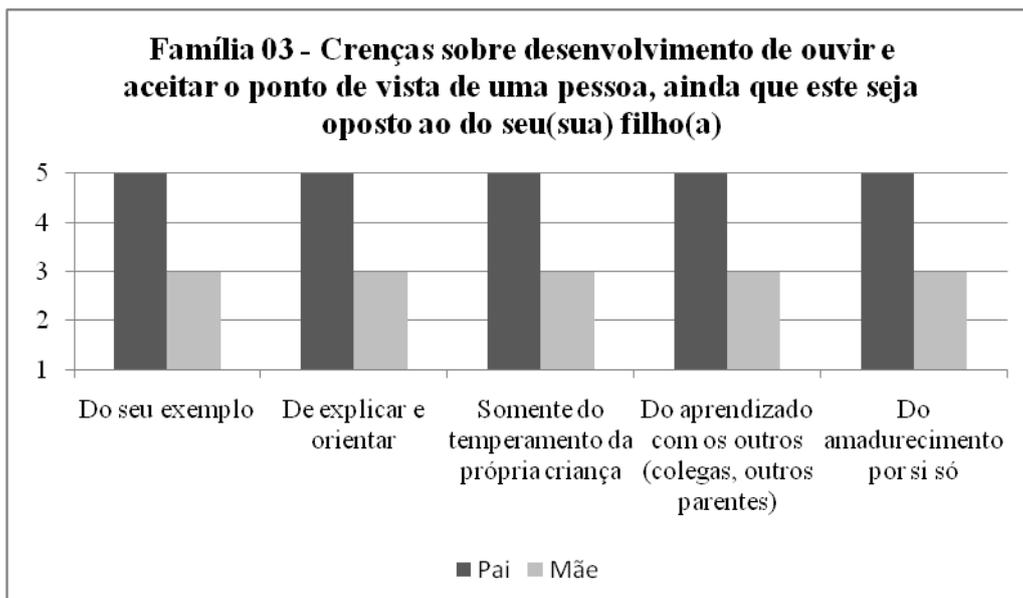


Figura 16 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Pode-se notar na figura 16 que o pai e a mãe acreditam que todas as formas influenciam de modo igual o desenvolvimento da habilidade de “ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa” pelo seu filho. No entanto, o pai concorda de forma consideravelmente maior que a mãe, marcando “concordo plenamente”, enquanto a mãe marca “concordo” para todas as formas.

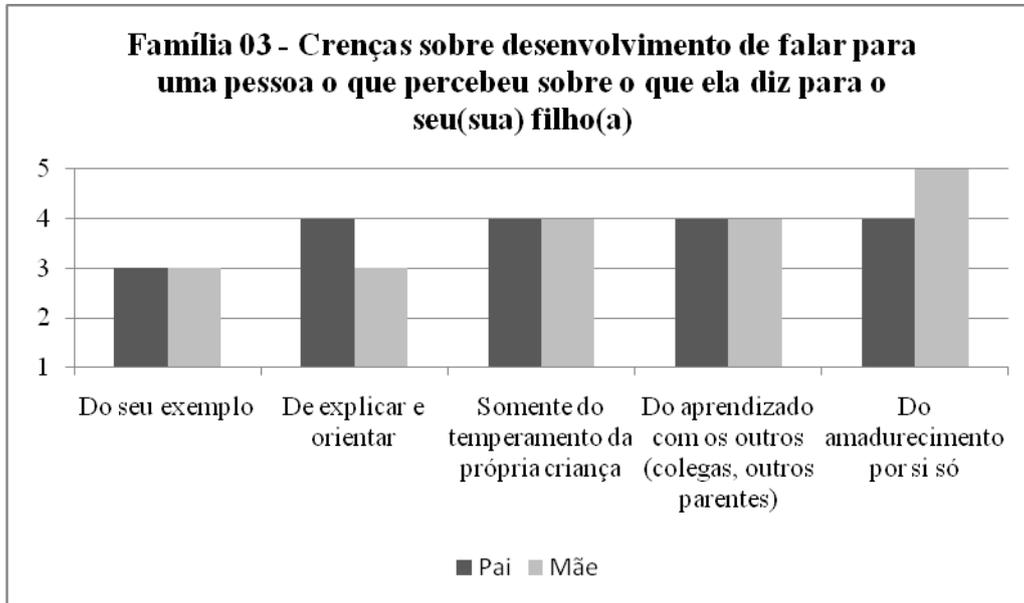


Figura 17 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Em relação à habilidade de falar sobre o que percebeu, o pai dá maior destaque para as formas explicar e orientar, temperamento, aprendizado com os outros e amadurecimento, em detrimento do seu exemplo. A mãe também dá pouca ênfase ao seu exemplo, assim como para suas explicações e orientações e marca que concorda plenamente na influência do amadurecimento do seu filho.

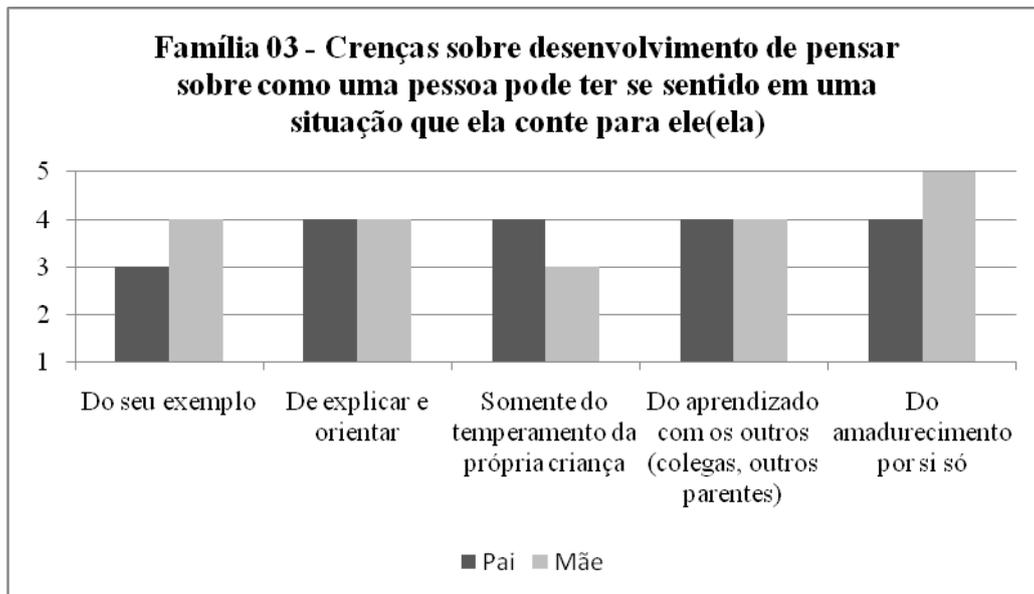


Figura 18 – Crenças dos pais da família 03 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Para a habilidade de “pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte”, o pai dá as mesmas ênfases que na habilidade anterior: maior destaque para as formas explicar e orientar, temperamento, aprendizado com os outros e amadurecimento e menor destaque para o seu exemplo. Por sua vez, a mãe concorda plenamente que o amadurecimento seja fonte de desenvolvimento da habilidade em questão pelo seu filho, dando um pouco menos de destaque para as demais formas e menos ainda para o temperamento.

Podemos notar que os pais da família 03 valorizam “falar para uma pessoa o que percebeu” e, em geral, ambos acreditam que todas as habilidades podem ser desenvolvidas por explicações e orientações, pelo aprendizado com os outros e pelo temperamento do seu filho.

3.3.2 Escores de empatia

Tabela 15 – Escores de empatia dos pais da família 03

| FAMÍLIA 03 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 28 | 5 | 33 | 60 | 23 | 60 | 28 | 10 | 112 | 45 |
| Mãe | 36 | 30 | 24 | 20 | 37 | 99 | 45 | 99 | 142 | 63,7 |

Os escores gerais do pai e da mãe são próximos do percentual médio, estando o pai abaixo e a mãe acima desta média. O pai apresenta pontuações muito baixas para os fatores tomada de perspectiva e sensibilidade afetiva e médio-altas para os fatores flexibilidade interpessoal e altruísmo, podendo indicar dificuldades de identificar explicitamente a perspectiva e se afetar emocionalmente pelo outro, mas não impedindo algumas ações altruístas e a certa aceitação de visões diferentes. A mãe obteve uma pontuação bastante alta nos fatores altruísmo e sensibilidade afetiva, e médio-baixa nos fatores tomada de perspectiva e flexibilidade interpessoal. Esses escores maternos podem ser indícios de alto comportamento altruísta e de sentimentos de compaixão e interesse pelo bem-estar emocional alheio.

Tabela 16 – Escores de empatia do filho da família 03

| FAMÍLIA | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| 03 | | | | | | | | |
| Filho | 9 | 75 | 8 | 66,7 | 2 | 50 | 19 | 67,8 |

O filho apresenta pontuações médio-altas para os componentes cognitivo e afetivo e mediano para o comportamental. O escore geral pouco acima do percentual médio reflete etapas incompletas ou com frequência parcial no processo empático: há boa compreensão, média afetação emocional e média ação prossocial.

Relacionando as crenças parentais aos escores da tríade, a valorização do falar o percebido se reflete no comportamento altruísta materno e menos no paterno, assim como no comportamento prossocial mediano do filho.

3.3.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|---|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 03 | Pai | Construção de Objeto | 3 | 3 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO O filho toma a iniciativa, pegando os pacotes de peças e distribuindo para os pais. Depois, o filho pergunta sobre os tipos e quantidades de peças e a mãe diz: “A gente tem que combinar, <filho>, o que que a gente vai construir”. O filho diz: “Juntos, pai...” e a mãe: “É, juntos, <filho>. Viu no que dá a gente não brincar junto? A gente não sabe fazer nada junto”. O filho propõe: “Por que a gente não faz cada um uma parede... uma casa... cada um um lado?”. A mãe consente e o pai apenas manipula as peças sem dizer nada. A mãe começa a montar de uma forma diferente da do filho e o pai, ao ver a do filho, pergunta: “Fazer um... curral?” e o filho: “É, que tal? Boa ideia. Ou tipo uma cerca de arame, sei lá” Mãe e filho montam a cerca enquanto o pai monta rodas em um eixo e a mãe ao ver diz: “Ah, <filho>, a gente pode fazer aqui... tipo um carrinho...”. O pai também tinha montado algo que faz o filho se lembrar de um jogo de montar torres e ele muda a ideia do curral. O pai protesta: “A gente não ia fazer a fazendinha?” e o filho cantarola. A mãe pergunta como é para fazer e o filho mostra. A mãe mostra ao pai, mas ele diz que suas peças são diferentes e não dá para fazer a mesma montagem, mas o filho diz: “Ô pai, é pra fazer uma só! Vamos usar o cérebro”. A mãe propõe que ele encaixe as que tem que vai dar o mesmo tamanho. O filho pede educadamente peças para a mãe: “Mãe, pode me emprestar essa daí?”, assim como pergunta antes de desmontar o que a mãe já tinha montado: “Posso?”. Enquanto isso, o pai continua montando sozinho com suas peças e a mãe pega algumas das peças dele e diz para deixar para encaixar ao final. Nisso, o filho vê as rodas no eixo e pergunta: “Pai, que que é isso? Um carro? A gente pode fazer um carro então” e a mãe diz: “Não vamos mudar de novo não... [risos]” e o pai: “<i>Vambora</i> <filho>, vamos fazer o carro?”. A mãe concorda rindo e dá sugestões, mas o filho diz: “Espera, espera” e começam a desmontar para montar o carro. A mãe diz para o filho: “Ué, você desmanchou tudo de novo?” e o filho: “Ué, a gente não ia fazer um carro?” e a mãe ri. Depois de alguns segundos em silêncio, o filho pega uma peça do pai e diz: “Deixa eu ver essa peça” e a mãe ri e diz: “Deixa o seu pai fazer, <filho>”. A seguir mãe e filho tentam montar as partes do carro além das rodas que o pai já tinha montado e depois o pai ajuda na montagem. Quase concluído, o pai ri e diz que parece com “aqueles carrinhos de alavanca”. O filho não sabe onde colocar a peça para completar esse carro de alavanca e a mãe pega para colocar. Eles acabam achando que parece mais com uma carroça.</p> <p>TEATRO 1 A mãe inicia a encenação mostrando para o pai o suposto bilhete da professora e perguntando ao filho: “O que é isso <filho>?”. O pai diz: “Tá no mundo da Lua, né <filho>?” e o filho responde que: “A tia vive dizendo isso de mim”. A mãe segue dizendo: “Eu perco meu tempo ali estudando, saí do coral para ficar estudando” e diz que vai colocar o filho de castigo, mas ele diz que não. A mãe reclama fora da encenação sobre ele ficar brincando e dá uma “bronca” que se mistura com a realidade, citando os castigos. Mãe e filho dizem que o pai pareceu muito calmo, mas quando acontece isso, ele fala bastante.</p> <p>TEATRO 2 A mãe inicia perguntando: “<filho>, que que tá doendo? Por que você tá triste?” e o filho conta o que parece ser real, que uma colega dele revidou por ele ter batido nela. A mãe pergunta: “E isso é certo?” e o filho:</p> |
| | | Teatro 1 | 3 | 3 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 3 | |
| | Filho | Construção de Objeto | 3 | 3 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 2 | 2 | 1 | |

| | | | | | | |
|--|--|----------|---|---|---|--|
| | | Teatro 2 | 2 | 4 | 1 | <p>“Não”. Nisso o pai pergunta algo ao filho e é ignorado. A mãe diz: “Pedi desculpa?” e o filho: “Não” e mãe: “Sabe que tem que pedir. E porque você fez isso? Que que ela fez com você para você agir assim?” e o filho: “Me deixou com raiva”. Em seguida, a mãe diz: “E você não sabe que violência traz violência?” e o filho concorda e a mãe diz: “Aí é por esse motivo que você tá triste ou tem mais alguma coisa?” e o filho concorda e a mãe pergunta: “O que?” e o filho diz: “E eu menti pra professora” e o pai não entende e pergunta: “O que?” e a mãe responde “Mentiu”. A mãe pergunta: “O que que você falou para ela?” e o filho diz o motivo. Em seguida a mãe sugere: “Então amanhã você fala para ela” e depois confirma com o filho se ele vai falar a verdade. O pai confirma com o filho se é por isso que ele está triste e a mãe diz: “Mas isso aí dá para consertar, só tem que evitar mentir e evitar agredir os amigos... o pessoal do colégio. Porque senão... Primeiro que não tem que bater em ninguém. Aí você só chama a sua professora e fala com ela” e o pai completa: “E você não gosta disso, acaba ficando triste e deixando todo mundo triste. Porque o pessoal te conhece, não é? Sabe que você não é assim, né? Então...” e a mãe faz um carinho dizendo “Não fica triste não, eu te amo, tá?”.</p> |
|--|--|----------|---|---|---|--|

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias |
|-------------|----------------------|-------------|---|---|
| 03 | Construção de Objeto | Pai – filho | 1 | O filho propõe: “Por que a gente não faz cada um uma parede... uma casa... cada um um lado?”. O pai apenas manipula as peças sem dizer nada |
| | | Pai – mãe | 1 | O filho vê as rodas no eixo e pergunta: “Pai, que que é isso? Um carro? A gente pode fazer um carro então” e a mãe diz: “Não vamos mudar de novo não... [risos]” e o pai: “ <i>Vambora</i> <filho>, vamos fazer o carro?” |
| | | Mãe – filho | 1 | O filho pergunta sobre os tipos e quantidades de peças e a mãe diz: “A gente tem que combinar, <filho>, o que que a gente vai construir”; O filho vê as rodas no eixo e pergunta: “Pai, que que é isso? Um carro? A gente pode fazer um carro então” e a mãe diz: “Não vamos mudar de novo não... [risos]”; Deixa o seu pai fazer, <filho>” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filho – pai | 1 | “Juntos, pai...”; O pai protesta: “A gente não ia fazer a fazendinha?” e o filho cantarola; “Ô pai, é pra fazer uma só! Vamos usar o cérebro”; O filho pega uma peça do pai e diz: “Deixa eu ver essa peça” |
| | | Filho – mãe | 1 | A mãe dá sugestões, mas o filho diz: “Espera, espera” |
| | | | 2 | A mãe pergunta: “Fazer um... curral?” e o filho: “É, que tal? Boa ideia. Ou tipo uma cerca de arame, sei lá”; “Mãe, pode me emprestar essa daí?”; O filho pergunta antes de desmontar o que a mãe já tinha montado: “Posso?” |
| | Pai – mãe – filho | - | - | |
| | Teatro 1 | Pai – filho | 1 | “Tá no mundo da Lua, né <filho>?” |
| | | Pai – mãe | - | - |
| Mãe – filho | | 1 | “Eu perco meu tempo ali estudando, saí do coral para ficar estudando” | |
| Mãe – pai | | - | - | |

| | | | |
|-------------------|-------------------|---|---|
| Teatro 2 | Filho – pai | - | - |
| | Filho – mãe | - | - |
| | Pai – mãe – filho | - | - |
| | Pai – filho | 3 | “E você não gosta disso, acaba ficando triste e deixando todo mundo triste. Porque o pessoal te conhece, não é? Sabe que você não é assim, né?” |
| | Pai – mãe | - | - |
| | Mãe – filho | 1 | “E isso é certo?”; A mãe diz: “Pedi desculpa?” e o filho: “Não” e mãe: “Sabe que tem que pedir. E porque você fez isso? Que que ela fez com você para você agir assim?”; “E você não sabe que violência traz violência?”; “Então amanhã você fala para ela”; “Mas isso aí dá para consertar, só tem que evitar mentir e evitar agredir os amigos [...]” |
| | | 2 | “Não fica triste não, eu te amo, tá?” |
| | Mãe – pai | - | - |
| | Filho – pai | 1 | O pai pergunta algo ao filho e é ignorado |
| | Filho – mãe | - | - |
| Pai – mãe – filho | - | - | |

Nas atividades, o pai apresentou uma instância de reconhecimento e elaboração da perspectiva do filho na segunda encenação. A mãe e o filho também trocaram instâncias verbais entre si de reconhecimento do ponto de vista do outro, porém sem elaboração e contextualização. As demais interações (nove em um total de 12) foram de desvalorização da perspectiva e dos sentimentos do outro entre eles, em todas as combinações, exceto da mãe para o pai.

Com relação às interações não-verbais, o pai manteve o olhar de média a alta frequência, indicando estar neutro nas duas primeiras situações e, na segunda encenação, estar mais voltado para a atividade. Este padrão se repete para a posição do corpo, pois o pai vai de neutro a disponível ao longo da sessão. A mãe olhou com mais frequência e se posicionou corporalmente mais voltada para os outros e foi a única a apresentar um gesto de confortar direcionado para o filho durante a segunda encenação. O filho manteve um olhar de mediano a evasivo e a posição do corpo também, passando apenas a se voltar corporalmente para os outros membros da família na segunda encenação.

3.3.4 Síntese da família 03

Ao analisarmos os dados obtidos com a família 03, podemos notar algumas discordâncias entre as crenças do pai e as da mãe. O pai valoriza mais uma etapa de compreensão por meio de reflexão sobre os pensamentos do outro para o seu filho, que é o aspecto menos valorizado pela mãe. Ela dá mais importância à etapa de compreensão perceptiva e para a reflexão sobre a emoção do outro. Para esta etapa mais perceptiva da compreensão empática, o pai acredita mais em uma fonte de desenvolvimento externa com os outros, e a mãe na externa com os pais. Avaliando uma etapa de reflexão sobre a perspectiva da outra pessoa, tanto o pai quanto a mãe concordam que as formas listadas têm igual participação, sendo que o pai concorda em maior grau do que a mãe. Já em relação à expressão do que foi percebido, o pai atribui o desenvolvimento à fonte externa pelos pais (mais pelas explicações e orientações do que pelo próprio exemplo paterno), à externa pelos outros e à interna e a mãe basicamente atribui a fontes internas e este padrão parental se repete para a etapa de reflexão sobre as emoções alheias.

Pela pontuação nos instrumentos de avaliação da empatia, o pai parece apresentar as características de tolerância a diferentes visões interpessoais e comportamento altruísta e baixas capacidades de compreender a perspectiva do outro e de direcionar atenção pelas necessidades emocionais dos outros. Já a mãe, parece ser uma pessoa extremamente altruísta e sensível para o estado emocional das pessoas, com alguma dificuldade em entender a perspectiva alheia e de aceitar a diversidade de pontos de vista sobre uma situação. Essas características parentais podem ser relacionadas com suas crenças na medida em que o pai, que dá grande importância ao desenvolvimento através de fontes externas (incluindo os outros parentes e colegas do seu filho), parece ser mais tolerante a diferentes perspectivas. Por sua vez, a mãe, que dá mais importância às fontes internas e externas parentais, parece ser menos tolerante a essa diversidade. Além disso, as características empáticas de cada um dos pais talvez se complementem para o todo do processo. É possível que isso se reflita nos escores medianos de empatia do filho para cada componente e para o total, à exceção da pontuação um pouco mais alta para o componente cognitivo, já que os pais têm dificuldades na tomada de perspectiva.

De forma coerente com essas pontuações relativamente baixas ao tomar a perspectiva, a maioria das interações verbais foram de desvalorização do ponto de vista do outro e em todas as combinações exceto mãe-pai. No entanto, as habilidades medianas da família 03 não os impedem de apresentar instâncias verbais de reconhecimento (entre mãe e filho e vice-versa) e até de reconhecimento com elaboração (entre pai e filho). Assim também para as interações não-verbais, os pais tenderam em geral a manter o olhar com boa frequência e a ficar mais disponíveis

corporalmente e até apresentando um gesto de confortar (da mãe para o filho). Dos três, a mãe que fixou mais o olhar e se colocou mais disponível na sua posição corporal ao longo das atividades. Esses dados sobre a comunicação desta família nas situações parecem demonstrar que nem sempre as dificuldades nas habilidades impedem a passagem por todas as etapas do processo empático. Assim como a família 02, a família 03 apresenta coerência entre a aparente baixa habilidade empática geral dos seus membros e a predominância de interações de desvalorização da perspectiva alheia, o que também não explica a mãe da família 03 ter feito um gesto de confortar nem o pai ter apresentado uma interação de reconhecimento com contextualização da visão do outro.

3.4 Família 04

O contato inicial da família 04 foi com a mãe, através da indicação de um amigo do pesquisador. Participaram os pais e a filha única, de nove anos. Na hora marcada para a sessão, o pai tinha ido fazer uma caminhada e foi para o banho antes da sessão. A mãe preparava o almoço na cozinha, mas fechou a porta para que o cheiro e o som da panela de pressão não atrapalhassem as atividades. Ao final da visita, o pai perguntou se seria possível obter uma cópia da filmagem e o pesquisador gravou em um DVD e entregou para a família. O mesmo amigo que indicou a família informou que os pais desta família já se separaram, mas voltaram a morar juntos desde antes da filha nascer.

3.4.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As respostas do pai e da mãe aos diferentes itens sobre importância dada por eles a cada habilidade são mostradas na figura 19. As figuras de 20 a 23 representam a concordância dos pais quanto às fontes de desenvolvimento de cada habilidade.

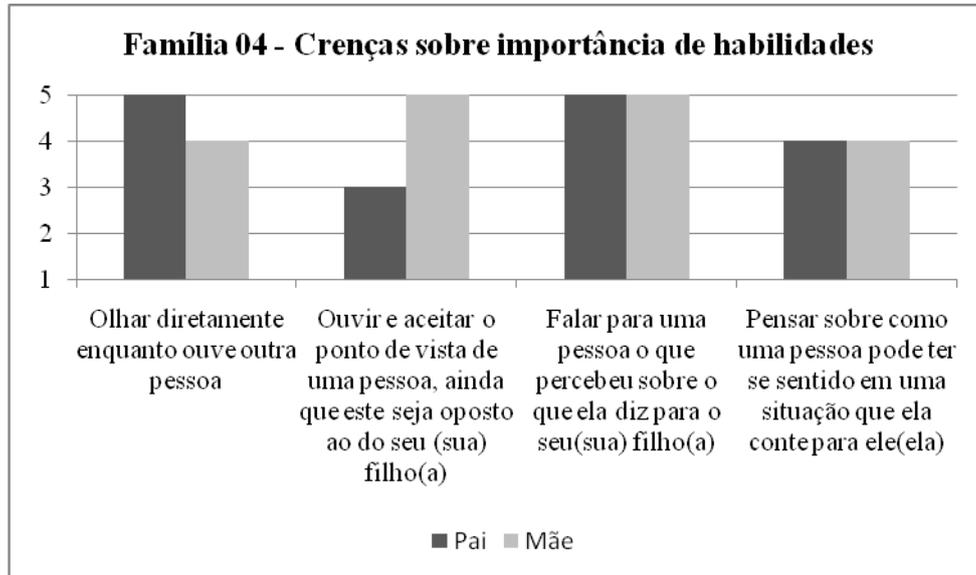


Figura 19 – Crenças dos pais da família 04 sobre a importância das habilidades

Através da figura 19, nota-se que pai e mãe concordam entre si que falar o percebido é de extrema importância para a sua filha e que pensar sobre como uma pessoa se sentiu é de muita importância. Além disso, o pai também dá extrema importância a olhar enquanto ouve e a mãe para ouvir e aceitar o ponto de vista do outro, que é a habilidade menos valorizada pelo pai.

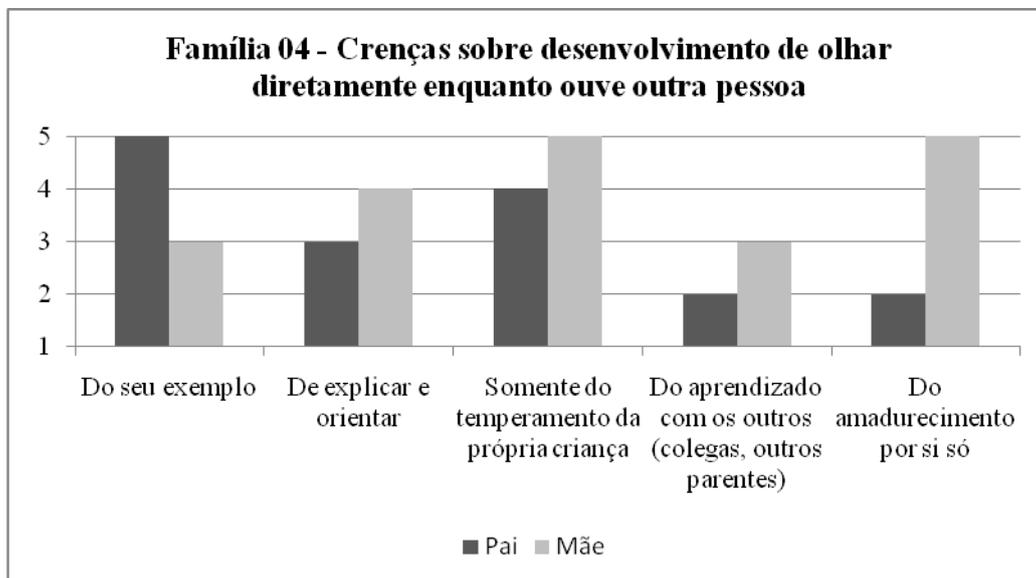


Figura 20 – Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Pai e mãe divergem quanto ao desenvolvimento da habilidade de olhar diretamente enquanto ouve. O pai enfatiza muito o seu exemplo, seguido do temperamento infantil e não dá muita importância para o aprendizado com outros nem para o amadurecimento. Já a mãe destaca mais as fontes internas, temperamento e amadurecimento, seguidas de explicações e orientações.

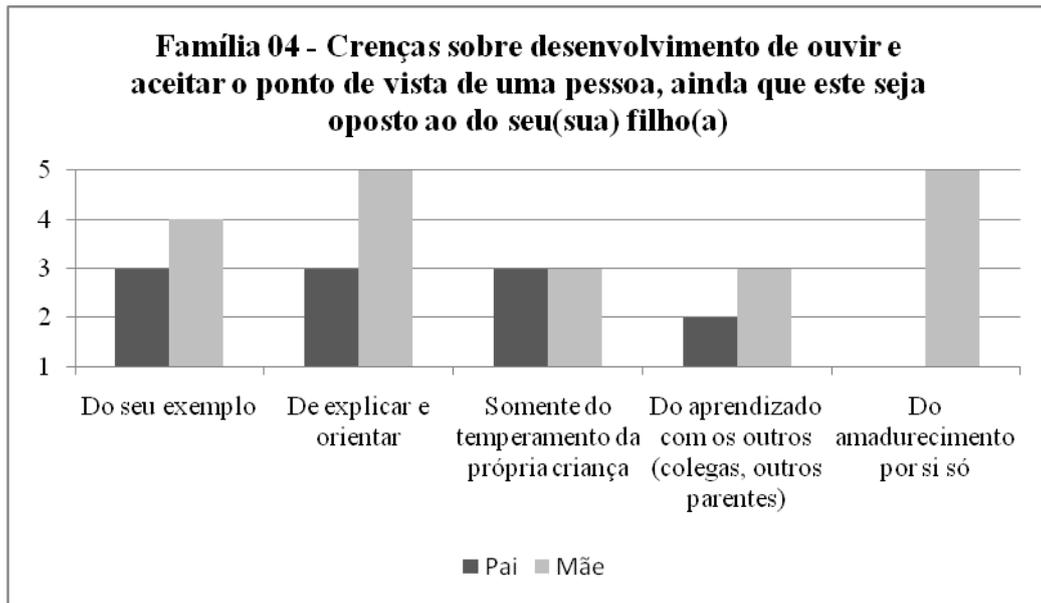


Figura 21 – Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Para a habilidade de ouvir e aceitar o ponto de vista dos outros, os pais desta família apenas apresentam em comum a concordância sobre o temperamento. O pai não marca nenhuma forma acima da opção “concordo” e as de maior concordância são: seu exemplo, explicar e orientar e o temperamento. Ele não concorda que o desenvolvimento da habilidade em questão se dê pelo amadurecimento da sua filha. Já a mãe concorda plenamente que suas explicações e orientações, associadas ao amadurecimento infantil são mais influentes, formas estas seguidas pelo seu exemplo.

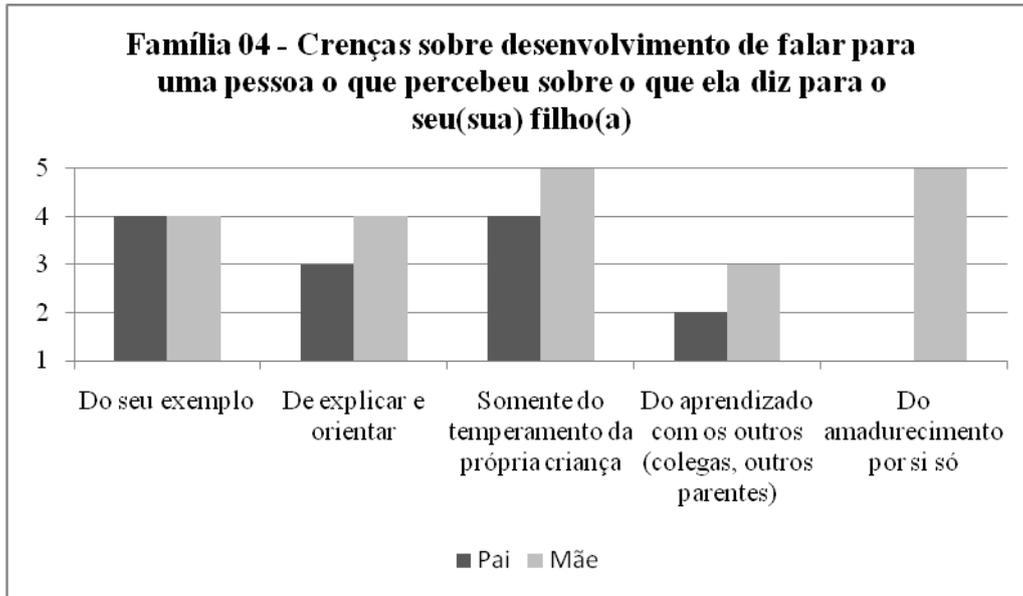


Figura 22 – Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Os pais concordam muito que a habilidade de falar o percebido pode se desenvolver pelo seu exemplo. Para as demais formas, o pai dá mais ênfase ao temperamento infantil, pouca ao aprendizado com os outros e nenhuma ao amadurecimento, enquanto a mãe destaca o temperamento e o amadurecimento e marca concordância menor para a forma aprendizado com os outros.

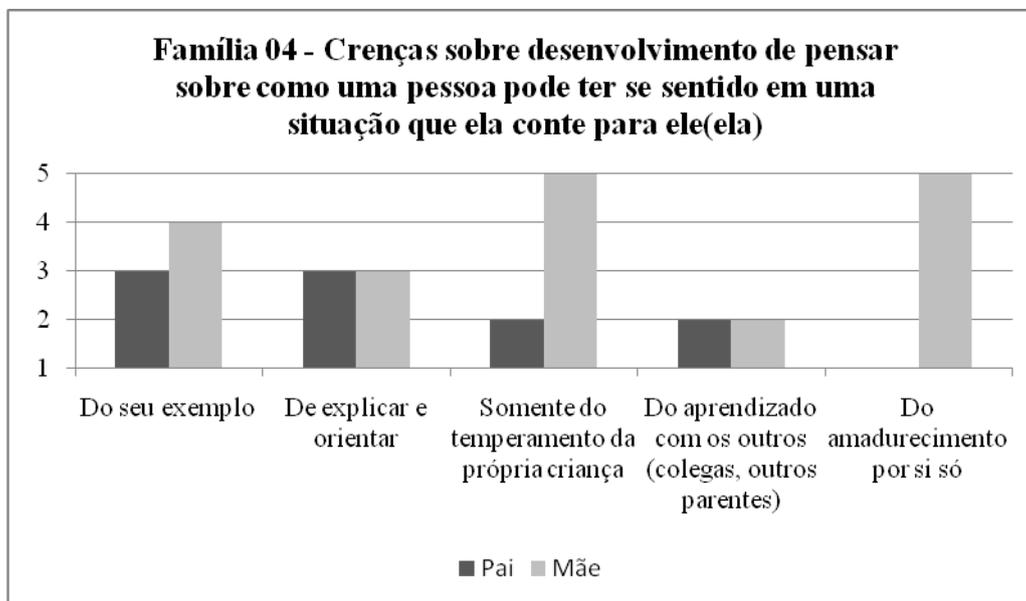


Figura 23 – Crenças dos pais da família 04 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Para pensar sobre como uma pessoa se sentiu, os pais simplesmente concordam quanto ao desenvolvimento por meio de explicações e orientações e concordam pouco para o aprendizado

com os outros. Para as outras formas, o pai dá maior destaque ao seu exemplo e a explicar e orientar, pouco para o temperamento e o aprendizado e nenhuma concordância sobre o amadurecimento. A mãe concorda plenamente com o desenvolvimento pelo temperamento e pelo amadurecimento da sua filha, seguidos do seu exemplo.

Podemos notar que estes pais valorizam muito as habilidades de falar o percebido e pensar sobre como o outro se sentiu. Não há um padrão de concordância entre eles sobre o desenvolvimento das habilidades. O que é destaque para o pai em uma não necessariamente é em outra. Já para a mãe, há certo padrão de concordar com as fontes mais internas (temperamento e amadurecimento).

3.4.2 Escores de empatia

Tabela 19 – Escores de empatia dos pais da família 04

| FAMÍLIA 04 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 45 | 70 | 27 | 30 | 22 | 50 | 42 | 99 | 136 | 60 |
| Mãe | 57 | 99 | 38 | 90 | 39 | 99 | 41 | 90 | 175 | 84,4 |

Pode-se observar que a mãe apresenta escores maiores que o pai para quase todos os fatores exceto para sensibilidade afetiva, em que o escore de ambos são similares. Isso gera um escore geral da mãe também maior que o do pai. A mãe tem escores muito altos, indicando possivelmente alta capacidade de compreensão da perspectiva alheia, com muito boa tolerância à diversidade de opiniões, age de modo altruísta, sentindo compaixão e interesse pelo estado emocional do outro. O pai, por sua vez, revela em seus escores sensibilidade para com o bem-estar emocional dos outros muito alta e capacidade de entender a visão alheia médio-alta, porém médio-baixos escores no que se refere a tolerar outras perspectivas e altruísta.

Tabela 20 – Escores de empatia da filha da família 04

| FAMÍLIA 04 | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| Filha | 9 | 75 | 7 | 58,3 | 1 | 25 | 17 | 60,7 |

Pode-se observar que a filha 04 apresenta escore médio-alto para o componente cognitivo, médio para o afetivo e baixo para o comportamental. Isso pode ser indício que esta menina consegue identificar a perspectiva dos outros, mas não se afeta tanto com isso nem há muita mobilização para que aja prossocialmente.

As habilidades mais valorizadas pelos pais (expressão empática e a capacidade de pensar sobre como o outro se sentiu) se refletem nas boas capacidades de compaixão e interesse pelo bem-estar emocional alheio de ambos os pais e no comportamento altruísta materno. Apesar disso, a filha aparentemente se afeta pouco e não age muito prossocialmente.

3.4.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|--|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 04 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO O pai pergunta antes de começar se “pode colar” nas tarefas e a mãe ri. A filha pergunta “Eu posso ficar com a verde?” no momento em que a mãe pega o pacote dessa peças e, logo em seguida, a filha diz “Ah, mãe...”. A filha diz “Eu não consigo desamarrar isso” se referindo ao pacote de peças e, após um instante observando, a mãe pega para desamarrar e diz “Eu abro pra você”. Depois de a filha e o pai começarem a montar um objeto cada, o pesquisador relembra que é um só objeto, o pai confirma “Ah, é um só?” e a filha “Ai, pai...” enquanto a mãe diz “É um só objeto, <pai>. Ajuda ela montar o robô ali”. Em seguida, a filha mostra algumas peças sobrepostas e diz que é um robô ou um avião e o pai observa enquanto a mãe diz “Anda, <pai>, ajuda senão não vai dar tempo”. A filha brinca com o avião montado de forma simples e mãe diz “Eu nem consegui desdobrar o saco [de peças]” e a filha diz “Nossa Senhora...”. Depois, pai e mãe perguntam se está pronto para a filha e o pesquisador confirma e pergunta se não querem usar as peças do pacote azul e verde e a filha diz “Tem que ficar colorido” e o pai “Colorido? Vamos ver como vai ficar...” e a mãe sugere duas peças para os braços de um robô e encaixa uma delas e a filha a interrompe: “Deixa eu botar o outro?” e em seguida concluem com o pai sem dizer nada e mãe e filha dizendo que é um robô.</p> <p>TEATRO 1 O pai tinha ido fazer uma corrida quando o pesquisador chegou e tomou um banho rápido, mas por estar muito calor, estava bastante suado. A mãe, tira o suor do rosto dele e a filha diz “Meu pai tá todo suado!”. O pai diz para a mãe que “Tá beleza, sinal de saúde” e a mãe “Ah, tá” e a filha diz brincando para o pai “Para de suar”. Após as instruções do pesquisador, a filha diz rindo “Isso nunca aconteceu comigo, tá? Só pra constar” se referindo ao boletim com notas vermelhas. Quando o pesquisador sugere que a filha tente imaginar para poder representar como é quando uma criança chega em casa com um boletim com notas ruins, ela diz, colocando a mão na boca “Deve ser horrível, ela fica desesperada...” e, depois, olhando para os pais, diz “Ai meu Deus [risos]”. Antes de começar a encenação, mãe e pai dão “dicas” para a filha. O pai diz “Faz daquele jeito que você faz... [juntando as mãos como implorando], bem dramática”. A filha simula um choro dizendo “Ô mãe, eu tirei só nota vermelha... E agora?” e a mãe: “E agora? Por que que você tirou só nota vermelha?” e o pai concorda com a cabeça e diz “Isso”. A mãe diz “Primeiro você tem que parar para pensar porque que as notas foram ruins” e o pai interrompe dizendo “E esse bilhete que veio junto com essas notas aí? Que você está falando demais em sala de aula... De repente essas notas ruins é porque você não está prestando atenção nas aulas” e a filha “É...” e o pai “Já parou para pensar nisso? Então, hora de estudar, é hora de estudar. Conversar, tem o recreio justamente para isso, pra você brincar com os seus coleguinhas, botar a sua fofoca em dia” e mãe concorda e completa dizendo para a filha “tirar um momento em casa para se dedicar às matérias que não se saiu bem”. O pai diz: “Você já sabe qual vai ser o seu castigo, não é?” e a filha: “Estudar?” e o pai: “Não. A sua listinha de final de ano, Natal e aniversário, vai diminuir” e a filha concorda com a cabeça. A mãe completa: “As coisas que você gosta, vai ter que se privar delas” e o pai concorda e completa “Ficando menos</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 3 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 3 | |

| | | | | | |
|-------|----------------------|---|---|---|---|
| Filha | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | tempo no computador, na TV... Porque se você não está estudando é por que alguma coisa tá afetando. Pode ser o computador, pode ser a televisão... Então a gente vai cortar um pouquinho, né? Para você se dedicar mais e mais no seu quarto para estudar” e a filha pergunta “Todo dia?” e a mãe diz: “Todos os dias até suas notas melhorarem” e o pai completa: “Até suas notas voltarem à realidade porque suas notas não são essas, você sabe disso. Ok?”. TEATRO 2 |
| | Teatro 1 | 4 | 1 | 1 | Após as instruções, a filha diz “Eu tô me sentindo feliz” e o pai interrompe dizendo “Lembrando sempre que ela sendo filha, sempre esses assuntos puxa mais pro lado da mãe. Seja qual for que seja, normalmente sempre chega mais pra mãe” e a filha diz “Ah, deixa de ser mineiro” e o pai completa “Apesar de ser um pai participativo e tudo, é dogma né, a filha sempre chega e qualquer que seja o problema é sempre ‘mãe... mãe... mãe...’”. A filha ri e diz “Legal” e coloca as mãos sobre o queixo enquanto a mãe estende a mão para ela por um tempo, mas desiste ao não obter resposta. A filha inicia “Mãe, mãe, tô me sentindo triste...” e o pai sorri. A mãe pergunta “Por quê?” e a filha “Não sei...”. A mãe diz “Dá a mão pra mamãe” e a filha dá e a mãe beija a mão dela. O pai diz “Pro papai também” e a filha “Ah, não!” negando com a cabeça e o pai diz “Poxa! Tá vendo?!” e a mãe diz “Dá a mão pro papai e pra mamãe e a gente vai descobrir porque você está triste” enquanto a filha dá as mãos a ambos e eles as acariciam. A mãe pergunta “O que que aconteceu com você hoje?” e o pai “Tá sentindo alguma dor?” e a filha nega dizendo que não sabe e que acha que é cansaço, mas os pais não escutam e continuam citando possíveis incômodos da filha. Enquanto o pai fala sobre tristeza, a filha desvia duas vezes o olhar, aparentando certa impaciência. O pai cita o exemplo de quando a filha estava incomodada por sentar atrás na sala por causa da visão - ela usa óculos. Após um instante, a mãe pergunta “Mais alguma coisa? Alguma coisa que algum coleguinha falou?” e a filha nega com a cabeça e diz “Só cansaço” e o pai “Cansaço da escola? Já vai chegar as férias, a gente vai passear, a gente vai pra praia, entendeu? A gente vai. Deixa chegar. Faz mais um pouquinho de esforço...” e a mãe completa “Tá bom? Aí você vai ficar feliz” e o pai “Isso”. A mãe continua “Uma menina linda como você não tem porque ficar triste. Não é? Uma menina saudável, bonita... Que tem tudo na medida do possível... Que estuda, que é inteligente...” e a filha “E eu sei pintar...” e a mãe “Então? Não tem porque ficar triste. Tá bom?”. Em seguida a mãe pede para beijar a mão da filha de novo. |
| | Teatro 2 | 2 | 2 | 1 | |

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias |
|---------|----------------------|-------------|--------|--|
| 04 | Construção de Objeto | Pai – filha | - | - |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filha | 1 | A filha pergunta “Eu posso fica com a verde?” e a mãe pega o pacote dessa peças e, logo em seguida, a filha diz “Ah, mãe...” |
| | | | 2 | A filha diz “Eu não consigo desamarrar isso” se referindo ao pacote de pecas e, após um instante observando, a mãe pega para desamarrar e diz “Eu abro pra você” |
| | | Mãe – pai | 1 | “É um só objeto, <pai>. Ajuda ela montar o robô ali”; “Anda, <pai>, ajuda senão não vai dar tempo” |
| | | Filha – pai | - | - |
| | | Filha – mãe | 1 | A mãe diz “Eu nem consegui desdobrar o saco [de peças]” e a filha diz “Nossa Senhora...” |

| | | | |
|-------------------|-------------------|--|--|
| | Pai – mãe – filha | - | - |
| Teatro 1 | Pai – filha | 1 | O pai interrompe dizendo “E esse bilhete que veio junto com essas notas aí? Que você está falando demais em sala de aula... De repente essas notas ruins é porque você não está prestando atenção nas aulas” |
| | | 3 | O pai diz para a filha: “Ficando menos tempo no computador, na TV... Porque se você não está estudando é por que alguma coisa tá afetando. Pode ser o computador, pode ser a televisão... Então a gente vai cortar um pouquinho, né? Para você se dedicar mais e mais no seu quarto para estudar” e a filha pergunta “Todo dia?” e o pai completa: “Até suas notas voltarem à realidade porque suas notas não são essas, você sabe disso. Ok?” |
| | Pai – mãe | - | - |
| | Mãe – filha | 1 | A mãe diz: “As coisas que você gosta, vai ter que se privar delas” |
| | | 2 | A filha simula um choro dizendo “Ô mãe, eu tirei só nota vermelha... E agora?” e a mãe: “E agora? Por que que você tirou só nota vermelha? [...] Primeiro você tem que parar para pensar porque que as notas foram ruins” |
| | Mãe – pai | 1 | A mãe, tira o suor do rosto do pai e ele diz para a mãe que “Tá beleza, sinal de saúde” e a mãe “Ah, tá” |
| | | 2 | O pai diz para a filha: “Já parou para pensar nisso? Então, hora de estudar, é hora de estudar. Conversar, tem o recreio justamente para isso, pra você brincar com os seus coleguinhas, botar a sua fofoca em dia” e mãe concorda |
| | Filha – pai | - | - |
| Filha – mãe | - | - | |
| Pai – mãe – filha | - | - | |
| Teatro 2 | Pai – filha | 2 | A filha diz “Só cansaço” e o pai “Cansaço da escola? Já vai chegar as férias, a gente vai passear, a gente vai pra praia, entendeu? A gente vai. Deixa chegar. Faz mais um pouquinho de esforço...” |
| | Pai – mãe | - | - |
| | Mãe – filha | 1 | A mãe diz: “Dá a mão pro papai e pra mamãe e a gente vai descobrir porque você está triste”; A mãe diz: “Uma menina linda como você não tem porque ficar triste. Não é? Uma menina saudável, bonita... Que tem tudo na medida do possível... Que estuda, que é inteligente...” |
| | | 2 | A filha inicia “Mãe, mãe, tô me sentindo triste...”. A mãe diz “Dá a mão pra mamãe” e a filha dá e a mãe beija a mão dela |
| | Mãe – pai | - | - |
| | Filha – pai | 1 | O pai diz: “Lembrando sempre que ela sendo filha, sempre esses assuntos puxa mais pro lado da mãe. Seja qual for que seja, normalmente sempre chega mais pra mãe” e a filha diz: “Ah, deixa de ser mineiro”; A mãe diz “Dá a mão pra mamãe” e a filha dá e a mãe beija a mão dela. O pai diz: “Pro papai também” e a filha: “Ah, não!” negando com a cabeça e o pai diz: “Poxa! Tá vendo?!” |
| | Filha – mãe | - | - |
| Pai – mãe – filha | 1 | A filha nega dizendo que não sabe e que acha que é cansaço, mas os pais não escutam e continuam citando possíveis incômodos da filha | |

Nas atividades filmadas, apenas o pai direciona para a filha na primeira encenação uma fala que demonstra reconhecimento e elaboração da perspectiva dela. O pai também reconhece a perspectiva da filha sem elaborar na segunda encenação assim como a mãe o faz nas três atividades da sessão. A mãe demonstra ainda reconhecer a visão do pai na primeira encenação, concordando com as sugestões dele para a filha. As demais interações verbais categorizadas (nove de um total de 15) são desvalorizações do ponto de vista da outra pessoa e ocorrem de mãe para pai, de pai para filha e vice versa, de mãe para filha e vice versa e na forma dupla, pai e mãe complementando a argumentação para a filha.

Sobre as interações não-verbais, tanto o pai quanto a mãe mantiveram frequência alta do olhar, disponibilidade corporal e apresentaram gestos de confortar na segunda encenação. A filha também se apresenta inicialmente com um olhar frequente e uma posição do corpo indicando disponibilidade, porém reduz um pouco a frequência de contato ocular na terceira atividade. A posição do corpo da menina também reduz a disponibilidade a partir da primeira encenação e aumenta um pouco na segunda.

3.4.4 Síntese da família 04

Podemos notar que os pais desta família valorizam as etapas de compreensão com reflexão sobre o emocional do outro e a expressão empática. O pai valoriza ainda a parte perceptiva da compreensão e a mãe a reflexão sobre o pensar, que é a habilidade menos importante para o pai. Para a etapa de compreensão perceptiva, os tipos de fonte de desenvolvimento que os pais mais valorizam são os mesmos, porém mudam a ordem de maior concordância: o pai prioriza a fonte externa parental às fontes internas e a mãe o oposto. Considerando a etapa de compreensão com reflexão sobre o pensamento do outro, os pais enfatizam o temperamento. Para esta e para as etapas de expressão e reflexão sobre os sentimentos, o pai também associa o desenvolvimento à fonte externa parental e a interna (excluindo o amadurecimento) enquanto a mãe associa o desenvolvimento à fonte externa parental e interna (incluindo o amadurecimento).

Tanto o pai quanto a mãe desta família parecem apresentar compaixão e interesse pelo bem-estar emocional alheio. O pai também se mostrou capaz de boa compreensão da perspectiva do outro assim como a mãe que além da alta tolerância a diferentes visões, apresentou uma alta frequência de comportamentos altruístas. Essas capacidades podem estar relacionadas às crenças que se referem à emoção da outra pessoa e a se expressar empaticamente. Apesar das crenças parentais focarem estes dois pontos e dos pais aparentemente serem exemplos de tais capacidades e,

ainda, desses pais conceberem o desenvolvimento com destaque para fontes parentais, a filha apresenta capacidades baixas de sentir e de agir prossocialmente.

Ainda reforçando essa contradição entre crenças, capacidades parentais “pró-empáticas” e a capacidade empática mediana da filha, foi possível identificar que, nas atividades de desempenho de papéis, tanto o pai quanto a mãe direcionam interações verbais de reconhecimento e até de elaboração para a filha, mas ela não corresponde. Os pais também se mantiveram com uma apresentação não-verbal de disponibilidade e aceitação, inclusive com gestos de confortar, porém a filha desvia o olhar e se retrai, na maior parte da sessão. Aqui é importante lembrar que as atividades são focadas na criança, no entanto, esta observação é coerente com os demais dados que mostram dificuldades da filha expressar o que compreende bem cognitivamente. Os resultados dessa família indicam apenas a mãe apresentando habilidade empática e ela interage principalmente reconhecendo e elaborando a perspectiva do outro, além de emitir gestos de confortar. Contraditoriamente, o pai também reconhece e elabora a visão do outro e conforta a filha, mas parece não ser empático pelos instrumentos. A filha também não parece ser empática de acordo com o instrumento e isso concorda com sua tendência a desvalorizar ou se manter evasiva.

3.5 Família 05

O contato inicial da família 05 foi com o pai e a mãe através de convite feito em uma reunião da catequese de outra igreja católica da Zona Norte do Rio de Janeiro. Participaram os pais e o filho único, de 10 anos. Foi possível observar que durante a visita, ambos os pais pareceram ser pessoas calmas. Além disso, nas situações filmadas, pareceu haver um melhor entrosamento entre pai e filho em relação à mãe, pois em vários momentos houve certa exclusão da mãe das atividades e uma cooperação maior entre pai e filho.

3.5.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As respostas dos pais desta família em relação à importância por eles atribuída a cada habilidade estão representadas pela figura 24. As figuras de 25 a 28 representam a concordância dos pais quanto às formas de se desenvolver cada habilidade. Cada aspecto será apresentado e discutido a seguir.

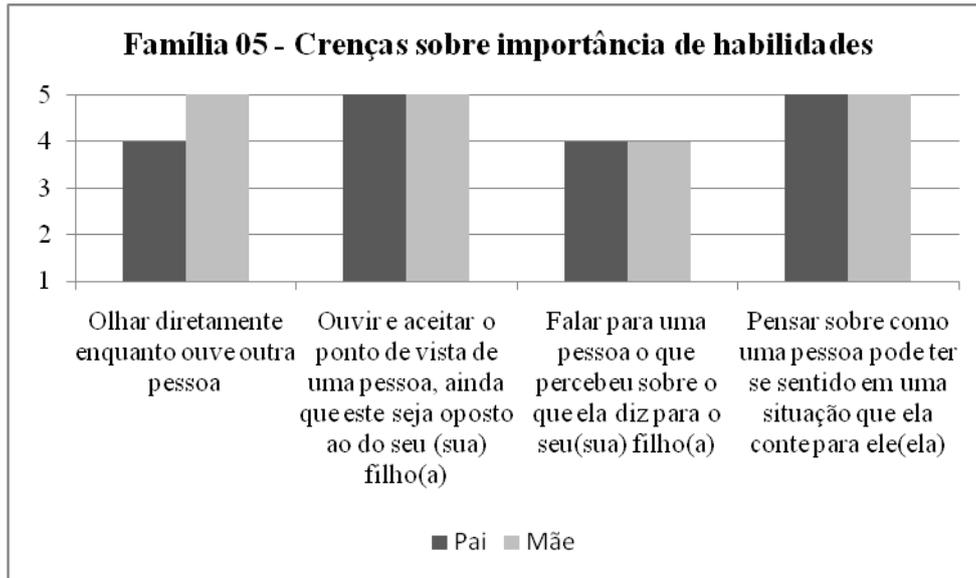


Figura 24 – Crenças dos pais da família 05 sobre a importância das habilidades

Há bastante concordância entre os pais desta família sobre que habilidades são importantes para o seu filho. Pai e mãe concordam que as habilidades de “ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa” e de “pensar sobre como pode ter se sentido” são de extrema importância. Eles também acreditam que falar sobre o que percebeu é muito importante e apenas discordam levemente sobre a importância de “olhar enquanto ouve”, tendo a mãe assinalado um ponto mais alto da escala.

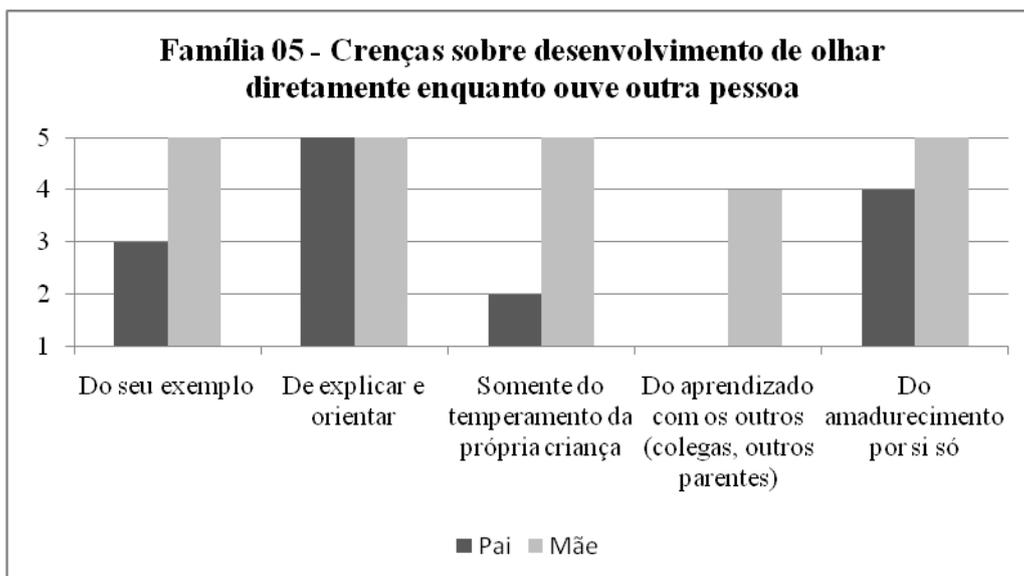


Figura 25 – Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Sobre o desenvolvimento da habilidade de olhar enquanto ouve, os pais concordam plenamente que as explicações e orientações são fundamentais. Em geral, o pai marca menos concordância para as formas de desenvolver que a mãe. Ele concorda muito com o amadurecimento do seu filho e discorda do aprendizado com os outros. Já a mãe marca concordância plena para quase todas as habilidades (seu exemplo, temperamento e o amadurecimento) e muita concordância para aprender com os outros, que é a forma rejeitada pelo pai.

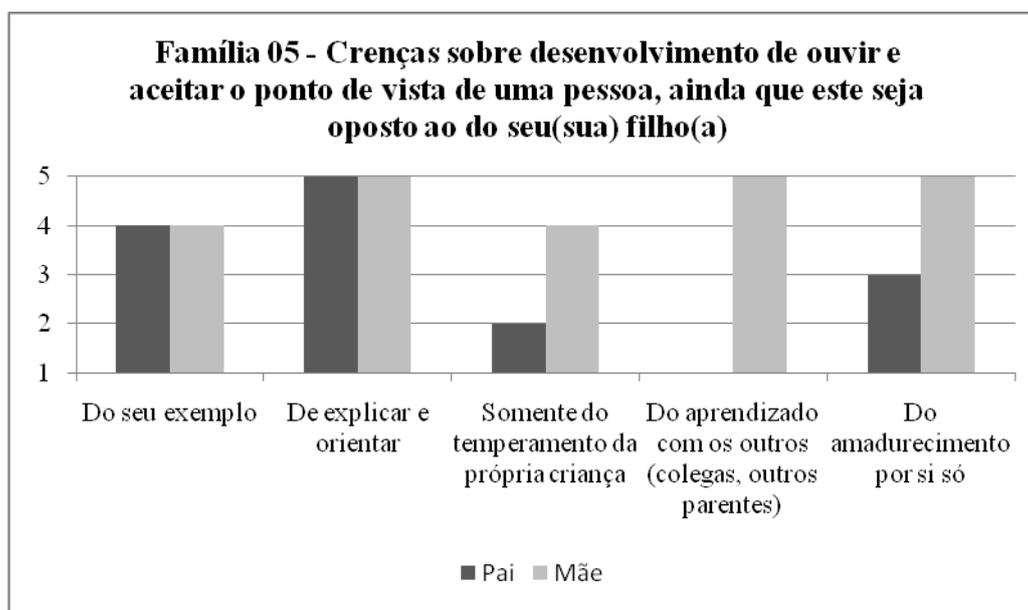


Figura 26 – Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Os pais desta família concordam plenamente que a habilidade de “ouvir e aceitar o ponto de vista” pode ser desenvolvida por meio de explicações e orientações e concordam muito que seja através do seu exemplo. O pai assinala pouca concordância para as demais formas, com uma valorização média do fator amadurecimento. Ele também discorda com o aprendizado por meio de outros parentes e colegas, como para a habilidade anterior. Já a mãe tendeu a marcar, novamente, concordâncias mais altas, concordando plenamente com o aprendizado com os outros (a forma menos destacada pelo pai), com o amadurecimento e um pouco menos com o temperamento infantil.

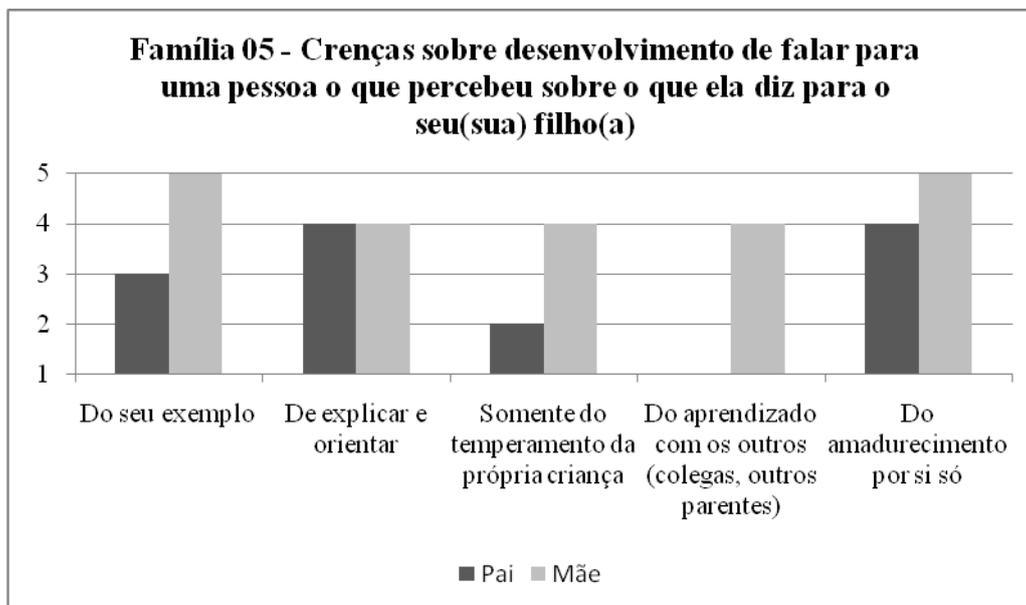


Figura 27 – Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Os pais concordam muito com o desenvolvimento do falar o que percebeu através de explicar e orientar. Os maiores destaques do pai são para esta forma e para o amadurecimento do seu filho, um pouco menos para o seu exemplo. Também nesse caso, ele discorda totalmente do papel do aprendizado com os outros. A mãe também repete o padrão de marcação de alta concordância, inclusive para o aprendizado com outros que o pai rejeita, e dá maior ênfase ao seu exemplo e ao amadurecimento.

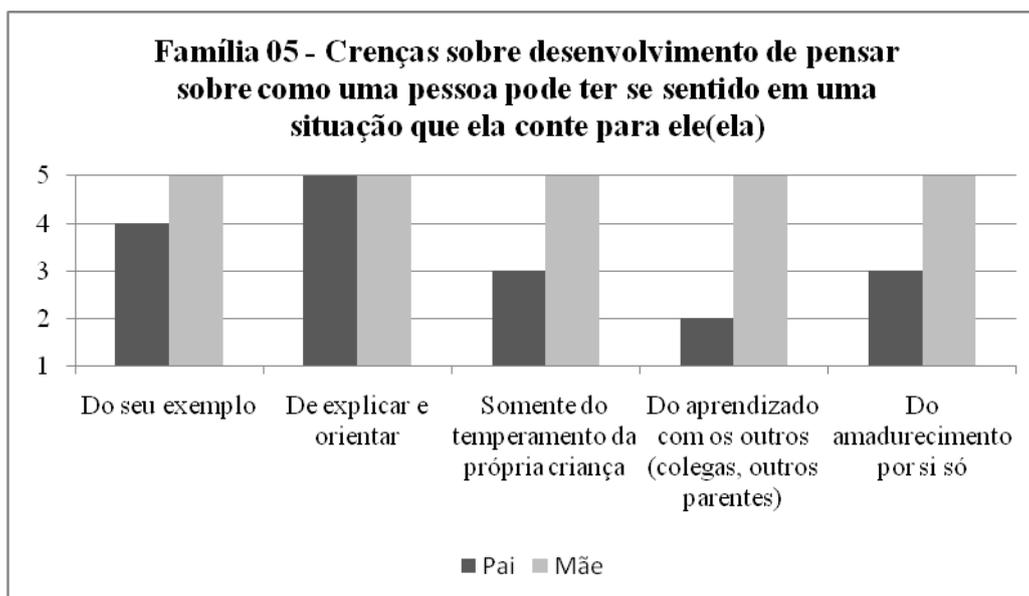


Figura 28 – Crenças dos pais da família 05 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Com relação a pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido, os pais concordam plenamente que esta habilidade se desenvolva por meio de explicar e orientar. Em segundo lugar, o pai coloca muita concordância para o seu exemplo e concorda pouco com o aprendizado com os outros. A mãe marca concordância plena para todas as formas.

De um modo geral, os pais desta família valorizam bastante todas as etapas do processo empático. Eles dão destaque em comum para habilidades de “ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa” e de “pensar sobre como pode ter se sentido” e um pouco menos para o “falar o percebido”. Quanto ao desenvolvimento, os pais apresentaram um padrão de concordância com a forma explicações e orientações, associada ao exemplo parental na habilidade de ouvir e aceitar o ponto de vista.

3.5.2 Escores de empatia

Tabela 23 – Escores de empatia dos pais da família 05

| FAMÍLIA 05 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 40 | 50 | 25 | 20 | 32 | 99 | 37 | 70 | 134 | 58,7 |
| Mãe | 43 | 60 | 35 | 80 | 37 | 99 | 42 | 99 | 157 | 73,1 |

Pode-se observar que os escores da mãe e do pai situam-se no mais alto percentil para o fator altruísmo, o que indica capacidade de ambos sacrificarem seus próprios interesses pelos dos outros. A mãe também parece apresentar uma capacidade muito alta de sentir compaixão e se interessar pelo estado emocional alheio e o pai um pouco menos, mas também alta. A mãe ainda aparenta ser mais tolerante à diversidade de pontos de vista que o pai, tendo essa capacidade médio-alta e ele baixa. Sobre a capacidade de entender o ponto de vista do outro, ambos ficam em torno do percentil médio, a mãe com um escore um pouco menor do que o pai.

Tabela 24 – Escores de empatia do filho da família 05

| FAMÍLIA 05 | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| Filho | 12 | 100 | 8 | 66,7 | 3 | 75 | 23 | 82,1 |

Podemos notar que o filho 05 apresenta alto escore geral de empatia, reflexo do alto escore para o componente cognitivo e médio-alto para o afetivo e para o comportamental. Isto pode indicar que o filho apresenta capacidade de compreensão muito alta, sente parcialmente a emoção do outro e age quase sempre prossocialmente.

As etapas da empatia mais valorizadas por estes pais representam a compreensão a partir de uma reflexão sobre a perspectiva e os sentimentos do outro, que é a definição do fator tomada de perspectiva do Inventário de Empatia e também pode ser relacionada ao componente cognitivo da entrevista infantil. No entanto, os pais apresentam escore mediano neste fator, mas o filho atinge o percentual total neste componente. É possível que estes pais valorizem também a etapa de expressão empática por agirem quase sempre de forma altruísta e tolerante para com diferentes visões, assim como o filho, que parece ser prossocial frequentemente.

3.5.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|--|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 05 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO Pai e mãe pegam os pacotes de peças e sobra o amarelo para o filho, que diz para a mãe que prefere o azul e ela lhe dá. Ao colocar as peças sobre a mesa, o filho nota as duas rodas verdes e mostra para o pai sugerindo fazer um carro e o pai: “É, podia ser a roda de um carro, né?”. O filho diz “Só que vai ficar colorido” e o pai “Não tem problema, tem mais uma roda aqui”. Pai e filho começam a procurar peças semelhantes para montar o carro e a mãe fica mais observando. Em alguns momentos o pai pergunta para o filho ao montar algo “Certo?” e o filho “Como você fez? Assim?” e o pai responde “Assim. Aí põe essa aqui agora”. A mãe, que até então só observava, diz: “Vai entender o que vocês <i>tão</i> fazendo...” e o pai responde: “Nós <i>tamos</i> fazendo uma limusine” e a mãe: “Ah é?” e o pai completa: “Cadê sua peça para ajudar?”.</p> <p>O filho propõe: “Não seria melhor a gente montar um prédio, gente? Seria bem melhor, não é?” e depois de alguns instantes de silêncio, o pai diz: “A gente pode montar um prédio em cima disso aqui” e o filho comenta: “Que estranho, hein?” e depois o pai diz: “Ué, um carro com um prédio em cima” e o filho: “Carro? Eu nunca vi isso”. Pai e filho seguem montando as peças e a mãe continua participando pouco. Quando a mãe coloca uma peça de acordo com o que pai e filho estavam fazendo, mas a peça fica um pouco solta, o filho diz que ela está igual a alguém e todos os três riem. Ao final, pai e filho chegam a consensos sobre o que poderia ser a construção.</p> <p>TEATRO 1 A mãe (consenso entre eles de quem seria a primeira a receber a notícia sobre o boletim) começa falando um tanto em terceira pessoa, dizendo “Normalmente eu falaria assim: ‘Poxa <filho>, [risos]... Não acredito...’. Geralmente é isso... É... ‘Pô, estudei tanto com você essa questão, aquela questão...’ porque geralmente é assim... É... ‘E você tira essa nota baixa? Ah não, isso eu não vou aceitar não’”. Neste momento, o pai deixa de prestar atenção e passa a ler o TCLE. A mãe retoma: “É... Perdi <i>mó</i> tempão, elaborei teste, elaborei prova, fiquei sentada com você aqui, perdi horas aqui sentada com você e você vem com essa nota aqui? Ah não, o que foi que aconteceu? A prova <i>tava</i> difícil?” e o filho responde: “Mais ou menos” e a mãe: “Mais ou menos não é resposta. Quero uma resposta mais concreta, assim: que que tinha na prova que você teve dificuldade?” e o filho: “Ah, um monte de coisa” e a mãe: “Um monte de coisa o que? Aquela matéria que a gente estudou naquele dia, lembra que a gente <i>tava</i> estudando, caiu na prova?” e o filho faz “Uhn”, aparentemente tentando lembrar. A mãe não dá muito tempo para reação e continua: “Não lembra, né?” enquanto o filho diz: “Ah, sei lá” e mais algo que a mãe interrompe: “Quando eu pergunto para ele como foi a prova ele diz ‘legal’. Aí eu começaria a querer cortar algumas coisas pra ele, né? Tudo bem, se a nota não melhorar vai sair do futsal [...] da escola de música até as notas melhorarem. Até chegar a uma notinha boa. Eu falaria geralmente assim, eu não peço um dez, mas eu peço um pouco mais de interesse dele, pelo menos um oito, <i>tá</i> bom. Aí a gente vai falar agora com o teu pai. Que que você vai falar pra ele?”, tocando o filho e ele responde: “Aí eu já vou correndo para o meu quarto”. O pai diz: “Cheguei em casa e seu boletim <i>tá</i> em cima da mesa [...] O que que houve? Me responde. Que aconteceu que você andou tirando essas notas baixas?” e o filho diz: “Aí</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 3 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 3 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 3 | 3 | 1 | |

| | | | | | | |
|--|-------|----------------------|---|---|---|---|
| | | Teatro 2 | 3 | 3 | 3 | normalmente eu fico quieto” e o pai continua: “Pois é, vou te dar mais um minuto pra você responder. Por que? [...] Que que houve? A professora colocou uma observação dizendo que você <i>tá</i> muito desatento. Você <i>tá</i> conversando com os colegas na sala de aula?” e o filho responde murmurando positivamente e o pai pede confirmação: “Hein, <filho>?” e o filho responde da mesma forma. A mãe intervém dizendo: “Eu acho que são aquelas companhias, aquele garotinho lá que eu não gosto”, tocando o filho e continua “Qual o nome dele, aquele baixinho mal-criado? É, garotinho muito marrento. Você tem que ser o que você é, não ir seguindo o que o outro quer que você... Aí você começa a agir como se fosse o outro coleguinha, e você tem que ser o que você é”. Enquanto isso, o filho reclama resmungando sobre a afirmação da mãe. O pai reforça o discurso da mãe sobre identidade e diz: “Olha só como estão suas notas. Você <i>tá</i> se prejudicando à toa. E olha: papai não aceita isso, hein? Você só estuda. Você só faz isso. De manhã você acorda, senta em frente à televisão, fica ali vendo televisão. Aí quando chega próximo das provas, sua mãe senta para estudar junto com você. Você tem que ser mais interessado nos estudos. Suas notas estão baixíssimas, olha só: nota vermelha? Nem pensar. Se continuar dessa forma, aula de música vai pro espaço, aquele baixo que você tanto quer, pode esquecer porque eu não aceito nota baixa. Como você só estuda, você tem que se dedicar. E essas suas companhias aí, seus coleguinhas, pode mudar isso. Eu não vou conseguir ir na sua escola, mas a sua mãe vai e vai conversar com a sua professora. Tudo que ela falar, a gente vai começar a cortar as coisas de você. <i>Tá</i> ouvindo, <filho>? Estamos conversados?” e o filho concorda e o pai conclui pedindo que o filho prometa que vai melhorar as notas, caso contrário ele fará tudo que foi dito “sem pena” e o filho concorda novamente. |
| | Filho | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | TEATRO 2 Os três combinam sobre como o filho pode começar. O pai então pergunta: “Por que que você <i>tá</i> triste?” e o filho: “Não faço idéia” e o pai diz: “É? Mas quando foi que você ficou assim?” e o filho: “Sei lá”. A mãe pergunta: “Foi na escola?” e o filho diz novamente que não sabe. Em seguida o pai insiste: “Aconteceu alguma coisa na escola pra você ficar triste?” e o filho dá com os ombros e a mãe pergunta se fizeram algo com ele e o filho diz que não. O pai diz: “Então fica difícil saber o que <i>tá</i> acontecendo, filho. Por que você <i>tá</i> triste assim, você não é de ficar assim. Você reclama até que <i>tá</i> chato porque não tem nada pra fazer... mas de ficar triste?... É estranho. Bom, conta como é que foi na escola. Que que você fez hoje lá na escola?” e o filho lista algumas atividades falando baixo. A mãe pergunta: “Normal? Nada de diferente?” e o filho: “Normal, nadinha”. O pai retoma dizendo: “Vamos fazer o seguinte: como você já chegou em casa, <i>tá</i> com o papai e com a mamãe, a gente vai <i>tá juntinho</i> aqui. Se você continuar triste, você conversa com papai, conversa com a mamãe, que vai <i>tá</i> aqui do seu lado. Porque você <i>tá</i> triste, mas não sabe o porque que é...” e a mãe interrompe dizendo: “A gente pode ver um DVD!” e o filho pergunta qual e a mãe responde citando alguns filmes que o filho diz que não. A mãe propõe comer uma pizza, pegando no braço do filho e ele concorda apesar de cabisbaixo e brincando com o objeto construído. O pai comenta que o filho já estava se animando mais e depois retoma sobre o motivo da tristeza e os três comentam sobre as normas da escola sobre levar jogos de tabuleiro que o filho diz: “Só jogo chato!” e a mãe discorda dizendo: “Não, é joguinhos que dê pra todo mundo participar e que fique sentado, não precisa ficar correndo, vocês só querem jogar bola” e o filho se mostra um tanto chateado com essa regra. O pai conclui reforçando que ambos estarão à disposição para quando o filho quiser conversar. |
| | | Teatro 1 | 2 | 2 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 2 | 2 | 1 | |

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias | | |
|----------|----------------------|-------------------|---|---|---|---|
| 05 | Construção de Objeto | Pai – filho | 1 | O filho diz “Só que vai ficar colorido” e o pai “Não tem problema, tem mais uma roda aqui”; “Assim. Ai pôe essa aqui agora” | | |
| | | | 2 | O filho nota as duas rodas verdes e mostra para o pai sugerindo fazer um carro e o pai: “É, podia ser a roda de um carro, né?”; O pai pergunta para o filho ao montar algo “Certo?” | | |
| | | Pai – mãe | - | - | | |
| | | Mãe – filho | - | - | | |
| | | Mãe – pai | 1 | “Vai entender o que vocês <i>tão</i> fazendo...” | | |
| | | Filho – pai | 1 | O pai diz: “A gente pode montar um prédio em cima disso aqui” e o filho comenta: “Que estranho, hein?” e depois o pai diz: “Ué, um carro com um prédio em cima” e o filho: “Carro? Eu nunca vi isso” | | |
| | | Filho – mãe | - | - | | |
| | | Pai – mãe – filho | - | - | | |
| | Teatro 1 | Pai – filho | 1 | O pai diz: “O que que houve? Me responde. Que aconteceu que você andou tirando essas notas baixas?” e o filho diz: “Aí normalmente eu fico quieto” e o pai continua: “Pois é, vou te dar mais um minuto pra você responder”; “Você só estuda. Você só faz isso”; “Você tem que ser mais interessado nos estudos” | | |
| | | | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filho | 1 | “Normalmente eu falaria assim: ‘Poxa <filho>, [risos]... Não acredito...’. Geralmente é isso... É... ‘Pô, estudei tanto com você essa questão, aquela questão...’ porque geralmente é assim... É... ‘E você tira essa nota baixa? Ah não, isso eu não vou aceitar não’”; “É... Perdi <i>mó</i> tempão, elaborei teste, elaborei prova, fiquei sentada com você aqui, perdi horas aqui sentada com você e você vem com essa nota aqui? Ah não, o que foi que aconteceu?”; A mãe pergunta: “A prova <i>tava</i> difícil?” e o filho responde: “Mais ou menos” e a mãe: “Mais ou menos não é resposta”; A mãe diz: “Aquela matéria que a gente estudou naquele dia, lembra que a gente <i>tava</i> estudando, caiu na prova?” e o filho faz “Uhn”, aparentemente tentando lembrar. A mãe não dá muito tempo para reação e continua: “Não lembra, né?”; A mãe diz: “Você tem que ser o que você é, não ir seguindo o que o outro quer que você... Ai você começa a agir como se fosse o outro coleguinha, e você tem que ser o que você é”. Enquanto isso, o filho reclama resmungando sobre a afirmação da mãe | | |
| | | | | Mãe – pai | - | - |
| | | | | Filho – pai | - | - |
| | | | | Filho – mãe | - | - |
| | | | | Pai – mãe – filho | - | - |
| Teatro 2 | | | | Pai – filho | 2 | “Se você continuar triste, você conversa com papai, conversa com a mamãe, que vai <i>tá</i> aqui do seu lado” |
| | Pai – mãe | - | - | | | |
| | Mãe – filho | 1 | Os três comentam sobre as normas da escola sobre levar jogos de tabuleiro que o filho diz: “Só jogo chato!” e | | | |

| | | | | |
|--|--|-------------------|---|--|
| | | | | a mãe discorda dizendo: “Não, é joguinhos que dê pra todo mundo participar e que fique sentado, não precisa ficar correndo, vocês só querem jogar bola” e o filho se mostra um tanto chateado com essa regra |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filho – pai | - | - |
| | | Filho – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filho | - | - |

Apenas o pai direciona para o filho verbalizações que demonstrem reconhecimento da perspectiva do outro em dois momentos nas atividades. No entanto, não houve nenhuma demonstração de reconhecimento da perspectiva com elaboração contextual nesta sessão com a família 05. As outras interações verbais são de desvalorização do ponto de vista alheio (representam seis em um total de oito interações) e são do pai para o filho, da mãe para o filho, do filho para o pai e da mãe para o pai.

Em relação ao não-verbal desta família, o pai manteve alta frequência do olhar e oscilou entre disponível e neutro corporalmente. A mãe se manteve neutra na maior parte da sessão, tanto para o olhar quanto para a posição do corpo e, apesar disso, apresenta um gesto de confortar direcionado ao filho na segunda encenação. O filho, inicialmente com olhar frequente e corporalmente disponível, se retrai nas encenações, possivelmente por conta da pressão dos pais para que o filho fale mais nestas atividades de representação.

3.5.4 Síntese da família 05

Podemos notar que os pais desta família concordam bastante entre si quanto à importância de etapas de compreensão com reflexão, tanto sobre a perspectiva quanto sobre a emoção do outro, e de expressão empática. Em relação ao desenvolvimento, eles também concordam muito, divergindo em pequenos detalhes. Em geral, as concordâncias giram em torno da importância dada por eles às fontes interna e externa dos pais. As discordâncias aparecem nas habilidades de etapas de compreensão perceptiva e de reflexão sobre o pensamento, em que a mãe marca a fonte externa dos outros e o pai discorda. Ele tende a discordar dessa forma de aprendizado com os outros em um padrão.

Podemos traçar uma relação discreta entre a alta importância dada pelos pais às etapas de compreensão com reflexão e o seu desempenho mediano em entender a perspectiva e a emoção alheia, mas parece haver boa ligação entre essa valorização e a habilidade cognitiva do filho, que é muito alta. A capacidade parental compassiva e interessada nos aspectos emocionais alheios e os seus frequentes comportamentos altruístas também parecem se refletir em uma afetação emocional do filho médio-alta, o que possivelmente é um facilitador dos comportamentos pró-sociais que a criança possivelmente apresenta com frequência.

A família apresenta seis instâncias de interação verbal (de um total de oito) no sentido de desvalorizar a perspectiva do outro e não apresenta nenhuma que refletisse reconhecimento com elaboração da perspectiva do outro. Apenas o pai apresenta duas falas que reconhecem o ponto de vista do filho, apesar de ambos parecerem muito altruístas, segundo o Inventário de Empatia. Na categorização das formas não-verbais, de um modo geral, percebemos que os pais se apresentam em variações de disponíveis a neutros, tanto em relação ao olhar quanto à posição do corpo, o que também ocorre com o comportamento do filho na primeira atividade. Porém, na segunda e na terceira, o filho se retrai, possivelmente pela pressão dos pais através de “broncas” e de pedidos insistentes que ele fale mais nas encenações. Nesta família, o filho parece ser o mais empático, mas apresenta interações de desvalorização, possivelmente por sua retração diante da encenação. Os pais são um pouco empáticos e isso se reflete parcialmente na tendência à desvalorização verbal nas atividades, apesar da disponibilidade não-verbal.

3.6 Família 06

O contato inicial da família 06 foi feito com ambos os pais na mesma igreja mencionada anteriormente para as famílias 01, 02 e 03. Participaram os pais e o filho, de oito anos. O que pareceu ter sido decisivo para o aceite desta família foi o pesquisador ter encontrado com os pais em uma igreja e eles constataram que conheciam o irmão do pesquisador. Esta informação parece ter dado maior confiança para eles e também maior liberdade para comentários fora das atividades. O pai dominou bastante nas atividades realizadas, coordenando o que mãe e filho deveriam fazer.

3.6.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As respostas do pai e da mãe aos diferentes itens foram analisadas em relação à importância por eles atribuída a cada habilidade e estão representadas pela figura 29. As figuras de 30 a 33 representam a concordância dos pais quanto às formas de se desenvolver cada habilidade.

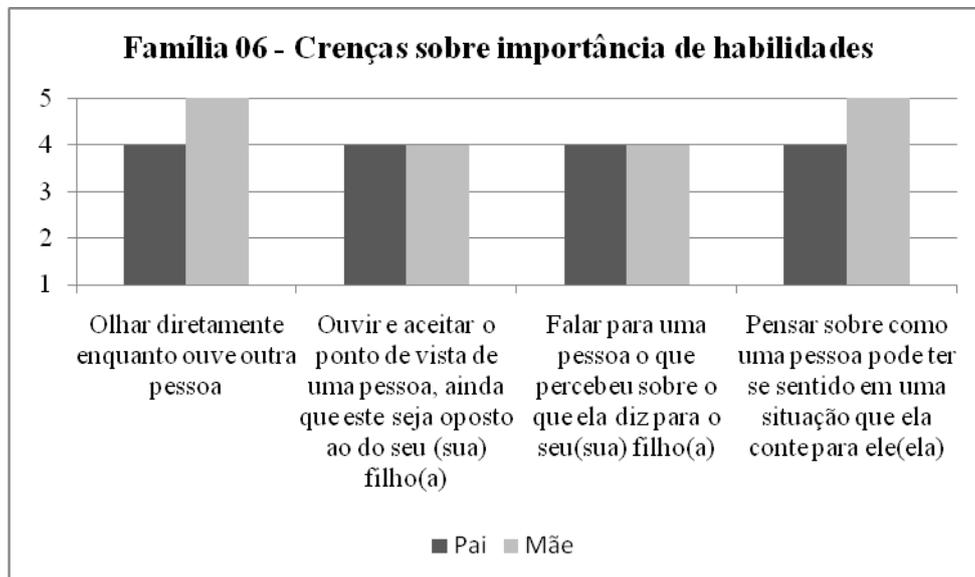


Figura 29 – Crenças dos pais da família 06 sobre a importância das habilidades

Como podemos ver na figura 29, ambos os pais desta família assinalaram importância alta e extrema para todas as habilidades citadas, havendo bastante concordância geral entre eles. No entanto, a mãe difere levemente do pai ao ver importância extrema no olhar enquanto ouve o outro e

também no pensar sobre sentimento do outro quando este lhe conta alguma situação pelo qual tenha passado.

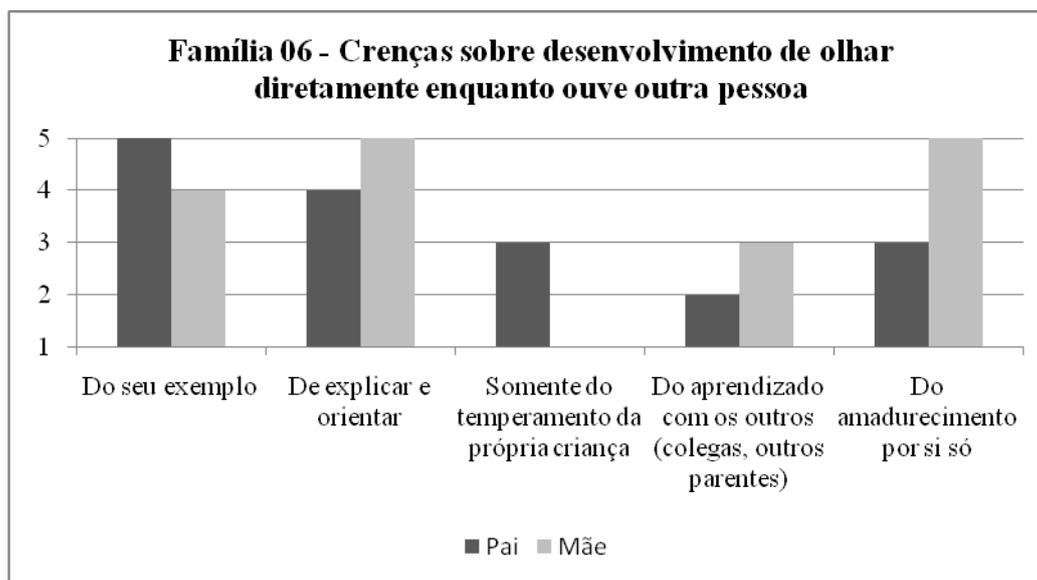


Figura 30 – Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Não há concordância exata entre pai e mãe no que diz respeito ao desenvolvimento do olhar direto enquanto ouve o outro. No entanto, pai e mãe se aproximam em relação à importância de “dar o exemplo” e de “explicar e orientar”, sendo que o pai concorda mais pelo exemplo e a mãe por explicações e orientações. A mãe parece acreditar que esta habilidade também depende muito de um amadurecimento próprio, enquanto o pai dá apenas uma importância média para isso. O temperamento da criança não tem importância nenhuma para a mãe, sendo que o pai dá, novamente, apenas uma importância média para isso. Sobre a influência de outros no aprendizado desta habilidade, o pai marca pouca concordância enquanto a mãe simplesmente concorda.

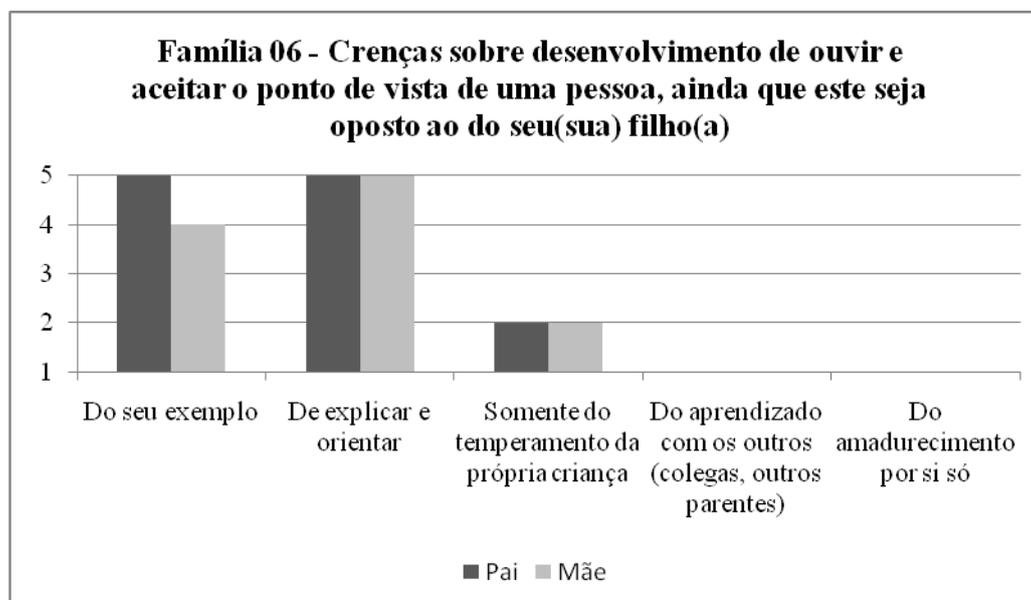


Figura 31 – Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Ouvir e aceitar a opinião de outros parece não ter, para estes pais, a menor relação com o aprendizado com outros nem com o amadurecimento pessoal da criança. Ambos concordam plenamente que esta habilidade depende de explicações e orientações e concordam pouco que o temperamento do filho importa para que este a desenvolva. O pai e a mãe também valorizam muito o exemplo parental como concordância plena e a mãe como muita concordância.

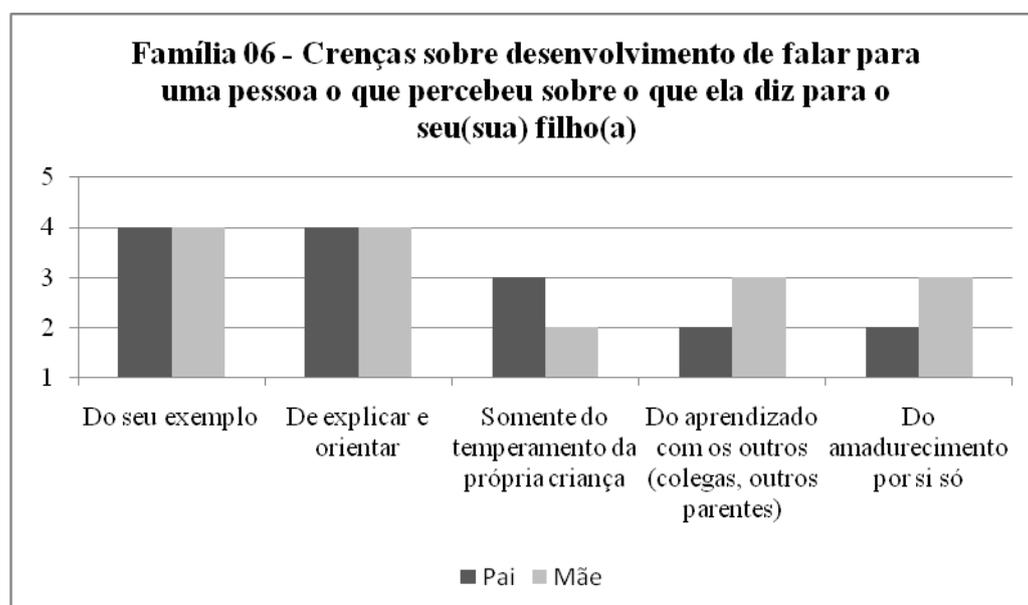


Figura 32 – Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Para a habilidade de falar o percebido, ambos concordam muito que seu desenvolvimento depende do “dar o exemplo” e do “explicar e orientar”. A mãe apenas concorda na influência do “amadurecimento por si só” e do “aprendizado com outros”, enquanto o pai, para as mesmas, concorda pouco. Em relação ao “temperamento”, o pai apenas concorda, enquanto a mãe concorda pouco.

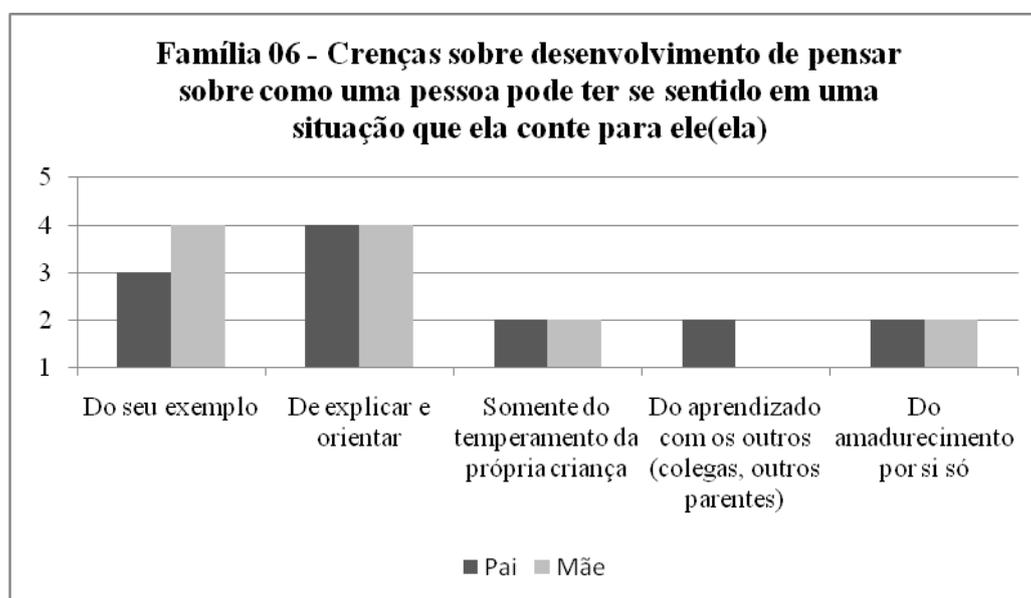


Figura 33 – Crenças dos pais da família 06 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Os pais desta família concordam muito que “explicar e orientar” influencie no desenvolvimento da habilidade de pensar como o outro se sentiu e concordam pouco com a influência do temperamento e do amadurecimento. Nas demais formas, vemos leves discordâncias entre os pais: o exemplo parental é alvo de concordância do pai e de muita concordância da mãe e o aprendizado com os outros de pouca concordância paterna e nenhuma por parte da mãe.

Ambos valorizam as habilidades de “ouvir e aceitar o ponto de vista” e “falar sobre o que percebeu”. O pai dá importância igual a todas as habilidades e a mãe destaca “olhar enquanto ouve” e “pensar sobre como o outro se sentiu”. Os pais da família 06 parecem priorizar, de um modo geral, a influência de explicações, orientações e do seu exemplo no desenvolvimento das habilidades listadas.

3.6.2 Escores de empatia

Tabela 27 – Escores de empatia dos pais da família 06

| FAMÍLIA 06 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 42 | 60 | 40 | 99 | 31 | 99 | 38 | 80 | 151 | 69,4 |
| Mãe | 55 | 99 | 41 | 99 | 35 | 99 | 42 | 99 | 173 | 83,1 |

A mãe se situa em todos os fatores no mais alto percentil, indicando capacidades muito altas de: compreender pontos de vista, ser tolerante quando há diversidade desses pontos de vista com o próprio, agir de forma altruísta, com compaixão e interesse pelo bem-estar emocional do outro. O pai também se situa no percentil mais alto em dois fatores, indicando alta capacidade de tolerar diferentes perspectivas e de agir com comportamentos altruístas. Além disso, ele parece entender a perspectiva alheia de forma médio-alta e se compadecer pelos outros com alta frequência.

Tabela 28 – Escores de empatia do filho da família 06

| FAMÍLIA 06 | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| Filho | 11 | 91,7 | 10 | 83,3 | 2 | 50 | 23 | 82,1 |

Podemos notar que o filho 06 apresenta altos escores para os componentes cognitivo e afetivo e escore mediano para o comportamental. Isto pode indicar que ele consegue passar pelas etapas empáticas de compreensão, porém nem sempre ele age prossocialmente.

Parece que os pais dão valor tanto à reflexão sobre o pensamento quanto à expressão da empatia e isso se reflete na alta habilidade materna em todas as etapas empáticas e na capacidade alta do pai de tolerância a outras formas de pensar e de ser altruísta. O filho também apresenta escores que parecem se relacionar com este raciocínio.

3.6.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------------------|----------|------------------|---------------------|---|---|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 06 | Construção de Objeto | 4 | 3 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO Quando pegam as peças, o filho pede para a mãe: “Desamarra aí” e enquanto a mãe desamarra o pacote dele, ele fala com o pai: “Vamos fazer um carro?” e o pai: “Um carro?” e o filho: “Sei lá... Fazer o que?” e o pai responde: “Não sei, podemos combinar”. O filho olha novamente para o pai e diz: “Um prédio?”. Depois, quando cada um começa a manipular as suas peças, o pai interrompe o filho dizendo: “Mas <i>perai</i>, tem que ser um negócio, tem que construir uma coisa. Mesmo que for... Pode ser um edifício...”. O filho diz: “<i>Tá</i>. Aqui é a porta” e o pai interrompe: “Não, calma. A gente tem que pensar como construir isso” e, em seguida, o pai parece dizer para si [porque está olhando para as suas peças]: “Criatividade zero...”. A mãe tenta colocar uma peça do seu pacote no do pai e ele pergunta: “Que que você <i>tá</i> querendo construir?” e a mãe: “<i>Tô</i> tentando ver o que a gente pode fazer”. Depois a mãe pergunta para o filho o que ele está construindo e o filho responde que é a porta, mas o pai diz: “Não, isso não é a porta” e o filho sorri. Após um tempo, o filho desmonta o que estava montando e sugere ao pai na montagem de um eixo de carro: “Não, faz assim, pai” e o pai olha para o filho e continua montando da forma que já estava e o filho observa. Em seguida, o filho sugere ao pai: “Faz nas rodas... Faz assim...” e o pai: “<i>Peraí</i>” e novamente o filho diz: “Faz assim, pega aqui <i>ó</i>” e pega o eixo da mão do pai. Enquanto isso, a mãe montava o outro eixo do carro, mas com uma peça que não tinha dado para encaixar com as demais, como o pai já havia tentado. A mãe mostra esse eixo para eles e o pai diz “Não, essa não” apontando para a peça que não encaixava com as demais e a mãe diz: “Ué, mas...” e observa comparando com o outro eixo sem ter resposta. O pai fala para o filho: “Vai pode encaixar aí, pode encaixar. Aí faz o chassi, a parte de baixo... Vai encaixando a amarela aí” e o filho: “Assim?” e o pai: “É”. A mãe, ainda sem resposta, olha para o pai e diz: “Mas é o que, não é um carro?” e o pai responde: “É; então, essa é a parte da frente, mas põe essa parte aqui senão não tem como encaixar aqui”, desmontando o eixo feito pela mãe. Enquanto isso, o filho diz: “Aí tem que botar do outro lado...” e o pai interrompe: “Não, calma. Chega. Aí já fez o negócio...” e o filho tenta novamente: “Aí bota aqui na frente...” e o pai concorda: “Isso, põe aí”. O filho pega as peças para montar o outro eixo, mas falta uma que está com a mãe e ele diz: “Preciso de outra...” e a mãe: “Aqui a roda” e em seguida, o pai também procura uma peça perguntando: “Cadê a roda” e a mãe responde: “Aqui”, encaixando a outra roda do eixo e o pai diz: “Ao contrário, ao contrário”. Depois, pai e filho manipulam a estrutura que se desmonta e todos riem e o filho pega dizendo: “Deixa eu fazer...” e o pai: “Isso não vai dar certo não...” e propõe: “Vamos diminuir esse carro”. O filho observa, pega outro tipo de peça e diz: “Pai, era melhor fazer segurar mais por essa” e é ignorado. Em seguida, o filho insiste: “Era melhor com essa” e o pai até tenta usar a peça proposta, mas não em substituição, como o filho dá a entender. Depois de um tempo tentando, o pai diz: “Bom, a gente é ruim de... nós somos péssimos em criatividade, hein?” e o filho dá</p> | |
| | Pai | Teatro 1 | 4 | 4 | | 1 |
| | Mãe | Teatro 2 | 4 | 4 | | 1 |
| | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | | |

| | | | | | | |
|-------|--|----------------------|---|---|---|--|
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | <p>outras sugestões: “Faz assim...” e, ao ver as peças de certa posição, diz: “A gente pode fazer um robô” e o pai: “É”, modificando para o robô. O filho pede a estrutura: “Deixa eu fazer a parte então... que eu sei fazer uma parte...” enquanto isso, a mãe começa a montar algo e o pai pergunta: “Vocês nunca brincaram de LEGO, não?”. Depois de algumas interações com o pesquisador, o pai pergunta: “Só pode ser uma coisa só?” e o pesquisador responde que combinem juntos e o pai fala sobre a construção individual que a mãe está fazendo: “É, a gente tem que conversar e não sair fazendo... Só fazer e nem sei o que você está fazendo aí...”. A mãe ri e diz: “Um prédio” e o pai: “Ahn... Esse é do Niemeyer?” eles riem. Enquanto isso, o filho interage novamente com o pesquisador e pai e mãe chamam a sua atenção para a tarefa: “<Filho>, vamos fazer aqui” e o filho: “Mas eu não sei o que fazer...” e o pai: “Tu não ia fazer um robô?” e o filho responde: “É, mas é assim o meu robô...”. O pai olha a construção que ele e a mãe fizeram e diz: “Meu Deus do céu...”. Neste momento, a mãe comenta com o pai sobre fechar a janela do quarto por causa da forte chuva e o filho levanta para ver da janela da sala onde estávamos. A mãe propõe fazer o robô e o pai ri e ela ri em seguida. O filho pergunta se pode e vai fechar a janela do quarto. A atividade é interrompida novamente pelo telefone que liga duas vezes e o pesquisador pergunta se o pai quer atender e ele atende enquanto mãe e filho montam peças individualmente. Neste momento, completam-se os 10 minutos de duração da atividade.</p> |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| Filho | | Construção de Objeto | 4 | 3 | 1 | <p>TEATRO 1</p> <p>O filho inicia, fingindo entregar o boletim e o pai pergunta: “Que que é isso aí?” e o filho: “O boletim”. A mãe, fingindo ver o boletim, diz: “Filho! Que isso? Não gostei não. Não gostei mesmo” e o pai: “Xo ver... Meu filho, tá cheio de nota vermelha... E veio um bilhete da professora que você tá conversando muito em sala de aula. O que tá acontecendo? A gente não já tinha conversado isso com você? A gente conversou que em sala de aula é lugar para prestar atenção, não pode conversar, tem que estudar...” e a mãe completa: “Já sabe que tá de castigo, que não vai brincar...”. O pai retoma: “Você sabe que a prioridade para brincar é você ter que estudar e tirar notas boas. Você vai ter que melhorar as notas. Vai ter que estudar agora, vai acordar mais cedo” e a mãe: “Vai pegar essas matérias e vai estudar todo dia até melhorar as notas”. O filho não entra muito na encenação e se mantém questionando e ironizando a lógica dos seus supostos castigos, perguntando, por exemplo, se pode acordar às 10h, já que normalmente acorda ao meio-dia. O pai continua com as instruções e diz: “Se você não melhorar o seu comportamento, teu castigo vai durar. Então, diante disso, vai começar de agora... a partir de amanhã, agora não que já tá noite, você vai descansar, vai refletir aí, vai pensar um pouco nisso, nas suas notas e no seu comportamento na escola e a partir de amanhã acorda mais cedo para estudar. E a gente vai te colocar numa explicadora também para ocupar o seu tempo. Sair da escola não tem mais brincadeira e até essas notas melhorarem, você... [balançando a cabeça negativamente]”. Neste momento, considero encerrada a atividade porque a mãe pede para falar com o pesquisador e em seguida todos concordam que não agiriam assim, ficariam bem mais exaltados.</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 3 | 1 | <p>TEATRO 2</p> <p>O filho inicia a cena fingindo chorar e a mãe pergunta: “Filho, é o que que tá sentindo? Hein?” e o pai: “Tá</p> |

| | | | | | | |
|--|--|----------|---|---|---|---|
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | triste por quê? Que que aconteceu?” e o filho: “O <i>videogame</i> quebrou” e o pai confirma e todos riem. Enquanto o pai pergunta: “Mas quebrou por que, como?” a mãe diz: “Algum amiguinho bateu em você, que que aconteceu? Se desentendeu lá fora, te chutou, não deixou você brincar?” e o filho: “Não, meu <i>videogame</i> quebrou”. O pai pergunta novamente como quebrou e se quem quebrou foi o filho ou alguém e o filho diz que foi alguém lá embaixo. O pai pergunta: “Quebrou por quê? Você fez alguma coisa e ele ficou com raiva?” e o filho conta o suposto evento e a mãe insiste com a pergunta do pai e o filho relata como um acidente. A mãe pergunta: “Que que ele falou? Se vai falar com os pais dele?” e o filho: “Não falou nada”. A mãe confirma quem foi e diz: “Então eu vou falar com ele, vou ver se aconteceu isso mesmo” e o pai: “Mas olha só: se quebrou não tem problema. Isso aí é um brinquedo, a gente manda consertar, entendeu? A gente dá um jeito aqui, mas não fica triste não” e o filho: “Caiu em pedacinhos” e o pai: “É, mas não faz mal, então quando puder, tiver oportunidade, a gente compra um novo”. O filho tenta negociar um <i>videogame</i> mais avançado e o pai diz “Ó o que eu falei, quando puder e tiver a oportunidade...” e depois diz que se não puder comprar, ele pode brincar com outras coisas. Neste momento, novamente considero encerrada a atividade porque a mãe interage com o pesquisador sobre como eles agiriam de verdade. |
|--|--|----------|---|---|---|---|

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias |
|---------|----------------------|-------------|--------|---|
| 06 | Construção de Objeto | Pai – filho | 1 | O filho fala com o pai: “Vamos fazer um carro?” e o pai: “Um carro?” e o filho: “Sei lá... Fazer o que?” e o pai responde: “Não sei, podemos combinar”; O filho diz: “Tá. Aqui é a porta” e o pai interrompe: “Não, calma. A gente tem que pensar como construir isso”; A mãe pergunta para o filho o que ele está construindo e o filho responde que é a porta, mas o pai diz: “Não, isso não é a porta”; O filho sugere ao pai na montagem de um eixo de carro: “Não, faz assim, pai” e o pai olha para o filho e continua montando da forma que já estava e o filho observa; O filho sugere ao pai: “Faz nas rodas... Faz assim...” e o pai: “ <i>Pera!</i> ”; “Vai pode encaixar aí, pode encaixar. Aí faz o chassi, a parte de baixo... Vai encaixando a amarela aí”; O filho diz: “Aí tem que botar do outro lado...” e o pai interrompe: “Não, calma. Chega. Aí já fez o negócio...”; “Isso, põe aí”; O filho observa, pega outro tipo de peça e diz: “Pai, era melhor fazer segurar mais por essa” e é ignorado; O pai olha a construção que ele e a mãe fizeram e diz: “Meu Deus do céu...” |
| | | | 2 | Ao ver as peças de certa posição, o filho diz: “A gente pode fazer um robô” e o pai: “É”, modificando para o robô |
| | | Pai – mãe | 1 | A mãe tenta colocar uma peça do seu pacote no do pai e ele pergunta: “Que que você tá querendo construir?”; A mãe mostra para eles o eixo que fez em paralelo ao que pai e filho fizeram e o pai diz “Não, essa não” apontando para a peça que não encaixava com as demais e a mãe diz: “Ué, mas...” e observa comparando com o outro eixo sem ter resposta; A mãe olha para o pai e diz: “Mas é o que, não é um carro?” e o pai responde: “É; então, essa é a parte da frente, mas põe essa parte aqui senão não tem como encaixar aqui”, desmontando o eixo feito pela mãe; “Ao contrário, ao contrário” |
| | | Mãe – filho | 2 | O filho pega as peças para montar o outro eixo, mas falta uma que está com a mãe e ele diz: “Preciso de |

| | | | | |
|--|----------|-------------------|---|--|
| | | | | outra...” e a mãe: “Aqui a roda” |
| | | Mãe – pai | 2 | O pai também procura uma peça perguntando: “Cadê a roda” e a mãe responde: “Aqui”, encaixando a outra roda do eixo |
| | | Filho – pai | 1 | O filho diz: “Faz assim, pega aqui ó” e pega o eixo da mão do pai; “Aí bota aqui na frente...”; “Faz assim...” |
| | | Filho – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filho | - | - |
| | Teatro 1 | Pai – filho | 1 | “Você vai ter que melhorar as notas. Vai ter que estudar agora, vai acordar mais cedo” |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filho | 1 | “Vai pegar essas matérias e vai estudar todo dia até melhorar as notas” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filho – pai | - | - |
| | | Filho – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filho | - | - |
| | Teatro 2 | Pai – filho | 2 | O pai: “Mas olha só: se quebrou não tem problema. Isso aí é um brinquedo, a gente manda consertar, entendeu? A gente dá um jeito aqui, mas não fica triste não” |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filho | 1 | O filho diz o motivo de estar triste: “O <i>videogame</i> quebrou” a mãe diz sugerindo outro motivo: “Algum amiguinho bateu em você, que que aconteceu? Se desentendeu lá fora, te chutou, não deixou você brincar?” e o filho: “Não, meu <i>videogame</i> quebrou”; “Então eu vou falar com ele, vou ver se aconteceu isso mesmo” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filho – pai | - | - |
| | | Filho – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filho | - | - |

Nas filmagens da família 06 não foram emitidas falas que indicassem reconhecimento, elaboração e contextualização do ponto de vista do outro. Quatro das 10 interações verbais apresentadas foram de reconhecimento do sentimento e da perspectiva da outra pessoa, sem elaboração. Estas foram direcionadas do pai para o filho, da mãe para o filho e da mãe para o pai. As demais (seis) foram de desvalorização da visão alheia e ocorreram em todas as combinações exceto da mãe para o pai e do filho para a mãe. Esta família apresenta uma proporção entre reconhecimento e desvalorização bastante próxima, o que pode indicar certo equilíbrio entre esses dois pontos de um *continuum* de empatia cotidiana.

Em relação às categorias não-verbais, não apareceram gestos de confortar para esta família. O pai manteve o olhar frequente e a posição do corpo variando de neutro na primeira atividade a disponível nas duas encenações e a mãe se manteve com olhar frequente e posição do corpo disponível nas três atividades da sessão. Já o filho apresentou olhar frequente ao longo das atividades e variou a disponibilidade corporal de neutro nas duas primeiras para disponível na última. Parece que a família 06 apresenta uma expressão não-verbal bastante relacionada à empatia, de acordo com as categorias analisadas.

3.6.4 Síntese da família 06

Pai e mãe desta família valorizam as etapas de compreensão com reflexão sobre o modo de pensar dos outros e de expressão da empatia. O pai dá importância igual a todas as etapas e a mãe destaca as etapas perceptivas e da reflexão emocional da compreensão. Ambos priorizam, de um modo geral, a influência externa parental no desenvolvimento das habilidades listadas. Para o desenvolvimento da etapa mais perceptiva da compreensão, não há concordância total entre os pais e o pai tende a priorizar as fontes externas parentais, assim como a mãe, que completa com fontes internas. Em uma etapa mais de reflexão sobre o pensamento alheio para a compreensão, ambos valorizam a fonte externa parental e descartaram a fonte externa dos outros. Também para a etapa de expressão e de compreensão com reflexão sobre as emoções do outro, eles destacam o externo parental, sendo, nesta última, incluído um pouco de concordância com os aspectos internos infantis.

A mãe desta família parece ter grande destaque por toda a sua pontuação no IE, porém o pai também apresenta altas capacidades de tolerar diferentes pontos de vista e de agir em prol dos interesses dos outros. O filho também parece ter alta capacidade de identificar pontos de vista e emoções, senti-las e agir visando o benefício do outro em algumas vezes.

Ainda assim, não houve interações verbais com elaboração e contextualização e a maioria delas foi de desvalorização da perspectiva alheia. Por outro lado, pela proporção dessas desvalorizações, esta família parece apresentar certo equilíbrio no expressar da empatia, afinal não podemos considerar adaptativo ser empático o tempo todo. O fato da mãe não ter sido fonte de emissão verbal de desvalorização para o pai talvez possa estar relacionado ao filho também não ter emitido nenhuma direcionada para a mãe, se considerarmos o efeito das crenças parentais sobre desenvolvimento através do exemplo. Em relação às interações não-verbais, de um modo geral, os três membros da família apresentam os comportamentos empáticos analisados, exceto por não ter ocorrido nenhum gesto de confortar na sessão. A mãe e o filho desta são consideravelmente

coerentes por serem empáticos de acordo com os instrumentos e as suas emissões predominantemente de reconhecimento da perspectiva alheia, assim como se mantiveram disponíveis na avaliação não verbal. Porém, o pai também parece ser empático e está disponível, mas emite principalmente desvalorizações verbais.

3.7 Família 07

O contato inicial da família 07 foi com a mãe, através de convite feito por uma amiga. Participaram os pais e a filha mais nova, de 10 anos. O demais moradores da casa (a irmã e a avó materna da criança) ficaram em outro cômodo da casa durante as atividades. Na chegada do pesquisador, a família estava à mesa terminando o café da manhã. A amiga que indicou a família informou que o pai estava prestes a fazer uma cirurgia e, por isso, a visita foi marcada rapidamente, em poucos contatos.

3.7.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

A figura 34 representa as respostas do pai e da mãe quanto à importância que eles deram a cada habilidade e as figuras de 35 a 38 representam a concordância deles sobre as formas de se desenvolver cada habilidade.

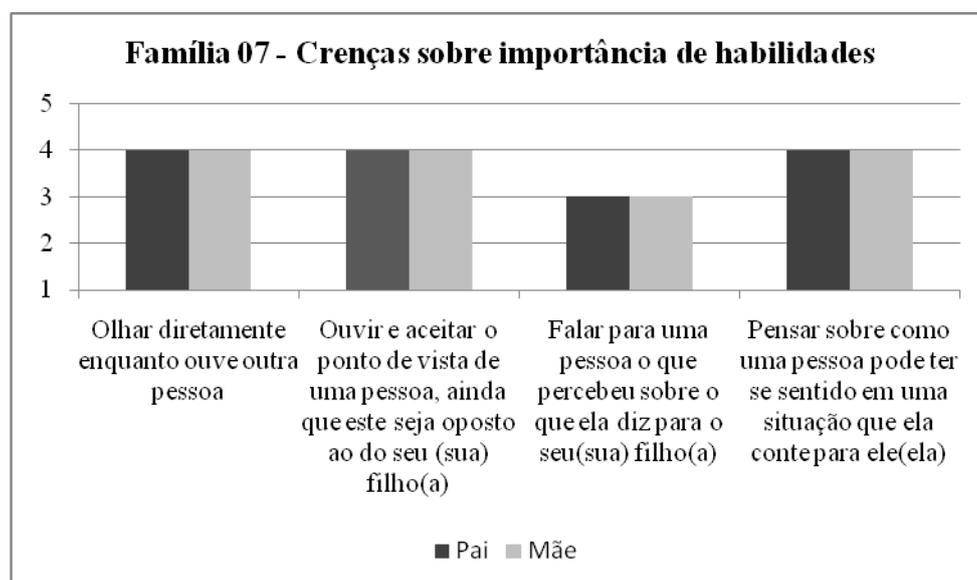


Figura 34 – Crenças dos pais da família 07 sobre a importância das habilidades

Os pais dão igual importância a todas as habilidades descritas. Eles concordam em dar muita importância para “olhar enquanto ouve”, “ouvir e aceitar o ponto de vista do outro” e “pensar no sentimento do outro”. Também concordam, dando importância regular para “falar para o outro sobre sua percepção”.

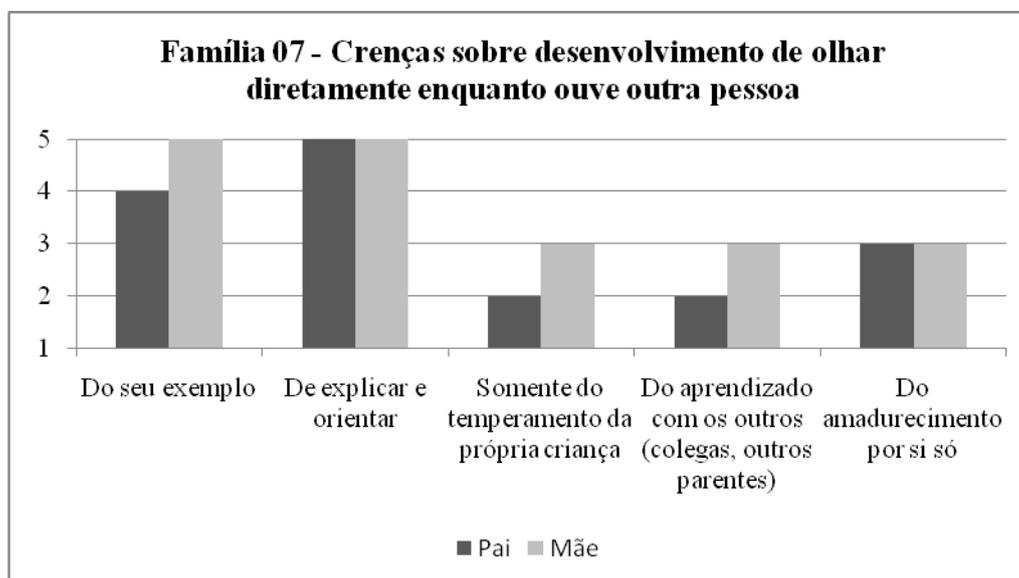


Figura 35 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Pai e mãe concordam plenamente na importância do desenvolvimento de “explicar e orientar” para a habilidade de olhar enquanto ouve. Também concordam na importância de “amadurecimento por si só”. O pai concorda pouco na influência do “temperamento” e do “aprendizado com outros”, enquanto a mãe apenas concorda com estas mesmas formas. “Dar o exemplo” recebe alta marcação, sendo que o pai concorda muito e a mãe concorda completamente. Observa-se, então, que esses pais parecem valorizar a sua própria influência no desenvolvimento de habilidades de sua filha olhar para os outros quando esses falam com ela.

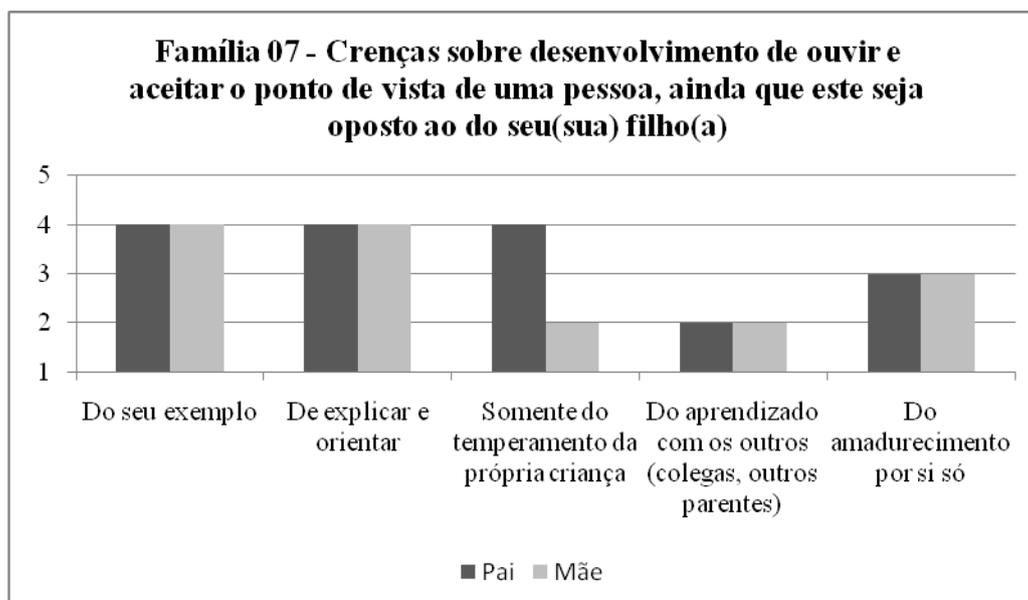


Figura 36 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Em relação à habilidade de ouvir e aceitar o ponto de vista do outro, na visão destes pais, seu desenvolvimento depende de “dar o exemplo” e de “explicar e orientar”, sendo o “concordo muito” marcado por eles. Eles também concordam pouco no que diz respeito ao “aprendizado com outros” e apenas concordam com o “amadurecimento por si só”. Há uma grande diferença entre a crença dos pais em relação à influência do temperamento da criança, sendo que o pai concorda muito e a mãe concorda pouco. Diferentemente da habilidade anterior, o pai atribui algo ao temperamento da criança para o desenvolvimento desta.

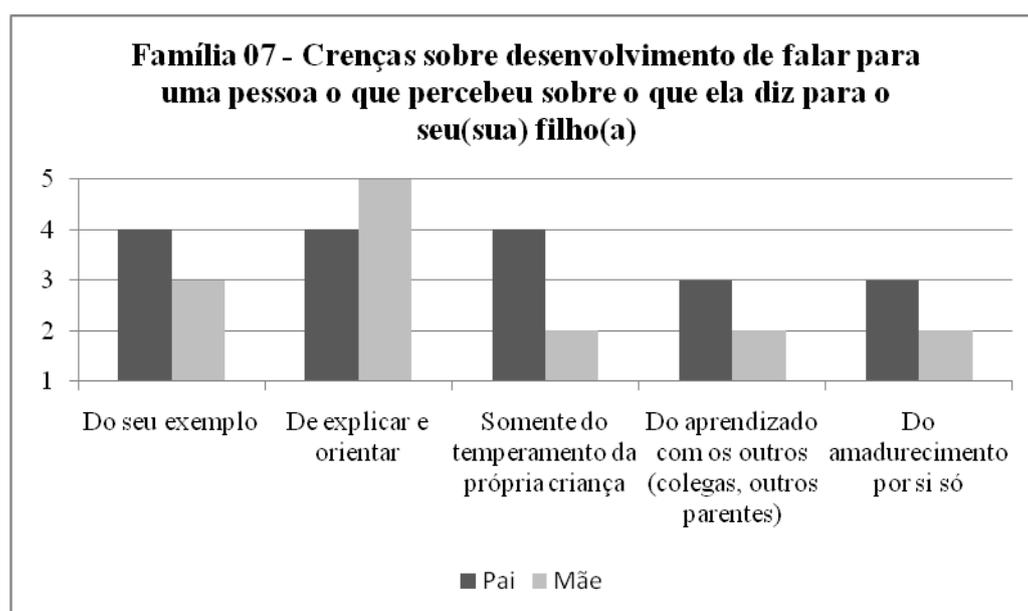


Figura 37 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Não há concordância sobre as crenças de desenvolvimento da capacidade de falar sobre o que o outro lhe falou. O pai concordou muito sobre a importância de “dar o exemplo”, de “explicar e orientar” e do “temperamento” da criança, enquanto a mãe concordou plenamente com “explicar e orientar” e apenas concordou com o “dar o exemplo”. A mãe, por outro lado, concordou pouco com o “temperamento”, com o “aprendizado com os outros” e com o “amadurecimento por si só”. Novamente, há uma discrepância entre eles na forma “temperamento” e o pai concorda muito, enquanto a mãe concorda pouco.

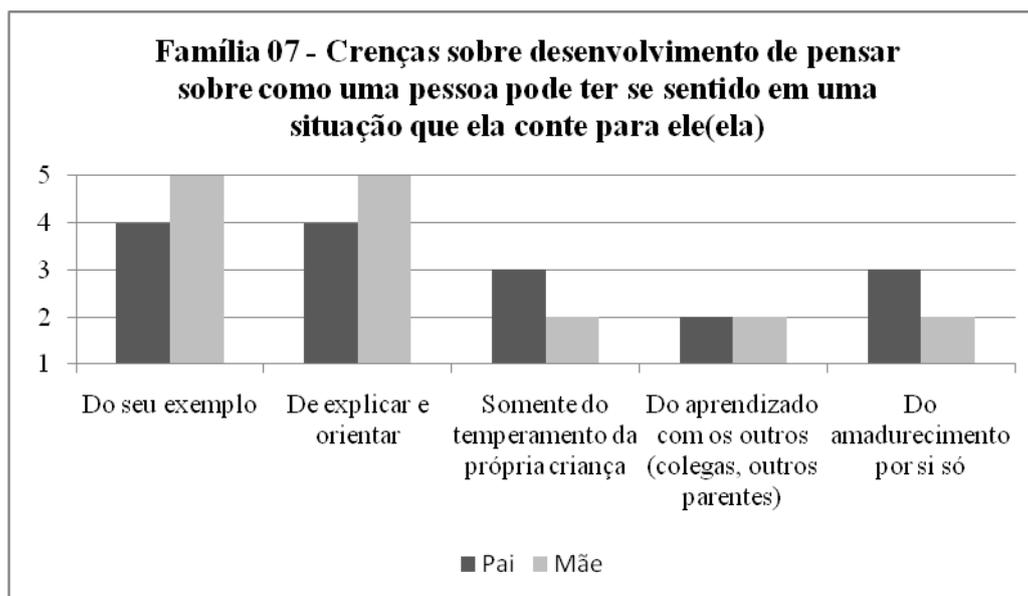


Figura 38 – Crenças dos pais da família 07 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

No que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de pensar sobre como o outro se sentiu, os pais concordam pouco em relação ao “aprendizado com os outros”. O pai concorda muito na importância de “dar exemplo” e de “explicar e orientar”, enquanto a mãe concorda plenamente com a importância dos mesmos. Novamente, embora com menos discrepância, os pais divergem sobre o temperamento infantil, onde o pai concorda e a mãe concorda pouco.

Estes pais dão muita importância para as habilidades “olhar enquanto ouve”, “ouvir e aceitar o ponto de vista do outro” e “pensar no sentimento do outro” e importância regular para “falar sobre o percebido”. Quanto ao desenvolvimento, eles concordam mais que as habilidades “olhar enquanto ouve” e “ouvir e aceitar o ponto de vista do outro” são influenciadas por explicações e orientações, pelo exemplo parental e também pelo amadurecimento.

3.7.2 Escores de empatia

Tabela 31 – Escores de empatia dos pais da família 07

| FAMÍLIA 07 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 50 | 90 | 39 | 90 | 37 | 99 | 42 | 99 | 168 | 80 |
| Mãe | 56 | 99 | 32 | 60 | 44 | 99 | 45 | 99 | 177 | 85,6 |

Podemos observar que pai e mãe apresentam, em geral, altos escores para os fatores do Inventário de Empatia, o que pode ser um indício de capacidades altas e em comum entre eles: compreensão da perspectiva do outro, agir em benefício do outro e se compadecer e se interessar pelas emoções alheias. Apenas a mãe apresenta escore médio-alto para o fator flexibilidade afetiva, o que pode indicar um pouco de dificuldade em tolerar visões diferentes. Neste fator, o pai apresenta escore alto, parecendo ser mais tolerante que a mãe para a diversidade de perspectivas.

Tabela 32 – Escores de empatia da filha da família 07

| FAMÍLIA 07 | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| Filha | 10 | 83,3 | 4 | 33,3 | 1 | 25 | 15 | 53,6 |

A filha desta família apresenta alto escore para o componente cognitivo e baixo para o afetivo e comportamental, resultando em um escore geral mediano, indicando alta capacidade de se colocar no lugar do outro, porém com baixa afetação emocional e baixa ação em prol do outro.

Observa-se haver certa relação entre as altas valorizações das habilidades listadas e os altos escores do IE dos pais, assim como com o alto escore infantil no componente cognitivo. Os escores da filha também revelam possíveis dificuldades em agir prossocialmente, o que pode ser consequência, em parte, da importância regular dada pelos pais a “falar o que percebeu”.

3.7.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|--|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 07 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO</p> <p>Na exploração inicial das peças, a filha comenta que só tem duas rodas verdes e a mãe diz: “Não faz mal”. A filha coloca uma peça sobre a outra, sem encaixar e pergunta à mãe: “Pode colocar assim?” e a mãe diz: “Não, tem que encaixar assim” e a filha: “Mas não encaixa!” e a mãe: “Não faz mal, vamos tentar”. A filha sobrepõe outras peças e mostra para a mãe, que diz: “<Filha>... [risos] Vamos fazer... Tenta encaixar aqui junto comigo... E a gente vê se consegue fazer um carrinho”. Neste momento, a mãe monta uma parte das peças e a filha diz: “Isso aí não é encaixar”. A filha coloca peças acima da parte que os pais montaram e o pai ri olhando para ela. A filha diz: “Estou encaixando...” e a mãe diz: “Pode fazer” e a filha responde: “Eu tô fazendo, mas o papai tá rindo da minha arte...”. A filha continua encaixando peças e a mãe diz: “<Filha>, calma, se botar muita coisa aí em cima daqui a pouco ele não anda mais. Tem ponto de equilíbrio de uma roda e de outra” e todos riem. A filha encaixa mais uma peça no carro e o pai e a mãe riem e a filha diz: “Aqueles fiozinhos que tem às vezes nos carros” e a mãe diz: “Assim não tem como...” e a filha: “Tem sim...”. Em seguida, a mãe encaixa outra peça no lugar da que a filha tinha posto dizendo: “Pelo menos tem um carro comprido, já que não dá para ser grandão” e a filha pergunta se pode colocar a peça que tinha posto antes, mas os pais não respondem. O pai pergunta para a mãe algo sobre o encaixe de outra peça e a mãe diz: “Uhn, também é uma boa idéia. Vamos testar” enquanto a filha continua aguardando e pergunta novamente: “Pode colocar agora?” e a mãe responde: “Deixa eu só testar aqui isso para ver se funciona”. A filha monta algo com um dos eixos e chama a mãe para ver e a mãe olha, pega e desmonta dizendo: “Vamos botar nesse outro treco aqui para fazer um carro melhor” e a filha entende. O pai diz para a filha: “Agora bota a rodinha aqui...” e, em seguir, pai e mãe discutem a melhor forma de inserir as peças. Depois a mãe diz para a filha: “<Filha>, você não está fazendo nada, vamos trabalhar!” e a filha: “Eu não sei o que fazer! Vocês não aceitam as minhas opiniões...” e a mãe: “Não, aceitamos sim, precisa ir colocando”. A mãe pega uma peça e diz: “Ahn, tinha essa peça aqui” e a filha: “Eu te falei dessa peça!” e a mãe diz ao testar a peça: “É, mas não serve...” e a filha: “Serve se colocar aqui” e a mãe: “Também não dá. Procura aí uma peça boa”. A mãe comenta: “Vai ficar um carrinho meio torto” e a filha diz: “E aqui é uma porta” e a mãe ri: “Um porta... [risos] Ai ai... Vai ficar meio capenga, mas...” e a filha: “É um carro do mesmo jeito” e a mãe: “É... Dentro do possível, é um carro torto” e o pai diz: “Bota esse aqui” e a mãe: “Ahn...”. A mãe diz: “Vamos trabalhar, vamos? Estão muito preguiçosos, <i>vambora</i>” e a filha: “Eu tô trabalhando” e a mãe diz: “Que carro mais horrível [risos]... Vocês não me ajudam a fazer o</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 3 | 1 | |

| | | | | | | |
|-----|--|----------------------|---|---|---|--|
| | | Teatro 2 | 4 | 3 | 1 | <p>carro ficar mais estável”. Enquanto o pai pega uma peça e tenta encaixar, a filha diz: “Viu? O papai pode colocar e eu não posso!” e a mãe responde: “Você pode, amor. Coloca” e a filha: “Uhn, estou planejando... Ele pode ter um <i>laser</i> na frente?” e a mãe: “Pode” e quando a menina encaixa, a mãe diz: “Que belicosa, você!”. Depois a filha pergunta: “É um carro alegórico agora?” e a mãe rindo diz: “É uma jangada”. A filha sugere: “Um <i>laser</i> e um ímã!” e a mãe: “Ahn um ímã para puxar tudo para ele?” e depois os três completam o carro de guerra, mas não há interações empáticas.</p> <p>TEATRO 1</p> <p>Pai e mãe se entreolham e a mãe inicia a encenação perguntando: “<Filha>, que que aconteceu? Você sempre foi uma boa aluna!” e acaricia a filha. O pai diz: “Isso é um absurdo, <filha> [risos]. Você só tem que estudar e esse tempo todo aqui de manhã... À noite quando você chega é só computador, televisão... Não pode tirar essa nota. É inconcebível isso [balançando a cabeça negativamente]” e a mãe interrompe: “Mas o que que aconteceu? Você só conversou e não conseguiu estudar direito, não entendeu o que a sua professora falou... ou não fez dever em casa? Você tem que falar, meu amor” e a filha, que estava cabisbaixa, diz: “Não... [balançando a cabeça negativamente]” e o pai: “Não pode ficar calada, você tem que ter uma resposta pra gente” e a filha: “Eu não sei [falando chorosa]”. A mãe continua: “Que que aconteceu assim naquela prova de Português que a nota diminuiu?... Você sempre foi tão bem...” e o pai interrompe: “Acho que ela <i>tá</i> ficando muito sem apoio...” enquanto a mãe pergunta para a filha: “Você está sem apoio? Mamãe sempre fala que você pode perguntar” e o pai continua: “A gente <i>tá</i> trabalhando, você sai para trabalhar, eu saio para trabalhar e ela fica sozinha para fazer o dever, para estudar... a responsabilidade é unicamente dela... Eu acho que <i>tá</i> faltando aí um adulto para vigiar e ver o que que <i>tá</i> acontecendo, se ela realmente <i>tá</i> estudando, se não <i>tá</i>, se <i>tá</i> fazendo o trabalho ou não <i>tá</i>...”. A mãe completa: “Mamãe não diz pra você que você pode perguntar de manhã quando eu <i>tô</i> em casa? Mas você sempre fala que a professora gosta que vocês estudem sozinhos, não é verdade?” e a filha concorda balançando a cabeça e a mãe: “Mas isso então não <i>tá</i> muito eficiente, não temos que melhorar?” e a filha concorda balançando a cabeça novamente. A mãe pergunta: “Que que a gente tem que fazer?” e diz rindo e olhando para a filha: “Não se sinta tão... [passando a mão na cabeça da filha e olhando para o pai] Ela está se sentindo como estivesse assim com as notas péssimas! [risos]” e o pai: “Mas ela <i>tá</i> devendo realmente uma nota de Português para a gente... E ainda não me falou a nota de Geografia que a gente estudou junto” e a filha: “Ainda não tem!” e o pai: “Ahn... <i>Tá. Tô</i> esperando pra ver”. A mãe diz: “Por enquanto são só essas outras notas? E o que que você gostaria que a gente fizesse para melhorar, você acha que se a gente estudar com você melhora?” e a filha concorda veementemente balançando a cabeça e a mãe continua: “Mas você vai me deixar estudar com você?” e a filha concorda balançando a cabeça novamente. A mãe completa: “Será que estudar todos os dias também não melhora um pouquinho?” e a filha concorda novamente, mas a mãe diz: “Uhn... Acho que não. Acho que você não está nem querendo muito melhorar... E será que diminuir aquele negócio de ver TV enquanto estuda não melhora?” e diz para o pai: “Ela gosta de ver TV enquanto estuda. Fica assim, um olho no padre e outro na missa” e o pai acena com a cabeça negativamente. A mãe volta a falar para a filha: “Precisamos reduzir um pouco a TV e estudar um pouco mais a sério, não é verdade?” e a filha concorda cabisbaixa e a mãe continua: “Se não estudar o que que acontece?”</p> |
| | | Construção de Objeto | 4 | 3 | 1 | |
| Mãe | | Teatro 1 | 4 | 3 | 3 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 3 | |

| | | | | | |
|-------|----------------------|---|---|---|--|
| Filha | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>É bom não estudar?” e a filha balança a cabeça negando. O pai completa: “E tem o gatinho dela que é o presente que ela ganhou, mas <i>tá</i> condicionado a uma boa performance, né? Porque não é só arrumar cama não, tem que... a parte do quarto e da cama, mas é o estudo também. Tem que melhorar como um todo para merecer o tal do gatinho” enquanto a mãe acaricia o cabelo da filha dizendo: “O mais importante é ficar bem certinho, <i>né?</i>” e a filha concorda ainda cabisbaixa. A mãe conclui dizendo: “Então se você tiver dificuldade você vai me falar agora? [...] Todo dia vou dar uma olhadinha no seu material de estudo, mesmo que você não queira ajuda, está bom?” e a filha concorda. A mãe fala para o pai: “Então a gente faz isso, não é melhor? E no final de semana a gente tinha que fazer aquilo que tínhamos combinado. Todo mundo estudar no mesmo tempo” e o pai discorda parcialmente: “Fácil falar, fazer é que é o difícil” e a mãe: “Pois é, mas tem que achar algum tempo” e o pai: “Até agora a gente não conseguiu fazer isso” e a mãe: “Ninguém estava aberto para o estudo. ‘Não, não, imagina, uma situação ruim’... Então tem que parar e fazer também, certo?” e o pai concorda um tanto à revelia: “<i>Tá</i> bom”.</p> <p>TEATRO 2</p> |
| | Teatro 1 | 3 | 1 | 1 | <p>A mãe inicia falando para a filha: “Tem que conversar, filha. Não adianta não falar. Se você estiver muito triste e não quer falar com a gente? Hein, <filha>? [acariciando a filha]” e o pai: “Mas que tipo de problema é que você tem?” e a filha indica não saber com os ombros. A filha demonstra dificuldade na encenação e o pesquisador intervém sugerindo que ela tente imaginar alguma situação e a filha diz: “Eu não sei!” e os pais riem, se entreolham e o pai diz: “Vergonha demais...” e a mãe “Difícil. Envergonhada”. A mãe dá algumas sugestões sobre o que a filha pode encenar. A filha, que estava cabisbaixa esfregando os olhos, concorda quando a mãe fala sobre uma situação de um comentário de colegas sobre o cabelo da filha. A mãe diz: “Lembra o que mamãe já falou? Não importa se alguém achou que você se parece um leão, você não estava se sentindo bem com o cabelo solto?” e a filha concorda balançando a cabeça. A mãe continua: “Não importa a opinião da outra pessoa. O que importa é se a gente <i>tá</i> se sentindo bem ou não dentro daquela situação, não é verdade? [...] Então importa o que disse o colega, se você é um leão ou não?” e a filha nega balançando a cabeça. O pai diz: “Esse tipo de situação ela geralmente não fala pra mim não” e a mãe: “Nem pra mim [...] Só soube porque alguém me disse, uma das pessoas aqui de casa. Uma avó ou a outra [risos]” e o pai: “Então de repente ela tem mais tempo com a avó do que com a gente para poder falar, não é?”. A mãe continua: “E ela sabe que eu vou dizer para ela que o cabelo dela é bonito e que ela pode ir para a escola com o cabelo desse tamanho [indicando com a mão] se ela quiser, <i>tá</i> ótimo, não é verdade?” e a filha concorda novamente balançando a cabeça. Em seguida, a mãe reforça o discurso e completa: “Então que que tem que fazer? Se a colega disse para você ‘Ai, <filha>, você parece um leão com esse cabelo’, em vez de ficar triste, que que tem que fazer?” e a filha balança os ombros indicando que não sabe e a mãe diz: “Dizer pra ela: ‘meu cabelo é lindo, estou gostando à beça, se não gostar olha pro lado’, não é?”. A mãe pede confirmações verbais da filha, mas a filha apenas concorda balançando a cabeça e sorri e, enquanto isso, o pai olha para a filha, ri e balança a cabeça negativamente.</p> |
| | Teatro 2 | 2 | 1 | 1 | |

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias |
|---------|----------------------|-------------------|--------|--|
| 07 | Construção de Objeto | Pai – filha | 1 | “Agora bota a rodinha aqui...” |
| | | Pai – mãe | 1 | “Bota esse aqui” |
| | | Mãe – filha | 1 | A filha comenta que só tem duas rodas verdes e a mãe diz: “Não faz mal”; “Não, tem que encaixar assim”; A filha: “Mas não encaixa!” e a mãe: “Não faz mal, vamos tentar”; A filha continua encaixando peças e a mãe diz: “<Filha>, calma, se botar muita coisa aí em cima daqui a pouco ele não anda mais. Tem ponto de equilíbrio de uma roda e de outra”; A filha encaixa uma peça e diz: “Aqueles fiozinhos que tem às vezes nos carros” e a mãe diz: “Assim não tem como...”; A filha monta algo com um dos eixos e chama a mãe para ver e a mãe olha, pega e desmonta dizendo: “Vamos botar nesse outro treco aqui para fazer um carro melhor”; “<Filha>, você não está fazendo nada, vamos trabalhar!” e a filha: “Eu não sei o que fazer! Vocês não aceitam as minhas opiniões...”; A filha diz: “E aqui é uma porta” e a mãe ri: “Um porta... [risos] Ai ai...”; “Vamos trabalhar, vamos? Estão muito preguiçosos, <i>vambora</i> ”; “Vocês não me ajudam a fazer o carro ficar mais estável”; A filha: “Uhn, estou planejando... Ele pode ter um <i>laser</i> na frente?” e a mãe: “Pode” e quando a menina encaixa, a mãe diz: “Que belicosa, você!” |
| | | | | 2 |
| | | Mãe – pai | 1 | “Vamos trabalhar, vamos? Estão muito preguiçosos, <i>vambora</i> ”; “Vocês não me ajudam a fazer o carro ficar mais estável” |
| | | | 2 | O pai pergunta para a mãe algo sobre o encaixe de outra peça e a mãe diz: “Uhn, também é uma boa idéia. Vamos testar” |
| | | Filha – pai | - | - |
| | | Filha – mãe | 1 | A mãe monta uma parte das peças e a filha diz: “Isso aí não é encaixar”; A mãe diz: “Vai ficar meio capenga, mas...” e a filha: “É um carro do mesmo jeito” |
| | | Pai – mãe – filha | - | - |
| | Teatro 1 | Pai – filha | 1 | “Isso é um absurdo, <filha> [risos]. Você só tem que estudar e esse tempo todo aqui de manhã... À noite quando você chega é só computador, televisão... Não pode tirar essa nota. É inconcebível isso [balançando a cabeça negativamente]”; “Não pode ficar calada, você tem que ter uma resposta pra gente”; O pai: “Mas ela <i>tá</i> devendo realmente uma nota de Português para a gente... E ainda não me falou a nota de Geografia que a gente estudou junto” e a filha: “Ainda não tem!” e o pai: “Ahn... <i>Tá. Tô</i> esperando pra ver” |
| | | Pai – mãe | 1 | O pai interrompe a mãe; A mãe fala para o pai: “Então a gente faz isso, não é melhor? E no final de semana a gente tinha que fazer aquilo que tínhamos combinado. Todo mundo estudar no mesmo tempo” e o pai discorda parcialmente: “Fácil falar, fazer é que é o difícil” |
| | | Mãe – filha | 1 | “Não se sinta tão... [passando a mão na cabeça da filha e olhando para o pai] Ela está se sentindo como |

| | | | | |
|-------------------|-------------------|-------------|---|--|
| | | | | estivesse assim com as notas péssimas! [risos]”; “Será que estudar todos os dias também não melhora um pouquinho?” e a filha concorda novamente, mas a mãe diz: “Uhn... Acho que não. Acho que você não está nem querendo muito melhorar...” |
| | | | 2 | “Você acha que se a gente estudar com você melhora?” |
| | | Mãe – pai | 1 | A mãe interrompe o pai |
| | | Filha – pai | - | - |
| | | Filha – mãe | - | - |
| | Pai – mãe – filha | - | - | |
| | Teatro 2 | Pai – filha | 1 | A filha demonstra dificuldade na encenação e o pesquisador intervém sugerindo que ela tente imaginar alguma situação e a filha diz: “Eu não sei!” e os pais riem, se entreolham e o pai diz: “Vergonha demais...” |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filha | 1 | “Tem que conversar, filha. Não adianta não falar”; A filha demonstra dificuldade na encenação e o pesquisador intervém sugerindo que ela tente imaginar alguma situação e a filha diz: “Eu não sei!” e os pais riem, se entreolham e a mãe “Difícil. Envergonhada”; “Não importa se alguém achou que você se parece um leão, você não estava se sentindo bem com o cabelo solto?”; “Em vez de ficar triste, que que tem que fazer? [...] Dizer pra ela: ‘meu cabelo é lindo, estou gostando à beça, se não gostar olha pro lado’, não é?” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filha – pai | - | - |
| | | Filha – mãe | - | - |
| Pai – mãe – filha | | - | - | |

Dentre as 14 interações verbais nas atividades filmadas, esta família apresentou três falas de reconhecimento da perspectiva do outro sem elaboração, 11 de desvalorização e nenhuma de reconhecimento com elaboração. As de reconhecimento partiram somente da mãe, uma vez direcionada para o pai e duas vezes para a filha. As de desvalorização da perspectiva foram emitidas em todas as combinações, exceto da filha para o pai.

Para as categorias não-verbais, o pai manteve-se com o olhar frequente durante toda a sessão e a posição do corpo variou de disponível para neutro a partir da segunda atividade. A mãe também mantém o olhar frequente, mas se comporta de uma maneira um pouco inversa ao pai em relação à posicionamento do corpo, de neutro a disponível na última atividade. Além disso, a mãe apresenta gestos de confortar em ambas as encenações, demonstrando sensibilidade para com o retraimento tanto corporal quanto do olhar da filha nestas atividades.

3.7.4 Síntese da família 07

Os pais concordam com a importância de todas as etapas de compreensão, desde a percepção (um pouco menos) até as reflexões sobre o pensar e o emocional do outro (com maior destaque). O tipo de desenvolvimento mais enfatizado e com grande concordância dos pais são as formas externas parentais, com alguma influência interna e pouca participação externa de outros parentes e colegas. Este padrão aparece para o desenvolvimento de todas as habilidades, apenas com a variedade que o pai contribui mais para eleger as fontes internas. Uma divergência evidente entre pai e mãe é que para a etapa mais perceptiva da compreensão empática a mãe destaca mais a fonte interna do temperamento, mas para as demais etapas (de expressão e de compreensão com reflexão sobre o pensamento e sobre a emoção) o pai dá maior ênfase para esta forma.

Observa-se que tanto a mãe quanto o pai valorizaram muito todas as habilidades empáticas listadas e isto é relacionado com as altas pontuações atingidas no IE por eles. No entanto, esta relação não pode explicar porque a mãe dá muita importância para ouvir e aceitar o ponto de vista alheio, mas se situa no percentil 60 no que se refere à tolerância. Esta parece ser uma discreta contradição entre os dados dos instrumentos. É possível que a alta capacidade da filha de identificar e compreender a perspectiva dos outros também seja influenciada pelas crenças e escores de empatia dos pais, mas o mesmo não acontece para a identificação emocional e o agir em prol do outro.

Nas atividades, a família 07 não demonstrou reconhecimento com elaboração através das interações verbais. Apresentaram, na maioria, falas que indicam desvalorização da perspectiva dos outros membros da família e algumas apenas de reconhecimento, que foram emitidas apenas pela mãe. Ela também foi a única a apresentar gestos de confortar direcionados para a filha nas duas encenações, o que é coerente com sua alta pontuação referente ao comportamento altruísta e à sensibilidade ao estado emocional alheio. Esses gestos de confortar se apresentaram em consonância com a redução da frequência do olhar e da disponibilidade corporal da filha, um tanto pressionada por atuar apesar da sua timidez. Novamente, como já observado, parece que a habilidade empática dos pais e da criança refletida em seus escores nos respectivos inventários, a importância atribuída pelos pais a essas habilidades e as crenças em seu papel no desenvolvimento das mesmas, não se traduzem diretamente em uma comunicação efetivamente empática nas tarefas propostas, ainda que seja emitido um gesto de confortar pela mãe.

3.8 Família 08

O contato inicial da família 08 foi a mãe, que era uma conhecida do pesquisador. Participaram os pais e o filho único, de 10 anos. A mãe liderou em diversos momentos da sessão, sugerindo e perguntando ao pai e ao filho sobre o que fazer e como realizar as atividades.

3.8.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As crenças dos pais estão representadas nas figuras a seguir. A figura 39 apresenta os escores dados por eles para cada habilidade. As figuras de 40 a 43 representam a concordância dos pais quanto a formas de se desenvolver cada habilidade. Cada aspecto será apresentado e discutido a seguir.

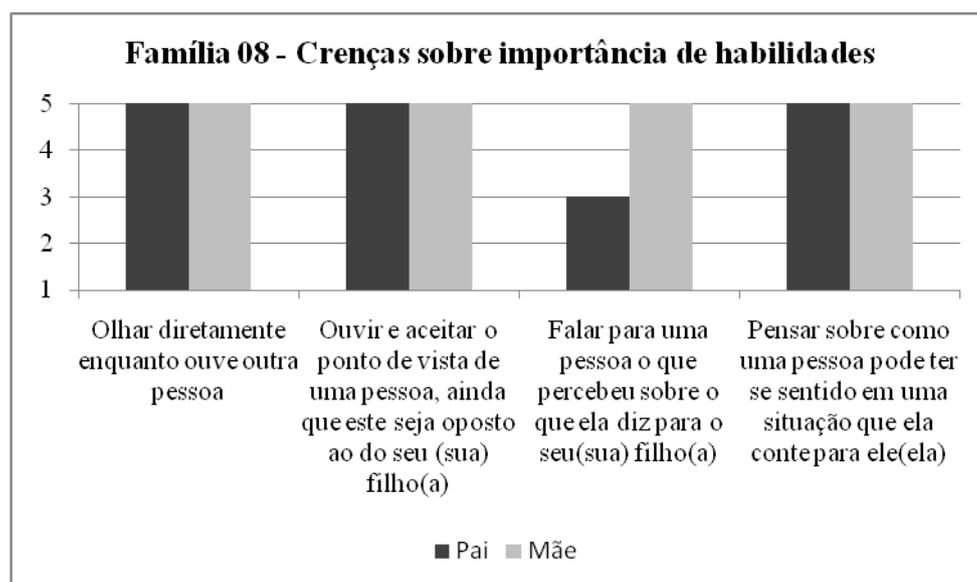


Figura 39 – Crenças dos pais da família 08 sobre a importância das habilidades

Observa-se concordância para a extrema importância das habilidades “olhar enquanto ouve”, “ouvir e aceitar o ponto de vista alheio” e “pensar como alguém se sentiu”. A mãe dá importância extrema a todas essas habilidades, além da habilidade de “falar o que percebeu”. O pai considera esta habilidade apenas de importância média.

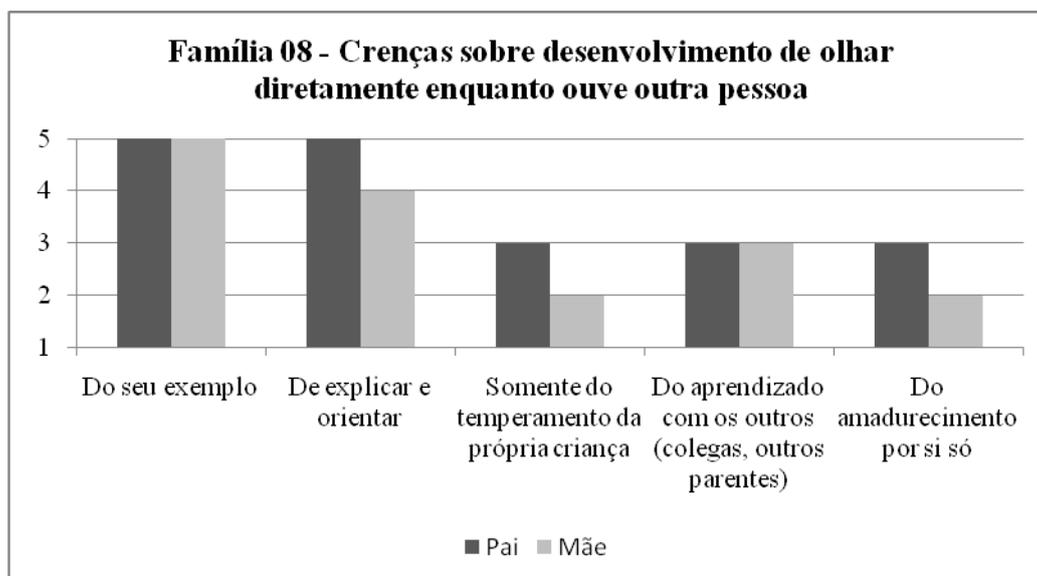


Figura 40 – Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Pai e mãe concordam plenamente em relação à influência do desenvolvimento da habilidade de olhar enquanto ouve pela forma de “dar o exemplo” e apenas concordam com “aprendizado com outros”. O tópico “explicar e orientar” também recebe altas marcações de ambos, tendo o pai concordado plenamente e a mãe tendo concordado muito. Todas as formas de desenvolvimento mais consideradas pelos pais são externas neste caso, ou seja, a aprendizagem para eles é importante.

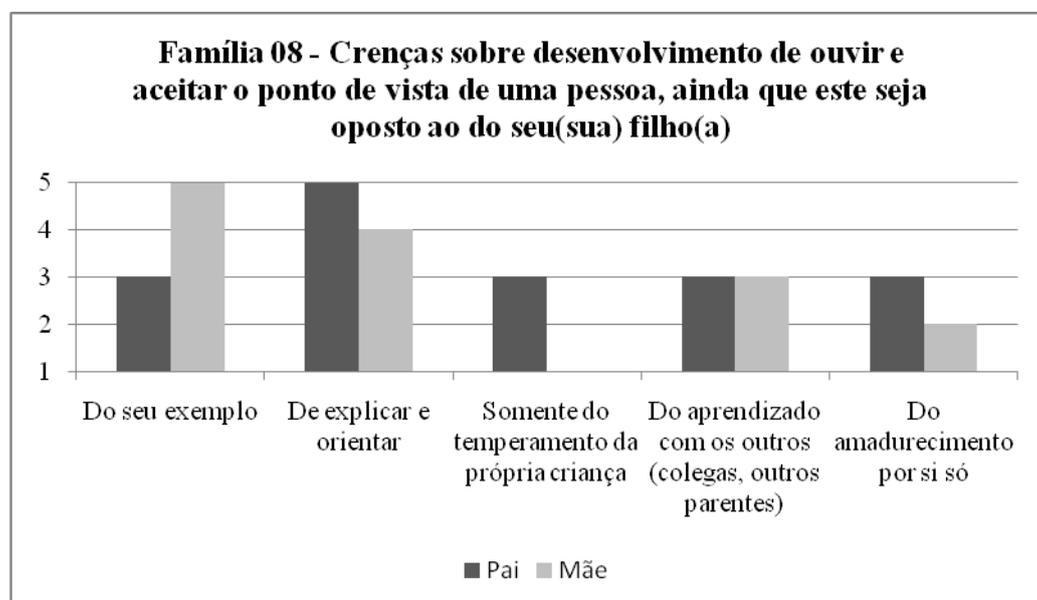


Figura 41 – Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

A única concordância dos pais em relação ao desenvolvimento da habilidade de ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa é concordar com a forma do aprendizado com os outros. O maior destaque do pai foi explicar e orientar e para as demais, ele apenas concorda. Por sua vez, a mãe destaca o seu exemplo, colocando em segundo lugar as explicações e orientações e discordando que o temperamento seja influente.

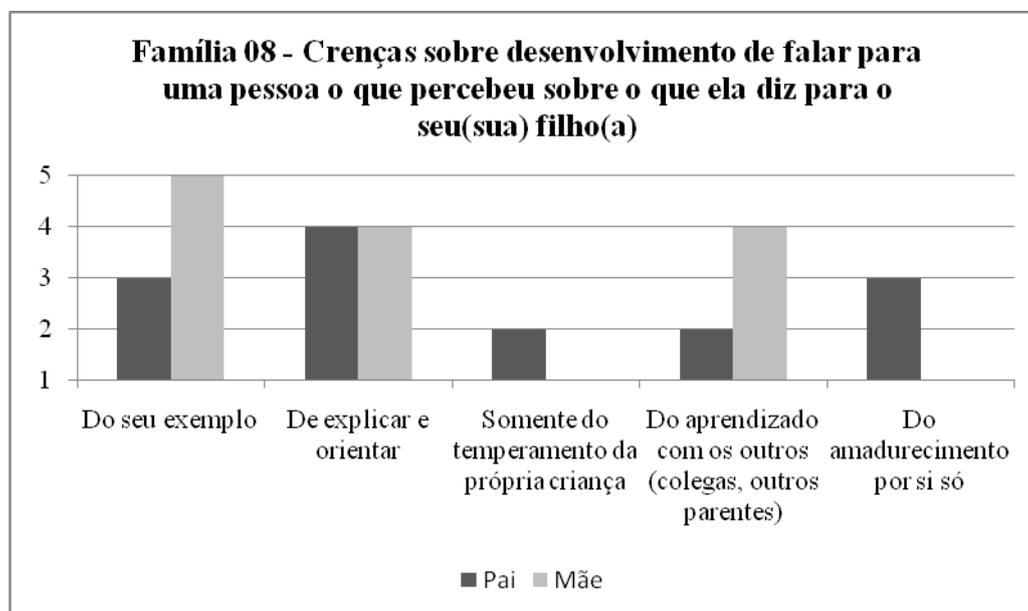


Figura 42 – Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Ambos os pais concordam muito na importância de “explicar e orientar” para o desenvolvimento de falar sobre o que percebeu. Para o pai, esta foi a maior concordância, seguida do seu exemplo e do amadurecimento infantil. A mãe concorda mais para a afetação do seu exemplo, das explicações e orientações e do aprendizado com os outros, discordando tanto do temperamento quanto do amadurecimento.

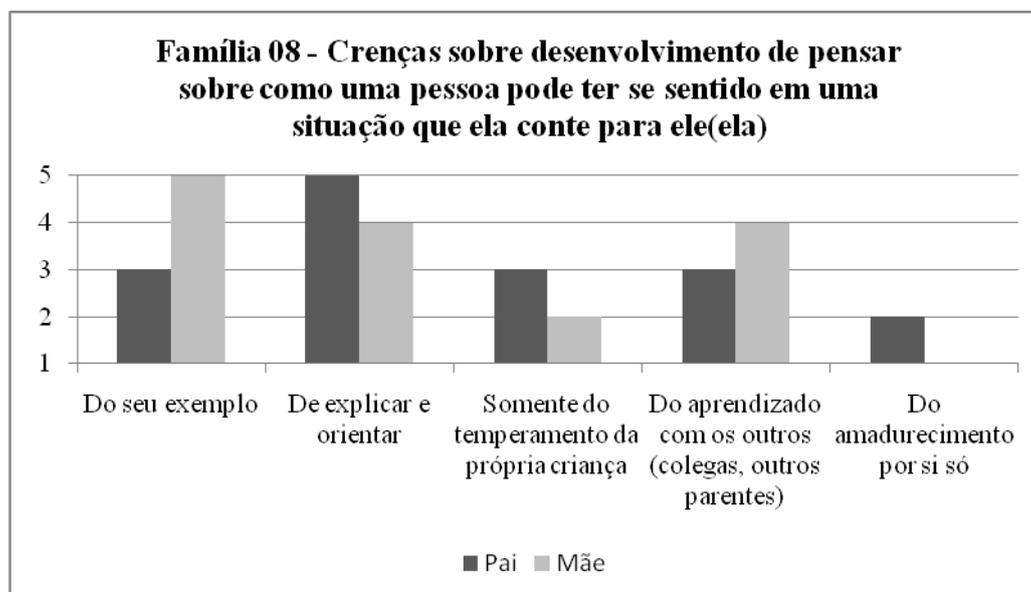


Figura 43 – Crenças dos pais da família 08 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Não há concordância entre pai e mãe sobre o desenvolvimento de pensar sobre como uma pessoa se sentiu. O pai dá maior destaque a explicar e orientar e a mãe ao seu exemplo, às explicações e orientações e ao aprendizado com os outros. A mãe ainda marca que discorda do amadurecimento infantil como influente no desenvolver da habilidade em questão.

Em comum, pai e mãe dão extrema importância para as habilidades de “olhar enquanto ouve”, “ouvir e aceitar o ponto de vista alheio” e “pensar como o outro se sentiu”. Quanto ao desenvolvimento das habilidades, eles concordam em consenso que dar o exemplo, explicar e orientar e, em algumas vezes, o aprendizado com outros parentes e colegas é importante para o seu filho.

3.8.2 Escores de empatia

Tabela 35 – Escores de empatia dos pais da família 08

| FAMÍLIA 08 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 46 | 80 | 17 | 5 | 30 | 90 | 40 | 90 | 133 | 58,1 |
| Mãe | 48 | 90 | 30 | 40 | 33 | 99 | 40 | 90 | 151 | 69,4 |

Pode-se observar que a mãe e o pai apresentam escores bastante diferentes para o fator flexibilidade interpessoal, mas escores altos e semelhantes para os demais. Isto pode ser um indício que o pai apresenta muitas dificuldades para tolerar diferentes perspectivas, mas é altamente capaz de se colocar no lugar do outro, sentindo compaixão e agindo em seu benefício. A mãe também parece ser altamente capaz destas habilidades e um pouco mais tolerante a outras formas de enxergar uma situação, mas ainda com esta última dentro de uma faixa médio-baixa.

Tabela 36 – Escores de empatia do filho da família 08

| FAMÍLIA 08 | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| Filho | 11 | 91,7 | 7 | 58,3 | 0 | 0 | 18 | 64,3 |

O filho desta família apresenta pontuação alta para o componente cognitivo, mediana para o afetivo e nula para o comportamental. Este resultado pode indicar que esta criança identifica muito bem a perspectiva alheia, sente a emoção equivalente, mas tem dificuldades de agir prossocialmente.

Podemos notar um paralelo entre a menor valorização que os pais dão a “falar o que percebeu” e a baixa pontuação do filho no componente comportamental, o que também pode estar ligado com a baixa capacidade dos pais de tolerância a diversos pontos de vista. Porém, isto é um tanto incoerente com a alta habilidade de ser altruísta que os pais parecem ter e com a importância que os pais dão para o filho se desenvolver através do seu exemplo.

3.8.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|---|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 08 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO A mãe inicia dizendo para o filho: “A gente tem que montar alguma coisa juntos, você entendeu, filho?” e o filho confirma. Em seguida, a mãe pergunta: “E então, o que vamos fazer?”. O filho começa a montar algo com as peças e a mãe acaricia o seu braço e diz: “É uma coisa juntos, filho” e o filho diz: “Eu sei”. O pai diz: “<Filho>, que que você acha para fazer, dá uma idéia aí” e a mãe: “Que que a gente pode fazer?” e o filho: “Bem, é...”. O pai observa as peças em forma de roda e comenta sobre um carrinho e a mãe concorda e confirma com o filho, que acha: “Boa idéia”. Em seguida, a mãe mostra ao filho que já encaixou uma roda no eixo e o filho também e eles negociam quais peças ficariam. O pai comenta que precisa colocar outra peça antes da roda para fazer uma base da estrutura do carro e a mãe chama a atenção do filho para isso. Depois o pai diz: “Faz aí <filho> para eu ver como vai fazer”. O pai pega as peças da mão do filho, desmonta e diz: “Vamos fazer junto aqui, vem cá. Vamos começar aqui. <i>Perai</i>, vamos lá. Vamos fazer uma base... Uma idéia: vamos fazer um trançado assim” e a mãe pergunta: “Mas a gente continua com a idéia do carrinho?” e o pai: “Não, acho que a idéia do carrinho pode morrer”. A mãe pergunta ao filho: “Que que você acha, <filho>? Vamos deixar de lado a idéia do carrinho ou vamos...” e o filho interrompe: “Vamos deixar de lado. [...] Melhor fazer um prédio” e a mãe diz: “Um prédio? Que tal um prédio [perguntando para o pai]?”. Os três falam sobre a montagem e depois a mãe pede para o pai aproximar as peças para que ela possa encaixar e o pai diz para o filho: “Bota aqui, junta isso aqui, cara” e o filho entrega a parte que montou e olha para o pai. Em seguida, o pai diz para o filho: “Vê se você consegue fazer uma coisa assim, <filho>” e o filho: “Cadê?” e o pai: “Vamos tentar fazer algo assim”. Depois da mãe pegar algumas peças, o pai diz para a mãe: “Bota aqui ó, escora ela aqui”. A mãe propõe juntar a parte à base já construída e tenta encaixar, mas o filho pega da mão dela e diz: “Eu sei fazer isso” e a mãe: “Sabe? Então faz, então faz, põe aí”. O pai comenta que está parecendo a obra de Miró e a mãe diz: “Mas <i>tá</i> ficando bonito!”. Os três aparentemente concordam em usar todas as peças. A mãe coloca uma parte das peças dizendo para o pai: “Aqui... Fixa” e depois a mãe pergunta para o filho como encaixar uma peça e ele sugere como. Depois o pai diz para o filho: “Bota esse aqui”.</p> <p>TEATRO 1 O filho encena entregar o boletim para a mãe e ela repassa para o pai dizendo: “Temos umas notas que não estão boas” e o pai diz: “Caramba, cara! Só nota baixa? Que que houve?” e o filho: “Eu fiquei conversando em sala de aula” e o pai: “E você acha isso bom?” enquanto a mãe diz: “É, meu filho? [...] Você esteve conversando em sala de aula, é isso? E o que que você acha disso? Por que que aconteceu isso? Você acha bom ficar conversando durante a aula?” e o filho: “Às vezes. Eu só quero um pouquinho mais de liberdade por que estou cansado de estudar” e a mãe: “Ah, você quer mais liberdade porque fica cansado de estudar. Mas</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 2 | 1 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |

| | | | | | | |
|-------|--|----------------------|---|---|---|--|
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 3 | <p>“você não tem liberdade para brincar... pra fazer outras coisas que você gosta além de estudar... em alguns horários?” e o filho: “Tenho”. A mãe continua: “Hoje, por exemplo, [...] você não vai ter horário para poder brincar? Pra você fazer o que tiver com vontade... e depois também estudar um pouco?” e o filho concorda e a mãe diz: “E o horário que você <i>tá</i> na escola, não tem uma parte do tempo que você pode brincar e ficar sentindo essa liberdade que você falou sem estudar na hora do recreio?” e o filho concorda. A mãe completa: “E durante as aulas, enquanto a professora <i>tá</i> ensinando ou passando algum exercício pra você fazer durante a aula...” e o filho interrompe: “Mas eu <i>tô</i> ficando assim porque...” e a mãe o interrompe: “É legal você ficar falando e conversando [...] nessas horas?” e o filho concorda e a mãe: “[...] Isso <i>tá</i> atrapalhando você” e o filho: “É que a hora do recreio termina tão rápido, é muito pouco pra mim” e pai e mãe riem. O pai, que observava, diz: “Pois é, meu filho, mas tem que ser um tempo pra cada coisa, não é? Tempo de brincar, de estudar... E estudar é pra vida toda [...] e é bom estudar” e a mãe reforça: “Isso mesmo, seu pai tem razão. Tem as horas e os tempos pra tudo”. Depois que a mãe repete um pouco sobre o tempo certo para recreio, o pai diz: “Se você é um sujeito inteligente, aproveita o tempo da aula [...] pra estudar e prestar atenção, que aí você precisa estudar menos em casa, faz melhor prova... Já que você já <i>tá</i> na aula, aproveita o tempo pra estudar. Isso que é uma medida inteligente” e a mãe concorda: “É, exatamente. Vamos combinar uma coisa? De agora em diante, [...] você vai tentar parar de conversa e prestar atenção durante as aulas [...] Se você concorda, vamos combinar uma coisa: vai acabar essa história de conversa durante a aula” e o filho: “Tudo bem, eu vou tentar” e a mãe: “Mas é tentar pra valer, é pra valer?” e o filho concorda. A mãe confirma o combinado também com o pai e ele concorda e a mãe diz para o filho: “Vamos ver se você consegue. Eu acho que você vai conseguir, não é difícil”</p> |
| Filho | | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 3 | 1 | <p>TEATRO 2</p> <p>O pai pergunta: “Que que você tem, filho? <i>Tá</i> triste?” e o filho: “<i>Tô</i>” e o pai: “Por quê?” e o filho: “Meus amigos ficaram rindo de mim por uma coisa que eu nem sei o que é...” e os pais se entreolham e o pai diz: “Mas alguma coisa, será que você não fez nada?” e a mãe: “Mas será que eles <i>tavam</i> rindo de você mesmo?” e o filho afirma que sim e depois diz que não sabe porque estavam rindo, só que olhavam para a camisa dele e a mãe diz: “Mas será que eles não estavam fazendo alguma brincadeira nessa hora que você não tenha percebido e eles <i>tavam</i> rindo da brincadeira...” e o pai: “Mas por que, cara, tem que ter alguma razão pra <i>tá</i> rindo... E aí você não dá bola, cara. Sai de perto deles e vai pro outro lado, é simples resolver isso” e em paralelo, a mãe pergunta se não foi uma outra brincadeira e o que ele fez e o filho diz que ficou quieto e triste e sabe que era com ele porque falavam do seu cabelo. A mãe diz: “Ah, meu filho, mas essas coisas são brincadeiras bobas, não é? [para o pai] Que as crianças fazem...” e o pai: “Não dá importância não, sai de perto, vai brincar pra outro lado. Se é teu amigo não ia ficar rindo de você. Se <i>tá</i> rindo de você é porque não é teu amigo. Vai brincar com outro amigo, não dá importância. Amanhã já não vai ter nada” e a mãe: “É, não fica triste não, filho [acariciando o braço do filho]”. O pai diz: “Se continuar a acontecer... uma situação mais séria, aí o papai pode até ver lá na escola, mas isso aí acontece [...] Isso é bobagem”. A mãe acaricia o filho e depois pergunta: “Mas você tava gostando do seu cabelo?” e o filho diz que mesmo com as brincadeiras dos colegas ele gostava. Ao final a mãe conclui repetindo que é passageiro e para não dar importância e reforça junto com o pai que o filho pode falar para eles se acontecer novamente.</p> |
| | | Teatro 2 | 4 | 2 | 1 | |

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias | |
|---------|----------------------|-------------------|-------------------|---|---|
| 08 | Construção de Objeto | Pai – filho | 1 | “Faz aí <filho> para eu ver como vai fazer”; O pai pega as peças da mão do filho, desmonta e diz: “Vamos fazer junto aqui, vem cá”; “Bota aqui, junta isso aqui, cara”; “Bota esse aqui” | |
| | | | 2 | “Vê se você consegue fazer uma coisa assim, <filho>” | |
| | | Pai – mãe | 1 | “Bota aqui ó, escora ela aqui” | |
| | | Mãe – filho | - | - | |
| | | Mãe – pai | 1 | O pai comenta que está parecendo a obra de Miró e a mãe diz: “Mas tá ficando bonito!”; “Aqui... Fixa”; O pai comenta que a construção não serve para nada e a mãe discorda parcialmente dizendo: “Aparentemente! Aparentemente não serve para nada, mas ficou esteticamente...” | |
| | | Filho – pai | 2 | O pai observa as peças em forma de roda e comenta sobre um carrinho e a mãe concorda e confirma com o filho, que acha: “Boa idéia” | |
| | | Filho – mãe | - | - | |
| | | Pai – mãe – filho | - | - | |
| | Teatro 1 | Pai – filho | 1 | O filho: “Eu fiquei conversando em sala de aula” e o pai: “E você acha isso bom?” “Se você é um sujeito inteligente, aproveita o tempo da aula [...] pra estudar e prestar atenção, que aí você precisa estudar menos em casa, faz melhor prova... Já que você já tá na aula, aproveita o tempo pra estudar. Isso que é uma medida inteligente” | |
| | | | 2 | “Pois é, meu filho, mas tem que ser um tempo pra cada coisa, não é?” | |
| | | Pai – mãe | - | - | |
| | | Mãe – filho | 2 | O filho: “Eu fiquei conversando em sala de aula” e a mãe diz: “É, meu filho? [...] Você esteve conversando em sala de aula, é isso? E o que que você acha disso? Por que que aconteceu isso? Você acha bom ficar conversando durante a aula?”; O filho: “Às vezes. Eu só quero um pouquinho mais de liberdade por que estou cansado de estudar” e a mãe: “Ah, você quer mais liberdade porque fica cansado de estudar. Mas você não tem liberdade para brincar... pra fazer outras coisas que você gosta além de estudar... em alguns horários?”; “Vamos ver se você consegue. Eu acho que você vai conseguir, não é difícil” | |
| | | | Mãe – pai | - | - |
| | | | Filho – pai | - | - |
| | | | Filho – mãe | - | - |
| | | | Pai – mãe – filho | - | - |
| | Teatro 2 | Pai – filho | 1 | O filho diz: “Meus amigos ficaram rindo de mim por uma coisa que eu nem sei o que é...” e o pai diz: “Mas alguma coisa, será que você não fez nada?”; “Mas por que, cara, tem que ter alguma razão pra tá rindo... E aí você não dá bola, cara. Sai de perto deles e vai pro outro lado, é simples resolver isso”; “Não dá importância não, sai de perto, vai brincar pra outro lado. Se é teu amigo não ia ficar rindo de você. Se tá rindo de você é porque não é teu amigo. Vai brincar com outro amigo, não dá importância. Amanhã já | |

| | | | |
|--|-------------------|---|--|
| | | | não vai ter nada”; “Isso é bobagem” |
| | Pai – mãe | - | - |
| | Mãe – filho | 1 | O filho: “Meus amigos ficaram rindo de mim por uma coisa que eu nem sei o que é...” e a mãe: “Mas será que eles <i>tavam</i> rindo de você mesmo?”; “Ah, meu filho, mas essas coisas são brincadeiras bobas, não é?”; “É, não fica triste não, filho [acariciando o braço do filho]” |
| | Mãe – pai | - | - |
| | Filho – pai | - | - |
| | Filho – mãe | - | - |
| | Pai – mãe – filho | - | - |

Durante a sessão de atividades, esta família não apresentou verbalizações que demonstrassem reconhecimento associado à elaboração da perspectiva alheia. Do total de 10 interações verbais, quatro foram de reconhecimento e seis de desvalorização do ponto de vista do outro. As interações de reconhecimento foram direcionadas tanto da mãe quanto do pai para o filho e deste para o pai. Já as de desvalorização foram todas as combinações que partem dos pais, ou seja, de pai para filho, de pai para mãe, de mãe para filho e de mãe para pai. É interessante notar que o filho não emitiu nenhuma desta categoria verbal.

Analisando as categorias não-verbais, o pai manteve o olhar frequente e a posição corporal disponível, apenas mudando esta última ao se inclinar para trás na última atividade. A mãe permaneceu com olhar e corpo indicando aceitação e disponibilidade e apresentou um gesto de confortar para o filho na segunda encenação. O filho também manteve o olhar frequente, mas reduziu a disponibilidade por retraindo a posição do corpo ao longo da sessão.

3.8.4 Síntese da família 08

Os pais desta família concordam que as habilidades relativas a toda a etapa de compreensão empática (tanto de percepção quanto de reflexão sobre o pensamento e sobre a emoção alheios) são extremamente importantes. A mãe inclui ainda como extremamente importante a expressão, que o pai coloca como de importância regular. Quanto ao desenvolvimento dessas habilidades, eles parecem acreditar que há maior efeito vindo de fontes externas parentais e, algumas vezes, da externa com os outros. Eles não concordam explicitamente para a etapa de reflexão sobre a emoção do outro, mas ainda assim, as opiniões são bem similares. De um modo geral para as habilidades, a mãe marca baixa influência interna (temperamento e amadurecimento) no desenvolvimento, onde o pai concorda ou concorda pouco.

Dentre as habilidades, a de expressão é a única que não é considerada de extrema importância por ambos os pais. O pai marca importância regular para esta etapa e isso pode se relacionar com as dificuldades do filho apresentar comportamento pró-social na entrevista de avaliação da empatia, assim como a baixa tolerância parental a outras perspectivas, segundo avaliação pelo Inventário de Empatia. No entanto, esses dados não são congruentes com a alta frequência de comportamentos altruístas, segundo o mesmo inventário, e a importância dada pelos pais ao exemplo parental, no instrumento de crenças.

Das 10 interações verbais nas atividades, quatro apresentavam conteúdo ligado ao reconhecimento da perspectiva dos outros e outras seis ligadas à desvalorização das ideias dos outros, sendo esta a mesma proporção que parece tender ao equilíbrio, como na família 06. O filho, contrariando em parte sua pontuação nula para ser pró-social, emite apenas uma verbalização de reconhecimento e nenhuma de desvalorização. É possível que, dada sua aparente timidez, o filho tenda a um comportamento mais neutro em relação à pró-socialidade, geralmente se expressando pouco, o que novamente se relaciona com a menor valorização do pai desta etapa empática. Quanto ao aspecto não-verbal, os pais e o filho foram bastante disponíveis, exceto o filho que se retraiu um pouco nas encenações até mesmo por conta de sua dificuldade em atuar, que ele mesmo declarou durante a sessão. Nesta família, os resultados dos pais indicam pouca habilidade empática. Nas intervenções do pai predominam desvalorizações das perspectivas dos outros, o que não ocorre com a mãe. O comportamento do filho contradiz sua pontuação não empática no instrumento, emitindo reconhecimentos aos seus pais, apesar de se posicionar retraído pela sua aparente timidez.

3.9 Família 09

O contato inicial da família 09 foi com a mãe através de um convite feito pela mãe 03. Participaram os pais e a filha mais velha, de 11 anos. A filha mais nova, um bebê de sete meses, acordou antes de iniciarmos as atividades e ficou no colo da mãe durante toda a sessão. Ao chegar à residência da família, a filha estava na casa da avó e o pai foi buscá-la enquanto o pesquisador aguardou. Os pais foram muito simpáticos, especialmente o pai, interessado na pesquisa e hospitaleiro, oferecendo suco ao pesquisador.

3.9.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As respostas do pai e da mãe aos diferentes itens foram analisadas em relação à importância por eles atribuída a cada habilidade, em uma escala de 1 a 5, representadas pela figura 44. As figuras de 45 a 48 representam a concordância dos pais quanto a formas de desenvolver cada habilidade. Cada aspecto será apresentado e discutido a seguir.

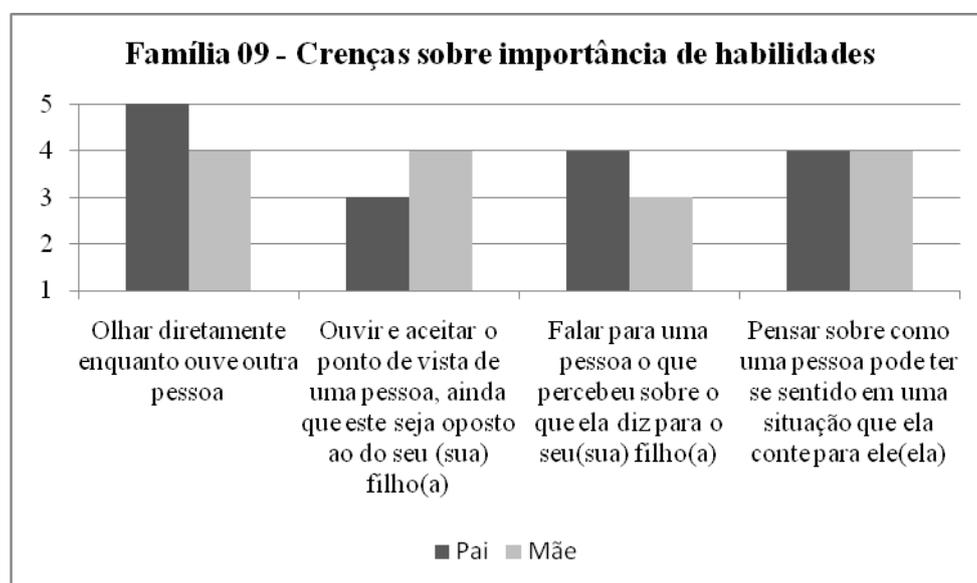


Figura 44 – Crenças dos pais da família 09 sobre a importância das habilidades

Pai e mãe concordaram em dar muita importância à habilidade de “pensar sobre os sentimentos de outras pessoas”. O pai deu extrema importância para “olhar enquanto ouve”, seguida de muita importância para “falar sobre o percebido” e para “pensar sobre como o outro se sentiu”. A

mãe deu muita importância também ao “olhar direto enquanto a ouve” e ao “ouvir e aceitar o ponto de vista do outro”.

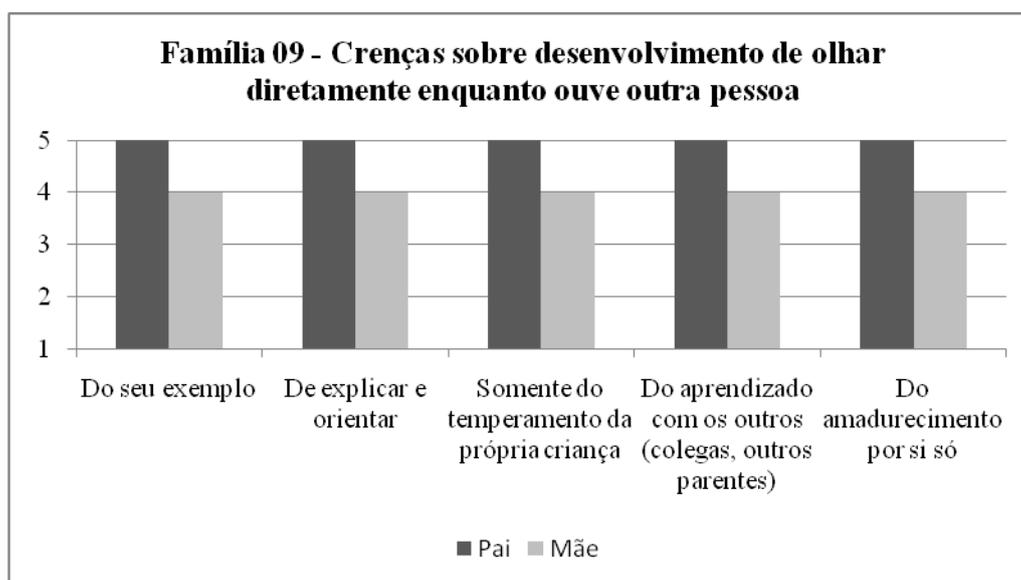


Figura 45 – Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Não há concordância entre os pais sobre as formas de desenvolvimento da habilidade de “olhar enquanto ouve” e pai e mãe mantiveram a mesma resposta para todas as formas. O pai concorda plenamente em todas enquanto a mãe concorda muito nas mesmas habilidades.

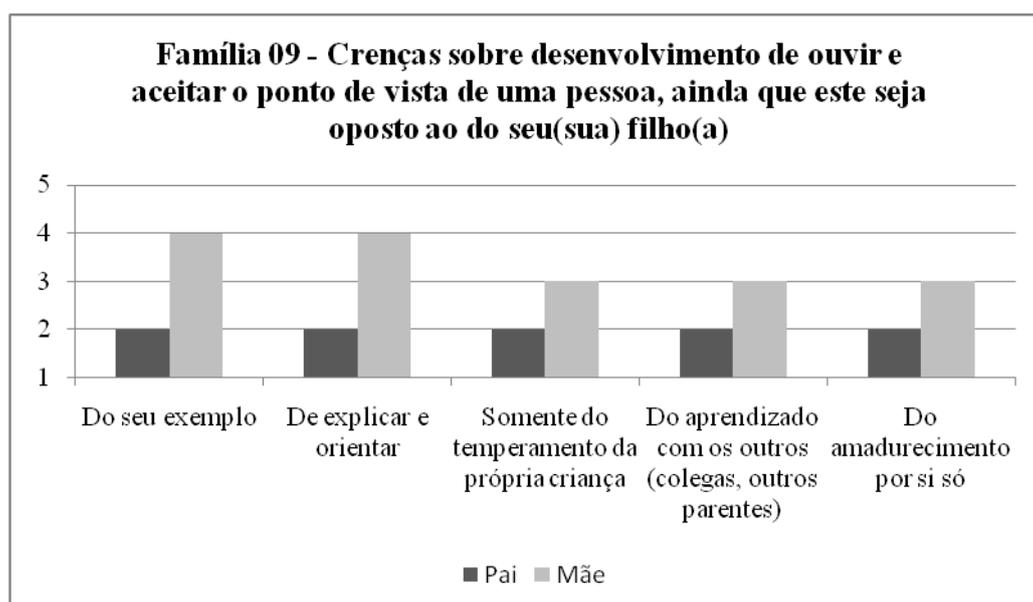


Figura 46 – Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Não há concordância quanto ao desenvolvimento da habilidade de ouvir e aceitar o ponto de vista alheio. O pai marcou que concorda pouco para todas as formas e a mãe que concorda muito para seu exemplo e para explicar e orientar. Ela ainda marca que apenas concorda para as demais formas.

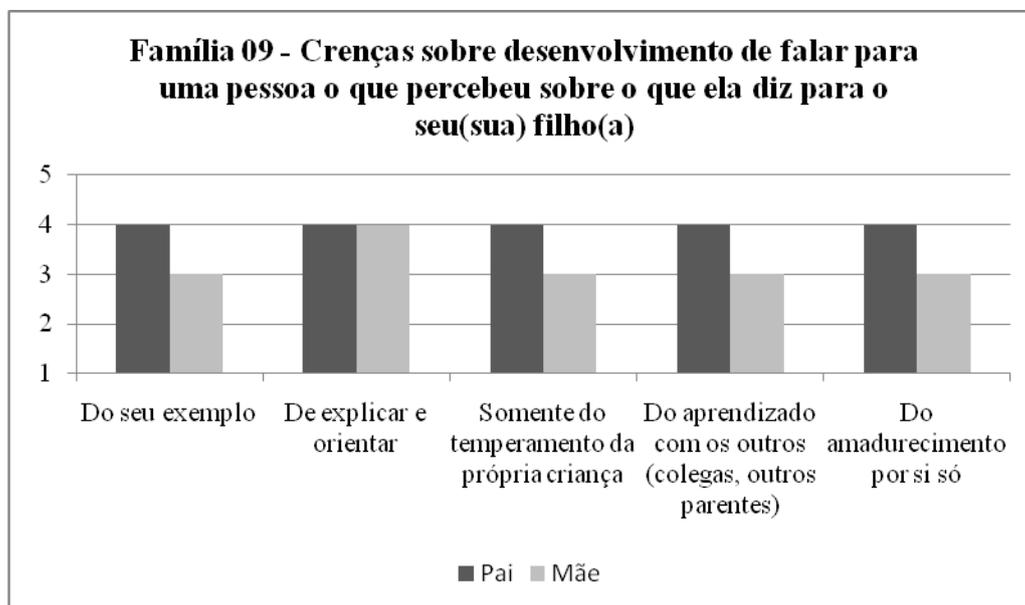


Figura 47 – Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

Os pais assinalam concordar muito que explicações e orientações possam afetar o desenvolvimento da habilidade falar o que percebeu. O pai manteve a opção de concordar muito em todas as fontes enquanto a mãe apenas concordou, com exceção da concordância com o pai para “explicar e orientar”.

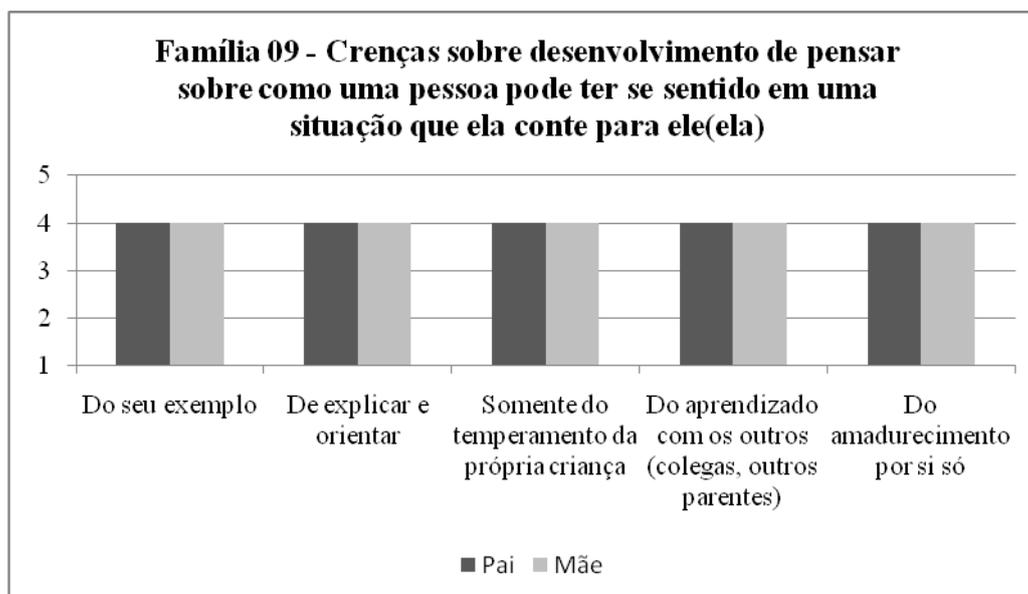


Figura 48 – Crenças dos pais da família 09 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Pai e mãe concordam muito em todas as formas de desenvolver a habilidade de pensar sobre os sentimentos de outra pessoa. Dão muito valor para a habilidade de “pensar sobre como uma pessoa se sentiu”. Em relação ao desenvolvimento das habilidades, os pais discordam um pouco e o pai segue um padrão de marcar igual concordância para todas as opções em cada habilidade. A mãe também segue este padrão (com seus próprios níveis de concordância), exceto para “ouvir e aceitar o ponto de vista alheio”. Para esta habilidade, ela assinala que concorda muito com o exemplo e com explicar e orientar.

3.9.2 Escores de empatia

Tabela 39 – Escores de empatia dos pais da família 09

| FAMÍLIA 09 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|------------|-----------------------------|-----------|----------------------------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 48 | 90 | 26 | 20 | 28 | 90 | 36 | 60 | 138 | 61,3 |
| Mãe | 55 | 99 | 33 | 60 | 32 | 99 | 45 | 99 | 165 | 78,1 |

Como pode ser visto na tabela acima, tanto a mãe e como o pai apresentam escores bastante altos nos fatores tomada de perspectiva e altruísmo, indicando facilidade de entender o ponto de

vista dos outros e de agir visando o benefício alheio. A mãe obteve ainda um escore muito alto para sensibilidade afetiva e o pai médio-alto. Assim, parece que a mãe é um pouco mais compassiva e interessada no bem-estar emocional dos outros que o pai. Para flexibilidade interpessoal, a mãe obteve pontuação médio-alta e o pai baixa, o que também pode indicar uma facilidade maior para ela em tolerar a diversidade de visões diferentes da sua.

Tabela 40 – Escores de empatia da filha da família 09

| FAMÍLIA | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| 09 | | | | | | | | |
| Filha | 10 | 83,3 | 8 | 66,7 | 2 | 50 | 20 | 71,4 |

A filha nesta família obteve alto escore para o componente cognitivo, médio-alto para o afetivo e mediano para o comportamental. Isto indica uma capacidade muito boa de identificar o ponto de vista do outro, sentir a mesma emoção na maioria das vezes e agir de forma pró-social com certa frequência. Um paralelo pode ser traçado entre a habilidade que os pais dão mais valor (pensar sobre como o outro se sentiu) e os altos escores tanto dos pais, para tomada de perspectiva, quanto da filha, para o componente cognitivo.

3.9.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|---|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 09 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO Foi preciso a mãe ficar com a filha mais nova no colo, o que possivelmente impediu alguns movimentos da mãe. A mãe propõe ao desempacotar as peças que se construa uma casa e nem pai nem filha discordam, mas também não concordam explicitamente. A filha apenas diz: “Eu não sei fazer”. Talvez pela própria restrição de movimentos, a mãe entrega com apenas uma mão uma peça e para a filha: “Vai fechando a casinha” e depois: “Agora fecha aqui” e o pai também faz sugestões sobre o encaixe das peças para a filha: “Do lado. Assim, aqui” e remonta as peças e a filha discorda dizendo: “É assim!” e olha para o pai muito séria. Em seguida, depois que os pais dizem como a filha deve encaixar as peças, a filha diz: “Vocês <i>tão</i> é desmontando tudo...” e os pais apenas observam. A mãe volta a dar sugestões: “Não, <filha>. Aí já é para fechar logo” e a filha diz: “<i>Pô</i>, vai ficar faltando um a menos?” e o pai diz: “Tem aqui mais ó” e a filha: “Então como vai fechar? [apoiando o queixo na mão]” e a mãe diz: “Assim, <filha>, ó” e enquanto a mãe coloca a peça a filha diz: “Mãe, você vai desmontar essa aqui” e a mãe diz: “<i>Pô</i>, eu <i>tô</i> com uma mão só, <i>né</i>?”. O pai pergunta para a mãe: “Quer que eu segure ela [a filha mais nova]?” e a mãe: “Não, ela vai encaixando aí” e a filha diz: “Eu não <i>tô</i> conseguindo”. Depois a filha fecha a base da casa e o pai diz: “Agora ajeita” e a mãe: “Não, <i>tá</i> bom”. Em seguida, a mãe diz: “Dá pra fazer telhadinho?” e o pai: “Dá” e a filha: “Não”. A mãe comenta: “Pode botar rodinha. Uma casa de rodinha. Não, não dá não” e apesar disso, os três tentam inserir rodas na casa discutindo sobre onde encaixar. Durante essas tentativas, o pai diz: “Encaixa aí, <filha>” e a mãe: “O certo seria aqui, uma aqui, outra aqui [...] Era assim que eu queria. Bota essa aqui. Desse mesmo jeito que tu <i>encaixou</i>, encaixa aqui [para o pai]”. Em seguida, o pai mostra como não dá certo colocar as rodas e eles desistem dessa idéia e passam a colocar o telhado e a filha diz enquanto o pai encaixa: “<i>Tá</i> torto aqui” e a mãe pergunta: “Vai dar [para fechar]?” e a filha: “Não”. Depois eles falam um pouco mais sobre a montagem e concluem como um terreno murado, sem o telhado.</p> <p>TEATRO 1 A mãe diz para a filha: “Entrega o boletim. Seria para mim, <i>né</i>?” e a filha entrega e a mãe continua: “Bem, <filha>, ó acabou computador, acabou passeio, acabou <i>shopping</i>, até esse boletim <i>vier</i> com notas melhores aí” e a filha: “Por quê?” e a mãe: “Porque não. Não aceito que você tire nota baixa. Você tem tudo, a gente sempre procura fazer tudo pra você e você vem com nota vermelha... <i>Cabou</i> tudo. Não tem passeio, não tem brincadeira, não tem nada... Até melhorar” e o pai complementa: “Não tem saída, não tem nada. Até melhorar suas notas, você vai ficar em casa” e a mãe concorda: “Pois é. Esse vai ser o seu castigo. Principalmente computador e televisão. Acabou enquanto não melhorar” e a filha apenas os olha sorrindo. A mãe se dirige ao pesquisador dizendo que seria assim, talvez fosse até mais rígida e o pesquisador pergunta se não teria mais alguma coisa, se a filha queria dizer mais alguma coisa e a filha apenas diz: “<i>Tá</i>” sorrindo.</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| | Filha | Construção de Objeto | 4 | 2 | 1 | |

| | | | | | | |
|--|--|----------|---|---|---|---|
| | | Teatro 1 | 4 | 2 | 1 | <p>TEATRO 2 A mãe inicia: “Que que foi, <filha>? Por que que você tá triste?” e a filha: “Não sei” e a mãe: “Que que você tá sentindo...” e a filha: “Nada” e a mãe: “Você tá se sentindo triste” e o pesquisador intervém sugerindo que a filha imagine alguma coisa, fingindo que está triste e o pai concorda. Os pais tentam estimular a atuação da filha. A mãe diz: “Quando você fica triste, a gente fica triste também” e o pai concorda e a mãe continua: “Então diz pra mamãe o que que houve, o que que aconteceu, porque você tá triste, pra gente poder resolver junto” e a filha: “A <irmã mais nova> me bateu” e a mãe pergunta ao pesquisador: “Seria tipo assim?” e o pesquisador confirma que pode ser. A mãe parece estranhar um pouco a sugestão da filha e o pai muda sugerindo: “O professor brigou com você, alguém brigou com você. Chamou sua atenção...” e a filha: “Eu não sei” e a mãe: “Ela <i>meia</i> tímida, Rafael. Muito com essas coisas, com essa encenação assim” e a filha fica um tanto sem-graça. O pai repete a sugestão de que alguém teria brigado com a filha no colégio. A filha diz: “Eu tô triste” e a mãe diz: “Mas qual o motivo da sua tristeza, fala pra gente... Pra gente poder resolver, nós três...” e o pai concorda. A mãe repete que eles ficam tristes se ela ficar triste e depois de alguns segundos a filha diz: “A professora brigou comigo” e a mãe: “Mas por que motivo? Que que aconteceu? Que que você fez?” e o pai reforça: “Que que você fez no colégio?” e a filha: “Nada” e a mãe: “Não pode ser nada... [riso]” e a filha: “Ah, eu não sei manhê...” e eles encerram com a mãe dizendo que vai ao colégio verificar.</p> |
| | | Teatro 2 | 4 | 2 | 1 | |

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias |
|-----------|----------------------|-------------------|--------|--|
| 09 | Construção de Objeto | Pai – filha | 1 | “Do lado. Assim, aqui”; “Agora ajeita”; “Encaixa aí, <filha>” |
| | | Pai – mãe | 2 | “Quer que eu segure ela [a filha mais nova que está no colo da mãe e impede certos movimentos]?” |
| | | Mãe – filha | 1 | “Vai fechando a casinha”; “Agora fecha aqui”; “Não, <filha>. Aí já é para fechar logo” |
| | | Mãe – pai | 1 | O pai diz para a filha: “Agora ajeita” e a mãe: “Não, tá bom”; “O certo seria aqui, uma aqui, outra aqui [...] Era assim que eu queria. Bota essa aqui. Desse mesmo jeito que tu <i>encaixou</i> , encaixa aqui [para o pai]” |
| | | Filha – pai | 1 | A filha discorda dizendo: “É assim!” e olha para o pai muito séria; “Vocês <i>tão</i> é desmontando tudo...” |
| | | Filha – mãe | 1 | “Vocês <i>tão</i> é desmontando tudo...”; “Mãe, você vai desmontar essa aqui” e a mãe diz: “ <i>Pô</i> , eu <i>tô</i> com uma mão só, <i>né?</i> [a outra segura a irmã mais nova]” |
| | | Pai – mãe – filha | - | - |
| | Teatro 1 | Pai – filha | - | - |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filha | 1 | “Entrega o boletim” |
| Mãe – pai | | - | - | |

| | | | |
|-------------------|-------------------|---|---|
| Teatro 2 | Filha – pai | - | - |
| | Filha – mãe | - | - |
| | Pai – mãe – filha | 1 | O pai diz: “Não tem saída, não tem nada. Até melhorar suas notas, você vai ficar em casa” e a mãe concorda |
| | Pai – filha | 1 | A filha diz: “A <irmã mais nova> me bateu” e o pai muda sugerindo outro tema para a encenação |
| | | 2 | A mãe diz: “Quando você fica triste, a gente fica triste também” e o pai concorda |
| | Pai – mãe | - | - |
| | Mãe – filha | 1 | A mãe diz: “Que que você tá sentindo...” e a filha: “Nada” e a mãe: “Você tá se sentindo triste”; A filha diz: “A <irmã mais nova> me bateu” e a mãe parece estranhar um pouco a sugestão da filha; A mãe: “Ela <i>meia</i> tímida, Rafael. Muito com essas coisas, com essa encenação assim” e a filha fica um tanto sem-graça; A filha diz: “A professora brigou comigo” e a mãe: “Mas por que motivo? Que que aconteceu? Que que você fez?” e o pai reforça: “Que que você fez no colégio?” e a filha: “Nada” e a mãe: “Não pode ser nada... [riso]” e a filha: “Ah, eu não sei manhê...” |
| | | 2 | “Quando você fica triste, a gente fica triste também” |
| | Mãe – pai | - | - |
| | Filha – pai | - | - |
| Filha – mãe | - | - | |
| Pai – mãe – filha | - | - | |

Nas atividades de desempenho de papéis, a família apresentou a metade das interações verbais na primeira tarefa, de construção de objeto, possivelmente porque a filha parece ter se sentido envergonhada para as encenações. No total, foram 12 tipos verbalizações diferentes, sendo três de reconhecimento da perspectiva alheia, do pai para a mãe, do pai para a filha e da mãe para a filha. As demais, de desvalorização do modo de pensar do outro, ocorreram em todas as combinações, exceto pai-mãe.

Os pais permaneceram durante toda a sessão com o olhar frequente e a posição do corpo indicando disponibilidade e aceitação. A filha também permaneceu com o olhar frequente, porém se manteve com o corpo em uma posição mais retraída, com rejeição parcial durante todas as atividades. Não ocorreram gestos de confortar para esta família.

3.9.4 Síntese da família 09

Os pais da família 09 valorizam mais uma etapa de compreensão com reflexão emocional para a sua filha. Como para o desenvolvimento houve muitas marcações em todas as formas de desenvolver as habilidades, apenas podemos comparar as repostas para ouvir e aceitar, em que a mãe priorizou as fontes externas parentais, e para falar, que teve uma concordância entre eles também enfatizando as fontes externas dos pais.

Estes pais parecem ser muito capazes de entender o ponto de vista dos outros e de agir visando o benefício alheio, assim como a filha, que não age prossocialmente com tanta frequência. A tolerância dos pais a outras perspectivas é médio-baixa (pelo Inventário de Empatia), mas não apareceram dados de outros instrumentos passíveis de comparação.

Na filmagem das atividades, que durou pouco tempo, a filha parece ter sentido dificuldades de participar com ideias, falas e gestos nas encenações. Em alguns momentos, as poucas ideias dadas pela filha foram ignoradas ou descartadas pelos pais, o que parece ter acarretado em certa insegurança na menina para atuar nas cenas. É possível que a compaixão materna não tenha aparecido porque a mãe ficou com a filha mais nova, irmã da filha, no colo durante todas as atividades e do pai porque ele aparentou estar um tanto ansioso, ávido por dar respostas rápidas. Com isto em mente, podemos notar que, nesta família, os pais parecem ser empáticos, mas predominam as desvalorizações verbais nas atividades, apesar da disponibilidade não-verbal. A filha parece ser pouco empática e se mantém retraída talvez por sua aparente timidez.

3.10 **Família 10**

O contato inicial da família 10 foi com o pai através de convite feito por uma amiga, que o conhecia de uma igreja evangélica da Zona Norte do Rio de Janeiro. Participaram os pais e a filha mais velha, de 11 anos, e a filha mais nova permaneceu na sala assistindo as atividades. Durante a visita, a mãe pareceu ser mais séria do que o pai, rindo e falando pouco.

3.10.1 Crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia

As respostas do pai e da mãe aos diferentes itens em relação à importância que deram a cada habilidade estão representadas na figura 49. As figuras de 50 a 53 representam a concordância dos pais sobre as formas de sua filha desenvolver cada habilidade.

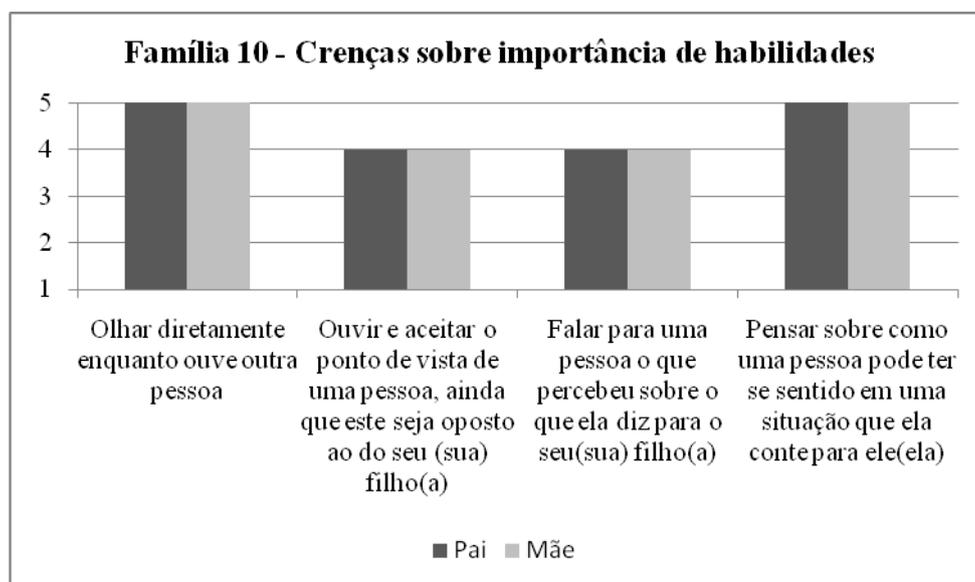


Figura 49 – Crenças dos pais da família 10 sobre a importância das habilidades

Pai e mãe concordaram sobre a importância em todas as habilidades citadas. Eles dão extrema importância para “olhar direto enquanto ou o outro” e para “pensar sobre como o outro se sentiu”. Além disso, dão muita importância para as habilidades de “ouvir e aceitar o ponto de vista do outro” e de “falar para o outro sobre sua percepção do que lhe foi dito”.

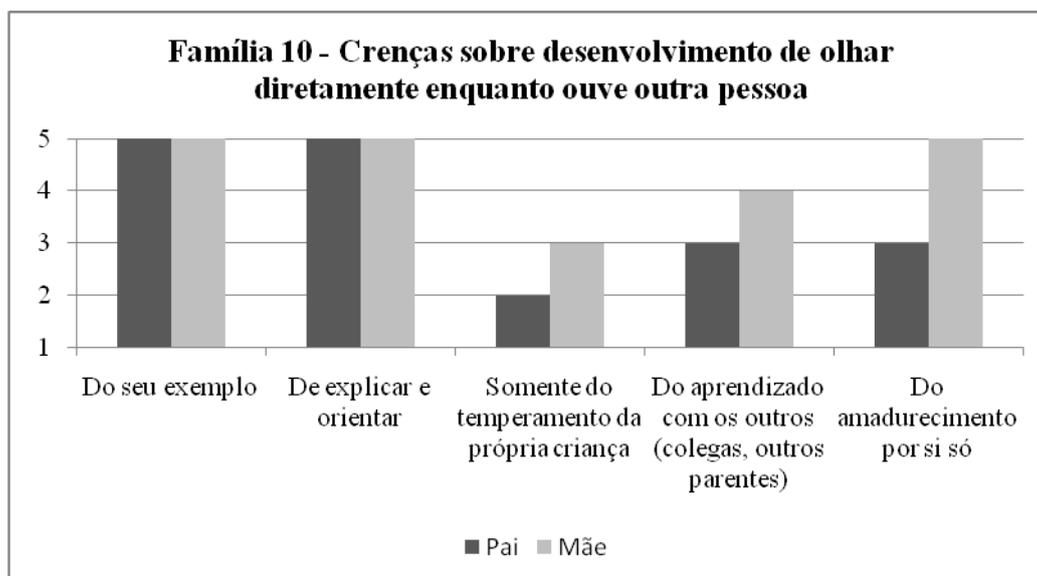


Figura 50 – Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

Ambos os pais concordam plenamente na influência de “dar o exemplo” e de “explicar e orientar” em relação ao desenvolvimento da habilidade olhar enquanto ouve. A mãe também concorda plenamente com o “amadurecimento por si só”, enquanto o pai apenas concorda com este.

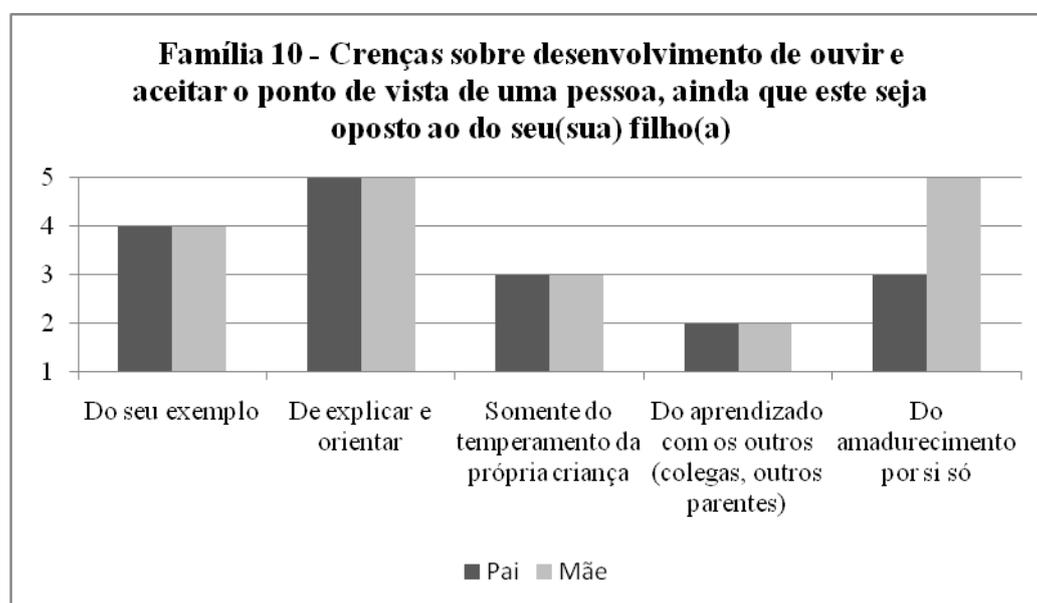


Figura 51 – Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu(sua) filho(a)

Há bastante concordância entre os pais no que se refere a ouvir e aceitar o ponto de vista do outro. Esta habilidade parece ser, para ambos os pais, dependente principalmente de “explicar e orientar” (com ambos concordando plenamente) e de “dar o exemplo” (com ambos concordando

muito). A mãe concorda plenamente também sobre a influência do “amadurecimento por si só”, enquanto o pai apenas concorda com este. Ambos apenas concordam sobre o desenvolvimento desta habilidade pelo “temperamento”, e concordam pouco com a influência do “aprendizado com os outros”.

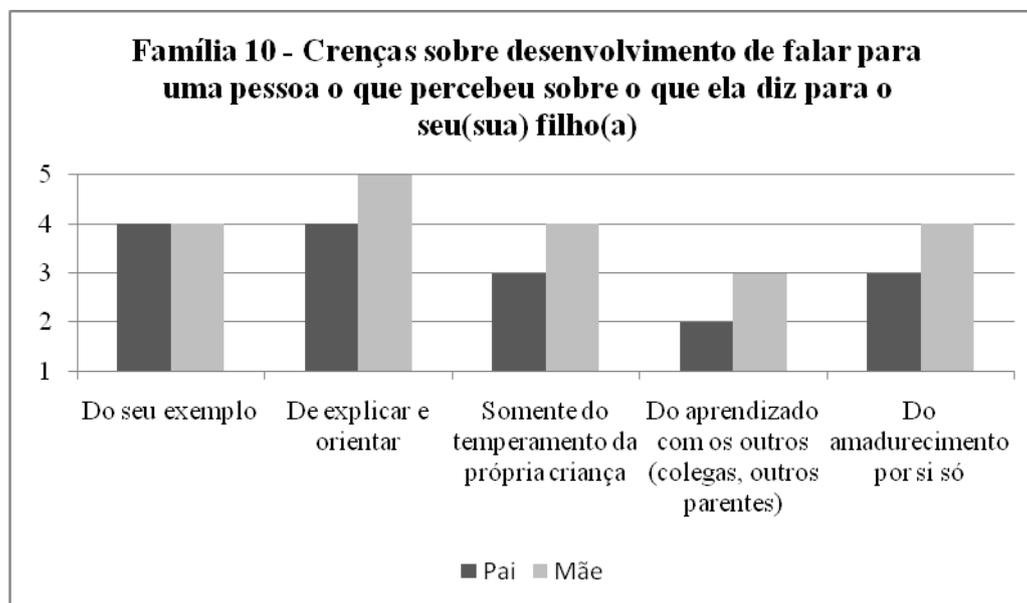


Figura 52 – Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

A única concordância em relação ao desenvolvimento de falar o percebido para uma pessoa diz respeito ao exemplo parental, onde ambos os pais concordam muito. O pai também concorda muito com “explicar e orientar”, enquanto a mãe concorda plenamente com este. Além disso, ela concorda muito sobre a influência do temperamento e do amadurecimento, enquanto o pai apenas concorda com estas mesmas formas.

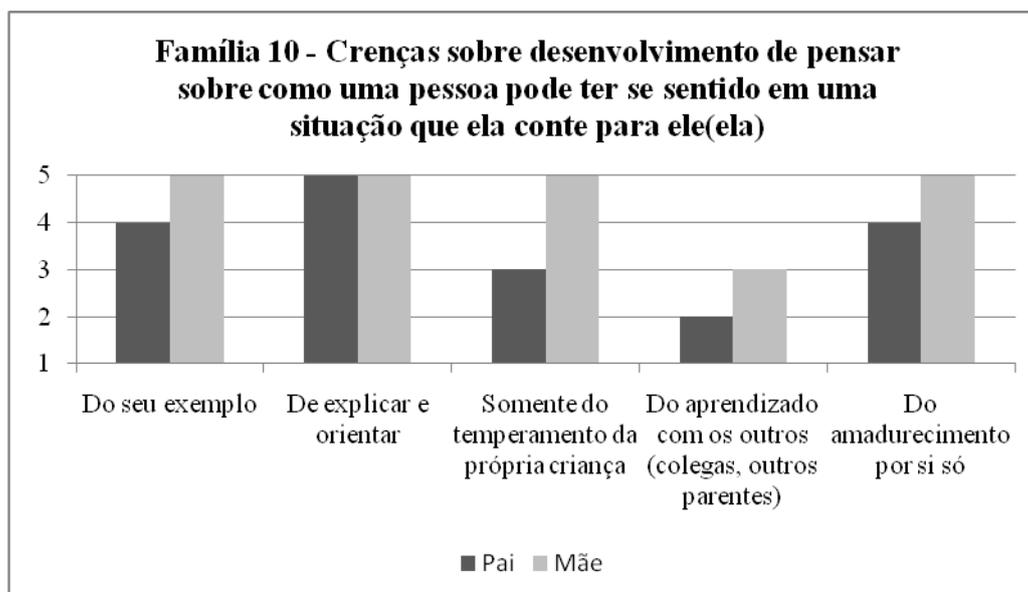


Figura 53 – Crenças dos pais da família 10 sobre o desenvolvimento da habilidade pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

Os pais desta família concordam plenamente na influência de explicações e orientações para o desenvolvimento de pensar sobre como o outro se sentiu. A mãe concordou plenamente com quase todas as formas propostas, com exceção do “aprendizado com outros”, onde marcou apenas que concorda. Já o pai concorda plenamente com explicar e orientar e concorda muito com o seu exemplo e o amadurecimento infantil.

Considerando a importância que os pais dão para as habilidades listadas, podemos notar que eles valorizam todas, dando mais destaque para olhar enquanto ouve e pensar sobre como o outro se sentiu. Em relação ao desenvolvimento, há grande concordância entre os pais, que destacam para todas as habilidades a influência do seu exemplo e de explicar e orientar.

3.10.2 Escores de empatia

Tabela 43 – Escores de empatia dos pais da família 10

| FAMÍLIA 10 | Fator Tomada de Perspectiva | | Fator Flexibilidade Interpessoal | | Fator Altruísmo | | Fator Sensibilidade Afetiva | | Escore Geral | |
|---------------|--------------------------------|-----------|--|-----------|-----------------|-----------|-----------------------------------|-----------|--------------|------------|
| | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentil | Escore | Percentual |
| Pai | 45 | 70 | 31 | 50 | 37 | 99 | 42 | 99 | 155 | 71,9 |
| Mãe | 55 | 99 | 20 | 5 | 16 | 20 | 45 | 99 | 136 | 60 |

Podemos observar que ambos os pais apresentam escores idênticos apenas para o fator sensibilidade afetiva, com alto desempenho. Para os demais fatores, o pai atinge o maior percentil para altruísmo e a mãe para tomada de perspectiva. Estas pontuações podem indicar que ambos são muito sensíveis e interessados ao estado emocional dos outros. O pai também parece ser altamente altruísta e tem alta capacidade de compreender perspectivas, além de ser medianamente tolerante a diversidade destas. A mãe, por sua vez, compreende muito bem o ponto de vista alheio, age em prol dos outros poucas vezes e é muito pouco tolerante a outras visões que difiram da sua.

Tabela 44 – Escores de empatia da filha da família 10

| FAMÍLIA | Cognitivo | | Afetivo | | Comportamental | | Escore Geral | |
|---------|-----------|------------|---------|------------|----------------|------------|--------------|------------|
| | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual | Escore | Percentual |
| Filha | 10 | 83,3 | 9 | 75 | 2 | 50 | 21 | 75 |

A filha apresenta alto escore para o componente cognitivo, médio-alto para o afetivo e mediano para o comportamental, indicando alta capacidade de se colocar no lugar do outro e sentir emoção equivalente e agir prossocialmente com certa frequência.

A valorização dos pais por “pensar sobre como a outra pessoa se sentiu” parece ter paralelo com a alta sensibilidade deles para com o estado emocional alheio e à capacidade médio-alta da filha de sentir a mesma emoção do outro. Também podemos relacionar aqui a extrema importância assinalada pelos pais para “olhar enquanto ouve”, já que esta representa uma etapa de atenção dedicada ao outro.

3.10.3 Escores não-verbais e verbais nas situações

A seguir, são apresentadas e comentadas as tabelas dos escores verbais e não-verbais, respectivamente.

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | SACE-NV | | | Observações | |
|---------|----------|----------------------|------------------|---------------------|-------------|---|
| | | Olhar | Posição do Corpo | Gestos de Confortar | | |
| 10 | Pai | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | <p>CONSTRUÇÃO DE OBJETO</p> <p>O pai pergunta o que eles vão montar e tanto a filha quanto a mãe dizem: “Qualquer coisa”. O pai propõe: “Vamos fazer uma base forte primeiro” e enquanto pai e filha vão encaixando peças, a mãe observa. Eles pouco se comunicam e dentre os momentos em que inserem peças um tanto aleatoriamente, o pai diz para si próprio: “Aqui... Cadê mais uma peça?...”. A mãe encaixa poucas peças e quando o pai pergunta o que é a construção, ela diz: “É um lava a jato” e o pai repete rindo e encerra a tarefa.</p> <p>TEATRO 1</p> <p>O pai inicia: “E aí, filha, como foi hoje na escola?” e a filha: “Ruim” e a mãe: “Por quê?” e a filha diz cabisbaixa: “Porque eu só tirei nota baixa, ó o boletim”. O pai diz: “Pois é, sua mãe conversou comigo... Caramba, <filha>. Nenhuma nota boa” e a mãe: “E de conversinha ainda por cima” e o pai diz: “A gente já cansou de conversar <filha>, ó o teu tamanho. Tá na hora de você começar a tomar mais responsabilidade na escola, na aula... Poxa, filha, a gente conversa tanto aqui com você... Você não quer mais estudar, que que tá acontecendo? Você está chateada?” e a mãe também pergunta o que está acontecendo. A filha diz: “Ah, é tão legal conversar...” e o pai pergunta confirmando e a mãe: “Você não consegue ficar calada, prestando atenção na professora?” e o pai completa: “Você acha mais legal conversar do que me trazer essas notas aqui que você tá me trazendo? Poxa, filha. Você acha que tá certo?” e a filha: “Não” e o pai: “Não tá certo? Pois é, infelizmente algumas coisas que você tem [...], que você gosta de fazer... a gente vai ter que começar a cortar um pouco pra você ter mais responsabilidade... mas a gente vai te ajudar”</p> <p>TEATRO 2</p> <p>A filha começa: “Eu tô triste” e a mãe: “Por quê? Que que aconteceu? Alguma coisa na escola?...” e a filha: “Ninguém gosta de mim na escola” e a mãe confirma e pergunta por que. A filha responde: “Não sei, todo mundo acha que eu sou boba...” e o pai pergunta: “Mas por que, você faz alguma coisa... eles nem conversam com você pra saber como você é?” e a filha: “Não sei, eles são assim” e o pai: “Você quer sair da escola por causa disso?” e a filha: “Quero”. O pai fica reticente e diz: “Mas a gente vai lá, conversa com eles, você quer que a gente e converse com seus colegas?” e a filha: “Quero”. O pai diz: “E aí você ficou muito triste por causa disso?” e a filha concorda e balança a cabeça e a mãe pergunta se fazem piadas sobre ela e a filha concorda. A mãe pergunta se são meninos e a filha diz que é a escola inteira e o pai confirma de ser a escola inteira e diz: “Caramba, você deve estar muito triste com isso...” e a filha concorda. A mãe diz: “A gente vai conversar então com a diretora, coordenadora...” e a filha: “Até a coordenadora fala mal de mim...” e a mãe: “É mesmo? Então tá difícil...”. O pai diz: “O problema deve estar com você então, filha! Que que você... Você assiste todas as aulas, você fica na sala?” e a filha: “Assisto” e depois de um tempo, o pai diz: “Caramba, <filha>. Que que tá acontecendo?... Não pode uma escola inteira ficar contra você... Lógico que você vai ficar triste por você... você tá fazendo por onde? Você conversa bem com todo mundo? Tem que ver o que tá acontecendo por aí...” e a filha balança os ombros e o pai indica o fim da atividade.</p> |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |
| | Mãe | Construção de Objeto | 4 | 3 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 3 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 3 | 1 | |
| | Filha | Construção de Objeto | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 1 | 4 | 4 | 1 | |
| | | Teatro 2 | 4 | 4 | 1 | |

| FAMÍLIA | SITUAÇÃO | INTERAÇÃO | SACE-V | Exemplo de Instâncias |
|-------------------|----------------------|-------------------|--------|---|
| 10 | Construção de Objeto | Pai – filha | - | - |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filha | - | - |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filha – pai | - | - |
| | | Filha – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filha | - | - |
| | Teatro 1 | Pai – filha | 1 | “A gente já cansou de conversar <filha>, ó o teu tamanho. Tá na hora de você começar a tomar mais responsabilidade na escola, na aula... Poxa, filha, a gente conversa tanto aqui com você... Você não quer mais estudar, que que tá acontecendo?”; “Você acha mais legal conversar do que me trazer essas notas aqui que você tá me trazendo? Poxa, filha. Você acha que tá certo?” |
| | | | 2 | “Pois é, infelizmente algumas coisas que você tem [...], que você gosta de fazer... a gente vai ter que começar a cortar um pouco pra você ter mais responsabilidade... mas a gente vai te ajudar” |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filha | 1 | “E de conversinha ainda por cima?”; “Você não consegue ficar calada, prestando atenção na professora?” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filha – pai | - | - |
| | | Filha – mãe | - | - |
| | | Pai – mãe – filha | - | - |
| | Teatro 2 | Pai – filha | 2 | “A gente vai lá, conversa com eles, você quer que a gente e converse com seus colegas?”; “E aí você ficou muito triste por causa disso?”; “Caramba, você deve estar muito triste com isso...”; “O problema deve estar com você então, filha!” |
| | | | 1 | A filha: “Até a coordenadora fala mal de mim...” e a mãe: “É mesmo? Então tá difícil...” |
| | | Pai – mãe | - | - |
| | | Mãe – filha | 1 | A filha: “Até a coordenadora fala mal de mim...” e a mãe: “É mesmo? Então tá difícil...” |
| | | Mãe – pai | - | - |
| | | Filha – pai | - | - |
| Filha – mãe | | - | - | |
| Pai – mãe – filha | - | - | | |

As emissões verbais foram muito poucas nas atividades filmadas desta família, apenas cinco. Dentre elas, não houve verbalizações de reconhecimento com elaboração da visão do outro, ocorreram duas de reconhecimento e três de desvalorização da perspectiva alheia. Esta proporção entre reconhecimento e desvalorização é a mesma das famílias 06 e 08. Todas estas instâncias verbais foram dirigidas dos pais para a filha, sendo que a mãe apresentou apenas falas com conteúdo de desvalorização da perspectiva da filha.

O pai apresentou comportamentos não-verbais de aceitação e disponibilidade, mantendo o olhar frequente e o corpo voltado para os outros membros da família, assim como a filha. A mãe também olhou com frequência, mas manteve-se corporalmente mais neutra. Não ocorreram gestos de confortar nesta sessão com a família 10.

3.10.4 Síntese da família 10

Os pais da família 10 valorizam todas as etapas da empatia, principalmente a de compreensão, tanto na percepção quanto na reflexão sobre a emoção do outro. Esta valorização pode ser relacionada com a alta capacidade parental de se compadecer e de se interessar pelo bem-estar emocional do outro e com a capacidade médio-alta da filha de se afetar pela emoção alheia. Há uma concordância bastante alta entre os pais para todas as habilidades e eles acreditam que tanto estas quanto as demais etapas são eminentemente desenvolvidas por fontes externas parentais.

A proporção de interações verbais de reconhecimento da perspectiva e de desvalorização da mesma pode ser considerada próxima, como para as famílias 06 e 08. Talvez por não terem se estendido muito nas atividades, não houve interações verbais entre os pais, apenas direcionadas dos pais para a filha. O pai, que parece ser bastante altruísta, é o único que emite verbalizações de reconhecimento da perspectiva alheia, enquanto a mãe, que parece ter bastante dificuldade em tolerar divergência de visões, apenas emite desvalorizações da perspectiva da filha. A filha ainda parece apresentar pouco comportamento altruísta como reflexo da baixa capacidade da mãe de agir em prol dos outros. Todos estavam aparentemente disponíveis considerando o comportamento não-verbal, estando a mãe mais neutra corporalmente, o que pode se relacionar também com sua dificuldade em aceitar pontos de vista diferentes dos outros membros da família. Portanto, esta família apresentou coerência das pontuações de instrumentos com suas interações verbais nas atividades. Os três se apresentaram disponíveis, mas isto pode ser devido a pequena duração das atividades.

3.11 Síntese das famílias e discussão geral

Inicialmente apresentaremos aqui as correlações que são relevantes teoricamente. Em seguida, são retomadas as questões de Strayer (1992) e Thompson (1992) sobre a idade da criança e a identificação emocional congruente e sobre a afetação emocional e o seu efeito na prossociabilidade infantil. Ao final, destacaremos as frequências e as médias de respostas dos pais para o instrumento de crenças e alguns dados comparativos das famílias, junto a uma discussão geral sobre as famílias desta pesquisa.

Através das correlações com as idades, pudemos notar que a amostra deste estudo é composta por casais com idades semelhantes ($\rho = 0,92$, com $p < 0,01$). Há uma relação entre a idade da mãe e seu escore em comportamento verbal ($\rho = 0,69$, com $p < 0,05$) e o escore verbal de suas crianças ($\rho = 0,70$, com $p < 0,05$). É possível que com a idade e mais experiência, as mães aprendam a se expressar verbalmente de uma forma que considere a visão do outro e isto se reflete nos filhos.

Quanto à idade do pai, esta foi correlacionada positivamente com os escores verbais da mãe ($\rho = 0,80$, com $p < 0,01$) e da criança ($\rho = 0,69$, com $p < 0,05$) e negativamente com o escore geral de empatia da criança ($\rho = -0,72$, com $p < 0,05$). A literatura não oferece evidências que permitam interpretar esse resultado. Talvez os pais mais velhos tenham menos facilidade em se colocar no lugar dos filhos e isso se reflita, de alguma forma no desenvolvimento da empatia dos mesmos.

Foi encontrada correlação positiva entre o escore materno no fator sensibilidade afetiva e a idade da criança ($\rho = 0,73$, com $p < 0,05$). Sendo assim, parece que as mães de crianças de idades maiores tendem a ser mais sensíveis e interessadas pelo estado emocional dos outros.

Os escores do fator tomada de perspectiva dos pais mostraram-se significativamente relacionados com os das mães ($\rho = 0,66$, com $p < 0,05$), o que pode ser indício de sintonia entre eles no que se refere a identificar e compreender a perspectiva dos outros. O escore de altruísmo do pai também se relaciona negativamente com o escore verbal paterno ($\rho = -0,78$, com $p < 0,01$), assim como o escore geral de empatia do pai ($\rho = -0,67$, com $p < 0,05$), o que possivelmente indica que os pais que são muito altruístas e empáticos de um modo geral; no entanto, tendem a se expressar pouco através de interações verbais com empatia.

O escore paterno sobre tomar a perspectiva dos outros mostra-se correlacionado positivamente com o olhar da criança ($\rho = 0,69$, com $p < 0,05$) e este último também relacionado ao escore de tomada de perspectiva materno ($\rho = 0,65$, com $p < 0,05$), o que nos faz pensar que a sintonia entre os pais em entender a perspectiva alheia talvez seja um facilitador para a criança manter a atenção mais focada, através do olhar frequente. Este argumento também parece ser

apoiado pelo escore de sensibilidade afetiva do pai, que se relacionou com o olhar da criança ($\rho = 0,71$, com $p < 0,05$). A sensibilidade afetiva paterna foi relacionada ao olhar do pai ($\rho = 0,66$, com $p < 0,05$) e este olhar paterno, possivelmente pela influência do seu exemplo, apresentou forte correlação com o olhar da criança ($\rho = 0,76$, com $p < 0,05$). O escore verbal do pai também guarda relação com a posição do corpo da criança ($\rho = 0,67$, com $p < 0,05$), indicando uma comunicação verbal-corporal entre eles.

Por outro lado, o escore de sensibilidade afetiva paterna se relaciona de forma negativa com o escore comportamental infantil ($\rho = -0,68$, com $p < 0,05$), ou seja, esses dois aspectos da empatia parecem apresentar direções opostas em pais e filhos. O olhar do pai se relaciona negativamente também com o escore verbal da criança ($\rho = -0,69$, com $p < 0,05$) e com a posição do corpo do pai ($\rho = 0,76$, com $p < 0,05$). Pode ser que, ao pai mostrar-se empático através do olhar e da posição do corpo, é acompanhado por menos emissões verbais empáticas dos filhos, talvez por um efeito inibitório.

Foi observada uma correlação negativa entre os gestos de confortar da mãe e o escore geral de empatia da criança ($\rho = -0,75$, com $p < 0,05$) e com o escore da criança no componente afetivo ($\rho = -0,66$, com $p < 0,05$). É possível que as mães, intuitivamente tenham reagido com mais empatia a seus filhos que têm escores mais baixos em empatia.

Retomando o argumento levantado por Strayer (1992) e Thompson (1992) sobre o efeito da idade na compreensão acurada da emoção alheia, percebemos que, para esta amostra, não houve correlação forte entre a idade e o escore para o componente cognitivo das crianças. A tabela 47 apresenta um “X” nas cenas para as quais cada criança identificou a emoção representada de forma acurada (componente cognitivo) e suas respectivas idades.

Tabela 47 – Identificações da emoção de cada cena para cada criança

| Criança | Idade (anos) | Cena | | | |
|---------|--------------|------|--------------------|---------|---------------------------|
| | | Sopa | Discussão dos Pais | Recital | Perseguição dos Cachorros |
| 01 | 8 | | X | | X |
| 02 | 9 | X | X | | |
| 03 | 10 | | | | X |
| 04 | 9 | | X | | |
| 05 | 10 | X | X | X | X |
| 06 | 8 | X | X | X | |
| 07 | 10 | | X | | X |

| | | | | | |
|----|----|---|---|--|---|
| 08 | 10 | X | X | | X |
| 09 | 11 | X | | | X |
| 10 | 11 | X | X | | X |

Acreditamos que a diferença teórica apontada por Strayer (1992) e Thompson (1992) não se apresenta neste estudo porque a faixa etária escolhida representa o final na infância, próxima à transição para a adolescência. Como podemos ver na tabela 47, as crianças mais novas deste estudo (com oito anos de idade) apresentaram um desempenho bom em relação a identificar a emoção da cena acuradamente, o que inclusive não foi feito por uma criança da idade máxima participante (11 anos). É visível a dificuldade maior em identificar a emoção da cena do recital, pois oito das dez crianças disseram que a emoção era “felicidade”, que foi considerada similar à emoção “alegria” da cena. Adotamos este critério mais rigoroso quanto à combinação exata da emoção identificada pela criança (e não somente a similaridade) embasados na resposta do filho 06, que, apesar da sua idade, identificou precisamente a emoção do personagem-alvo. Isto pode indicar que a partir de oito anos de idade, as crianças já começam a identificar com certa acurácia a emoção dos outros.

Sobre a possibilidade destacada por Strayer (1992) e Thompson (1992) de a emoção sentida pela criança ser congruente com a do personagem-alvo (alto escore do componente afetivo) e gerar um contágio emocional imobilizante da prossociabilidade (baixo escore do componente comportamental), também não encontramos correlações significativas entre essas variáveis. A tabela 48 apresenta os escores dos componentes afetivo e comportamental de cada criança, para cada cena (estão destacadas as cenas nas quais a criança apresentou congruência emocional – escore afetivo três – e não demonstrou agir prossocialmente – escore comportamental zero).

Tabela 48 – Escores afetivo e comportamental (comp.) infantil de cada cena

| Criança | Cena da Sopa | | Cena Discussão dos Pais | | Cena Recital | | Cena Perseguição dos Cachorros | |
|---------|--------------|-------|-------------------------|-------|--------------|-------|--------------------------------|-------|
| | Afetivo | Comp. | Afetivo | Comp. | Afetivo | Comp. | Afetivo | Comp. |
| 01 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| 02 | 1 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 03 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| 04 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| 05 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 06 | 2 | 0 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 |
| 07 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 08 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 |
| 09 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 3 | 0 |
| 10 | 2 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 |

Em relação a esta questão levantada por Strayer (1992) e Thompson (1992), sobre a congruência emocional da criança com a cena potencialmente prejudicar o comportamento prossocial infantil, discordamos, pois como podemos ver na tabela 48, ocorreram poucas incidências de combinação exata da emoção associada a um comportamento não-prossocial relatado pela criança (apenas as crianças 04, 08 e 09 e em uma das cenas cada uma). Talvez se tivéssemos feito esta avaliação por meio de uma simulação (de desconforto de outra pessoa, por exemplo, em que a criança poderia pensar e agir de uma forma mais próxima ao cotidiano), ao invés de utilizar uma entrevista semiestruturada como fizemos, o comportamento prossocial da criança pudesse ser influenciado mais negativamente pelo seu contágio emocional.

Discutiremos as médias da tabela 49 que tenderam para a pontuação maior marcada pelos pais no instrumento de crenças (acima de quatro) e as médias que mais se aproximaram da menor pontuação (entre dois e três). Selecionamos estes dados porque eles indicam o que foi mais ou menos alvo de importância e concordância dos pais participantes deste estudo.

Tabela 49 – Média, mínimo, máximo e desvio padrão das crenças parentais sobre importância e o desenvolvimento da empatia

| Pergunta do questionário | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Pai - Qual a importância de falar diretamente enquanto ouve? | 4 | 5 | 4,50 | 0,527 |
| Mãe - Qual a importância de falar diretamente enquanto ouve? | 4 | 5 | 4,60 | 0,516 |
| Pai - Falar Desenvolvimento - do seu exemplo | 3 | 5 | 4,30 | 0,823 |
| Mãe - Falar Desenvolvimento - do seu exemplo | 3 | 5 | 4,50 | 0,707 |
| Pai - Falar Desenvolvimento - de explicar e orientar | 3 | 5 | 4,50 | 0,707 |
| Mãe - Falar Desenvolvimento - de explicar e orientar | 4 | 5 | 4,40 | 0,516 |
| Pai - Falar Desenvolvimento - somente do temperamento | 2 | 5 | 3,10 | 0,994 |
| Mãe - Falar Desenvolvimento - somente do temperamento | 1 | 5 | 3,30 | 1,252 |
| Pai - Falar Desenvolvimento - aprendido com outros | 1 | 5 | 3,10 | 1,449 |
| Mãe - Falar Desenvolvimento - aprendido com outros | 2 | 5 | 3,40 | 0,843 |
| Pai - Falar Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 2 | 5 | 3,50 | 0,972 |
| Mãe - Falar Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 2 | 5 | 4,00 | 1,054 |
| Pai - Qual a importância de aceitar ponto de vista oposto? | 3 | 5 | 4,20 | 0,789 |
| Mãe - Qual a importância de aceitar ponto de vista oposto? | 3 | 5 | 4,30 | 0,675 |
| Pai - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - do seu exemplo | 2 | 5 | 3,90 | 0,994 |
| Mãe - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - do seu exemplo | 3 | 5 | 4,00 | 0,471 |

| | | | | |
|---|---|---|------|-------|
| Pai - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - de explicar e orientar | 2 | 5 | 4,30 | 1,059 |
| Mãe - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - de explicar e orientar | 3 | 5 | 4,40 | 0,699 |
| Pai - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - somente do temperamento | 2 | 5 | 3,20 | 1,135 |
| Mãe - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - somente do temperamento | 1 | 4 | 2,80 | 0,919 |
| Pai - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - aprendido com outros | 1 | 5 | 2,60 | 1,430 |
| Mãe - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - aprendido com outros | 1 | 5 | 2,90 | 1,287 |
| Pai - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 1 | 5 | 2,90 | 1,370 |
| Mãe - Aceitar ponto de vista Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 1 | 5 | 3,50 | 1,354 |
| Pai - Qual a importância de falar o que percebeu? | 3 | 5 | 3,90 | 0,568 |
| Mãe - Qual a importância de falar o que percebeu? | 3 | 5 | 4,10 | 0,738 |
| Pai - Falar o que percebeu Desenvolvimento - do seu exemplo | 3 | 5 | 3,70 | 0,675 |
| Mãe - Falar o que percebeu Desenvolvimento - do seu exemplo | 3 | 5 | 3,90 | 0,738 |
| Pai - Falar o que percebeu Desenvolvimento - de explicar e orientar | 3 | 5 | 3,90 | 0,568 |
| Mãe - Falar o que percebeu Desenvolvimento - de explicar e orientar | 3 | 5 | 4,10 | 0,568 |
| Pai - Falar o que percebeu Desenvolvimento - somente do temperamento | 2 | 5 | 3,40 | 0,966 |
| Mãe - Falar o que percebeu Desenvolvimento - somente do temperamento | 1 | 5 | 3,30 | 1,252 |
| Pai - Falar o que percebeu Desenvolvimento - aprendido com outros | 1 | 5 | 2,70 | 1,252 |
| Mãe - Falar o que percebeu Desenvolvimento - aprendido com outros | 2 | 5 | 3,50 | 0,850 |
| Pai - Falar o que percebeu Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 1 | 5 | 3,10 | 1,197 |
| Mãe - Falar o que percebeu Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 1 | 5 | 3,70 | 1,418 |
| Pai - Qual a importância de pensar como a pessoa se sentiu? | 3 | 5 | 4,20 | 0,632 |
| Mãe - Qual a importância de pensar como a pessoa se sentiu? | 4 | 5 | 4,70 | 0,483 |

| | | | | |
|---|---|---|------|-------|
| Pai - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - do seu exemplo | 2 | 4 | 3,40 | 0,699 |
| Mãe - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - do seu exemplo | 4 | 5 | 4,40 | 0,516 |
| Pai - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - de explicar e orientar | 3 | 5 | 4,10 | 0,738 |
| Mãe - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - de explicar e orientar | 3 | 5 | 4,30 | 0,675 |
| Pai - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - somente do temperamento | 2 | 4 | 3,00 | 0,816 |
| Mãe - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - somente do temperamento | 2 | 5 | 3,60 | 1,265 |
| Pai - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - aprendido com outros | 2 | 4 | 2,70 | 0,949 |
| Mãe - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - aprendido com outros | 1 | 5 | 3,30 | 1,337 |
| Pai - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 1 | 5 | 3,00 | 1,247 |
| Mãe - Pensar como a pessoa se sentiu Desenvolvimento - amadurecimento por si só | 1 | 5 | 3,70 | 1,494 |

Pais e mães marcaram, em média, pontuações altas para todas as habilidades. Eles também marcaram alto que concordam que a habilidade de “olhar enquanto ouve” pode se desenvolver pelas fontes parentais (“exemplo” e “explicações e orientações”). As mães ainda concordaram bastante com esse desenvolvimento se dar pelo “amadurecimento” da criança. Os pais tenderam a concordar muito com o desenvolvimento de “ouvir e aceitar o ponto de vista” através de “explicar e orientar” e as mães também, incluindo a fonte do “seu exemplo”. As mães desta amostra parecem acreditar muito que seus filhos possam desenvolver a habilidade de “falar o que percebeu” através de “explicar e orientar”, o que também ocorreu, associado ao “seu exemplo”, para a habilidade “pensar como o outro se sentiu”. Esta habilidade, para os pais se desenvolve principalmente por “explicações e orientações”.

As mães tenderam a marcar que concordam pouco com o desenvolvimento da habilidade “ouvir e aceitar o ponto de vista alheio” pelo “temperamento” e pelo “aprendizado com os outros” e os pais concordaram menos com “aprendizado com os outros” e o “amadurecimento”. Os pais também concordaram pouco com o “aprendizado pelos outros” para “pensar sobre como o outro se sentiu” e “falar sobre o que percebeu”.

Parece haver certo padrão geral de ambos os pais concordarem que todas as habilidades são muito importantes e que o seu desenvolvimento pode se dar principalmente pela influência parental

e, no caso do comportamento de “olhar enquanto ouve”, com uma influência do amadurecimento infantil. Por outro lado, eles tenderam a discordar das fontes internas e do aprendizado com os outros.

Sobre os filhos, observamos uma tendência de as crianças identificarem cognitivamente e sentirem parcialmente a mesma emoção do personagem-alvo, mas pouco mencionarem ações prossociais para a avaliação por meio de instrumento. Um dos motivos possíveis para esta tendência pode ser que, como o instrumento mede um comportamento através do relato da criança, este relato pode não corresponder às suas ações na prática. Ainda devemos lembrar que as cenas utilizadas tendem a ser cômicas em alguns momentos (afinal, o filme utilizado é um filme infantil) e isto pode ter afetado a seriedade com a qual as crianças encararam a avaliação. Todos os personagens-alvo das cenas eram meninos (o Menino Maluquinho e seus amigos), no entanto, isto não parece ter afetado a empatia das meninas (a variável sexo da criança não se correlacionou com os escores de empatia infantil).

Visto que os dados gerais deste estudo são de diferentes modalidades, decidimos elaborar uma classificação dos participantes quanto ao seu nível de empatia global, baseando-se em seus escores nos instrumentos. Para os pais, os escores dos fatores do Inventário de Empatia foram agrupados nas etapas empáticas de compreensão (tomada de perspectiva, flexibilidade interpessoal e sensibilidade afetiva) e expressão (altruísmo) e os consideramos de acordo com os percentis dos pais e percentuais das crianças nos seguintes níveis: baixo (0 a 29), médio (30 a 59), médio-alto (60 a 79) e alto (80 a 100). A tabela 50 apresenta esta classificação, que deve ser tomada apenas como uma redução de dados para conclusões mais gerais deste grupo de participantes.

Tabela 50 – Critério de classificação de empatia dos participantes

| Nível de Empatia | Combinação dos Escores das Etapas de Compreensão e Expressão |
|-------------------------|--|
| Empático | Médio-alto em ambas; Alto em ambas; Alto e médio; Alto e médio-alto |
| Meio empático | Médio em ambas; Médio e médio-alto; Baixo e alto |
| Não empático | Baixo em ambas; Baixo e médio; Baixo e médio-alto |

Para facilitar a visualização das comparações, com base na classificação de empatia (tabela 50), a tabela 51 sintetiza o nível de empatia dos participantes e seu desempenho verbal e não-verbal nas atividades filmadas, onde estão sublinhadas as que predominaram e listados os gestos de confortar presentes.

Tabela 51 – Classificação dos participantes de acordo com os escores de empatia e das interações verbais e não-verbais

| Família | | Escore nos Instrumentos | Escore Verbal | Escore Não-Verbal |
|---------|-------|-------------------------|---|-----------------------|
| 01 | Pai | Empático | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Evasivo |
| | Mãe | Empática | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível |
| | Filha | Empática | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Evasiva |
| 02 | Pai | Meio empático | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível |
| | Mãe | Não empática | <u>Desvalorização</u> | Disponível e conforto |
| | Filho | Não empático | <u>Desvalorização</u> | Retraído |
| 03 | Pai | Meio empático | Reconhecimento com elaboração e <u>desvalorização</u> | Disponível |
| | Mãe | Não empática | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível e conforto |
| | Filho | Não empático | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível |
| 04 | Pai | Não empático | Reconhecimento com elaboração | Disponível e conforto |
| | Mãe | Empática | <u>Reconhecimento com elaboração e desvalorização</u> | Disponível e conforto |
| | Filha | Não empática | Desvalorização | Evasiva |
| 05 | Pai | Meio empático | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível |

| | | | | |
|----|-------|---------------|--|-----------------------|
| | Mãe | Meio empática | Desvalorização | Disponível |
| | Filho | Empático | Desvalorização | Retraído |
| 06 | Pai | Empático | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível |
| | Mãe | Empática | <u>Reconhecimento</u> e desvalorização | Disponível |
| | Filho | Empático | <u>Reconhecimento</u> e desvalorização | Disponível |
| 07 | Pai | Empático | Desvalorização | Disponível |
| | Mãe | Empática | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível e conforto |
| | Filha | Meio empática | Desvalorização | Retraído |
| 08 | Pai | Meio empático | Reconhecimento e <u>desvalorização</u> | Disponível |
| | Mãe | Meio empática | <u>Reconhecimento</u> e desvalorização | Disponível |
| | Filho | Não empático | Reconhecimento | Retraído |
| 09 | Pai | Empático | Desvalorização | Disponível |
| | Mãe | Empática | Desvalorização ² | Disponível |
| | Filha | Meio empática | Desvalorização | Retraída |
| 10 | Pai | Empático | <u>Reconhecimento</u> e desvalorização | Disponível |
| | Mãe | Não empática | Desvalorização | Disponível |
| | Filha | Não empática | Desvalorização | Disponível |

Os resultados da comparação dos escores dos instrumentos com as pontuações nas atividades indicam que embora os membros da maior parte das famílias possuam habilidades em potencial para a comunicação empática, nas atividades propostas elas não se manifestaram totalmente, como seria esperado. Isto demonstra a complexidade de processos interacionais na família e a necessidade de se buscar compreender mais as variáveis do processo de comunicação empática e suas bases. Para analisar estes dados, é necessário retomar a visão de Preston e De Waal (2002). Estes autores sugerem que os fatores que afetam a empatia são: a interdependência e a interrelação entre empatizador e alvo da empatia, as experiências prévias, o aprendizado e as evidências das pistas emocionais do alvo.

² É importante lembrar que a mãe da família 09 permaneceu com a outra filha no colo durante toda a sessão.

Quanto à interrelação, podemos considerar que esta não afetou negativamente, pois todos os participantes são pais e filhos que conviviam juntos, o que pressupõe familiaridade e maior facilidade de compreensão entre eles. Já em relação à interdependência, podemos imaginar que tenha facilitado as interações na primeira atividade, que é de cooperação. Mas as outras duas atividades envolvem conflito de interesses e necessidade de apoio, o que pode não eliciar tanta ajuda conjunta, assim como pode ter ocorrido se considerarmos as experiências prévias deles ao lidar com essas situações. Devemos sempre manter em mente que a pesquisa é muito mais do interesse do pesquisador do que dos participantes e a baixa relevância das tarefas para os participantes também pode ter afetado negativamente a disponibilidade de empatizar dos pais e filhos. Além disso, podemos refletir se os pais não encararam as encenações demasiadamente como um teatro, utilizando personagens imaginados, e não como uma simulação da realidade deles.

Esta visão parece explicar as situações de escores empáticos nos instrumentos e de pontuações pouco empáticas nas atividades. No entanto, ela não explica por que alguns pais obtiveram escores baixos no Inventário de Empatia e apresentaram gestos de confortar, que supostamente requerem certo processamento cognitivo e afetivo, além de serem por definição um comportamento empático. Constatamos isso com as mães 02 e 03 e com o pai 04, que podem apresentar maiores dificuldades de se expressar verbalmente, mas nem tanto através de gestos. Seria necessária uma avaliação destas capacidades para testar esta hipótese.

A congruência entre empatia de pais e filhos nem sempre ocorreu nesta amostra, apesar dos pais demonstrarem valorizar muito o aprendizado das habilidades empáticas listadas através deles próprios. Uma variável que pode ter afetado estes dados é o tempo de convívio dos participantes, que não foi medido nesta pesquisa. Devemos observar também que nem sempre as crenças se traduzem em práticas. Os pais podem ter dado destaque ao que acreditam ser importante, mas não se comportam empaticamente e, por conta disso, não servem de modelos sociais (como sugerem as marcações em “seu exemplo”) e / ou não recomendam explicitamente aos filhos uma forma empática de se comportar nas situações sociais (visão da opção pelas “explicações e orientações”).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo fundamentou-se em uma visão evolucionista e ontogenética. Consideramos que habilidades de empatia evoluíram em nossa espécie e em outros primatas por seu valor adaptativo. No entanto, pelo menos nos humanos, elas seguem um processo ontogenético. Além disso, a empatia se desenvolve em processos interacionais e se apresenta ao longo do ciclo da vida nesses processos. Assim, não basta estudar as bases da empatia e sua ontogênese. É preciso também analisar como ela se manifesta em processos interacionais. Essa foi a intenção do presente estudo, buscando suprir o que acreditamos ser uma lacuna da literatura. Buscamos investigar a comunicação empática entre pais e filhos, avaliando a habilidade empática de tríades, as crenças parentais sobre a importância e o desenvolvimento da empatia, a relação entre a habilidade empática dos pais e a do(a) filho(a) tal como indicada por seu desempenho nos instrumentos apropriados, a comunicação empática de tríades mãe-pai-filho(a) em situações de desempenho de papéis, e a relação entre as habilidades empáticas de mães, pais e filhos e a comunicação empática observada nessas situações. As dificuldades operacionais encontradas não nos permitem avaliar plenamente as relações em foco, mas acreditamos que o estudo mostrou paralelos e relações a serem mais densamente exploradas em estudos futuros.

Nesse sentido, podemos considerar que foi cumprido o papel exploratório do estudo quanto ao processo de comunicação empática entre pais e filhos. Algumas reflexões importantes foram levantadas e algumas questões teóricas e empíricas consideradas e discutidas, beneficiando-se da multiplicidade de recursos metodológicos usados (instrumentos diversos e observação e análise de vídeos) e da minuciosa análise qualitativa dos dados.

Fica claro que comunicar-se empaticamente em família não depende apenas de se acreditar na importância da empatia e ser empático segundo escores em instrumentos adequados. Além disso, acreditar na importância da empatia não leva, necessariamente, a um comportamento empático, pelo menos nas situações propostas pelo experimentador. Há uma dinâmica em jogo aqui: habilidade empática de cada interlocutor, suas crenças, seu nível de desenvolvimento e as características da situação. Uma conclusão paralela e relevante para planejamento de programas de intervenção é a de que os pais acreditam na importância da empatia e em seu papel no desenvolvimento de habilidades empáticas em seus filhos. Eles atribuem muito mais causalidade externa do que interna a esse processo e valorizam seu exemplo e orientação. Isso os coloca na mesma posição dos teóricos que nos vemos como biologicamente culturais. Nossas propensões atualizam-se em processos epigenéticos no ambiente ecológico e social em que vivemos. Na infância e pré-adolescência os pais são fundamentais como interlocutores e propiciadores de condições de desenvolvimento. As

crenças parentais podem afetar suas práticas e direcionar em parte esse processo, junto com fatores internos e de outros contextos de que a criança participe, como a escola, outros familiares, os colegas da vizinhança etc.

No entanto, é preciso levar em conta as limitações do estudo. O estudo incluiu um limitado número de famílias e análises estatísticas mais sofisticadas não puderam ser feitas para testar o modelo proposto. Além disso, esse grupo de famílias é relativamente homogêneo. A maioria delas é de católicos praticantes. Com os valores da religião, isso pode ter afetado as características dos pais em suas repostas ao Inventário de Empatia.

Outras limitações metodológicas referem-se à própria situação de observação. Tanto o pai 05 quanto a mãe 08 apresentam gestos de confortar após o encerramento da encenação, o que é uma limitação do acesso às variáveis, pois fora da encenação eles agiram mais prossocialmente. Isto também se refere à questão sobre o caráter artificial das situações, levando à possível teatralização demasiada por alguns pais, que talvez tenham encarado as atividades como uma representação de personagens e não de seus comportamentos habituais. Além disso, sabemos do efeito do observador sobre o comportamento, e algumas famílias admitiram ao final que não agiriam tão calmamente como agiram nas atividades filmadas. A decisão metodológica de a sessão ser realizada na residência dos participantes foi uma tentativa de amenizar esse efeito, mas novos estudos podem focalizar situações do cotidiano. Apesar dos bons índices de fidedignidade, não se pode afastar também o possível efeito do pesquisador que fez a filmagem ser o mesmo que realizou a codificação dos vídeos.

Outro limite foi que não perguntamos às famílias se eles já tinham passado pelas situações sugeridas nas encenações, o que poderia afetar seu desempenho pela experiência prévia. Não obtivemos também informações sobre o tempo de convívio entre eles no cotidiano (quantas horas o pai e a mãe passam com a criança) e estas variáveis podem ser incluídas em futuras pesquisas.

Em relação à avaliação da empatia infantil, é preciso considerar que, apesar da vantagem do filme ser brasileiro (e por conta disso, fazer parte da realidade cultural brasileira das crianças), há uma veia cômica em algumas cenas que pode ter afetado a seriedade para afirmar o agir prossocial por algumas crianças.

No instrumento sobre as crenças parentais, as opções sobre as formas de desenvolvimento das habilidades empáticas abrangem implicitamente a possibilidade de uma habilidade não se desenvolver, ou seja, através da opção “somente do temperamento da própria criança”, um pai ou uma mãe poderia se referir a algo que estaria ou não presente desde o nascimento. No entanto, devemos considerar que a noção de temperamento pode não ser tão difundida no senso comum. Esse instrumento foi desenvolvido especialmente para esse estudo e ainda merece aperfeiçoamento. Talvez possa ser usado junto com o que foi desenvolvido por Melo-de-Aguiar (2010) para avaliar a

concepção de desenvolvimento infantil dos pais. Assim se poderia analisar se sua visão é mais inatista, de “tábula rasa”, ou interacional.

Finalmente, acreditamos que a fundamentação teórica escolhida, a metodologia empregada, os resultados encontrados e as limitações apontadas possam servir de base para o planejamento de futuros estudos, contribuindo com a literatura da área.

REFERÊNCIAS

- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development, 71*(6), 1687-1708.
- Bjorklund, D. F., Periss, V., & Causey, K. (2009). The benefits of youth. *European Journal of Developmental Psychology, 6*(1), 120-137.
- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. Em: L. Souza, M. F. Quintal Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 175-193.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1997). *Evolutionary psychology: a primer*. Disponível em: <<http://www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html>>. Acesso em: 19 dez. 2006.
- Darwin, C. R. (1876). Recollections of the development of my mind and character (Autobiography). Em: *The complete work of Charles Darwin online*. (direção de John van Wyhe, transcrição de Kees Rookmaaker). Disponível em: <<http://darwin-online.org.uk/content/frameset?viewtype=side&itemID=CUL-DAR26.1-121&keywords=machine&pageseq=195>>. Acesso em 19 mai 2010.
- De Waal, F. (2005). *Eu, primata: por que somos como somos*. São Paulo: Companhia da Letras.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into the altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology, 59*, 279-300.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71-100.
- Eklund, J. H. (2006). Empathy and viewing the other as a subject. *Scandinavian Journal of Psychology, 47*, 399-409.
- Evans, D., & Zarate, O. (1999). *Introducing evolutionary psychology*. Cambridge, Inglaterra: Icon Books.
- Falcone, E. M. O. (1998). *A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Falcone, E. (2003). Empatia. Em: C. N. Abreu & M. Roso. (Orgs.). *Psicoterapias construtivistas: novas fronteiras da prática clínica*. (pp. 275-287). Porto Alegre: Artmed.
- Falcone, E. M. O. (2006). Empatia: conceito, evolução e impacto social [Resumo]. *IV Mostra de TCC*. Rio de Janeiro.
- Falcone, E. M. O., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., Faria, C. A., D'Augustin, J. F. Sardinha, A., & Pinho, V. D. (2008). Inventário de empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica, 7*(3), 321-334.

- Feshbach, N. D. (1992). Empatía parental y ajuste / desajuste infantil. Em: N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.). *La empatía y su desarrollo*. (pp. 299-319). Bilbao, España: Desclée de Broker.
- Feshbach, N. D. (1997). Empathy: the formative years' implications for clinical practice. Em: A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Orgs.). *Empathy reconsidered – new directions in psychotherapy*. (pp. 33-59). Washington, DC: APA.
- Geary, D. C. (2002). Sexual selection and sex differences in social cognition. Em: A. V. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi (Eds.). *Biology, society, and behavior: the development of sex differences in cognition*. (pp. 23-53). Greenwich, CT: Ablex/Greenwood.
- Geary, D. C. (2007). Evolution of fatherhood. Em: C. Salmon & T. Shackelford (Eds.), *Family relationships: An evolutionary perspective*. (pp. 115-144). New York: Oxford University Press.
- Geary, D. C., & Bjorklund, D. F. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development*, 71(1), 57-65.
- Geary, D. C., & Flinn, M. V. (2001). Evolution of human parental behavior and the human family. *Parenting: Science and Practice*, 1(1), 5-61.
- Gould, S. J.; & Vrba, E. S. (1982). Exaptation – a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8(1), 4-15.
- Grühn, D., Rebucal, K., Diehl, M., Lumley, M., & Labouvie-Vief, G. (2008). Empathy across the adult lifespan: longitudinal and experience-sampling findings. *Emotion*, 8(6), 753-765.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). Introduction. Em: S. Harkness & C. M. Super (Eds.). *Parents' cultural beliefs systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp.1-23). New York: The Guilford Press.
- Hauser, M.; Wood, J. (2010). Evolving the capacity to understand actions, intentions, and goals. *Annual Review of Psychology*, 61, 303-324.
- Hidalgo, C., & Abarca, M. (2000). Cómo se desarrollan las habilidades sociales. Em: C. Hidalgo & M. Abarca (Orgs.). *Comunicación interpersonal – programa de entrenamiento en habilidades sociales*. (pp. 21-27). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. 5 ed.
- Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670.

- Izar, P. (2009). Ambiente de adaptação evolutiva. Em: M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.). *Psicologia evolucionista*. (pp. 22-32). São Paulo: Guanabara Coogan.
- Keller, H., Harwood, R., & Carlson, V. (2009). Culture and developmental pathways of relationship formation. Em: S. Bekman & A. Aksu-Koç (Eds.). *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 157-177). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752.
- Kochanska, G., & Askan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, 75(6), 1657-1676.
- Leakey, R. (1995). *A origem da espécie humana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lopes, L. W. R., Magalhães, C. M. C., & Brito, R. C. S. (2005). Reflexões acerca da pró-sociabilidade humana. Em: F. A. R. Pontes, C. M. C. Magalhães, R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (Orgs.). *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea*. (pp. 97-116). Belém: EdUFPA.
- Melo-de-Aguiar, A. (2010) *Crenças e conhecimento de pais e profissionais de saúde sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down até dois anos de idade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mithen, S. (2002). *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Moreno, A. J., Klute, M. M., & Robinson, J. L. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17(3), 613-637.
- Motta, D. C. (2005). *Um estudo sobre a relação entre práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. M. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-72.
- Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. R., & Otta, E. (2004). De colo em colo, de berço em berço. Em: M. L. Seidl de Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. (pp. 229-284). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, M. M. P. (2009). Evolução humana. Em: M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.). *Psicologia evolucionista*. (pp. 33-41). São Paulo: Guanabara Coogan.
- Rosenberg, K. R., & Travathan, W. R. (2001/2006). The evolution of human birth. Em: Scientific American. *Evolution: a Scientific American reader*. (pp. 330-337). Chicago: University of Chicago Press.

- Seidl de Moura, M. L. (2005). Bases para uma psicologia do desenvolvimento sociocultural e evolucionista. Em: F. A. R. Pontes, C. M. C. Magalhães, R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (Orgs.). *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea*. (pp. 15-41). Belém: EdUFPA.
- Seidl de Moura, M. L., & Oliva, A. D. (2009). Arquitetura da mente: uma visão evolucionista. Em: M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.). *Psicologia evolucionista*. (pp. 42-53). São Paulo: Guanabara Coogan.
- Seidl de Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. Em: M. L. Seidl de Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. (pp. 21-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: the role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 299-311.
- Strayer, J. (1992). Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía. Em: N. Einsenberg & J. Strayer (Orgs.), *La empatía y su desarrollo*. (pp. 241-320). Bilbao, Espanha: Desclée de Broker.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.
- Thompson, R. A. (1992). Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía. Em: N. Einsenberg & J. Strayer (Orgs.), *La empatía y su desarrollo*. (pp. 133-161). Bilbao, Espanha: Desclée de Broker.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. Em: J. H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby. (Eds.). *The adapted mind – evolutionary psychology and generation of culture*. (pp. 1-136). New York: Oxford University Press.
- Workman, L., & Reader, W. (2004). *Evolutionary psychology: an introduction*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ziraldó (Autor) & Ratton, H. (Diretor). (1994). *Menino maluquinho – o filme* [Filme]. Rio de Janeiro: Riofilme.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Comunicação empática de pais e filhos em situações específicas: bases evolutivas e variáveis associadas

Mestrando: Rafael Vera Cruz de Carvalho / Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lucia Seidl de Moura

Convidamos os senhores e seu(sua) filho(a) para participar de uma pesquisa que está sendo realizada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e tem como objetivo estudar algumas características sociais de crianças entre 8 e 11 anos e seus respectivos pais e mães. Todas as famílias que concordarem em participar autorizando neste termo de consentimento, participarão de atividades em suas próprias casas, onde pais e mães responderão a um questionário e as crianças assistirão a cenas de um filme infantil e responderão a perguntas sobre o filme. Pais, mães e crianças também serão convidados a participar de uma atividade de brincadeira em conjunto, que será registrada em vídeo.

Os procedimentos utilizados seguem as normas estabelecidas pelo Código de Ética do Psicólogo e sua participação não oferece qualquer risco ou desconforto para os senhores ou para a criança. Os dados coletados serão utilizados em conjunto com os dos demais participantes, ou seja, não haverá identificação individual nem de você nem do seu filho ou da sua filha. Os resultados deste estudo deverão ser publicados em artigos e encontros científicos, sem que nomes sejam revelados. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhum pagamento para participar deste estudo, mas esperamos que ele possa contribuir para um melhor conhecimento científico sobre as famílias.

Sempre que desejar, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, pois o pesquisador responsável Rafael Carvalho estará ao dispor para tirar qualquer dúvida antes e durante a pesquisa pelos telefones (21) 2593-1372 ou 9269-5783. Você tem total liberdade para recusar a sua participação ou de seu(sua) filho(a) neste estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e autorizo a participação do meu filho(a).

Assinatura do Pai

Assinatura da Mãe

Rafael Vera Cruz de Carvalho
(Pesquisador Responsável)

APÊNDICE B

Crenças Parentais sobre Habilidades

Código: _____

Sexo: M () F ()

Marque a importância que você acha que cada habilidade a seguir tem para o seu(sua) filho(a), considerando a primeira escala. Em seguida, marque o quanto concorda com cada uma das formas como cada habilidade pode ser desenvolvida por seu(sua) filho(a), considerando a segunda escala.

1) Olhar diretamente enquanto ouve outra pessoa

1.1) Na sua opinião, qual a importância desta habilidade para seu(sua) filho(a)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| Nenhuma importância | Pouca importância | Importância regular | Muita importância | Extrema importância |

1.2) O quanto você concorda que esta habilidade poderia ser desenvolvida por ele(a) através:

a) do seu exemplo?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

b) de explicar e orientar?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

c) somente do temperamento da própria criança?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

d) do aprendizado com os outros (colegas, outros parentes)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

e) do amadurecimento por si só?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

2) Ouvir e aceitar o ponto de vista de uma pessoa, ainda que este seja oposto ao do seu (sua) filho(a)

2.1) Na sua opinião, qual a importância desta habilidade para seu(sua) filho(a)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| Nenhuma importância | Pouca importância | Importância regular | Muita importância | Extrema importância |

2.2) O quanto você concorda que esta habilidade poderia ser desenvolvida por ele(a) através:

a) do seu exemplo?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

b) de explicar e orientar?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

c) somente do temperamento da própria criança?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

d) do aprendizado com os outros (colegas, outros parentes)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

e) do amadurecimento por si só?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

3) Falar para uma pessoa o que percebeu sobre o que ela diz para o seu(sua) filho(a)

3.1) Na sua opinião, qual a importância desta habilidade para seu(sua) filho(a)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| Nenhuma importância | Pouca importância | Importância regular | Muita importância | Extrema importância |

3.2) O quanto você concorda que esta habilidade poderia ser desenvolvida por ele(a) através:

a) do seu exemplo?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

b) de explicar e orientar?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

c) somente do temperamento da própria criança?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

d) do aprendizado com os outros (colegas, outros parentes)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

e) do amadurecimento por si só?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

4) Pensar sobre como uma pessoa pode ter se sentido em uma situação que ela conte para ele(ela)

4.1) Na sua opinião, qual a importância desta habilidade para seu(sua) filho(a)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| Nenhuma importância | Pouca importância | Importância regular | Muita importância | Extrema importância |

4.2) O quanto você concorda que esta habilidade poderia ser desenvolvida por ele(a) através:

a) do seu exemplo?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

b) de explicar e orientar?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

c) somente do temperamento da própria criança?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

d) do aprendizado com os outros (colegas, outros parentes)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

e) do amadurecimento por si só?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----------------|----------|----------------|---------------------|
| Não concordo | Concordo pouco | Concordo | Concordo muito | Concordo plenamente |

ANEXO A



Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2
Comissão de Ética em Pesquisa – COEP

Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3º andar, sala 3018 - Maracanã.
 CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.
 E - mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180

PARECER COEP 084/2009

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 8ª Reunião Ordinária em 10 de setembro de 2009, analisou o protocolo de pesquisa n°. **045.3.2009**, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa: “*Comunicação empática de pais e filhos em situações específicas: bases evolutivas e variáveis associadas*”

Pesquisador Responsável: Maria Lucia Seidl

Mestrando: Rafael Vera Cruz de Carvalho

Instituição Responsável: Programa de Pós-graduação em Psicologia Social- UERJ

Área do Conhecimento: 7.00- Ciências Humanas – 7.07 – Psicologia

Palavras-chave: comunicação familiar, empatia, psicologia evolucionista

Sumário: Este projeto de mestrado tem como objetivo geral abordar a comunicação empática entre pais e mães e seus filhos, pelo olhar geral da Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento. A proposta é levar em consideração tanto os pais como as mães na sua análise. Os participantes desta pesquisa serão 40 crianças com idades entre 09 e 10 anos e seus respectivos pais e mães, sendo 20 meninas e 20 meninos, todos de escolas da cidade do Rio de Janeiro.

Objetivo: Abordar a comunicação empática entre pais e mães e seus filhos, pelo olhar geral da Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento.

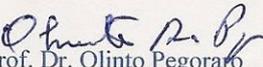
Considerações Finais: A COEP considerou o projeto bem fundamentado e com metodologia adequada aos objetivos propostos, apresentando os instrumentos de avaliação que serão utilizados. O Cronograma está adequado.

Após o atendimento à solicitação do Parecer COEP nº071/2009, a Comissão deliberou pela **aprovação** do projeto.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - **previsto para outubro de 2010**, para cumprir o disposto no item VII. 13.d da RES. 196/96/CNS. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 20 de outubro de 2009.


 Prof. Dr. Olinto Pegoraro

Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa - UERJ

Olinto Pegoraro
 Coordenador
 Comissão de Ética em Pesquisa - UERJ

ANEXO B

Inventário de Empatia (IE)

(Eliane Falcone; Maria Cristina Ferreira; Camila de Assis Faria; Renato Curty Monteiro da Luz)

Código: _____ Sexo: M () F () Data da aplicação: ___/___/_____

Data de nascimento: ___/___/_____ Escolaridade: _____

Abaixo você encontrará uma série de afirmações que descrevem reações em diversas situações sociais. Por favor, leia cada uma delas e responda com que frequência essas afirmações se aplicariam a você, marcando o número de acordo com a escala abaixo. Caso nunca tenha passado por alguma dessas situações, tente imaginar como você reagiria ao enfrentá-la. **Responda a todas as perguntas.**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------|-----------|--------------|--------------|--------|
| | Nunca | Raramente | Regularmente | Quase sempre | Sempre |
| 1. Quando faço um pedido, procuro me certificar de que este não irá trazer incômodo à outra pessoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Eu adiaria a decisão de terminar um relacionamento se percebesse que o meu par está com problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Se estiver com pressa e alguém insistir em continuar conversando comigo, encerro imediatamente o assunto dizendo apenas que tenho que ir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Quando alguém faz algo que me desagrada, demonstro livremente a minha raiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Quando alguém está me confidenciando um problema, exponho minha opinião objetivamente, apontando os seus erros e acertos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Costumo me colocar no lugar da outra pessoa quando estou sendo criticado, para tentar perceber os sentimentos e razões dela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ao ter que fazer um pedido a uma pessoa que está ocupada, declaro o meu reconhecimento do quanto ela está atarefada, antes de fazer o pedido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Quando recebo uma crítica, costumo me defender imediatamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Quando percebo que minha opinião contrasta com a do meu interlocutor, procuro me expor de forma mais incisiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Antes de pedir a uma pessoa para mudar um comportamento que me incomoda, procuro me colocar no lugar dela para entender o que a leva a ter tal atitude. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Tenho facilidade de entender o ponto de vista de outra pessoa, mesmo quando ela me critica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Antes de apontar um comportamento que me incomoda em alguém, procuro demonstrar que considero seus sentimentos e que compreendo suas razões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Ao fazer um pedido incompatível com os interesses de outra pessoa, procuro ser persuasivo até conseguir o que desejo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ao acabar de ouvir um amigo que está com problemas, evito comentar sobre minhas conquistas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Eu abriria mão de fazer um pedido importante se este causasse incômodo considerável à outra pessoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Quando pretendo terminar uma relação, procuro por em prática a minha decisão em vez de ficar pensando muito a respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Quando recebo uma crítica, esforço-me para identificar as razões que levaram a outra pessoa a me criticar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 18. Quando discordo do meu interlocutor, procuro ouvi-lo e, em seguida, demonstro compreender o seu ponto de vista antes de expressar o meu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Quando alguém expõe uma opinião contrária à minha, sinto-me incomodado e procuro logo demonstrar o meu ponto de vista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Se alguém me deve algo, cobro-lhe a dívida imediatamente, mesmo que ele possa ter motivos que justifiquem o não pagamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Antes de expressar a minha opinião sobre algo com que não concordo, eu procuro compreender o lado de todas as pessoas envolvidas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. É melhor terminar logo uma relação com uma pessoa do que ficar adiando, mesmo que naquele dia ele (a) não esteja bem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Se eu fizer um pedido e receber uma negativa, procuro entender as razões do outro, mesmo me sentindo frustrado(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Quando alguém age comigo de maneira hostil, respondo da mesma forma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Quando recebo uma crítica procuro expressar para a outra pessoa a minha compreensão do que ela disse, para me certificar de que a entendi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Quando alguém me faz um pedido que não posso ou não quero atender, digo "não" sem rodeios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Evito revelar meus problemas pessoais quando percebo que a outra pessoa não está bem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Consigo compreender inteiramente os sentimentos e razões de outra pessoa que se comportou comigo de forma hostil ou prejudicial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Antes de desabafar meus problemas com um amigo procuro me certificar de que ele está receptivo a me ouvir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Não consigo ficar calado quando ouço alguém falar um absurdo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Antes de expressar minhas opiniões em uma conversa procuro compreender as opiniões da outra pessoa, especialmente quando estas são diferentes das minhas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Eu sou do tipo que não leva desaforo pra casa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Costumo me colocar no lugar de uma pessoa que está me revelando um problema para ver como me sentiria e o que pensaria se a situação fosse comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Durante uma conversação procuro demonstrar interesse pela outra pessoa, adotando uma postura atenta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Quando percebo que alguém se comporta de um modo que me incomoda, expresso imediatamente a minha insatisfação para deixar as coisas bem claras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Antes de encerrar um relacionamento, eu me coloco no lugar da outra pessoa para avaliar como ela irá se sentir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Ao fazer um pedido conflitante com os interesses de outra pessoa, procuro expressar meu reconhecimento sincero do incômodo que estou lhe causando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Quando alguém não paga o que me deve, fico muito irritado e não hesito em cobrar a dívida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Deixo de revelar uma experiência de sucesso se percebo que a outra pessoa está triste ou com problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Se decidir recusar um pedido, vou direto ao ponto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO C

Entrevista de avaliação de empatia (cenas do filme “Menino Maluquinho”)
(adaptado de Motta, 2005)

Código: _____

Nascimento: ___/___/_____

Data da aplicação: ___/___/_____

Sexo: M () F ()

Escolaridade: _____

Eu vou mostrar para você uns pedacinhos de um filme. Preste bastante atenção porque depois de cada pedacinho eu vou fazer algumas perguntas para você.

CENA 1 (Hora da sopa)

- 1. O que você entendeu desta cena?*
- 2. Como você acha que o Menino Maluquinho se sentiu?*
- 3. Por que você acha que ele se sentiu assim?*
- 4. E você, como se sentiu ao ver ele nesta situação?*
- 5. Por quê?*
- 6. Se você fosse um(a) amigo(a) próximo(a) do Menino Maluquinho e ele lhe contasse essa situação e como se sentiu, o que você faria?*

CENA 2 (Os pais discutem)

- 1. O que você entendeu desta cena?*
- 2. Como você acha que o Menino Maluquinho se sentiu?*
- 3. Por que você acha que ele se sentiu assim?*
- 4. E você, como se sentiu ao ver ele nesta situação?*
- 5. Por quê?*
- 6. Se você fosse um(a) amigo(a) próximo(a) do Menino Maluquinho e ele lhe contasse essa situação e como se sentiu, o que você faria?*

CENA 3 (O recital)

1. *O que você entendeu desta cena?*
2. *Como você acha que o Menino Maluquinho se sentiu?*
3. *Por que você acha que ele se sentiu assim?*
4. *E você, como se sentiu ao ver ele nesta situação?*
5. *Por quê?*
6. *Se você fosse um(a) amigo(a) próximo(a) do Menino Maluquinho e ele lhe contasse essa situação e como se sentiu, o que você faria?*

CENA 4 (Os meninos são atacados por cachorros)

1. *O que você entendeu desta cena?*
2. *Como você acha que os meninos se sentiram?*
3. *Por que você acha que eles se sentiram assim?*
4. *E você, como se sentiu ao ver eles nesta situação?*
5. *Por quê?*
6. *Se você fosse um(a) amigo(a) próximo(a) dos meninos e eles lhe contassem essa situação e como se sentiram, o que você faria?*

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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