

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - MESTRADO

Deborah Carla Olenka Wanderley Rocha de Moraes

**Explorando as relações entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas
Interpessoais**

Juiz de Fora
2018

Deborah Carla Olenka Wanderley Rocha de Moraes

Explorando as relações entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento humano e processos socioeducativos.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Moraes, Deborah Carla Olenka Wanderley Rocha.

Explorando as relações entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais / Deborah Carla Olenka Wanderley Rocha de Moraes. -- 2018.

76 f.

Orientador: Altemir José Gonçalves Barbosa

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Psicologia, 2018.

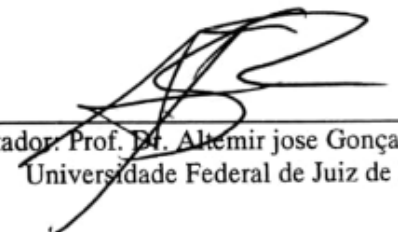
1. Teoria da Mente. 2. Empatia. 3. Resolução de Problemas Interpessoais. I. Barbosa, Altemir José Gonçalves, orient. II. Título.

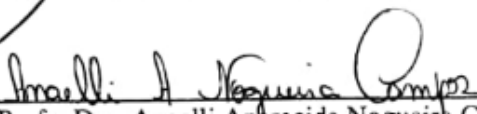
Deborah Carla Olenka Wanderley Rocha de Moraes


Explorando as relações entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento humano e processos socioeducativos.

Dissertação defendida e aprovada em 28 de fevereiro de dois mil e dezoito, pela banca constituída por:


Orientador: Prof. Dr. Altemir Jose Gonçalves Barbosa
Universidade Federal de Juiz de Fora


Membro Titular: Profa. Dra. Anaelli Aparecida Nogueira Campos
Universidade Federal de Juiz de Fora


Membro Titular: Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias
Universidade de São Paulo

RESUMO

Algumas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Dentre elas, esta dissertação elegeu a Teoria da Mente (ToM), pois ela se mostra importante para outros dois processos psicológicos-chaves para a competência social: empatia e a resolução de problemas interpessoais. ToM é a capacidade de compreender, explicar e prever o comportamento humano em termos de estados mentais e permite à criança formular o entendimento do mundo social. Empatia tem sido descrita como a capacidade de o indivíduo se colocar no lugar do outro, compreendendo, assim, os seus sentimentos. Resolução de problemas interpessoais diz respeito ao uso de estratégias para gerar e usar respostas eficazes de enfrentamento em situações problemáticas. Logo, são três variáveis que se mostram relevantes para um desenvolvimento social positivo na infância. Este trabalho teve como objetivo geral analisar teórica e empiricamente relações entre ToM, empatia e resolução de problemas interpessoais. Para tanto, dois estudos foram conduzidos. Uma revisão narrativa de literatura descreve o panorama histórico e conceitual do campo da ToM e as interfaces entre ele empatia e resolução de problemas interpessoais. Apesar de a escassez de estudos sobre as relações entre estes processos psicológicos, foi possível inferir que elas ocorrem na forma de um determinismo recíproco. Uma investigação empírica associou estas três variáveis em uma amostra de 56 crianças com idade média de 6,32 anos. É preciso esclarecer que, no caso da resolução de problemas interpessoais, considerou-se apenas a geração de alternativas. Os dados foram coletados em dois momentos na escola pública que os participantes frequentavam. No primeiro, foram aplicadas a Escala da Teoria da Mente e a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes. No segundo, realizaram as Tarefas de Resolução de Problemas Interpessoais. Poucas associações entre ToM, empatia e geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais foram observadas, evidenciando que, se considerada uma causalidade linear direta, são variáveis mais independentes do que associadas. As limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras são apresentadas.

Palavras-chave: Teoria da Mente. Empatia. Resolução de problemas interpessoais.

ABSTRACT

Some abilities are fundamental to the children social and cognitive development. Among them, this master thesis elected the Theory of Mind (ToM), since it shows important to other two key psychological processes for social competence: empathy and interpersonal problem solving. ToM is the capacity to comprehend, explain and predict the human behavior in terms of mental states and allows the children to form the understanding of the social world. Empathy has been described as the capacity of the individual to stand in someone's place, thus understanding his or her feelings. Interpersonal problem solving concerns about using strategies to generate and use effective coping answers/strategies to problematic situations. Therefore, three variables show relevant to a positive social development in childhood. This work had, as general objective, analyze empirically and theoretically relations between ToM, empathy and interpersonal problem solving. To do so, two studies were conducted. A narrative review of literature describes the historical and conceptual panorama in ToM field and its interfaces with empathy and interpersonal problems resolution. Besides the lack of studies about the relations between these psychological processes, it is possible to infer that they occur in form of reciprocal determinism. An empirical investigation associated these three variables into a sample of 56 children at average age of 6.32 years old. It is necessary to elucidate that, in case of interpersonal problem solving, only generation of alternatives were considered. The data was collected in two moments at the public school where the participants attended. On the first one, the Theory-of-Mind Scale and Empathy Questionnaire for Children and Adolescents were applied. On the second one, they performed the Interpersonal Problems Solving Tasks. Few associations between ToM, empathy and generating alternatives for interpersonal problems solving were observed, revealing that these variables are more independent than associated, if linear direct causality is considered. The limitations of the study and suggestions for future researches are presented.

Key words: Theory of Mind. Empathy. Interpersonal Problem Solving.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Determinismo recíproco entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais.....	33
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias (M), Desvio Padrão (DP), Qui-quadrado (χ^2) de Friedman para amostra total e por sexo nas tarefas da escala de Teoria da Mente e Teste U de Mann Whitney para as diferenças entre as tarefas por sexo.....	43
Tabela 2 – Médias (M), Desvio Padrão (DP) nas tarefas de Resolução de Problemas Interpessoais (frequência e porcentagem) para amostra total e por sexo e Teste U de Mann Whitney para as diferenças entre as tarefas por sexo.....	45
Tabela 3 – Análises de correlação entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais.....	46
Tabela 4 – Análises de correlação entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais por sexo.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CATS	<i>The Children Action Tendency Scale</i>
EECA	Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes
EToMS	<i>Empathy and Theory of Mind Scale</i>
MEPS	<i>Means-Ends Problem-Solving Procedure</i>
PIPS	<i>Preschool Interpersonal Problem Solving</i>
PsycINFO	<i>American Psychological Association</i>
ToM	Teoria da Mente
TRPIp	Tarefas de Resolução de Problemas Interpessoais
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	8
2	ESTUDO 1 - TEORIA DA MENTE: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM EMPATIA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS.....	13
3	ESTUDO 2 - EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA MENTE, EMPATIA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS EM MENINOS E MENINAS.....	34
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	APÊNDICE	66
	ANEXO	70

1 APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento humano é influenciado por diversos fatores, como o contexto social, aspectos afetivos e condições biológicas. No âmbito social, Papalia e Feldman (2013) salientam que, à medida que a criança cresce, torna-se mais consciente de seus próprios sentimentos e dos outros, passando, gradualmente, a regular e a controlar melhor suas emoções e a responder ao sentimento emocional alheio.

O desenvolvimento social se relaciona diretamente com a evolução da compreensão infantil dos estados mentais. Esse entendimento tem sido denominado como Teoria da Mente (ToM) e sua importância é expressiva, gerando investigações em diversas áreas, como medicina (p. ex., Caixeta & Nitrini, 2002), psicologia do desenvolvimento (p. ex., Martins, Barreto, & Castiajo, 2014) e linguística (p. ex., Freire, 2011). Segundo Caixeta e Caixeta (2005), foi a partir da emergência do campo, há mais de quatro décadas, que a psicologia do desenvolvimento ganhou uma nova forma de investigar o desenvolvimento infantil, diferente dos enfoques piagetiano ou psicanalítico.

Segundo Martins, Barreto e Castiajo (2014), a ToM faz parte do desenvolvimento normativo e é fortemente associada ao construto da “crença falsa” em crianças na segunda e terceira infância. Para esses autores, crença falsa é uma crença conflitante com a realidade, sendo um marco relevante em avaliação da ToM que, inicialmente, era analisada a partir de tarefas baseadas nessa crença, como a Tarefa de Transferência Inesperada desenvolvida por Wimmer e Perner, em 1983. Atualmente, dentre outros instrumentos existentes, destaca-se a escala elaborada por Wellman e Liu (2004), que abarca, pioneiramente, a investigação e a compreensão de um maior número de componentes sociocognitivos; medida que foi utilizada na presente pesquisa.

A compreensão dos estados mentais permite, segundo Flavell (2004), que a criança passe a reconhecer o que as pessoas acreditam, os seus desejos, bem como os seus comportamentos. Alves, Dias e Sobral (2007) argumentam que a ToM permite à criança diferenciar-se do outro, percebendo-se como sujeito que possui seus próprios pensamentos, intenções, sentimentos e crenças. Seu desenvolvimento permite uma relação mais adaptativa com o mundo social e, por conseguinte, são importantes as pesquisas que analisem as suas relações com o desenvolvimento social na infância. O desenvolvimento social diz respeito à capacidade de a criança interagir com as pessoas e o mundo a sua volta, aspecto fundamental no desenvolvimento infantil. Segundo Bosacki e Astington (1999), as relações entre pares representam um tipo de relacionamento interpessoal que requer destreza neste processo

mental. Assim, crianças com ToM mais avançada tendem a ter mais sucesso nas relações interpessoais, já que têm propensão a possuir melhores habilidades sociais (Caputi, Lecce, Pagnin, Banerjee, 2012; Hughes & Leekam, 2004).

Pavarini, Loureiro e Souza (2011) asseveram que as crianças com mais ToM são mais bem avaliadas pelos pares e, ao mesmo tempo, aquelas com mais e melhores interações interpessoais tendem a aperfeiçoar mais rapidamente sua capacidade de compreender a sua e outras mentes. Salienta-se, assim, que a relação entre ToM e desenvolvimento social ainda é fonte de controvérsias, principalmente pela bidirecionalidade que parece caracterizar estes processos psicológicos.

É premente a necessidade de pesquisas sobre a relação entre a ToM e o desenvolvimento social, principalmente no Brasil, pois a maior parte do conhecimento aqui utilizado provém de estudos internacionais e parece que se tratam processos bastante sensíveis aos contextos sociais. Dentre os aspectos relacionados ao desenvolvimento social, elegeram-se, para esta investigação, a empatia e as habilidades de resolução de problemas interpessoais, pois há poucas pesquisas sobre as relações entre estes dois processos e a ToM inclusive no contexto internacional. Porém, é mister destacar que, conforme argumenta Keenan (2003), não se pode afirmar, de forma definitiva, que a aquisição da ToM pelas crianças conduz a um melhoramento de suas habilidades sociais ou no comportamento socialmente competente ou se é a tendência da criança de se engajar em comportamentos sociais que pode conduzir a um maior entendimento da sua mente.

A empatia é usualmente definida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, contribuindo para intervenções em diversos campos do saber, principalmente em aspectos ligados a psicoterapia e ao desenvolvimento de habilidades cognitivo-afetivas (Roazzi, Monte, & Sampaio, 2013; Sampaio, Camino, & Roazzi, 2009). É importante ressaltar que o termo empatia surgiu no campo da estética no contexto alemão, sendo traduzido pelo psicólogo Edward Tichener – *empathy* – e, assim, passando a ser utilizado no campo da psicologia (Wispé, 1987).

Destaca-se, também, que a empatia é considerada como um construto multidimensional pela maioria de seus estudiosos (Falcone et al., 2008). Três componentes têm sido considerados: cognitivo, afetivo e comportamental. Não obstante, todos são necessários para comportamentos empáticos.

Para Falcone (2009), a empatia influencia a formação de vínculos afetivos, contribuindo para o bem-estar individual e social, sendo fundamental na promoção da saúde. Rios (2013) salienta a importância dos processos empáticos para mediar os comportamentos

prossociais, auxiliando na interação social e no desenvolvimento da criança. Assim, a empatia é um elemento fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo infantil (Motta, Falcone, Clark, & Manhães, 2006).

Quanto às medidas da empatia infantil, parece que o *Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982) é a única disponível no Brasil. Nacionalmente conhecida como Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes/EECA, foi traduzida e validada por Koller, Camino e Ribeiro (2001).

A relação entre empatia e ToM também é controversa, pois ora são vistas como sinônimos, ora como mecanismos diferentes e, por vezes, como uma precedendo a outra no desenvolvimento infantil. Apesar disso, a maioria dos estudiosos ainda as consideram distintas sem desconsiderar os pontos em que se assemelham (Brown, Thibodeau, Pierucci, & Gilpin, 2016).

Assim como a empatia, a habilidade de resolução de problemas interpessoais ainda é um campo de estudo limitado quando são consideradas suas relações com a ToM. Resolução de problemas é, segundo D’Zurilla, Maydeu-Olivares e Gallardo-Pujol (2011), o uso de estratégias para gerar e aplicar respostas eficazes de enfrentamento em situações problemáticas específicas da vida cotidiana. Para Del Prette e Del Prette (2005), a solução de problemas interpessoais é um processo metacognitivo, que permite a pessoa racionalizar suas intenções para buscar uma solução adequada para um conflito.

Em relação ao percurso histórico e a modelos de habilidades de resolução de problemas interpessoais, podem ser destacados os trabalhos de D’Zurilla e Goldfried (1971), Spivack, Platt e Shure (1976), Deluty (1979) e Crick e Dodge (1994), sendo que o último se destaca na área do processamento da informação social. No modelo de Spivack et al. (1976), existe uma série de habilidades cognitivas necessárias para a solução de um problema, sendo que tais capacidades podem ser treinadas em programas psicoeducativos. Apesar dos diferentes modelos propostos, quase todos se assemelham quanto aos processos ou etapas necessárias para uma competente resolução de problemas.

Os estilos de resolução de problemas são usualmente classificados, como proposto por Deluty (1979), em: assertivo – a pessoa defende seus direitos sem ofender os demais, sendo racional e buscando uma solução harmoniosa; passivo – a pessoa tende à omissão de uma resposta ou à dependência de outrem; e agressivo – a pessoa tende a soluções impulsivas, sendo agressivo e não considerando o direito dos outros.

É importante considerar que dificuldades de aprendizagem, *bullying*, evasão escolar, entre outros problemas sociais, podem fazer parte da vida de crianças que não sabem

como lidar com seus problemas, ou seja, que possuem déficits na habilidade de resolução de problema interpessoal (Iman, 2013). Em contrapartida, maior capacidade dessa habilidade pode trazer consequências positivas, como o aumento de comportamentos pró-sociais e maior sensibilização em relação ao outro. Constatações como essas justificam que a área de resolução de problemas interpessoais seja bastante estudada no país, havendo, inclusive, programas que potencializam essa habilidade (Shure, 2006) e, conseqüentemente, promovem maior saúde psicossocial na infância.

Todavia, parecem faltar, no Brasil, instrumentos com evidências de validade e estimativas de fidedignidade. Ainda assim, o *Preschool Interpersonal Problem Solving* – PIPS (Shure, 1990) e a *The Children Action Tendency Scale* – CATS (Deluty, 1979; 1981) foram traduzidos e adaptados para o contexto nacional (Borges & Marturano, 2003; Leme, 2004).

Ambos os construtos supracitados – empatia e resolução de problemas interpessoais – são importantes para a vida em sociedade e parecem ser relacionados com a ToM. Quanto à empatia e sua associação com a ToM, são encontradas algumas pesquisas (p. ex., Ilaria, Pacifico, Stratta, & Alessandro, 2013; Rodrigues & Ribeiro, 2011). No tocante à habilidade de resolução de problemas interpessoais, reitera-se que são escassos os estudos abordando diretamente possíveis relações entre esse construto e a ToM. Não foram recuperados estudos que investigaram teórica e/ou empiricamente ToM, empatia e habilidades de resolução de problemas interpessoais.

Para Menezes (2013), a saúde mental na infância e na adolescência é pré-requisito para o desenvolvimento saudável ao longo da vida. Por serem processos relacionados ao desenvolvimento sociocognitivo, investigar as relações ente ToM, empatia e habilidades de resolução de problemas interpessoais é coerente com uma ótica positiva de desenvolvimento e pode contribuir para programas de prevenção e promoção da saúde mental que capacitem os indivíduos para viverem melhor na sociedade.

Com o objetivo de analisar teórica e empiricamente as relações entre ToM, empatia e habilidades de resolução de problemas interpessoais, foram elaborados dois estudos – um teórico e um empírico – que compõem esta dissertação e são apresentados em capítulos diferentes. Destaca-se que ambos foram redigidos na forma de artigo e há a intenção submetê-los a periódicos brasileiros da área de Psicologia, com o intuito de contribuir socialmente com o conhecimento pesquisado durante esse período. Completando o texto, há, ainda, as Considerações Finais. Devido a este formato, foi necessário repetir determinados conteúdos, como a definição de ToM.

O segundo capítulo relata o estudo teórico que teve por objetivo realizar uma revisão narrativa. Nele, é descrita a fundamentação teórica e discutido o panorama histórico e conceitual do campo da ToM e suas interfaces com empatia e a resolução de problemas interpessoais. O terceiro descreve a investigação empírica com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, alunos de uma escola pública. O desempenho em tarefas de ToM foi associado à empatia e à geração de alternativas para a resolução de problemas interpessoais. No quarto e último capítulo – Considerações Finais, há uma síntese geral dos resultados obtidos, uma análise das limitações e das implicações dos estudos realizados, destacando-se as recomendações para pesquisas futuras.

2 TEORIA DA MENTE: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM EMPATIA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS

Introdução

Comumente adotada em Psicologia, a separação entre desenvolvimento social e desenvolvimento cognitivo é bastante útil para fins de teorização e pesquisa. Todavia, essas duas dimensões do desenvolvimento psicológico possuem relação de contiguidade e dependência. Um exemplo, dentre vários possíveis, é a Teoria da Mente (ToM), classificada como uma habilidade fundamentalmente sociocognitiva (Ramos, 2012) e relevante para o desenvolvimento psicológico. Há, por exemplo, evidências empíricas de que ela se associa à Síndrome do Espectro Autista (Mazza et al., 2017) e à linguagem (San Juan & Astington, 2017).

Almejando contribuir para elucidar aspectos ainda pouco explorados da ToM, a presente revisão narrativa analisará suas interfaces com empatia e resolução de problemas interpessoais. Para atingir esse objetivo, este artigo está organizado em quatro partes, sendo que a primeira aborda a definição, os processos envolvidos, a medida, o surgimento, a natureza, as possibilidades de pesquisa sobre a ToM, bem como sua articulação com o desenvolvimento social. A segunda parte trata da empatia, conceituando-a, apresentando um breve percurso histórico e analisando sua relação com a ToM. A penúltima parte aborda a resolução de problemas interpessoais, demonstrando a importância dessa habilidade para os conflitos, sua definição e uma breve história da área, bem como sua relação com a ToM. À guisa de conclusão, a quarta e última parte – Considerações Finais – discorre sobre possíveis relações entre esses três construtos.

Cumprido esclarecer que a eleição de empatia e RPIP como construtos alvo da articulação com a ToM foi decorrente de ambos serem chaves para programas de prevenção e promoção de saúde, contribuindo esta pesquisa para a valorização de uma ótica positiva do desenvolvimento. Menciona-se, também, que, enquanto a primeira habilidade conta com um número significativo de pesquisas, a segunda tem sido pouco investigada.

Assinala-se, ademais, que se trata de uma revisão narrativa, ou seja, um estudo qualitativo, amplo e pouco sistematizado de fontes bibliográficas. Não obstante, cumpre informar que as principais bases de dados nacionais (p.ex., Scielo – *Scientific Electronic Library Online*, 2018) e internacionais (p.ex., PsycINFO – *American Psychological Association*, 2018) em Psicologia foram consultadas, sendo utilizados como descritores ou palavras-chave termos e expressões em língua inglesa (p.ex., *Theory of mind; empathy;*

interpersonal problem solving; social problem solving; conflict solve) e portuguesa (p.ex., Teoria da Mente; empatia; resolução de problemas interpessoais) correspondentes aos três construtos investigados.

Teoria da Mente: um Panorama Geral

O campo de estudo ToM surgiu a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, propiciando importantes contribuições ao desenvolvimento humano. Essa habilidade é fundamental para a vida em sociedade, influenciando, por exemplo, as relações interpessoais (Hughes & Leekam, 2004; Paludeto, 2016; Ramos, 2012) e auxiliando o processo de compreensão, explicação e predição dos estados mentais dos próprios indivíduos e das outras pessoas. De maneira geral, a ToM tem sido definida como a capacidade de raciocinar explicitamente sobre o conteúdo mental não observável (crenças, objetivos, propósitos, intenções etc.) de si e dos outros (Hollebrandse, Hout, & Hendriks, 2012; Maluf, Gallo-Penna, & Santos, 2011; Premack & Woodruff, 1978; Weerd, Verbrugge, & Verheij, 2015).

Ao analisar o percurso histórico do campo, Flavell (2004) assinala que Piaget foi um dos precursores da ToM, pois, ao estudar o egocentrismo infantil (Piaget, 1964/2015), avaliou aspectos cognitivo-sociais, como a atribuição errada de características físicas a objetos (animismo) e a eventos mentais e o entendimento de pensamentos, intenções, sonhos e moralidade. Para aquele autor, os estudos sobre o desenvolvimento metacognitivo, que se expandiram em meados do século passado, constituem uma segunda influência para o desenvolvimento do campo da ToM. Um pouco mais tarde, em uma edição da revista *Behavioral and Brain Sciences*, Premack e Woodruff (1978) publicaram um artigo pioneiro, que utilizou pela primeira vez a expressão “Teoria da Mente”, buscando evidenciar a sua existência em chimpanzés. A partir desse estudo, os psicólogos do desenvolvimento passaram a utilizar a expressão para tratar da ToM em seres humanos.

Na década de 1980, buscando uma forma de avaliá-la em crianças, Wimmer e Perner (1983) iniciaram estudos para analisar a ToM adotando a tarefa de crença falsa. Conhecida, no início, como a história de “Maxi e o chocolate”, esse procedimento é até hoje bastante utilizado na avaliação da ToM, mas vem passando por variações ao longo do tempo.

Independentemente do modo como se apresenta, a crença falsa ocorre quando, em determinada situação, há divergência entre uma crença e a realidade, uma vez que se baseia em informações parciais da circunstância (Santana & Roazzi, 2006). A importância prática desse processo mental como forma de testar a ToM em crianças, segundo Wimmer e Perner

(1983), deve-se ao fato de que essa é uma tarefa que contém algum tipo de engano, pois a pessoa identifica para si a informação correta e percebe que o outro tem uma crença falsa. Para os autores, é necessário fazer essa diferenciação nítida entre o estado mental próprio e o estado mental do outro, levando-se em conta que a outra pessoa tem falta de conhecimento sobre determinada situação. Ademais, acrescentam que a compreensão da crença falsa da outra pessoa permite inferir qual comportamento a mesma adotará.

O desenvolvimento da ToM se inicia durante os primeiros quatro ou cinco anos de vida da criança, pois, nessa faixa etária, surge a capacidade de entendimento de que outras pessoas podem ter crenças diferentes da sua própria e que essas crenças podem ser falsas (De La Osa, Granero, Domenech, Shamay-Tsoory, & Ezpeleta, 2016; Hollebrandse et al., 2012). Aos seis anos de idade, o entendimento dos estados mentais atinge um nível de maior complexidade (Grueneisen, Wyman, & Tomasello, 2015) e as crianças são capazes de realizar tarefas de ToM mais avançadas, como emoção real-aparente (Wellman & Liu, 2004). Não obstante esses indicadores etários, segundo Ribas (2011), estudos baseados numa metodologia naturalística consideram a possibilidade da existência de uma ToM mais precoce. Assim, investigações voltadas para avaliação da ToM passaram a aplicar tarefas com atribuições aos estados mentais de maneira mais simples, modificando também a linguagem e termos empregados nas tarefas. Com essas variações metodológicas nas tarefas, tais estudos verificaram que crianças de três anos já possuem entendimento da crença falsa (Domingues & Maluf, 2008). Pesquisas (Luo, 2011; Perner, 2010; Ruffman, 2014) propõem que bebês, com base na sua atenção para as pessoas e nos movimentos, refletem um entendimento implícito do comportamento que permite o sucesso em tarefas não verbais de ToM. Esse entendimento implícito demonstra, desde cedo, a capacidade da criança para comportamentos de atenção compartilhada, que, conforme Abreu, Cardoso-Martins e Barbosa (2014), prenunciam o nascimento da ToM, uma vez que, ao voltar seus olhos na direção do olhar de outra pessoa, o bebê compreende o olhar do outro como uma ação intencional sobre o ambiente.

Ainda quanto ao surgimento da ToM nas crianças, Fodor (1983) propõe que o ser humano tem mecanismos inatos e modularizados, adotando, então, uma visão genética e evolutiva desse processo mental (Fodor, 1983). Jou e Sperb (1999) salientam que, nessa concepção, o ser humano nasce com um módulo social, permitindo-o se adaptar à cultura da qual faz parte. Em outra perspectiva, a desenvolvimentista, advoga-se que os seres humanos não nascem com ToM, mas a desenvolvem durante a infância, ou seja, seu desenvolvimento é produto de processos de aprendizagem à medida que a criança cresce (Wellman, 2011).

Atualmente, além da tarefa da crença falsa, que, reitera-se, é um marco na avaliação da ToM, principalmente em crianças pré-escolares, há uma diversidade de estratégias para avaliá-la (Martins, Barreto, & Castiajo, 2014). Há mais de uma década Wellman e Liu (2004) alertaram que, apesar da importância da tarefa da crença falsa, a ToM compreende outros processos mentais que necessitavam ser pesquisados. Ainda hoje, essa limitação das pesquisas sobre a ToM persiste.

Visando captar o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais de modo mais completo, Wellman e Liu (2004) elaboraram uma escala que abarca, pioneiramente, a investigação de um maior número de componentes sociocognitivos da ToM: 1) desejos diferentes – habilidade de julgar que duas pessoas têm desejos diferentes acerca do mesmo objeto; 2) crenças diferentes – habilidade de julgar que duas pessoas têm crenças diferentes acerca do mesmo objeto; 3) acesso ao conhecimento – capacidade de julgar o conhecimento de outra pessoa que não sabe determinada informação, mas a qual foi fornecida à criança; 4) crença falsa de conteúdo - capacidade de julgar a crença falsa de outra pessoa acerca de um determinado conteúdo em um recipiente no qual a criança sabe o que há dentro e o personagem não; 5) crença falsa explícita – capacidade de prever onde o personagem irá procurar determinado objeto, dado que esse tem uma crença falsa; 6) crença e emoção – habilidade de julgar como o personagem se sentirá, dado que ele tem uma crença falsa; e 7) emoção real-aparente – capacidade de julgar que a pessoa pode se sentir de uma maneira, porém, demonstrar uma emoção diferente. Essa escala tem sido amplamente utilizada no contexto internacional (p. ex., Kuntoro, Saraswati, Peterson, & Slaughter, 2013; Shahaieian, Peterson, Slaughter, & Wellman, 2011) e foi adaptada para o contexto brasileiro por Panciera (2007).

Além das discussões quanto aos processos envolvidos na ToM, esse campo de estudos é caracterizado, segundo Jou e Sperb (1999), por divergências quanto à natureza da compreensão dos estados mentais, dando origem a correntes contrastantes entre si, sendo que duas delas se destacam: Teoria da Teoria e Teoria da Simulação. A primeira tem como base a psicologia popular, em que as pessoas no seu cotidiano fazem uso de estados mentais internos, principalmente crenças e desejos, para explicar e prever as coisas (Johnson, 2008). Asakura e Inui (2016), ressaltam que, nessa, a capacidade da ToM se baseia em um conjunto de teorias sobre como a mente dos outros funciona, assim, as crianças aprendem e se tornam capazes de prever “teorias”, explicando os estados mentais dos outros e seus comportamentos. Em contrapartida, ainda segundo esses autores, a Teoria da Simulação, não requer uma leitura

dos estados mentais dos outros, em vez disso, as crianças usam suas próprias mentes como um modelo de simulação para compreender os estados mentais.

Não obstante as discussões e controvérsias que caracterizam o campo de estudo da ToM, uma produção científica significativa sobre esse construto se acumulou desde os anos 1970, com diversas possibilidades de investigações, que perpassam por variadas temáticas, como psicopatologias (p. ex., Ng, Fish, & Granholm, 2015), linguagem (p. ex., Azabdaftari, 2012), compreensão da crença falsa (p. ex., Wellman, Cross, & Watson, 2001) e desenvolvimento social (p. ex., Silva, Rodrigues, & Silveira, 2012). Ainda que a ToM tenha sido amplamente associada a esses e a outros temas extremamente relevantes, este artigo tem como foco o último, pois, como asseveram Rodrigues, Pelisson, Silveira, Ribeiro e Silva (2015), esse processo mental auxilia as crianças a se tornarem mais capazes de decodificar as pistas sociais e modelar o comportamento.

Durante o percurso do desenvolvimento humano e de forma gradual, as pessoas vão adquirindo comportamentos que as tornam mais integradas à vida em sociedade. Na infância, as relações com os outros são ainda mais primordiais, pois auxiliam a criança no aprendizado sobre como se comportar de forma socialmente aceitável e a perceber as intenções e comportamentos dos outros, bem como a comunicar seus próprios desejos e necessidades.

Bee e Boyd (2011) destacam que é principalmente no grupo de pares que a criança pratica seu comportamento social e adquire habilidades que só podem ser aprendidas em relacionamentos com o outro: cooperação, competição e intimidade. Ainda segundo essas autoras, um aspecto importante sobre os relacionamentos é o desenvolvimento da cognição social, que capacita o indivíduo a pensar sobre as pessoas, sobre o que elas fazem e sobre como elas se sentem.

Lyra, Roazzi e Garvey (2008) afirmam que os seres humanos desenvolveram mecanismos neurocognitivos que facilitam a compreensão e a manutenção da vida social, sendo que a ToM seria um deles. Esses recursos neurocognitivos relacionados ao mundo social podem ser observados desde os primeiros dias de vida, pois, como destaca Wellman (2011), bebês já preferem olhar para pessoas e faces e imitá-las do que para objetos inanimados.

Destaca-se que o contexto social é fundamental para o desenvolvimento da ToM e esta, por sua vez, auxilia o desenvolvimento social (Hugham & Lekam, 2004; Souza, 2008). Desse modo, esses mesmos autores ressaltam que a relação entre a ToM e o desenvolvimento social é complexa e bidirecional. Crianças mais atentas aos estados mentais de seus pares

podem vir a ser mais bem avaliadas socialmente do que aquelas que não reconhecem esses estados mentais de imediato; bem como que crianças mais populares e com melhores relacionamentos em um grupo de amigos podem ter mais oportunidades de interação e, portanto, aperfeiçoar mais rapidamente sua compreensão de outras mentes (Pavarini, Loureiro, & Souza, 2011). Portanto, o desenvolvimento sociocognitivo é um processo constituído tanto por um organismo predisposto a receber e elaborar informações sociais quanto por um mundo social que facilita o desenvolvimento das habilidades sociocognitivas, como a ToM (Lyra et al., 2008). Há evidências de que crianças com uma ToM mais aprimorada tendem a ter mais sucesso nas relações interpessoais, com propensão a possuir uma habilidade social mais desenvolvida (Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012; Hughes, & Leekam, 2004).

A ToM tem sido associada a diversos aspectos do desenvolvimento social, como comportamento prossocial (p ex., Caputi et al., 2012), rejeição por pares na escola (p ex., Badenes, Estevan, & Bacete, 2000), compreensão das emoções (p ex., O'Brien et al., 2011), comportamentos agressivos (p ex., Renouf et al., 2010), relação entre irmãos (p ex., McAlister & Peterson, 2013). Slaughter, Imuta, Peterson e Henry (2015) ressaltam que, de modo geral, as pesquisas demonstram que crianças com uma ToM mais desenvolvida são vistas de forma mais positiva por seus pares. Porém, destacam, também, que isto não tem sido corroborado por determinados estudos. Para investigar a inconstância dos resultados no campo, realizaram uma metanálise selecionando 20 pesquisas entre 1987 e 2013, envolvendo 2.096 crianças com idade entre dois e dez anos. Os resultados encontrados revelaram um efeito estatisticamente significativo indicando que a compreensão em tarefas de ToM relaciona-se positivamente com o fato de a criança ser vista pelos pares como mais popular. Logo, corrobora-se a ideia de que crianças mais competentes em entender os estados mentais dos outros se envolvem em comportamentos sociais mais eficazes e, dessa forma, são mais bem vistas e consideradas pelos pares. Ressaltando a necessidade de mais estudos na área, argumentam, contudo, que pode haver outros fatores que influenciam os determinantes de crianças serem vistas como mais populares pelos pares, para além do desenvolvimento da ToM, como questões de personalidade, atratividade, capacidade atlética etc.

Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk e Ruffman (2016) também efetuaram uma metanálise, mas com o foco na relação entre ToM e comportamentos prossociais. Com base em 76 artigos publicados entre 1973 e 2014, que incluíram 6432 crianças na faixa etária de dois a 12 anos, o efeito médio ponderado confirmou que crianças com pontuações mais elevadas de ToM apresentam escores mais altos em medidas de comportamento prossocial.

Ademais, aspectos de comportamentos prossociais, como ajuda, consolo e cooperação – mais fortemente este último – foram significativamente associados à ToM na infância. Com respeito à faixa etária, as crianças de seis a 12 anos apresentaram uma associação mais forte entre ToM e comportamento prossocial do que as pré-escolares. Quanto ao sexo, a correlação entre ToM e comportamento prossocial foi mais forte entre as meninas.

No que tange ao cenário brasileiro, há carência de pesquisas envolvendo ToM e aspectos do desenvolvimento social. No entanto, há pesquisas que se debruçaram em temáticas que relacionam, por exemplo, ToM com desenvolvimento moral (p ex., Loureiro & Souza, 2013), competência social (p ex., Silva, 2012), compreensão de emoções (p ex., Ribas & Rodrigues, 2016) e empatia e motivação prossocial (p ex., Pavarini & Souza, 2010).

Apesar de os resultados positivos obtidos por estudos nacionais e internacionais que investigaram a relação entre ToM e desenvolvimento social, são necessários novos esforços para empreender pesquisas que visem a entender de que forma a ToM pode contribuir para as competências sociais e quais suas implicações para a rotina das crianças (Hughes & Leekam, 2004; Lyra et al., 2008; Souza, 2008). Dois aspectos do desenvolvimento social, mais precisamente a empatia e as habilidades de resolução de problemas interpessoais, representam construtos sobre os quais o campo da ToM pode lançar luz.

Empatia

No âmbito do desenvolvimento social, a empatia destaca-se por sua contribuição para a qualidade das relações interpessoais e do bem-estar individual. É, usualmente, definida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo, sentindo e vivenciando suas emoções (Roazzi, Monte, & Sampaio, 2013).

Analisando o percurso histórico da definição da empatia, constata-se que o termo tem origem alemã – *Einfühlung* – e foi, inicialmente, desenvolvido pelo filósofo Robert Vischer, na segunda metade do século XIX, no campo da estética. Referia-se, inicialmente, à participação ativa do espectador diante de uma obra de arte ou de outras formas visuais. A estética se interessava pelo envolvimento emocional do sujeito em relação ao objeto (Nowak, 2011). De acordo com Montag, Gallinat e Heinz (2008), mais tarde, o também filósofo alemão Theodor Lipps, contemporâneo de Robert Vischer, empregou esse termo tanto para explicar a experiência das pessoas com objetos inanimados e para descrever a habilidade de as pessoas compreenderem os estados mentais dos outros. *Einfühlung* seria um processo que permite a mente do homem tornar-se um espelho dos outros, implicando, assim, uma fusão entre o observador e o objeto da observação (Montag et al., 2008).

Em 1909, o psicólogo estruturalista Edward Titchener, em seu livro *Lectures on the experimental psychology of thought-processes*, cunhou o termo *empathy* como uma tradução da palavra germânica *Einfühlung* (Wispé, 1987). Para aquele autor, segundo Wispé (1987), empatia é a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa, raciocinando analogicamente a ela a partir dos próprios processos mentais por meio de imitação interna. A partir dessa publicação, como enfatiza Paludeto (2016), o termo empatia adquiriu diversos sentidos e passou a ser amplamente investigado pela ciência psicológica e por outros campos do saber.

Carls Rogers, com a Abordagem Centrada na Pessoa, transferiu para o campo psicoterápico a ideia de condições facilitadoras e atitudes que um terapeuta deve ter para proporcionar condições de mudança na personalidade do cliente (Fontgalland & Moreira, 2012), sendo a empatia uma dessas condições. Na psicologia social, enfatiza-se o papel da empatia no processo que leva as pessoas a se engajarem em comportamentos de ajuda e, ainda, a compreenderem em que situações se tornam mais prováveis esses comportamentos (Rodrigues & Ribeiro, 2011). Sampaio, Camino e Roazzi (2009) chamam a atenção para o fato de a área da psicologia do desenvolvimento se destacar pela produção de pesquisas sobre a empatia (p ex., Rios, 2013; Rodrigues & Ribeiro, 2011), investigando as capacidades empáticas que tornam a pessoa capaz de reconhecer e atribuir corretamente uma emoção ou sentimento a outra pessoa, bem como de assumir a perspectiva do outro. Na psicologia evolucionista, a empatia é considerada uma resposta afetiva de origem evolutiva (Formiga, Estevam, Silva, Aguiar, & Ribeiro, 2013), significando que os seres humanos já nascem predispostos a desenvolvê-la como forma de assegurar a sobrevivência (Rios, 2013).

Para além dos campos teóricos acima apresentados, destacam-se, em uma perspectiva sociocognitiva, as pesquisas de Jean Piaget (1964/2015). Conforme destaca Hakansson (2003), essas pesquisas contribuíram para a ênfase da empatia como uma função cognitiva, considerando o que é exigido do indivíduo para descentrar-se de si mesmo e imaginar-se no papel do outro.

No que se refere à definição corrente de empatia, há uma tendência entre os pesquisadores no sentido de concebê-la como um constructo multidimensional, considerando-se os componentes afetivo e cognitivo (Belacchi & Farina, 2012; Bryant, 1982; Davis, 1983; Falcone et al., 2008; Reniers, Corcoran, Drake, Shryane, & Völlm, 2011) e comportamental (Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005). No entanto, autores como Hoffman (1984) definem a empatia sobretudo em termos afetivos, enquanto Hogan (1969) assume uma perspectiva cognitiva. Defendendo uma perspectiva multidimensional, Roazzi et al. (2013)

salientam que a compreensão apurada e sofisticada dos pensamentos e sentimentos de alguém em alguma situação (tomada de perspectiva/ToM) não é suficiente para resultar, de fato, em uma reação empática, por não mobilizar o sujeito afetivamente. Desse modo, a compreensão multidimensional da empatia é importante para o seu completo entendimento, de acordo com posição defendida por importantes autores da área (Davis, 1983; Zoll & Enz, 2010). Para Falcone et al. (2008): o componente cognitivo é a capacidade de compreender os sentimentos e a perspectivas do outro; o componente afetivo refere-se aos sentimentos de compaixão e simpatia pela outra pessoa, além da preocupação com o bem-estar da mesma; enquanto o terceiro e último componente, o comportamental, é caracterizado pela expressão de entendimento do sentimento e da perspectiva de outra pessoa, de modo que esta se sinta compreendida.

Desse modo, a dimensão comportamental é a face mais visível da empatia. No que tange ao desenvolvimento infantil, por exemplo, Rios (2013) salienta que os processos empáticos podem ser vistos como mediadores dos comportamentos prossociais, como observado nos estudos de Paulus e Leitherer (2017) e Oros e Nalesso (2015). São, portanto, importantes para a própria interação social e também para as capacidades integrantes de um desenvolvimento global posterior mais saudável. Segundo Kestenberg (2010), a criança empática tende a ser sensível ao sentimento das outras crianças e, também, mais capaz de compreender a perspectiva do outro em situações de conflito. Por conseguinte, tende a ser mais generosa e cooperativa. Motta (2011) ressalta alguns efeitos da habilidade empática, destacando a regulação da agressividade, a compaixão, a benevolência e condutas afins, a redução de preconceitos, o ajustamento social, a competência social e os sucessos acadêmico e profissional. Desse modo, Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006) consideram a empatia como um elemento fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Tanto no contexto internacional [agressividade e comportamento prossocial (Eisenberg, Eggum, & Giunta, 2010), comportamento moral (Decety & Cowell, 2014), comportamento prossocial e regulação emocional (Lockwood, Seara-Cardoso, & Viding, 2014) e influência da empatia nas emoções positivas (Oros & Nalesso, 2015)] quanto no nacional [prevenção da agressividade na infância (Pavarino et al., 2005), práticas educativas positivas (Motta et al., 2006) e estilos parentais (Justo, Carvalho, & Kristensen, 2014)], as pesquisas que associam a empatia ao desenvolvimento sociocognitivo infantil têm se destacado. Sendo a ToM um dos temas que têm sido associado à empatia.

De acordo com Brown, Thibodeau, Pierucci e Gilpin (2016), ToM e empatia devem ser consideradas separadamente, porém relacionadas quando se trata da capacidade de

entendimento social. Apesar disso, salientam a dificuldade de encontrar pesquisas que façam claramente a distinção entre elas. Para Ramos (2012), o momento em que o sujeito começa a inferir sobre o estado mental do outro é correlato ao momento em que ele amplia suas capacidades empáticas, pressupondo que ambas as habilidades estão inter-relacionadas.

Para Brown et al., (2016), a ToM inclui a empatia cognitiva, mas não a empatia afetiva. Dalsant, Truzzi, Setoh e Esposito (2015) propõem que a empatia e a ToM compartilham mecanismos idênticos. Enquanto outros, consideram que a ToM é antecedente, sendo uma pré-condição para o desenvolvimento da empatia (Singer, 2006). Blair (2005), por exemplo, considera a empatia cognitiva, efetivamente, como a ToM, salientando que a compreensão dos estados mentais é considerada condição necessária para a empatia emocional ocorrer. Assim como Blair (2005), Baron-Cohen (2009) considera necessário o uso da ToM para uma resposta emocional apropriada, porém, discorda de que ela e a empatia possam ser consideradas as mesmas habilidades. Não obstante as controvérsias, a maioria dos estudiosos da área propõe que, ainda que se considere ToM e empatia como sinônimas, elas seriam distintas e dependentes de diferentes circuitos neuronais (Baron-Cohen, 2009; Ibanez et al., 2013; Singer, 2006).

Para além desse debate, considera-se que as habilidades sociocognitivas, como a empatia e a ToM são cruciais para as interações diárias, a cooperação e o aprendizado cultural, sendo que déficits nessas habilidades podem implicar psicopatologias, como autismo, sociopatia e transtornos de aprendizagem não-verbal (Goldstein & Winner, 2012). Assim, há que se considerar os resultados de pesquisas que investigaram a relação entre ToM e empatia na infância e seus desdobramentos para compreensão do desenvolvimento sociocognitivo nessa fase do desenvolvimento. Destaca-se, porém, a dificuldade de encontrar estudos no contexto internacional que tenham abordado essa relação de forma empírica. Paludeto (2016), em sua busca recente por trabalhos relacionando esses dois constructos na infância, não encontrou pesquisas internacionais. Sinaliza-se, então, que, apesar de alguns estudos terem sido recuperados (Lonigro, Laghi, Baiocco, & Baumgartner, 2014; Wang & Wang, 2015), é importante que mais pesquisas sejam realizadas.

Lonigro et al. (2014) destacam que, se a criança se torna mais consciente das situações e sentimentos pelos quais os outros estão passando (ToM), isso se refletirá em ações prossociais. Porém, a ToM não seria fator exclusivo, sendo necessária a capacidade empática. Para avaliar essa hipótese, os autores estudaram 197 crianças italianas entre nove e dez anos, sendo um dos objetivos investigar se crianças que usam a ToM de forma prossocial são mais capazes de compreender os estados emocionais de outros do que crianças que se envolvem em

comportamentos que usam a ToM para comportamentos antissociais. Investigou-se, desse modo, a relação da empatia com a ToM considerando-se comportamentos prossociais e antissociais. Para a compreensão dos estados mentais e emoções, foi utilizado um conjunto de 15 histórias, enquanto que, para a compreensão dos comportamentos sociais, adotou-se um questionário para relato pelos professores. Os resultados revelaram que crianças com uma ToM voltada para comportamentos antissociais possuem menor habilidade de empatia afetiva do que crianças com ToM contraditória, isto é, utilizam-na tanto para comportamentos prossociais quanto para antissociais. De maneira geral, os autores identificaram que crianças com menor habilidade de leitura da mente e menor empatia possuem comportamentos voltados para uma ToM antissocial. A pesquisa considera plausível que a capacidade empática fortalece e afeta a ToM e o funcionamento social. Sendo assim, a ToM não é a única condição necessária para comportamentos prossociais.

Partindo da premissa de que ToM e empatia são construtos psicológicos distintos e objetivando corroborar essa hipótese, Wang e Wang (2015) realizaram um estudo que detectou evidências da independência entre elas. Para tanto, desenvolveram uma escala – *Empathy and Theory of Mind Scale* (EToMS) – que mede o desenvolvimento da empatia e ToM em crianças e jovens a partir do relato dos pais. O instrumento inicialmente desenvolvido continha 33 itens divididos entre três fatores: a empatia; a “Nice ToM”, que envolve comportamentos prossociais, como cooperar, reconfortar o outro e considerar o sentimento do outro; e o “Nasty ToM”, que abrange comportamentos antissociais, como provocar, mentir, fraudar e culpar. A primeira amostra constou de 116 pais de crianças de três a seis anos de idade e teve seus dados utilizados para obter evidências de validade baseadas na estrutura interna para a EToMS, sendo que uma análise fatorial reteve apenas 16 itens. A partir disso, a medida adaptada foi aplicada a uma segunda amostra de 189 crianças de três a cinco anos e a seus pais, sendo que 93 delas também foram avaliadas com medidas de comportamento, comportamento de mentira e compreensão da crença falsa, como forma de obter mais evidências de validade para a EToMS. Baseando-se nas duas amostras, análises fatoriais do instrumento confirmaram a hipótese de que ToM e empatia são habilidades distintas, pois constituíram fatores distintos. Também foi observada uma correlação entre comportamentos prossociais (Nice ToM) ou antisociais (Nasty ToM) e medidas de compreensão da crença falsa. Desse modo, a ToM, enquanto capacidade cognitiva, pode ser facilitadora de um determinado comportamento ou de outro, dependendo da predisposição social. Além disso, foram encontradas correlações significativas entre o comportamento de

ajuda, a empatia e o fator “Nice ToM”, sendo que esses três fatores também se associaram significativamente com a compreensão da crença falsa.

Brown et al. (2016) estudaram a relação entre ToM e empatia em 82 crianças entre três e cinco anos, utilizando medidas que evocassem respostas emocionais para a empatia e a escala de Wellman e Liu (2004) para a ToM, considerando-a um indicador de empatia cognitiva. Constataram que a empatia cognitiva (ToM) é um pré-requisito para a empatia afetiva, ou seja, uma criança, por exemplo, pode ter atingido certo desenvolvimento de ToM, mas ainda assim não ser capaz de compartilhar e participar de forma adequada no entendimento das emoções dos outros.

No Brasil, uma pesquisa transversal realizada por Pavarini e Souza (2010) com 37 crianças entre quatro e seis anos analisou a relação entre ToM, empatia e motivação prossocial. Na avaliação, foram utilizadas duas tarefas adaptadas da escala de Wellman e Liu (2004) e empregados vídeos com temáticas emocionais, buscando respostas empáticas situacionais com a finalidade de analisar tanto a empatia como a motivação prossocial. Não encontraram uma correlação significativa entre ToM e empatia, porém esses constructos se associaram positivamente à motivação prossocial. Esse resultado sugere, conforme destacam as autoras, que a empatia e a ToM, enquanto habilidades distintas, porém inter-relacionadas, agem mutuamente na modificação da resposta prossocial.

Rodrigues e Ribeiro (2011) avaliaram a empatia de 40 crianças de sete anos com a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) de Bryant (1982), sendo que 20 delas tinham sido alvo de um programa para promoção da linguagem, referente aos estados mentais, implementado por professores que realizaram leitura mediada com enfoque sociocognitivo de livros de história infantis. Os resultados indicaram que o grupo alvo apresentou mais respostas empáticas ($n = 284$; 65%) do que o grupo não participante ($n = 244$; 55%). Com base nesses resultados, as autoras concluíram que um programa voltado para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo também pode beneficiar de forma indireta a empatia em crianças pré-escolares.

Ramos (2012) investigou a relação entre a emergência da ToM e o desenvolvimento da empatia nos primeiros anos de vida a partir da estimulação da habilidade de tomada de perspectiva. A 90 crianças com idades entre três e cinco anos foi aplicado um instrumento que, a partir de uma história, avalia a compreensão de crença falsa e empatia. Os resultados demonstraram que, quanto maior a idade da criança, melhor o seu desempenho na tarefa. Diante disso, a autora sugeriu que o avanço da idade possibilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitem à criança um pensamento mais complexo, o qual, por

sua vez, possibilita que ela faça inferências mais corretas sobre o estado mental e emocional de outra pessoa. O estudo também apresentou resultados que possibilitaram afirmar que empatia e ToM se relacionam bidirecionalmente.

Em um estudo transversal com 40 pré-escolares de três a seis anos de idade, Paludeto (2016) investigou as associações entre ToM e empatia, aplicando quatro tarefas da escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu (2004) e quatro histórias infantis para avaliar a resposta emocional empática. Observou-se uma correlação positiva da tarefa de crença falsa com o escore geral de empatia afetiva. Porém, não houve associação entre as demais tarefas da escala e a empatia afetiva. Verificou-se, também, um melhor desempenho das crianças em ToM e empatia, conforme o aumento da idade da criança.

Após examinar a restrita produção científica sobre ToM e empatia, é possível afirmar que a asserção de Ramos (2012) feita há mais de cinco anos ainda se mostra atual, ou seja, não há, ainda, uma literatura consistente para se discutir a relação entre esses construtos ou mesmo entre eles e outras habilidades sociocognitivas. Outra importante habilidade ainda carente de estudos, especialmente no Brasil, mas para a qual a empatia pode, igualmente, contribuir para o desenvolvimento sociocognitivo, é a de resolução de problema interpessoal. Salienta-se, também, a dificuldade de serem encontradas investigações que associem essa habilidade à ToM. Tendo em vista este cenário, o próximo tópico tem como foco a resolução de problemas interpessoais e a ToM.

Resolução de Problemas Interpessoais

As relações interpessoais podem ser marcadas por conflitos. Na infância, algumas crianças podem apresentar comportamentos inadequados – agressivos ou passivos – em seus relacionamentos por não possuírem habilidades de resolução de problemas ou conflitos interpessoais, gerando consequências negativas para si e para o seu entorno.

Leme (2004) define os conflitos interpessoais como situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, que geram desequilíbrio nas relações sociais. e, dependendo dos recursos cognitivos e afetivos envolvidos e dos contextos sociais em que ocorrem, esses conflitos podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica. Apesar do termo “conflitos” muitas vezes remeter a uma conotação negativa, segundo Rodrigues, Dias e Freitas (2010), eles são manifestações “naturais” que possibilitam uma oportunidade para o crescimento e o amadurecimento pessoal, auxiliando na regulação das relações sociais, no desenvolvimento da empatia e no reconhecimento das diferenças. Vicentin (2009) também defende os conflitos como uma oportunidade para o desenvolvimento humano, envolvendo

componentes cognitivos, afetivos e culturais. No cognitivo, a pessoa deve ter a capacidade de se colocar no lugar do outro sem perder de vista sua própria perspectiva; no afetivo, deve-se ser capaz de gerenciar as emoções diante de um problema; enquanto o cultural fornece sentido à situação.

Para D’Zurilla, Maydeu-Olivares e Gallardo-Pujol (2011), a resolução de um problema é uma estratégia cognitivo-comportamental pela qual uma pessoa tenta desenvolver respostas eficazes de enfrentamento em situações problemáticas específicas da vida cotidiana. Del Prette e Del Prette (2005) definem a solução de problemas interpessoais como um processo metacognitivo, que auxilia o indivíduo a buscar a solução mais adequada, frente a uma demanda de problema interpessoal.

O estudo sistemático da habilidade de resolução de problemas interpessoais surge no final da década de 1960 e começo da de 1970, a partir do trabalho de D’Zurilla e Goldfried (1971), que defenderam que treinamentos de habilidades sociais também devem conter treinos de resolução de problemas interpessoais, pois isso poderia viabilizar melhorias generalizadas na competência social (D’Zurilla & Nezu, 2006). Com a influência desse primeiro trabalho, outras investigações no campo surgiram, como o modelo de resolução de problemas interpessoais criado por Spivack, Platt e Shure em 1976, que influenciou diversos outros estudos desses autores e seus colaboradores (p. ex., Aberson, Shure, & Goldstein, 2007; Shure, 1992; Shure & Spivack, 1982). Para McGuire (2001), a maioria dos trabalhos oriundos do modelo de D’Zurilla e Goldfried (1971) encontra-se no campo da terapia de solução de problemas sociais (p.ex., Bell & D’Zurilla, 2009; D’Zurilla & Nezu, 2006), enquanto o modelo de Spivack et al. (1976) é comumente aplicado à área do desenvolvimento infantil e aos ambientes educacionais (p. ex., Boyle & Hassett-Walker, 2008; Shure, 1992; Shure & Spivack, 1982). Ambos os modelos continuam sendo referências na atualidade, sendo que suas bases teóricas influenciaram o surgimento de diversos programas de resolução de problemas sociais.

O modelo elaborado por D’Zurilla e Goldfried (1971) passou por algumas modificações e ampliações (D’Zurilla & Nezu, 2006). Conforme explicita D’Zurilla et al. (2011), esse modelo pressupõe que o resultado da resolução de um problema é, em grande parte, determinado por dois processos parcialmente independentes: 1) a orientação para o problema; e 2) o estilo de resolução de problemas. Segundo os autores, a orientação para o problema é um processo cognitivo-emocional que serve, primariamente, para uma função motivacional na resolução dos problemas sociais; enquanto o estilo de resolução de problemas consiste nas atividades cognitivas e comportamentais pelo qual uma pessoa tenta entender os

problemas e encontrar soluções eficazes ou respostas de enfrentamento. D’Zurilla, Nezu e Maydeu-Olivares (2004) destacam, ainda, certas dimensões relacionadas à orientação para o problema e aos estilos de resolução. Quanto à orientação para o problema, pode ser positiva, quando envolve a disposição para avaliar o problema como um desafio e encará-lo como solucionável; ou negativa, quando o indivíduo é levado a ver o problema como uma ameaça ao seu bem-estar, duvidando da sua capacidade de resolvê-lo e tornando-se facilmente frustrado quando confrontado com os problemas diários. Quanto aos estilos de resolução de problemas, podem ser classificados como racional, que é definido como a aplicação planejada, deliberada e sistemática de habilidades eficazes de resolução de problemas; impulsivo/descuidado, caracterizado por tentativas ativas de aplicar estratégias e técnicas de resolução de problemas, ainda que essas tentativas sejam impulsivas, descuidadas, apressadas e incompletas; e, por último, o evitativo, caracterizado por procrastinação, passividade ou omissão e dependência. Tal modelo é a base teórica do instrumento intitulado *The Social Problem-Solving Inventory-Revised* - SPSI-R (D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002).

Em relação ao modelo de Spivack et al. (1976), chamado de *Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS)*, ressaltam-se, como proposições, que 1) existe uma série de habilidades cognitivas distintas que são cruciais para situações interpessoais e não apenas uma habilidade única; e 2) cada fase do desenvolvimento (infância, adolescência e idade adulta) possui diferentes combinações dessas habilidades para auxiliar no ajustamento social. Esse modelo apresenta fases de desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas interpessoais, sendo elas: 1) pensamentos de soluções alternativas - capacidade de gerar várias soluções; 2) pensamento meios-fins - capacidade de orientar-se através de um passo-a-passo para resolver o problema; 3) pensamento consequencial - capacidade de verificar o que pode acontecer como resultado de um ato interpessoal; 4) pensamento causal - capacidade de relacionar um evento ao outro, compreendendo o que pode ter precipitado determinado evento; e, 5) tomada de perspectiva - capacidade de “ver” as situações a partir da perspectiva do outro.

No tocante ainda aos trabalhos de destaque na área, podem ser considerados os modelos de processamento de informação social, dentre os quais destaca-se o de Crick e Dodge (1994), que contempla seis etapas: 1) codificação de pistas internas e externas; 2) interpretação dessas pistas; 3) busca mental de possíveis respostas à situação; 4) acesso ou construção de resposta; 5) tomada de decisão; e 6) execução comportamental da resposta escolhida. Nesse modelo, defende-se que toda criança interage em uma situação social

utilizando um conjunto de capacidades biologicamente limitadas e um banco de dados de memórias de experiências passadas.

Historicamente, destaca-se, também, o trabalho de Deluty (1979; 1981) que, influenciado pelo método de D’Zurilla e Goldfried (1971), propõe um modelo que identifica três tipos de estilos de resolução de problemas. O primeiro refere-se ao comportamento assertivo, em que se enfrenta situação de conflito sem qualquer tipo de coerção, envolvendo atitudes de defesa dos próprios direitos e levando em conta os sentimentos e direitos dos outros. Outro estilo é o agressivo, em que se enfrenta a situação, apelando-se para formas de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e à opinião alheia. Já no comportamento passivo, terceiro e último estilo, a criança não enfrenta a situação, mas se esquiva dela, considerando os direitos e sentimentos dos outros em detrimentos dos próprios.

Além das importantes investigações sobre habilidades de resolução de problemas interpessoais dos precursores já citados, destacam-se, no contexto internacional, as pesquisas com intervenção, que têm apresentado resultados positivos (p. ex., Boyle & Hassett-Walker, 2008; Shure & Spivack, 1982), bem como as investigações que relacionam essas habilidades com variáveis fundamentais para compreensão do desenvolvimento infantil, como níveis de humor e capacidade de resolução de conflitos (p. ex., Noreen, Whyte, & Dritschel, 2015), timidez (p. ex., Walker, Degnan, Fox, & Henderson, 2013) e agressão (p. ex., Takahashi, Koseki, & Shimada, 2009).

Ressalta-se, também, o importante trabalho de Shure (1992) com o programa *I Can Problem Solve*. Ele foi traduzido e adaptado para o Brasil com o nome “Eu Posso Resolver Problemas” (2006).

No cenário nacional, o volume de pesquisas é mais limitado. Todavia, também há pesquisas com intervenção que almejam promover as habilidades de resolução de problemas interpessoais de crianças com (p. ex., Elias & Marturano, 2014) e sem queixa escolar (p. ex., Borges & Marturano, 2009; Borges & Marturano, 2003; Rodrigues et al., 2010). Essas investigações obtiveram igualmente resultados positivos.

O aumento da produção científica sobre habilidades de resolução de problemas interpessoais só foi possível graças à existência de medidas desse construto. Dentre elas, a *Children Action Tendency Scale* (CATS), desenvolvida, inicialmente, por Deluty (1979); a *Means-Ends Problem-Solving Procedure* (MEPS), criada por Spivack e Platt (1975); e a medida *Preschool Interpersonal Problem Solving* (PIPS), construída por Shure (1990), merecem destaque, seja pela frequência de uso seja pela relevante contribuição histórica e metodológica. Parecem não existir instrumentos análogos a esses em língua portuguesa do

Brasil com evidências de validade e estimativas de fidedignidade, mas a PIPS e a CATS foram traduzidas e adaptadas para o contexto nacional (Borges & Marturano, 2003; Leme, 2004).

No Brasil, Oliveira, Morais e Carvalho (2013), Vicentin (2009) e Leme (2004) utilizaram a CATS (Deluty 1979; 1981) para avaliar os estilos de resolução de problemas interpessoais (agressivo, passivo e assertivo) em crianças e adolescentes. De maneira geral, predominaram respostas agressivas e passivas entre os participantes. Um estudo recente, que pode igualmente ser ressaltado, abrange a investigação desses estilos em personagens de desenho animado (Oliveira & Morais, 2016), também prevalecendo os estilos agressivos e passivos.

Ter medidas de habilidades de resolução de problemas interpessoais que apresentem evidências de validade e estimativas de fidedignidade e sejam utilizadas em pesquisas é necessário porque, como destaca Iman (2013), a falta de habilidade para resolver problemas sociais de maneira eficaz entre crianças do ensino fundamental pode levar a problemas, como dificuldades de aprendizagem durante a adolescência e a idade adulta, aumento da evasão escolar, insucesso escolar, *bullying* e assédio moral. Em contrapartida, o desenvolvimento dessas habilidades em escolares relaciona-se, conforme Maia e Lobo (2013), à melhora cognitiva da capacidade de solução de problemas, ao aumento de comportamentos prossociais e à sensibilização do outro na resolução de problemas. Assim, essas habilidades são necessárias para relações sociais bem-sucedidas e para o desenvolvimento positivo das crianças e jovens.

As habilidades de resolução de problemas interpessoais podem se associar a outros processos sociocognitivos, assim é plausível considerar uma possível relação entre a ToM e essa habilidade. Ribas e Rodrigues (2016) salientam que o desenvolvimento da ToM é importante para relações sociais mais harmônicas e para um repertório de habilidades de resolução de conflitos interpessoais. Considerando o modelo de resolução de problemas interpessoais de Spivack et al. (1976), existindo um determinado problema, a criança precisa pensar quais alternativas ela tem para a solução e quais as consequências de cada uma dessas alternativas. Assim, se possuir uma compreensão mais apurada dos estados mentais e uma capacidade elevada de prever o comportamento pessoal e interpessoal, próprias de uma ToM bem desenvolvida, pode-se aventar a hipótese de que essa criança tenderá a compreender melhor as consequências de determinados eventos e ações/intenções dos outros e que isso contribuirá para a resolução do conflito.

Não obstante, foram encontrados somente dois artigos que relacionam ToM e resolução de problemas interpessoais (Foote & Holmes-Lonergan, 2003; Randell & Candida, 2009). Destaca-se que, em ambos os trabalhos, o foco está na relação entre irmãos, sendo essa um aspecto importante para o desenvolvimento social posterior, pois a criança tem acesso diário e mais íntimo a outra pessoa com quem vai se engajar em brincadeiras, jogos, disputas, conversas, dentre outros aspectos que a ToM está implicada.

Para Randell e Peterson (2009), a presença de irmãos em casa também auxilia no início do surgimento de compreensão da crença falsa, pois conversas que envolvem conflitos beneficiam o desenvolvimento da ToM. Ao investigar a relação entre ToM e conflitos entre irmãos, em 54 crianças pré-escolares australianas com idades entre três e cinco anos, utilizando as mães como informantes, observaram que a ToM vincula-se a elementos afetivos de disputas entre irmãos. Os participantes com escores mais altos nas tarefas de crença falsa exibiram efeitos menos negativos durante os conflitos entre os irmãos, bem como menos sofrimento pós-conflito. Diante disso, propuseram, como hipótese, que tal resultado pode ser devido ao fato de que, quando uma criança está bem desenvolvida no entendimento de outras mentes, ela pode usar essas informações para reagir ao conflito, buscando minimizar a raiva e a tristeza para ambos os lados, por meio de uma comunicação clara de seus próprios pensamentos e um melhor entendimento da perspectiva do outro.

Foote e Holmes-Lonergan (2003) identificaram variáveis no contexto de conflitos entre irmãos que pudessem estar associados à compreensão da crença falsa em 22 crianças com idades entre três e cinco anos. Além de realizarem oito tarefas de crença falsa, cada criança foi observada em um laboratório montado como uma sala de jogos, sendo que ela deveria escolher um brinquedo para interagir por 15 minutos junto com seu irmão mais velho. As conversas estabelecidas com o irmão foram analisadas a partir do uso dos termos mentais e também pelos tipos de argumentos utilizados: argumento orientado para o outro, que leva em consideração os interesses do parceiro e podem incluir compromisso, conciliação, negociação ou acordo; argumento auto-orientado, que fornece uma razão ou justificativa para defender sua posição e interesse pessoal; e sem argumento, em que a criança falha em não argumentar, justificar ou fornecer uma desculpa. Os resultados revelaram que o uso de termos mentais durante os episódios de conflitos não se correlacionou com os escores de crença falsa, condição atribuída ao tempo restrito de observação. Outro resultado evidenciou que os participantes que utilizaram uma proporção mais elevada de argumentos orientados para o outro obtiveram, também, uma pontuação mais expressiva nas tarefas de crença falsa. Finalmente, os que foram identificados com um estilo predominante sem argumento

obtiveram uma menor pontuação nessas tarefas. Assim, defendem, por um lado, que, quando uma criança deixa de usar argumentos, ela está demonstrando um desenvolvimento sociocognitivo menos avançado, já que não se utiliza de negociação, comprometimento, persuasão e revezamento. Por outro lado, uma criança que lança mão de um argumento orientado para o outro leva em conta seu irmão ou irmã e está, com isso, demonstrando uma compreensão sociocognitiva da perspectiva desse irmão.

Os estudos aqui apresentados demonstram, em parte e com a devida cautela, a importância da compreensão dos estados mentais nas resoluções de conflitos sociais. Porém, diante da escassez de pesquisas, faz-se necessário explorar, de forma mais acurada, a possível relação entre ToM e habilidade de resolução de problemas interpessoais.

Considerações Finais

O desenvolvimento da ToM e sua relação com outras variáveis ainda são fonte de controvérsias, como evidenciado ao longo deste texto. Não obstante, há um conjunto razoável de evidências empíricas de que déficits dessa habilidade, como já explanado, podem comprometer as relações sociais. Assim, estudos sobre ela são necessários.

A diversidade que caracteriza o campo de pesquisa e teorização sobre a ToM não deve, necessariamente, ser entendida como fraqueza, pois são justamente as divergências que constituem um terreno fértil para a proposição de hipóteses a serem testadas. Paradoxalmente, também há que se buscar certa unidade, contrastando embasamentos teóricos e, conseqüentemente, mantendo e aprofundando aquele (Aqueles?) que for corroborado.

Além de lidar com a diversidade teórica, o campo de estudo da ToM no Brasil enfrenta desafios na área de avaliação, pois há carência de instrumentos que possibilitem medidas fidedignas e válidas. Reitera-se que, no país, apenas a Escala de Wellman e Liu (2004) se encontra adaptada para a infância. Porém, como já demonstrado em alguns estudos (p.ex., Silva, 2012), a sequência de desenvolvimento desse processo idealizada pela escala não tem sido corroborada.

Apesar das dificuldades do campo, os estudos sobre a ToM têm avançado no Brasil, passando a abarcar outras temáticas e, conseqüentemente, possibilitando uma melhor compreensão do desenvolvimento social. Há que se mencionar, uma vez mais, que o aumento do conhecimento sobre esse processo não só permite conhecer melhor as relações sociais, mas também desenvolver programas preventivos a partir de sua estimulação.

Ainda que seja menos controvertida quanto à multiplicidade de teorias, a empatia é, dentre os construtos que têm sido associados à ToM, uma fonte de querelas, pois pode ser,

por vezes, confundida com a ToM, já que, como descrito, em alguns aspectos podem se assemelhar. No entanto, cabe reiterar que grande parte da literatura as considera distintas. Aventa-se, assim, como hipótese e do mesmo modo que Singer (2006), que a ToM antecede o próprio surgimento da habilidade empática. Logo, para chegar ao exercício da empatia, inicialmente, passa-se por uma compreensão cognitiva do outro, habilidade própria da ToM, mas há poucas investigações que, de fato, conseguem diferenciar essas habilidades, bem como o sentido da relação entre elas.

A habilidade de resolução de problemas interpessoais representa outro processo psicológico que pode ter a ToM como precedente, pois, como foi discutido durante o texto, é preciso tomar a perspectiva do outro para resolver bem um problema. Ressalta-se, uma vez mais, que a ToM auxilia no processo de compreender o outro cognitivamente e pode, conseqüentemente, favorecer uma solução que seja positiva para ambos os lados. Porém, esta hipótese tem sido pouco pesquisada, inclusive no contexto internacional.

Assim, propõe-se que a ToM seja antecedente à resolução de problemas e à empatia. Isto decorre do fato de que, cognitivamente, ser empático e resolver um problema interpessoal requerem habilidades primárias advindas de um ser humano que já desenvolveu a capacidade de compreender e distinguir seus próprios pensamentos e os do outro. Há que se considerar, no caso das habilidades de resolução de problemas interpessoais, que a ToM não é uma condição necessária nem suficiente para o sucesso, já que um indivíduo pode resolver um problema interpessoal reproduzindo regras morais ou padrões de comportamento automatizados sem, necessariamente, ter um entendimento dos estados mentais próprios ou de outrem.

No caso da empatia, a ToM é condição necessária, mas não é suficiente. A compreensão do outro, que é própria da ToM, não necessariamente torna o indivíduo empático, já que uma pessoa pode entender os estados mentais de outro indivíduo sem se colocar nele. Todavia, estas considerações não se aplicam ao se levar em conta a Teoria da Simulação, pois, para esta perspectiva, só há a compreensão da mente alheia porque o sujeito se coloca no lugar do outro.

Desse modo, considera-se a ToM como habilidade primária necessária para a empatia e que contribui para uma melhor resolução de problemas interpessoais. Logo, deve ser alvo de projetos educacionais que a promovam, contribuindo, conseqüentemente, com essas e outras habilidades fundamentais, para a convivência humana, aspecto que deve ser frisado em um mundo que está cercado por conflitos e violência.

Ressalta-se, porém, que as relações entre ToM, empatia e resoluções de problemas interpessoais parecem não ser lineares, e, sim, parte de uma tríade que opera de acordo com um determinismo recíproco (Figura 1). Resolver de modo bem-sucedido um problema interpessoal de modo empático favorece o uso da empatia em outras situações problemas; enquanto que, para ser empático, há necessidade da utilização do compreender os estados mentais do outro. Do mesmo modo, resolver um problema se utilizando dos mecanismos da empatia contribui para um melhor desenvolvimento da ToM. Assim, considera-se que esses processos interatuam e se tornam automáticos à medida que são utilizados no cotidiano das pessoas.

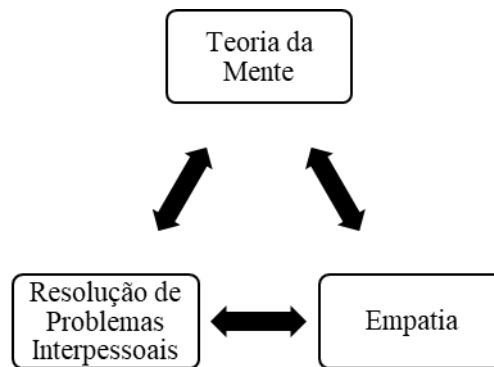


Figura 1. Determinismo recíproco entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais.

Considerando que as três habilidades aqui analisadas – ToM, empatia e resolução de problemas interpessoais – parecem não ter sido pesquisadas em conjunto, seja no Brasil ou em outros países, estudos que investiguem a relação entre elas são fundamentais. Essa afirmação fundamenta-se no fato de não ter sido identificado sequer uma pesquisa empírica ou um estudo teórico nas buscas efetuadas nas bases de dados já mencionadas.

Como, atualmente, ser empático e resolver conflitos são características necessárias para o bem-estar pessoal e coletivo e a ToM parece ser um processo primário positivamente relacionado à empatia e à resolução de problemas interpessoais, este artigo almeja contribuir para o entendimento de que pesquisar este processo mental básico pode gerar resultados socialmente relevantes. Assim, pesquisar ToM e suas influências é investigar o próprio caminho que pode nos levar a entender outras habilidades e mecanismos de funcionamento do ser humano. Justifica-se, desse modo, a necessidade de realizar pesquisas que investiguem empiricamente essa temática.

3 EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA MENTE, EMPATIA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS EM MENINOS E MENINAS

Introdução

A ToM (ToM) é uma habilidade importante para a vida, pois serve como base a processos fundamentais para um desenvolvimento social positivo (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk, & Ruffman, 2016). Esse construto tem sido definido como um processo mental que permite compreender e explicar os estados mentais próprios e de outras pessoas e, conseqüentemente, prever comportamentos, auxiliando nas interações sociais (Blijd-Hoogewys & Van Geert, 2017; Bowman, Thorpe, & Cannon, 2017; Wimmer & Perner, 1983).

A despeito das controvérsias (Bowman et al., 2017), considera-se que a ToM se inicia na segunda infância, principalmente a partir do desenvolvimento da compreensão da crença falsa (De La Osa, Granero, Domenech, Shamay-Tsoory, & Ezpeleta, 2016; Hollebrandse, Hout, & Hendriks, 2012). A crença falsa é definida como uma crença que diverge da realidade.

A despeito da necessidade de outros desenvolvimentos, como reconhecimento de desejos, crenças, emoções e conhecimento próprios e alheios (Wellman & Liu, 2004), a crença falsa se destaca quando se trata de ToM, tanto que é a principal tarefa utilizada nas pesquisas, dando origem ao que Wimmer e Perner (1983) denominam Paradigma Experimental da Crença Falsa. Na tarefa de crença falsa, segundo Wimmer e Perner (1983), a criança, para demonstrar desenvolvimento da ToM, deve ter a capacidade de compreender que a outra pessoa possui uma crença equivocada e diferente da sua.

Wellman e Liu (2004) afirmam, porém, que existem diversas tarefas mais simples que denotam o desenvolvimento da ToM antes mesmo de os indivíduos serem aptos a resolverem tarefas de crença falsa. Assim, os autores elaboraram um instrumento -Escala da Teoria da Mente - que considera o caráter desenvolvimental da ToM. Essa medida, que inclui as tarefas desejos diferentes, crenças diferentes, acesso ao conhecimento, crença falsa, crença falsa explícita, crença e emoção, e emoção real aparente, é comumente aplicada em crianças de quatro a seis anos e tem sido bastante utilizada, inclusive no Brasil (p. ex., Noé, 2011; Ribas, 2011; Rodrigues, Pelisson, Silveira, Ribeiro e Silva, 2015; Silva, 2012). Ela foi adaptada para o contexto brasileiro por Panciera (2007).

Noé (2011) realizou um estudo considerando um universo de 77 crianças, 39 meninas e 38 meninos, com média de idade de 7,7 anos, participantes e não participantes de

um programa de desenvolvimento sociocognitivo. Dois grupos foram pesquisados: 1) 55 crianças que participaram de um programa de desenvolvimento sociocognitivo e 2) 22 crianças que não participaram do referido programa. A média da ToM do grupo participante foi de 5,36 (DP = 1,1), enquanto o grupo não participante foi 5,63 (DP = 1,3). As crianças de ambos os grupos apresentaram maior índice de erros nas tarefas de Crença Falsa e Emoção Real-Aparente.

Ribas (2011) associou ToM e compreensão de emoção. Participaram do estudo 60 crianças com idade média de 6,6 anos. Metade delas foram classificadas como socialmente competentes (NA - Não agressivas) e as demais com indícios de comportamento agressivo (A - Agressivas). O grupo A do sexo masculino obteve uma média de 4,73 (DP = 1,24), enquanto o grupo NA do sexo masculino obteve 5,47 (DP = 1,15). O grupo A do sexo feminino obteve uma média de 4,36 (DP = 1,56), ao passo que o grupo NA do sexo feminino obteve 5,50 (DP = 0,96). Assim, as crianças do grupo socialmente competente apresentaram mais ToM do que as crianças agressivas. Para ambos os grupos, a tarefa de Crença Falsa Explícita (Grupo A: M = 0,46; DP = 0,5; Grupo NA: M = 0,53; DP = 0,5) foi considerada a mais difícil, enquanto Desejos Diferentes (Grupo A: M = 0,86; DP = 0,34; Grupo NA: M = 0,93; DP = 0,25) e Acesso ao Conhecimento (Grupo A: M = 0,76; DP = 0,43; Grupo NA: M = 1,00; DP = 0) obtiveram melhores desempenhos.

Em um estudo sobre ToM, linguagem e competência social com 85 crianças com idades entre seis e sete anos, Silva (2012) constatou uma média geral de 5,16 (DP = 1,29) nessa escala, sendo que os participantes obtiveram o melhor desempenho nas tarefas de Desejos Diferentes (M = 0,99; DP = 0,10) e Acesso ao Conhecimento (M = 0,96; DP = 0,18), enquanto a menor média foi na tarefa de Crença Falsa Explícita (M = 0,45; DP = 0,50). Com relação ao gênero, os meninos apresentaram uma média de 5,10 (DP = 1,22), com melhor desempenho nas tarefas de Desejos Diferentes (M = 0,98; DP = 0,15) e Acesso ao Conhecimento (M = 0,95; DP = 0,21), à medida que tiveram mais dificuldade na tarefa de Crença Falsa Explícita (M = 0,40; DP = 0,49). As meninas apresentaram uma média de 5,23 (DP = 1,37), com melhor desempenho nas tarefas de Desejos Diferentes (M = 1,00; DP = 0) e Acesso ao Conhecimento (M = 0,98; DP = 0,15) e maior dificuldade nas tarefas de Crença Falsa Explícita (M = 0,49; DP = 0,50) e Emoção Real-Aparente (M = 0,49; DP = 0,50). Não foi observada diferença significativa entre os gêneros.

Rodrigues et al. (2015) compararam a ToM de estudantes (N = 178) com idades de quatro a cinco anos de uma escola privada e uma pública. Para as crianças de cinco anos, a média geral na escala foi igual a 4,61 (DP = 1,38), enquanto para as crianças de quatro anos

3,41 (DP = 1,57). Considerando o grupo de crianças de cinco anos, observou-se melhor desempenho nas tarefas de Desejos Diferentes (M = 0,91), Acesso ao Conhecimento (M = 0,86) e Crenças Diferentes (M = 0,80); e pior desempenho nas tarefas de Crença Falsa Explícita (M = 0,38) e Crença Falsa (M = 0,45). Não houve diferença estatisticamente significativa entre alunos e alunas.

Outros estudos brasileiros (p. ex., Loureiro & Souza, 2013; Panciera & Prezotto, 2017) também utilizaram a Escala de ToM. Contudo, fizeram uso de apenas parte das tarefas propostas por Wellman e Liu (2004), obtendo, conseqüentemente, escore geral distinto das pesquisas que empregaram todo o instrumento. Além das diferentes versões, os resultados obtidos com esta medida podem variar em culturas e contextos diversos, como constatado por Shahaiean, Peterson, Slaughter e Wellman (2011) e Wellman, Fang, Liu, Zhu e Liu (2006).

A ToM é uma habilidade que se relaciona de maneira bidirecional com aspectos do desenvolvimento social (Souza, 2008). Em uma metanálise realizada por Imuta et al., (2016), que incluiu 6432 crianças entre dois a doze anos, foi encontrado um efeito médio ponderado que confirmou que crianças com pontuações mais elevadas de ToM apresentam maiores pontuações em medidas de comportamento prossocial. Além disso, como proposto no capítulo anterior, a ToM parece constituir uma base para outros desenvolvimentos sociocognitivos fundamentais, notadamente empatia e resolução de problemas interpessoais. Assim, esta investigação elegeu esses dois construtos fundamentais para o desenvolvimento social para associar à ToM. Também com base no capítulo anterior, salienta-se que não foram identificadas pesquisas empíricas que tenham relacionado os três construtos.

Empatia tem sido conceituada como a capacidade de se colocar no lugar dos outros, compreender seus estados emocionais e subjetivos e entender a consciência do outro, bem como sua condição (Bensalah, Caillies & Anduze, 2016). Seu caráter multidimensional – afetivo, cognitivo e comportamental – tem sido enfatizado na literatura científica (Bensalah et al., 2016), sendo os dois primeiros mais enfatizados na literatura e nas medidas.

O *Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982) designado, no Brasil, como Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA), parece ser a única medida de empatia para crianças brasileiras com evidências de validade. Ela tem como ênfase o componente afetivo e foi traduzida por Koller, Camino e Ribeiro (2001).

Motta (2011) aplicou a EECA, pré e pós-treinamento de empatia, em 43 alunos com idades entre sete e oito anos de uma escola pública. A média geral foi de 13,2 (DP = 3,1), não sendo obtidas diferenças significativas entre as duas medidas e nem diferença entre os gêneros. A EECA também foi utilizada por Rodrigues e Silva (2012) como pré e pós-teste

depois de uma intervenção focada em empatia. O programa contou com 36 crianças de cinco e seis anos, sendo 16 meninos e 20 meninas. A média geral foi de 11,83 no pré-teste, aumentando para 14,36 no pós-teste. As médias foram de 11,56 para 13,56 e 11,83 para 14,38 pré e pós-avaliação para o sexo feminino e masculino respectivamente. Não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os sexos. No estudo de Silva (2013), 54 crianças, 26 meninas e 28 meninos, com média de 7,9 anos de idade foram avaliadas com a ECCA. A média geral foi de 13,74 (DP = 3,13) e as meninas foram mais empáticas (M = 14,88; DP = 2,31) do que os meninos (M = 12,68; DP = 3,45).

No Brasil, em um estudo que buscou investigar se a ToM auxilia em respostas emocionais empáticas e na motivação prossocial, Pavarini e Souza (2010) investigaram 37 crianças entre quatro e seis anos a partir de duas tarefas da escala de Wellman e Liu (2004) (Crença e Emoção e Emoção Real-Aparente). Não foi obtida correlação significativa entre ToM e Empatia. As autoras propõem a hipótese de que essas habilidades podem, em conjunto, contribuir para respostas prossociais, já que a ToM e empatia se correlacionaram positivamente com motivação prossocial.

Em uma pesquisa buscando avaliar a relação da ToM e Empatia, Ramos (2012) selecionou 90 crianças de três a cinco anos de ambos os sexos. Foi utilizada uma história para investigar tanto a empatia como a ToM a partir da crença falsa, buscando identificar qual variável é dependente e independente. Para o autor, suas análises evidenciaram que a empatia é anterior à ToM, contribuindo para a consolidação desta. Por isso, o desenvolvimento inicial da empatia, principalmente a partir do reconhecimento emocional, auxilia no desenvolvimento da ToM e esta, quando desenvolvida, torna a empatia mais complexa. Assim, ambas se relacionam bidirecionalmente.

Paludeto (2016) pesquisou a relação entre ToM e empatia a partir de um estudo transversal com 40 pré-escolares de três a seis anos de idade. A autora aplicou quatro tarefas (Crença Falsa, Crença Falsa Explícita, Crença e Emoção e Emoção Real-Aparente) da Escala de ToM de Wellman e Liu (2004) e quatro histórias infantis para avaliar a resposta emocional empática. Os resultados revelaram associações entre crença falsa e empatia afetiva (raiva e medo) e daquela com o escore geral de empatia afetiva. Porém, não se observou associação entre as demais tarefas e a empatia afetiva.

No contexto internacional, as pesquisas que associam ToM e empatia são mais abundantes (p. ex., Bensalah et al., 2016; Lonigro, Laghi, Baiocco, & Baumgartner, 2014; Wang & Wang, 2015). De modo geral, têm sido constatadas relações positivas entre essas duas variáveis.

Por sua vez, para Spivack et al. (1976), a resolução de um problema interpessoal é um processo que faz uso de um conjunto de habilidades cognitivas para obter soluções em situações de interação social nas quais há divergências ou conflitos. Ademais, envolve uma complexa interação de outros fatores, incluindo recursos materiais e sociais. As habilidades cognitivas consideradas por esses autores são: 1) pensamento de alternativas; 2) pensamento meios-fins; 3) pensamento consequencial; 4) pensamento causal e 5) tomada de perspectiva.

O pensamento de alternativas é extremamente importante, pois, se um indivíduo gera apenas uma ou duas soluções, suas chances de sucesso são menores do que um indivíduo que gera mais soluções, considerando que a primeira ou a segunda alternativa pode falhar (Spivack et al., 1976). Gerar mais soluções maximiza a probabilidade de que a resposta mais eficaz estará entre as que foram geradas (D’Zurilla & Goldfried, 1971). Desse modo, a geração de alternativas determina, em grande medida, o sucesso em situações de resolução de problemas interpessoais. Adicionalmente, é preciso considerar os tipos de alternativas geradas. Deluty (1979) as categoriza como assertivas, passivas ou agressivas. As primeiras referem-se à capacidade de expressar, de maneira não hostil e sem violar os direitos dos outros, seus pensamentos e sentimentos; as agressivas ocorrem por meio de atos hostis, envolvendo uma maneira de se expressar à custa dos outros; enquanto nas passivas os atos não são agressivos, os sentimentos e o poder do outro não são questionados e, conseqüentemente, o indivíduo nega e não defende seus próprios direitos e sentimentos.

No Brasil, há poucos estudos sobre este construto e não foi encontrada sequer uma medida com evidências de validade para medi-lo. Apesar disso, autores como Oliveira, Morais e Carvalho (2013), Vicentin (2009) e Leme (2004) têm utilizado a CATS (Deluty, 1979; 1981) como uma alternativa adaptada para avaliar estilos de resolução de problemas interpessoais em crianças e adolescentes, identificando predominância de respostas agressivas e passivas.

Assim como a empatia, a habilidade de resolução de problemas interpessoais pode ter aspectos relacionados à ToM, como revelaram os estudos de Foote e Holmes-Lonergan (2003) e Randell e Peterson (2009). No primeiro estudo, participaram 22 crianças entre três e cinco anos, as quais responderam a oito tarefas de crença falsa e foram observadas durante conflitos com seus irmãos. As que utilizaram mais estratégias de negociação, comprometimento, persuasão e revezamento (crianças com argumento orientado para o outro – assertivas) obtiveram pontuação mais expressiva nas tarefas de crença falsa do que os passivos, que tiveram menor pontuação nessas tarefas. No segundo, as autoras investigaram a ToM e conflitos entre irmãos, em 54 crianças pré-escolares australianas com idades entre três

e cinco anos. Identificou-se que as crianças com escores mais altos nas tarefas de crença falsa exibiram efeitos menos negativos, isto é, menos raiva e tristeza durante os conflitos entre os irmãos, bem como menos sofrimento pós-conflito, sugerindo que estas crianças possuem melhor entendimento da mente e logo buscam soluções melhores para ambos os lados.

Objetivos

Considerando a carência de estudos empíricos e a presença de resultados inconclusivos quanto às diferenças entre os sexos, o objetivo geral deste estudo foi verificar associações entre ToM, empatia e geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais, enfatizando as diferenças entre meninos e meninas. Especificamente, almejou-se comparar os escores desses dois grupos em tarefas (crença falsa etc.) de ToM, de empatia e geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais, considerando alternativas passivas, agressivas e assertivas.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 56 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de Minas Gerais, sendo 30 do gênero feminino (53,57%) e 26 do masculino (46,43%), com idade média de 6,32 anos (DP = 0,38).

Todos os estudantes presentes – 80 nas quatro turmas alvo – receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), porém, apenas os que o apresentaram preenchido participaram da investigação. Não houve recusa por parte das crianças em participar e nenhum aluno foi excluído por apresentar dificuldade.

A escolha da instituição colaboradora foi feita de maneira não probabilística e considerou, entre outros aspectos, a acessibilidade. A opção pelo nível de escolaridade também não foi aleatória e foi decorrente de um maior entendimento dos estados mentais próprios e dos outros, já existentes nessa faixa etária, possibilitando que as crianças estejam mais aptas a responder aos instrumentos da presente pesquisa.

Instrumentos

Para avaliar empatia e ToM, foram utilizadas, respectivamente, a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes – EECA, traduzida e adaptada para o Brasil por Koller et al., (2001) a partir da escala original de Bryant (1982) (Anexo A), e a Escala de Teoria da Mente, desenvolvida por Wellman e Liu (2004) e traduzida e adaptada para o Brasil por

Domingues et al. (2007) (Anexo B). Quanto à resolução de problemas interpessoais, empregaram-se as Tarefas de Resolução de Problemas Interpessoais (TRPIp) (De Moraes, 2018) (Apêndice B).

A EECA avalia principalmente a responsividade emocional dos indivíduos. É uma medida com 22 itens que devem ser respondidos com "sim" ou "não", sendo que as respostas empáticas são marcadas com um ponto, enquanto às respostas não empáticas atribui-se zero. O escore global da escala é o somatório das respostas de todos os itens, sendo que as questões 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 devem ter seus escores espelhados. Quanto maior o número de pontos obtidos, maior o nível de empatia, sendo, evidentemente, 22 a pontuação máxima e zero a pontuação mínima. Koller et al. (2001) apresentaram evidências de validade a partir da convergência com outra escala de empatia e estimativas de fidedignidade (Alfa de Cronbach = 0,67) para a escala.

A Escala de Teoria da Mente mede o nível de desenvolvimento da compreensão acerca dos estados mentais das pessoas. É composta por sete itens que procuram capturar, em nível crescente de complexidade, o desenvolvimento da ToM, sendo que o acerto em cada uma delas é pontuado com o escore um e ao erro é atribuído zero. Logo, o total varia entre zero e sete pontos. As tarefas são: 1) desejos diferentes – habilidade de julgar que duas pessoas (exemplo: a criança e o personagem) têm desejos diferentes acerca do mesmo objeto; 2) crenças diferentes – habilidade de julgar que duas pessoas (exemplo: a criança e o personagem) têm crenças diferentes acerca do mesmo objeto; 3) acesso ao conhecimento – capacidade de julgar o conhecimento de outra pessoa (personagem) que não sabe determinada informação, mas a qual foi fornecida à criança; 4) crença falsa de conteúdo – capacidade de julgar a crença falsa de outra pessoa (personagem) acerca de um determinado conteúdo em um recipiente do qual a criança sabe o que há dentro e o personagem não; 5) crença falsa explícita – capacidade de prever onde o personagem irá procurar determinado objeto, dado que esse tem uma crença falsa; 6) crença e emoção – habilidade de julgar como o personagem se sentirá, dado que ele tem uma crença falsa; e 7) emoção real-aparente – capacidade de julgar que a pessoa pode se sentir de uma maneira, porém, demonstrar uma emoção diferente.

As TRPIp foram elaboradas pela própria pesquisadora, tendo como base a literatura sobre resolução de problemas interpessoais (Deluty, 1979; 1981; D’Zurilla & Goldfried, 1971; Shure, 2006) e os instrumentos *Preschool Interpersonal Problem Solving – PIPS* (Shure, 1990) e o *Children Action Tendency Scale – CATS* (Deluty, 1979; 1981). Elas avaliam a capacidade de a criança propor soluções para três problemas interpessoais. São apresentadas três histórias hipotéticas de conflito interpessoais em três contextos: escola,

domicílio e comunitário. O programa *Eu Posso Resolver Problemas* (Shure, 2006) foi utilizado como referência para auxiliar na criação das histórias e, para facilitar a compreensão das histórias, foram utilizadas pranchas que ilustram a situação conflituosa (Apêndice C), sendo três para a escola, duas para o domicílio e três para o contexto comunitário. Cada tarefa consiste em:

- 1) apresentar a história oralmente para a criança em conjunto com as pranchas;
- 2) verificar se houve compreensão da história, solicitando que ela seja recontada e, se necessário, repetindo esses dois procedimentos até que haja compreensão;
- 3) solicitar que ela apresente soluções para o conflito interpessoal apresentado (“Se você estivesse no lugar de _____, o que você faria?”); e
- 4) estimular, por meio de questionamento (“O que mais você poderia fazer?”), a criança a apresentar o maior número de soluções possíveis.

Salienta-se que não há limite para o número de soluções que uma criança pode apresentar, pois, como destacam Spivack et al. (1976) e D’Zurilla e Goldfried (1971), um aspecto importante para a resolução de um problema é a capacidade de pensar em diversas soluções para o problema.

As soluções apresentadas para as TRPIp são alvo de uma análise de conteúdo e são classificadas – conforme o modelo teórico proposto por Deluty (1979; 1981), que considera três estilos de resolução de problemas – em assertivas, passivas e agressivas (Anexo C). Computam-se, em seguida, os escores de cada estilo com base na frequência, sendo atribuído o valor “um” para cada ocorrência. Com base no total de respostas, são calculadas porcentagens de alternativas agressivas, alternativas passivas e taxa de relevância, ou seja, percentual de alternativas assertivas.

Procedimento

Após os cuidados éticos necessários, incluindo aprovação por um comitê de ética em pesquisa (CAAE 55185516.0.0000.5147) e obtenção de um termo de consentimento livre e esclarecido, foram agendados com a escola os dias e os horários de melhor conveniência para a avaliação individual das crianças, nas dependências da instituição de ensino. No primeiro encontro, com duração média de 20 minutos, a criança respondeu às perguntas das tarefas da Escala de ToM (Wellman & Liu, 2004) e da EECA (Bryant, 1982). No segundo, foram aplicadas as TRPIp, com duração média de 10 minutos. Esta aplicação foi gravada, transcrita e alvo de uma análise qualitativa.

Análise dos dados

O tratamento dos dados foi tanto qualitativo quanto quantitativo. No primeiro caso, empregou-se análise de conteúdo das transcrições da aplicação das TRPIp. A análise foi feita pela autora e foi alvo de uma avaliação de concordância com juízes especialistas ($N = 6$), sendo que 50% eram psicólogos doutores em Psicologia e os demais eram psicólogas mestradas nessa mesma área de conhecimento. A concordância média geral foi 90,72%, sendo que o menor índice foi igual 74,85% para a tarefa 3 e o maior foi 99,56% para a tarefa 1. Assim, o percentual médio de concordância dos juízes ficou acima do recomendado, isto é, maior ou igual a 80% (Pasquali, 2001), mantendo-se a análise feita pela autora.

O tratamento quantitativo ocorreu tanto por meio de estatística descritiva (mediana, média, porcentagem etc.) quanto inferencial, sendo adotado por omissão um nível de significância de 5% no último caso. Para verificar possíveis diferenças entre os gêneros quanto às variáveis ToM, empatia e resolução de problemas interpessoais, foi utilizado o Teste U de Mann Whitney. Para amostras relacionadas, quando eram duas utilizou-se o Wilcoxon (Z) quando eram três ou mais o Qui-quadrado (χ^2) de Friedman. Para as análises de correlação entre as variáveis foi utilizado o ρ de Spearman. Esses testes foram selecionados devido ao fato de os dados não apresentarem uma distribuição normal.

Resultados

A Tabela 1 resume os resultados referentes à ToM. Observou-se que o gênero feminino obteve maior performance na tarefa de Crença Falsa que o masculino ($U(56) = 255,000$). Obteve-se, ademais, uma significância limítrofe ao considerar o escore total, denotando que, possivelmente, as meninas possuem mais ToM que os meninos ($U(56) = 274,000$).

Tabela 1

Médias (M), Desvio Padrão (DP), Qui-quadrado (χ^2) de Friedman para amostra total e por sexo nas tarefas da escala de Teoria da Mente e Teste U de Mann Whitney para as diferenças entre as tarefas por sexo.

Tarefas de Teoria da Mente	Sexo				Total		U
	Feminino		Masculino		M	DP	
	M	DP	M	DP			
Desejos Diferentes	0,80	0,41	0,85	0,37	0,82	0,39	372,000
Crenças Diferentes	0,77	0,43	0,65	0,49	0,71	0,46	346,000
Acesso ao Conhecimento	0,93	0,25	0,92	0,27	0,93	0,26	386,000
Crença Falsa	0,50	0,51	0,15	0,37	0,34	0,48	255,000**
Crença Falsa Explícita	0,30	0,47	0,15	0,37	0,23	0,43	333,000
Crença e Emoção	0,70	0,47	0,62	0,50	0,66	0,48	357,000
Emoção Real-Aparente	0,67	0,48	0,46	0,51	0,57	0,50	310,000
Escore Total	4,67	1,69	3,81	1,44	4,27	1,62	274,000***
χ^2	40,623*		60,591*		97,795*		-

* $p < 0,001$. ** $p < 0,01$. *** $p = 0,053$.

Considerando a amostra total, constatou-se diferença significativa entre as sete tarefas utilizadas para avaliar a ToM ($\chi^2(56;6) = 97,795$; $p < 0,001$). Para melhor compreensão nas diferenças foi utilizado Wilcoxon (Z), demonstrando que Acesso ao Conhecimento e Desejos Diferentes foram as mais fáceis, uma vez que não diferiram entre si ($Z(56) = 1,732$; $p = 0,083$) e a última tarefa diferiu de Crenças Diferenças ($Z(56) = 2,121$; $p < 0,05$). As tarefas de Crença Falsa Explícita e Crença Falsa foram as mais difíceis ($Z(56) = 1,414$; $p = 0,157$), pois a última diferiu ($Z(56) = 2,837$; $p < 0,01$) de Emoção Real Aparente.

Ao considerar somente os meninos, constatou-se diferença significativa no desempenho nas tarefas ($\chi^2(26;6) = 60,591$; $p < 0,001$), sendo que Acesso ao Conhecimento e Desejos Diferentes foram as mais fáceis, uma vez que não diferiram entre si ($Z(56) = 0,816$; $p = 0,414$) e a última tarefa diferiu de Crenças Diferentes ($Z(56) = 2,236$; $p < 0,05$). As tarefas de Crença Falsa Explícita e Crença Falsa foram as mais difíceis, já que ambas diferiram da Emoção Real Aparente ($Z(56) = 2,530$; $p < 0,05$).

Em relação ao sexo feminino, também foi obtida diferença significativa quando são consideradas o conjunto de tarefas ($\chi^2(30;6) = 40,623$; $p < 0,001$). Todavia, de modo distinto dos meninos, não foram observadas diferenças significativas entre os pares de tarefas com escores “vizinhos”, não permitindo que se afirme quais são mais fáceis ou difíceis. Os resultados obtidos foram: Acesso ao Conhecimento e Desejos Diferentes ($Z(56) = 1,633$; $p =$

0,102), Desejos diferentes e Crenças Diferentes ($Z(56) = 0,577$; $p = 0,564$), Crenças Diferentes e Crença e Emoção ($Z(56) = 0,632$; $p = 0,527$), Crença e Emoção e Emoção Real Aparente ($Z(56) = 0,302$; $p = 0,763$), Emoção Real Aparente e Crença Falsa ($Z(56) = 1,508$; $p = 0,132$), Crença Falsa e Crença Falsa Explícita ($Z(56) = 1,604$; $p = 0,109$).

No que se refere à Empatia, os participantes obtiveram uma média de 12,88 (DP = 2,82). Constatou-se, também, que as alunas (M = 13,93; DP = 2,83) são mais empáticas ($U(56) = 200,500$; $p < 0,01$) que os alunos (M = 11,65; DP = 2,31).

Ao considerar a frequência de alternativas geradas pelos participantes (Tabela 2), observou-se, no total, que os participantes geraram mais soluções passivas que agressivas ($Z(56) = 2,666$; $p < 0,01$) e que assertivas ($Z(56) = 2,894$; $p < 0,01$), bem como não houve diferença entre proposições agressivas e assertivas ($Z(56) = 0,373$; $p = 0,709$). Contudo, quando são consideradas as porcentagens, as crianças obtiveram um percentual maior de respostas passivas que assertivas ($Z(56) = 2,614$; $p < 0,01$) e agressivas ($Z(56) = 3,120$; $p < 0,01$), não havendo diferença entre as alternativas agressivas e assertivas ($Z(56) = 0,662$; $p = 0,508$).

Ao considerar o gênero dos participantes, observou-se diferença significativa ($U(56) = 223,000$; $p < 0,01$) apenas na porcentagem de alternativas passivas, sendo que as meninas apresentaram maior percentual (Tabela 2). Considerando apenas as meninas, verificou-se que geram mais alternativas passivas, pois a frequência deste tipo de solução foi maior que a de alternativas agressivas [$Z(30) = 3,904$; $p < 0,001$] e assertivas [$Z(30) = 2,619$; $p < 0,01$], que não diferiram entre si [$Z(30) = 0,763$; $p = 0,445$]. Ao considerar o percentual de alternativas, verifica-se que elas propõem uma proporção mais alta de alternativas passivas [Alternativas Passivas (%) - Taxa de Relevância (%): $Z(30) = 2,981$; $p < 0,01$. Alternativas Passivas (%) - Alternativas Agressivas (%): $Z(30) = 3,873$; $p < 0,01$. Alternativas Agressivas (%) - Taxa de Relevância (%): $Z(30) = 0,999$; $p = 0,318$]. Ao analisar os meninos, constatou-se que não há diferenças na frequência dos estilos de resolução [Alternativas Agressivas (f) – Alternativas Assertivas (f): $Z(26) = 0,457$; $p = 0,647$. Alternativas Agressivas (f) - Alternativas Passivas (f): $Z(26) = 0,076$; $p = 0,939$. Alternativas Passivas (f) – Alternativas Assertivas (f): $Z(26) = 1,418$; $p = 0,156$] nem no percentual de alternativas [Alternativas Passivas (%) - Taxa de Relevância (%): $Z(26) = 0,569$; $p = 0,569$. Alternativas Passivas (%) - Alternativas Agressivas (%): $Z(26) = 0,579$; $p = 0,562$. Alternativas Agressivas (%) - Taxa de Relevância (%): $Z(26) = 0,016$; $p = 0,987$].

Tabela 2

Médias (M), Desvio Padrão (DP) nas tarefas de Resolução de Problemas Interpessoais (frequência e porcentagem) para amostra total e por sexo e Teste U de Mann Whitney para as diferenças entre as tarefas por sexo.

Geração de Alternativas em Resolução de Problemas Interpessoais	Sexo				Total		U
	Feminino		Masculino		M	DP	
	M	DP	M	DP			
Alternativas Assertivas (f)	2,13	2,29	2,27	2,29	2,20	2,27	377,500
Alternativas Agressivas (f)	1,80	2,44	3,42	4,73	2,55	3,74	303,500
Alternativas Passivas (f)	4,07	2,32	3,19	2,38	3,66	2,37	368,000
Total de Alternativas (f)	8,00	4,09	8,88	4,85	8,41	4,44	376,000
Taxa de Relevância (%)	26,51	23,42	33,49	33,40	29,75	28,44	370,500
Alternativas Agressivas (%)	20,01	19,94	30,68	33,55	24,96	27,39	348,500
Alternativas Passivas (%)	53,48	22,62	35,84	24,82	45,29	25,07	223,000*

* $p < 0,01$.

Ao considerar os três construtos estudados (Tabela 3), foram obtidas correlações moderadas entre Empatia e Desejos Diferentes ($r_s = -0,357$; $p < 0,01$) e Empatia e Emoção Real-Aparente ($r_s = 0,300$; $p < 0,05$), sendo a primeira negativa e, evidentemente, a segunda positiva. Crença Falsa Explícita se correlacionou fraca e positivamente com a frequência de alternativas passivas ($r_s = 0,294$; $p < 0,05$) e moderada e positivamente com a frequência total de alternativas ($r_s = 0,393$; $p < 0,01$). Nas associações entre Empatia e RPIP não foram obtidas correlações significativas.

Examinando as relações entre as três variáveis-chaves deste estudo por gênero (Tabela 4), foram obtidas, para as meninas, correlações moderadas positivas entre Crenças Diferentes e Total de Alternativas ($r_s = 0,465$; $p < 0,01$), entre Emoção Real Aparente e Empatia ($r_s = 0,451$; $p < 0,01$) e entre Crença Falsa Explícita e Total de Alternativas ($r_s = 0,395$; $p < 0,05$). Uma única correlação significativa moderada e positiva foi constatada para os meninos: Crença Falsa Explícita e Total de Alternativas ($r_s = 0,294$; $p < 0,01$).

Apesar de não serem significativas, é preciso mencionar que, para as meninas, foram obtidas correlações moderadas entre Desejos Diferentes e Empatia ($r_s = -0,344$) e Desejos Diferentes e Total de alternativas ($r_s = 0,311$), sendo a primeira negativa e a outra positiva. No caso dos meninos, obtiveram-se correlações moderadas negativas entre Desejos Diferentes e Empatia ($r_s = -0,359$) e correlações moderadas positivas entre Acesso ao Conhecimento e Alternativas Passivas (%) ($r_s = -0,360$); Acesso ao Conhecimento e Alternativas Assertivas (f) ($r_s = 0,337$); Acesso ao Conhecimento e Taxa de Relevância ($r_s = 0,335$); e Empatia e Total de Alternativas ($r_s = 0,300$).

Tabela 3
Análises de correlação entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais

Variáveis	Teoria da Mente							Total	Empatia
	Desejos Diferentes	Crenças Diferentes	Acesso ao Conhecimento	Crença Falsa	Crença Falsa Explícita	Crença e Emoção	Emoção Real-Aparente		
Empatia	-0,357*	-0,065	0,035	0,149	0,092	-0,021	0,300**	0,074	---
Alternativas Assertivas (f) ^a	0,131	0,014	0,123	-0,067	0,074	0,056	-0,007	0,065	-0,036
Alternativas Agressivas (f) ^a	-0,088	0,058	-0,109	-0,055	0,106	0,033	-0,015	0,004	-0,003
Alternativas Passivas (f) ^a	0,012	0,064	0,106	0,086	0,294**	-0,006	-0,116	0,125	0,039
Total de Alternativas ^a	0,064	0,148	0,030	0,005	0,393*	0,006	-0,038	0,175	0,066
Taxa de Relevância (%) ^a	0,120	-0,011	0,146	-0,089	-0,072	0,080	-0,006	0,020	0,004
Alternativas Agressivas (%) ^a	-0,141	0,008	-0,146	-0,053	0,050	0,055	0,014	-0,031	-0,003
Alternativas Passivas (%) ^a	0,055	0,017	0,047	0,188	0,127	0,013	-0,038	0,107	0,029

^a Geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais.

* $p < 0,01$. ** $p < 0,05$.

N = 56

Tabela 4

Análises de correlação entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais por sexo

Sexo	Variáveis	Teoria da Mente							Empatia	
		Desejos Diferentes	Crenças Diferentes	Acesso ao Conhecimento	Crença Falsa	Crença Falsa Explícita	Crença e Emoção	Emoção Real-Aparente		Escore Total
Feminino	Empatia	-0,344	-0,170	-0,070	0,000	0,072	-0,076	0,465**	0,034	---
	Alternativas Assertivas (f) ^a	0,147	0,125	-0,102	-0,083	0,120	0,069	0,075	0,084	-0,004
	Alternativas Passivas (f) ^a	0,093	0,237	0,063	0,130	0,240	0,056	-0,117	0,192	-0,053
	Alternativas Agressivas (f) ^a	0,104	0,113	0,080	-0,040	0,030	-0,104	-0,080	-0,016	-0,217
	Total de Alternativas ^a	0,311	,465**	0,023	0,097	,395*	-0,030	-0,029	0,298	-0,167
	Taxa de Relevância (%) ^a	0,098	0,014	-0,024	-0,149	0,017	0,068	0,104	0,023	0,065
	Alternativas Agressivas (%) ^a	-0,005	0,018	-0,078	0,019	0,013	0,182	-0,082	0,063	-0,042
	Alternativas Passivas (%) ^a	0,049	0,042	0,118	0,004	-0,026	-0,090	-0,042	-0,026	-0,193
Masculino	Empatia	-0,359	-0,055	0,127	0,043	-0,022	-0,016	-0,016	-0,115	---
	Alternativas Assertivas (f) ^a	0,124	-0,083	0,337	-0,029	0,022	0,054	-0,064	0,074	-0,113
	Alternativas Passivas (f) ^a	-0,079	-0,125	0,146	-0,108	0,294	-0,064	-0,203	-0,033	-0,025
	Alternativas Agressivas (f) ^a	-0,297	0,039	-0,291	-0,037	0,223	0,171	0,0380	0,017	0,240
	Total de Alternativas ^a	-0,193	-0,092	0,058	-0,086	,451*	0,027	-0,057	0,036	0,300
	Taxa de Relevância (%) ^a	0,131	-0,066	0,335	0,044	-0,146	0,076	-0,063	0,067	-0,109
	Alternativas Agressivas (%) ^a	0,086	-0,108	0,145	0,071	0,014	-0,153	-0,181	-0,082	-0,188
	Alternativas Passivas (%) ^a	-0,325	0,028	-0,360	0,000	0,192	0,176	0,086	-0,004	0,266

^a Geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

N(meninas) = 30. N(meninos) = 26.

Discussão

A despeito da relevância da ToM, empatia e habilidade de resolução de problemas interpessoais para o desenvolvimento social, não foram recuperadas pesquisas empíricas que associaram essas três variáveis. Diante disso, investigou-se a relação entre elas em crianças escolares, comparando suas manifestações em meninos e meninas.

Ao aplicar a Escala da ToM de Wellman e Liu (2004), verificou-se que as meninas, possivelmente, possuem uma ToM mais desenvolvida, já que, no total, tiveram uma média aparentemente maior, pois a significância foi limítrofe. Também tiveram, de fato, melhor desempenho em Crença Falsa. Este resultado parece discrepar dos obtidos por outras pesquisas brasileiras (Rodrigues et al., 2015; Silva, 2012), que não identificaram diferenças entre os gêneros.

Além das possíveis diferenças entre os gêneros descritas no parágrafo anterior, alunos e alunas tendem a diferir quanto à facilidade nas tarefas da Escala da ToM. Eles tiveram mais facilidade em Acesso ao Conhecimento e Desejos Diferentes e mais dificuldade em Crença Falsa Explícita e Crença Falsa. Para elas, não é possível afirmar com precisão qual tarefa é mais fácil e qual é mais difícil, ainda que, no geral, tenham sido observadas diferenças significativas de desempenho nas tarefas.

Ao considerar os participantes independentemente do gênero, constatou-se que, do mesmo modo que os meninos, a amostra tem mais dificuldade em Crença Falsa e Crença Falsa Explícita e mais facilidade em Desejos Diferentes e Acesso ao conhecimento. Esses resultados coadunam com os de Rodrigues et al (2015), Silva (2012), Ribas (2011) e Noé (2011), que identificaram ordem de dificuldade ou facilidade nas tarefas análogas às da presente pesquisa, ainda que as idades das amostras sejam diferentes.

Com base na fundamentação teórica da escala de Wellman e Liu (2004), era de se esperar que as médias seguissem uma ordem crescente da tarefa mais fácil – Desejos Diferentes – até a mais difícil – Emoção Real Aparente –, tendo entre elas, respectivamente, Crenças Diferentes, Acesso ao Conhecimento, Crença Falsa e Crença Explícita e Crença e Emoção. Nesta pesquisa, a tarefa Emoção Real Aparente, que seria a mais complexa, obteve escore mais alto do que o de tarefas mais simples, como Crença Falsa e Crença Falsa explícita. Assinala-se, também, que a ordem teórica não foi observada nem para meninas nem para meninos.

Como evidenciado, Rodrigues et al. (2015), Silva (2012), Ribas (2011) e Noé (2011) também não corroboraram a ordem proposta por Wellman e Liu (2004). O mesmo ocorreu nas pesquisas com crianças chinesas e iranianas conduzidas por Wellman et al. (2006)

e Shahaieian et al. (2011) respectivamente. Assim, compartilha-se da mesma conclusão desses autores, que asseveram que diferenças culturais podem ser relevantes para a compreensão dos estados mentais. Com base nos resultados deste e de outros estudos, propõe-se que a ordem de aplicação das tarefas da Escala de ToM seja revisada para que o contexto brasileiro passe a considerar a ordem crescente de dificuldade, característica importante em psicometria.

No tocante aos resultados sobre empatia, as médias são semelhantes às obtidas com outras amostras (Motta, 2011; Rodrigues & Silva, 2012; Silva, 2013). Constatou-se, também, diferença significativa entre os gêneros, sendo que as meninas são mais empáticas, corroborando Silva (2013), mas não Motta (2011) e Rodrigues e Silva (2012).

Ao considerar a geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais, verificou-se que as alternativas passivas foram mais frequentes e também apresentaram maior percentual. Desse modo, independentemente da forma de análise dos dados obtidos com a TRPIp (De Moraes, 2018), constatou-se que as crianças estão buscando soluções não assertivas e, conseqüentemente, que não condizem com a busca por soluções saudáveis, podendo gerar problemas de comportamento internalizante (ansiedade etc.), se passivas, ou externalizante (*bullying* etc.), se agressivas. Oliveira, Moraes e Carvalho (2013), Vicentin (2009) e Leme (2004) obtiveram resultados semelhantes, ou seja, predominância de respostas agressivas e passivas, utilizando a CATS (Deluty, 1979; 1981).

Os resultados referentes à geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais são ainda mais preocupantes ao considerar que meninos e meninas praticamente não diferem entre si e, quando há diferença, as alunas apresentam maior porcentagem de alternativas passivas. Historicamente, elas tendem a ser menos agressivas que os meninos (Moura, Nobre, Melo, & Fernandes, 2017). Com isso, sobressai-se a necessidade de realizar psicoeducação para promover habilidades de resolução de problemas interpessoais, como defendido há décadas por Spivack et al. (1976).

Poucas associações foram obtidas entre ToM, empatia e geração de alternativas para resolução de problemas interpessoais, não sendo obtidas correlações significativas entre os totais das medidas destas três variáveis. A correlação negativa e moderada entre empatia e Desejos Diferentes parece denotar que entender o desejo do outro e expressar essa compreensão não fez com que as crianças fossem empáticas. Ao contrário, elas se mostraram menos propensas à empatia. Destaca-se, como já afirmado na introdução, que a empatia tem um caráter multidimensional – afetivo, cognitivo e comportamental – (Bensalah et al., 2016). Desse modo, salienta-se que o fato de os indivíduos possuírem um dos quesitos cognitivos (ToM, mais precisamente, reconhecer que os outros têm desejos diferentes dos seus) não

parece ser suficiente para desencadear os demais componentes comportamentais e afetivos que são necessários para a empatia. Menciona-se, também, que a escala utilizada na pesquisa é voltada para aspectos afetivos.

Quanto à correlação moderada e positiva entre Empatia e Emoção-Real Aparente obtida para a amostra toda e para as meninas, reitera-se que a escala EECA é voltada para os aspectos emocionais e respostas afetivas, o que pode ter contribuído para esse resultado, já que esta tarefa da ToM aborda a capacidade de compreensão da emoção do outro, mesmo quando o personagem não aparente a emoção. Este resultado sinaliza uma capacidade das crianças, especialmente as meninas, em reconhecer emoções e corrobora, até certo ponto, o que Imuta et al. (2016) encontrou em sua metanálise: uma forte associação entre ToM e comportamento prossocial nas meninas. Reitera-se, também, que estudos brasileiros (Paludeto, 2016; Pavarini & Souza, 2010) não têm apresentado resultados robustos que permitam afirmar que empatia e ToM se associam positivamente, mas, no exterior (Lonigro et al., 2014; Wang & Wang, 2015; Brown et al. 2016), há mais evidências empíricas que corroboram esta hipótese. A elevada qualidade das medidas internacionais – mais complexas, mais precisas e com mais evidências de validade – tanto de empatia quanto de ToM, pode explicar a discrepância entre os resultados.

A correlação positiva moderada entre Crença Falsa Explícita e alternativas passivas (f) indica que compreender a ação de uma pessoa não faz com que a criança gere, necessariamente, alternativas adequadas para resolver problemas interpessoais. Isto ocorre porque, para uma solução positiva, são necessárias outras habilidades cognitivas (Spivack et al., 1976).

Reitera-se que, nos estudos de Foote e Holmes-Lonergan (2003) e Randell e Peterson (2009) sobre conflitos entre irmãos, foram encontradas associações que sugerem que a compreensão de estados mentais do outro leva a soluções mais adequadas para estes problemas interpessoais. Como mencionado, a presente pesquisa utilizou um instrumento que contempla apenas a primeira habilidade cognitiva da resolução de um problema, isto é, a geração de alternativas. Para melhor compreender as relações entre ToM e este construto, há que se utilizar medidas que avaliem todas as habilidades cognitivas necessárias para solucionar problemas de modo competente.

Ainda no que se refere às TRPIp, as meninas apresentaram maior frequência de alternativas passivas e, também, maior percentual de alternativas passivas. Ao calcular os escores da PIPS, Shure (1990) propõe que seja calculada a taxa de relevância, que, de fato, é o percentual de alternativas assertivas. Este procedimento parece limitado, pois são

desconsideradas as percentagens de alternativas agressivas e passivas, fundamentais para compreender como as pessoas resolvem problemas interpessoais. Ademais, não considerar a frequência pode limitar a análise, já que o número de alternativas geradas tem sido considerado um fator relevante para a resolução de problemas interpessoais (Spivack et al., 1976). De fato, a questão discutida neste parágrafo sinaliza o quão complexa é a análise de alternativas para solucionar problemas, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos, uma vez que, mesmo entre alternativas agressivas, por exemplo, existem as mais e as menos agressivas.

A correlação positiva moderada entre Crença Falsa Explícita e Total de Alternativas parece ser decorrente do fato de os participantes terem gerado mais alternativas passivas, pois não há, inicialmente, respaldo teórico para essa associação. Ambas as considerações podem ser generalizadas para analisar as correlações entre o Total de Alternativas e Crenças Diferentes, bem como entre aquela variável e Crenças Falsas Explícitas, no caso das meninas e, para os meninos, entre Crenças Falsas Explícitas e Total de Alternativas.

A ausência de correlações entre Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais pode ser decorrente das características dos instrumentos, dado que a EECA “somente” averigua aspectos afetivos, enquanto as TRPIp se restringem ao pensamento de alternativas. Estudos futuros devem, portanto, investigar o restante do processo cognitivo de solução de problemas proposto por Spivack (1976). Isto forneceria dados que permitiriam analisar, por exemplo, a relação entre empatia e resolução de problemas interpessoais, considerando, principalmente, a tomada de perspectiva que é comum a ambas. Adicionalmente, menciona-se que não foram recuperados estudos que analisassem essa associação, dificultando a discussão desses resultados.

A dimensão reduzida da amostra – uma das limitações desta investigação – fez com que algumas correlações moderadas não fossem significativas quando se dividiu o grupo de participantes em meninos e meninas. Para algumas delas, também não há respaldo teórico para análise e ou possibilidade de propor hipóteses explicativas. Outras, como a correlação moderada positiva entre Acesso ao Conhecimento e Taxa de Relevância no subgrupo de meninos, são coerentes com o referencial teórico, pois compreender que o outro tem ou não ciência de algo parece facilitar a assertividade. Desse modo, é importante que pesquisas futuras investiguem amostras maiores.

Lonigro et al. (2014) e Wang e Wang (2015) alertam que a ToM também pode ser a base de ações antissociais, já que a compreensão do outro não necessariamente implica em

comportamentos positivos. Asseveram que ela pode ser facilitadora de um determinado comportamento ou de outro, dependendo da predisposição social. Logo, como propõem os autores, deve se discriminar a “boa” ToM (voltada para comportamentos prossociais) da “má” ToM (voltada para comportamentos antissociais).

A respeito das diferenças entre os sexos abordada na pesquisa, levanta-se como hipótese questões culturais que podem estar vinculadas a essas distinções nos resultados. Assim como as diferenças culturais entre países pode gerar resultados diversificados, diferenças na educação de meninas e meninos, mesmo possuindo a mesma origem, pode gerar resultados contrastantes. Uma menina, geralmente é educada para agir passivamente, enquanto nos meninos aceita-se e, muitas vezes, estimula-se a agressividade (Moura et al., 2017), constituindo uma possível explicação para as diferenças entre os sexos observadas neste estudo.

Baseando-se nos resultados encontrados, é possível afirmar, com cautela, que não corroborou-se uma relação linear direta entre ToM, empatia e resoluções de problemas interpessoais apesar de terem sido observadas algumas correlações entre estas variáveis. Apesar de suas limitações (dimensão e “qualidade” da amostra, medidas com poucas evidências de validade etc.), este estudo abre possibilidades para novas investigações. Recomenda-se, para tanto, a adoção de delineamentos mais complexos (p. ex., experimental) com amostras mais amplas, mais diversificadas e randomizadas e com mais e melhores medidas. Quanto à metodologia, há que se realizarem estudos longitudinais e sequenciais para acompanhar o desenvolvimento da ToM, da empatia e da habilidade de resolução de problemas interpessoais, permitindo compreender, de modo mais claro, as relações entre elas por meio de, por exemplo, equações estruturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitera-se que o campo de estudo da ToM é vasto e tem se mostrado importante na compreensão do ser humano, especialmente nas suas relações sociais. Nessa pesquisa buscou-se investigar se o desenvolvimento da ToM está associado com as habilidades de empatia e resolução de problemas interpessoais, pois estas duas variáveis também são importantes para o desenvolvimento sociocognitivo dos indivíduos, auxiliando na competência social.

No segundo capítulo, é feita a fundamentação teórica. Após apresentar o contexto histórico da ToM, examinar sua relevância para a compreensão dos próprios estados mentais e dos outros e, conseqüentemente, o como esse entendimento influencia em aspectos da vida, por exemplo, a relação entre pares constatou-se o quanto esse processo psicológico tem sido estudado, sendo relacionado a várias temáticas (desenvolvimento social, linguagem etc.). Apesar disso, no Brasil, ainda há carência de estudos no âmbito do desenvolvimento social. Também foi detectada a importância da crença falsa como medida de avaliação em crianças, ainda que se sobressaia a necessidade de que a avaliação abarque outros tipos de tarefas. Ficou evidente a necessidade de, principalmente no Brasil, serem desenvolvidas medidas mais eficazes para a realização de trabalhos empíricos com resultados mais robustos. Foram abordadas, adicionalmente, as concepções sobre a natureza da compreensão dos estados mentais, destacando-se duas teorias: Teoria da Teoria e Teoria da Simulação. Analisou-se, ainda, o momento de surgimento da ToM – primeiros quatro e cinco anos da vida – e a forma como essa se desenvolve – mecanismos inatos e modularizados – ou – perspectiva desenvolvimentista. Salienta-se a descrição de duas metanálises que corroboram a associação entre ToM e desenvolvimento social.

Quanto à empatia, verificou-se que essa habilidade também tem sido considerada como importante para o desenvolvimento de relações saudáveis e positivas. Foi apresentada sua definição, bem como o seu percurso histórico. Evidenciou-se que seu campo de estudo é antigo e perpassa por muitas investigações em interface com outras áreas, sendo aplicada principalmente em programas psicoeducativos. Enfatizou-se, ademais, seu caráter multidimensional; fator importante para compreender o funcionamento da empatia. Quando relacionada à ToM, apesar de ainda existirem controvérsias sobre a relação entre elas – se são idênticas ou não, qual é antecedente ou, ainda, se há um desenvolvimento paralelo entre elas – , os estudos internacionais descritos demonstraram como essas habilidades têm uma importância ímpar ao se relacionarem mutuamente e influenciarem as relações sociais. No

Brasil, os estudos dessas variáveis têm sido menos frequentes e pouco complexos, sendo necessárias mais pesquisas com delineamentos e medidas mais sofisticadas.

No caso da resolução de problemas interpessoais, também foi, evidentemente, apresentada uma definição do campo e descritos seus desdobramentos históricos, evidenciando que se trata de um campo teórico e empiricamente bem estabelecido. Verificou-se, assim como no caso da empatia, que esse processo psicológico tem sido alvo muitos programas psicoeducativos, principalmente no exterior. Observou-se que, no Brasil, os estudos ainda são restritos e, conseqüentemente, há carência de medidas desse construto. Quando vinculada à ToM, as investigações são poucas no exterior e, no Brasil, nenhuma pesquisa que as associe foi encontrada. Não obstante, postula-se que a ToM pode auxiliar nos processos de tomada de decisão em situações de resolução de problemas interpessoais, principalmente quando se considera a tomada de perspectiva, habilidade cognitiva necessária para ser formulada e utilizada uma solução saudável para duas partes.

Nas considerações finais, foi feita uma reflexão sobre as associações ToM, empatia e resolução de problemas interpessoais. Reitera-se que não foram encontradas pesquisas que as relacionassem simultaneamente. É reforçada, assim, a necessidade de investigações que tratem desses três construtos em conjunto. Apesar disso, com base no aporte teórico, foi sugerido que essas habilidades interatuam, que haveria uma relação causal de reciprocidade entre elas. Menciona-se, adicionalmente, a possibilidade de que outras variáveis, como a motivação social, mediem a relação entre elas. Contudo, trata-se apenas de uma hipótese Teórica, sendo necessários estudos empíricos bem conduzidos para corroborá-la, explicitando a natureza das múltiplas variáveis envolvidas e a direção entre elas. Finaliza-se, salientando a importância de pesquisas sobre a ToM para a sociedade.

O terceiro capítulo apresenta uma investigação empírica entre as três habilidades aqui trabalhadas, explorando ainda as diferenças entre o gênero. O texto se inicia apresentando a importância da ToM e de sua avaliação, abarcando estudos brasileiros que utilizaram a Escala da Teoria da Mente, bem como os resultados nessas amostras nacionais. Após isso, considera a relação dessa variável com o desenvolvimento social, especialmente com a empatia e a resolução de problemas interpessoais. Foi retomada a definição de empatia, seu caráter multidimensional e, também, estudos que usaram a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes em amostras brasileiras. Após, apresentaram-se estudos que descrevem a relação entre ToM e empatia. Do mesmo modo que a empatia, a habilidade de resolução de problemas interpessoais teve seu conceito definido e sua importância destacada.

Foram apresentados modelos teóricos da área e pesquisas nacionais sobre a temática. Sobre sua relação com a ToM, apenas dois artigos foram recuperados e descritos.

Enquanto a introdução forneceu suporte teórico, o método descreveu os participantes, os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados. Os resultados evidenciaram que as meninas tendem a possuir mais ToM e empatia. As tarefas Crença Falsa e Crença Falsa Explícita tiveram escores mais baixos, enquanto Desejos Diferentes e Acesso ao conhecimento foram considerados as tarefas mais fáceis. Constatou-se, também, que são geradas mais soluções passivas e agressivas, do que assertivas, na resolução de problemas.

Apesar de não terem sido observadas associações entre os escores gerais dos instrumentos – Escala de Teoria da Mente, EECA e TRPIp –, obtiveram-se relações entre fatores e tarefas específicas. Desse modo, se foram consideradas apenas as relações diretas entre ToM, empatia e habilidades de resolução de problemas interpessoais, parece se tratar mais de variáveis independentes do que associadas. O desfecho do capítulo apresenta as limitações e sugestões para pesquisas futuras, enfatizando a necessidade de se contar com amostras mais amplas e mais criteriosas e, especialmente, o que é imperativo, o uso de delineamentos e tratamentos de dados mais sofisticados, que permitam testar a hipótese do determinismo recíproco e das relações indiretas, mediadas entre as três variáveis.

Não obstante suas limitações, almeja-se que esta dissertação possa contribuir para que novas investigações possam ser realizadas. À guisa de conclusão, enfatiza-se que os resultados deste e de outros estudos devem ser utilizados como base para o desenvolvimento e a implantação de programas de prevenção e promoção de saúde mental na infância, gerando, consequentemente, jovens e adultos socialmente mais desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- Aberson, B., Shure, M., & Goldstein, S. (2007). Social problem-solving intervention can help children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 11*(1), 4-7.
- Abreu, C. S., Cardoso-Martins, C., & Barbosa, P. G. (2014). A Relação entre a Atenção Compartilhada e a Teoria da Mente: Um Estudo Longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(2), 409-414.
- Alves, A. C. S., Dias, M. G. B. B., & Sobral, A. B. C. (2007). A relação entre a brincadeira de faz de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. *Psicologia em Estudo, 12*(2), 325-334.
- Asakura, N., & Inui, T. (2016). A bayesian framework for false belief reasoning in children: A rational integration of theory-theory and simulation theory. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-11.
- Azabdaftari, F. (2012). The causal relationship between theory of mind and language. *Journal of Behavioral Health, 1*(2), 147-155.
- Badenes, L. V., Estevan, R. A. C., & Bacete, F. J. G. (2000). Theory of Mind and Peer Rejection at School. *Social Development, 9*(3), 271-283.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory. *New York Academy of Sciences, 1156*, 68-80.
- Bee, H., & Boyd, D. (2013). Desenvolvimento de relacionamentos sociais (C. Monteiro, Trad., 12ª ed.), *A criança em desenvolvimento* (pp. 454-501). Porto Alegre: Artmed.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers. *Aggressive Behavior, 38*, 150-165.
- Bell, A. C., & Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 29*(4), 348-353.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations, *Consciousness and Cognition, 14*, 698–718.
- Blijd-Hoogewys, E., & Van Geert, P. (2017). Non-linearities in Theory-of-Mind Development. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-15.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2003). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paideia, 12*(24), 185-193.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paideia, 19*(42), 17-26.
- Bosacki, S., & Astington, W. (1999). Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development, 8*(2), 237-255.

- Bowman, L. C., Thorpe, S. G., Cannon, E. N., & Fox, N. A. (2017). Action Mechanisms for Social Cognition: Behavioral and Neural Correlates of Developing Theory of Mind. *Developmental Science*, 20(5), 1-16.
- Boyle, D., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 27-42.
- Brown, M. M. I., Thibodeau, R. B., Pierucci, J. M., & Gilpin, A. T. (2016). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development*, 00, 1–15.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413–425.
- Caixeta, L., & Nitrini, R. (2002). Teoria da Mente: Uma Revisão com Enfoque na sua Incorporação pela Psicologia Médica. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 105-112.
- Caixeta, M., & Caixeta, L. (2005). A psicologia da Teoria da Mente. In M. Caixeta e L. Caixeta (Orgs.), *Teoria da Mente: aspectos psicológicos, neurológicos, neuropsicológicos e psiquiátricos* (pp. 13-27). Campinas: Átomo.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of pro social behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), 257-270.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2006). Terapias de resolução de problemas. In K.S. Dobson (Org.), *Manual de Terapias cognitiva-comportamentais* (pp. 169-194). Porto Alegre: Artmed.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50, 142–147.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)*: Technical manual. North Tonawanda, NY: MultiHealth Systems.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla & L. J. Sanna (Orgs.), *Social Problem Solving* (pp. 11-27). Washington: APA.
- Dalsant, A., Truzzi, A., Setoh, P., & Esposito, G. (2015). Empatia e Teoria della Mente: Un unico meccanismo cognitivo. *Rivista Internazionale Di Filosofia E Psicologia*, 6(2), 245-248.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

- De La Osa, N., Granero, R., Domenech, J. M., Shamay-Tsoory, S., & Ezpeleta, L. (2016). Cognitive and affective components of Theory of Mind in preschoolers with oppositional defiance disorder: Clinical evidence. *Psychiatry Research*, *24*, 128–134.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? *Perspectives on Psychological Science*, *9*(4), 525-537.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). Solução de Problemas Interpessoais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (pp.195-217). Petrópolis: Vozes.
- Deluty, R. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, *5*(3), 309-312.
- Deluty, R. H. (1979). The children action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, *47*, 1061-1071.
- Domingues, S. F. S., & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In Sperb, T. M. & Maluf, M. R. (Orgs.), *Desenvolvimento cognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp.11-31). São Paulo: Vetor.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Giunta, L. (2010). Empathy-related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, *4*(1), 143-180.
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2014). “Eu posso resolver problemas” e Oficinas de Linguagem: Intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *30*(1), 35-44.
- Ensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links Among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children. *The Journal of Genetic Psychology*, *177*(1), 17-31.
- Falcone, E. M, Ferreira, M. C, Luz, R., Fernandes, C., Faria, C., D’Augustin, J., Sardinha, A., & Pinho, V. (2008). Inventário de Empatia (I.E.): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação psicológica*, *7*(3), 321-334.
- Falcone, E. M. O. (2009). Empatia: A sabedoria do vínculo afetivo e das relações sociais. *Anais do II Seminário Internacional de Habilidades Sociais* (pp. 5-14). Recuperado de <http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/anais-do-ii-sihs>
- Flavell, J. H. (2004) Theory-of-mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(3), 274-290.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, MA: MIT.
- Fontgalland, R. C., & Moreira, V. (2012). Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. *Memorandum*, *23*, 32-56. Recuperado de <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/fontgallandmoreira01>

- Foote, R. C., & Holmes-Lonergan, H. A. (2003). Sibling conflict and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 45–58.
- Formiga, N.S., Estevam, I.D., Silva, G.E., Aguiar, A.V.V.S., & Ribeiro, A.D.C. (2013). *A reatividade interpessoal em universitários: verificação de uma medida multidimensional da empatia*. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0726.pdf>
- Freire, G. A. N. (2011). Teoria da Mente e aquisição da linguagem: primeiras reflexões. *Anais do SETA*, *5*, 412-427.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of cognition and development*, *13*(1), 19-37.
- Grueneisen, S., Wyman, E., & Tomasello, M. (2015). “I Know You Don’t Know I Know...” Children use second-order false-belief reasoning for Peer Coordination. *Child Development*, *86*(1), 287-293.
- Hakansson, J. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. Tese de Doutorado, Universidade de Estocolmo, Estocolmo.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc. (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 103-131). New York: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *35*, 307–316.
- Hollebrandse, B., Hout, A. V., & Hendriks, P. (2012). Children’s first and second-order false-belief reasoning in a verbal and a low-verbal task. *Synthese*, *191*(3), 321–333.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, *13*(4), 590-619.
- Ibanez, A., Huepe, D., Gempp, R., Gutiérrez, V., Rivera-Rei, A., & Toledo, M. I. (2013). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Personality and Individual Differences*, *54*, 616–621.
- Ilaria, R., Pacifico, R., Stratta, P., & Rossi, A. (2010). Theory of mind and empathy: the two sides of the same coin? *Schizophrenia Research*, *117*(2-3), 442-442.
- Iman, E. D. (2013). The Social Problem-Solving Questionnaire: Evaluation of Psychometric Properties Among Turkish Primary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, *52*, 97-116.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of Mind and Prosocial Behavior in Childhood: A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology*, *52*(8), 1192-1205.
- Johnson, M. (2008). Matthew Ratcliffe: Rethinking Commonsense Psychology: A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *7*(2), 313-315.

- Jou, G. I. & Sperb, T. M. (1999). Teoria da Mente: diferentes abordagens. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 287-306.
- Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 510-523.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind: the preschool years and beyond. In B. Rapacholi & V. Slaughter. *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* (pp. 121- 142). New York: Psychology Press.
- Kestenberg, C. C. F. (2010). *Avaliação de um programa de desenvolvimento da empatia para graduandos de enfermagem*. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Koller, S. H., Camino, C., & Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 43-53.
- Kuntoro, I. A., Saraswati, L., Peterson, C., & Slaughter, V. (2013). Micro-Cultural Influences on Theory of Mind Development: A Comparative Study of Middle-Class and "Pemulung" Children in Jakarta, Indonesia. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 266-273.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding E. (2014). Emotion Regulation Moderates the Association between Empathy and Prosocial Behavior. *PLoS One*, 9(5), 1-6.
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R. & Baumgartner, E. (2014). Mind Reading Skills and Empathy: Evidence for Nice and Nasty ToM Behaviours in School-Aged Children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 581–590.
- Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2013). A relação entre teoria da mente e desenvolvimento moral em crianças pré-escolares. *Paidéia*, 23(50), 93-101.
- Luo, Y. (2011). Do 10-Month-Old Infants Understand Others' False Beliefs? *Cognition*, 121(3), 289-298.
- Lyra, P., Roazzi, A., & Garvey, A. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"* (pp. 55-92). São Paulo: Vetor.
- Maia, D. S., & Lobo, B. O. M. (2013). O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. *Psicologia em Revista*, 19(1), 17-29.
- Maluf, M. R., Gallo-Penna, E. C., & Santos, M. J. (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares. *Paidéia*, 21(48), 41-50.
- Martins, C., Barreto, A. L., & Castiajo, P. (2014). Teoria da mente ao longo do desenvolvimento normativo: da idade escolar até à idade adulta. *Análise Psicológica*, 1(XXXII), 377-392.

- Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M., & Valenti, M. (2017). The Role of Theory of Mind on Social Information Processing in Children with Autism Spectrum Disorders: A Mediation Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1369-1379.
- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3-6 years: new longitudinal evidence. *Child development*, 84(4), 1442-1458.
- Mcguire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(4), 210-235.
- Menezes, J. C. L. (2013). *Desenvolvimento positivo e saúde mental de crianças: uma revisão sistemática de estudos brasileiros*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia Universidade de Brasília, Brasília.
- Montag, C., Gallinat, J., & Heinz, A. (2008). Theodor Lipps and the Concept of Empathy: 1851–1914. *American Journal of Psychiatry*, 165(10), 1261-1261.
- Motta, D. C. (2011). *Avaliação de um programa para o desenvolvimento da empatia em crianças no contexto escolar*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532.
- Moura, J. P. B., Nobre, M. R., Melo, T. A., & Fernandes, S. C. S. (2017). Análise dos repertórios comportamentais de crianças em função do gênero e da faixa etária. *Revista de Ciências Humanas*, 51(2), 405-420.
- Ng, R., Fish, S., & Granholm. (2015). Insight and theory of mind in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 225, 169–174.
- Noé, P. A. A. B. (2011). *Teoria da Mente e compreensão leitora: um estudo com alunos participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Noreen, S., Whyte, K. E., & Dritschel, B. (2015). Investigating the role of future thinking in social problem solving. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 46, 78-84.
- Nowak, M. (2011). The Complicated History of Einfühlung. *Argument*, 1(2), 301-326.
- O'Brien, M., Weaver, J. M., Nelson, J. A., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and Theory of Mind. *Cognition and Emotion*, 25, 1074-1086.
- Oliveira, D. M. S., & Morais, A. (2016). Conflitos interpessoais e desenho animado: Um estudo sobre os estilos de resolução predominantes. *Psicologia Argumento*, 34(84), 01-14.

- Oliveira, F. C., Morais, A., & Carvalho, S. M. R. (2013). Resolução de conflitos e agressividade: escala sobre a percepção de educadores. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 76-104.
- Oros, L. B., & Nalesso, A. C. F. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Paludeto, S. P. (2016). *Teoria da Mente e empatia: um estudo com crianças pré-escolares*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Panciera, S. D. P., & Prezotto, E. S. (2017). Compreensão social e linguagem: tarefas experimentais e uso de termos mentais em situações lúdicas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 16(1), 27-40.
- Panciera, S.D. (2007). *Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: Um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento psicossocial na terceira infância (C. F. M. P. Vercesi, D. Cattunda, J. C. B. Santos, M. C. Silva, C. Monteiro & M. C. Silva, Trad., 12ª ed). *Desenvolvimento humano* (pp. 354-390). Porto Alegre: Artmed.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico – TEP: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Paulus, M., & Leitherer, M. (2017). Preschoolers' social experiences and empathy-based responding relate to their fair resource allocation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 161, 202-210.
- Pavarini, G., & Souza, D. H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação prossocial em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127-134.
- Perner, J. (2010). Who took the cog out of cognitive science? In P. A. Frensch & R. Schwarzer (Eds.), *Perception, attention, and action: International perspectives on psychological science* (Vol. 1, pp. 241–261). Hove, UK: Psychology Press.
- Piaget, J. (1964/2015). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Ramos, M. O. (2012). *Avaliando o desenvolvimento da Teoria da Mente e da Empatia em crianças e a possível relação destes processos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

- Reniers, R. L. E. P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment, 93*(1), 84–95.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D., & Séguin, J. R. (2010). Relations between Theory of Mind and Indirect and Physical Aggression in Kindergarten: Evidence of the Moderating Role of Prosocial Behaviors, *Social Development, 19*(3), 271-283.
- Ribas, D. A. (2011). *Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.
- Ribas, D. A., & Rodrigues, M. C. (2016). Explorando as relações entre Teoria da Mente, compreensão das emoções e comportamento agressivo. In N. L. Pereira, A. J. G. Barbosa & M. C. Rodrigues (Orgs.), *Pesquisas em Desenvolvimento e Educação* (pp. 217-241). Curitiba: CRV.
- Rios, G.F. (2013). *Análise do Desenvolvimento da empatia aos dois anos de idade - contexto de criação e presença de depressão pós-parto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Roazzi, A., Monte, F. F. C., & Sampaio, L. R., (2013). Empatia: desafios conceituais e relações com a moralidade e o comportamento prossocial. In Roazzi A. & Sperb T. M. (Orgs.), *O desenvolvimento de competências sociocognitivas: novas perspectivas* (pp. 189-222). São Paulo: Vetor.
- Rodrigues, M. C., & Ribeiro, N. N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: Teoria e Prática, 13*(2), 114-126.
- Rodrigues, M. C., & Silva, R. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 12*(1), 59-75.
- Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & Freitas, M. F. R. L. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em estudo, 15*(4), 831-839.
- Rodrigues, M. C., Pelisson, M. C. C., Silveira, F. F., Ribeiro, N. N., & Silva, R. L. M. (2015). Avaliação da teoria da mente: estudo com alunos de escolas públicas e particulares mineiras. *Estudos de Psicologia, 32*(2), 213-220.
- Ruffman, T. (2014). To belief or not belief: Children's theory of mind. *Developmental Review, 34*, 265–293.
- Sampaio, L.R., Camino, C P., Roazzi, A., (2009). Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia. *Psicologia Ciência e Profissão, 29*(2), 212-227.
- San Juan, V., & Astington, J. W. (2017). Does language matter for implicit theory of mind? The effects of epistemic verb training on implicit and explicit false-belief understanding. *Cognitive Development, 41*, 19-32.

Santana, S. M., & Roazzi, A. (2006). Cognição social em crianças: Descobrimo a influência de crenças falsas e emoções no comportamento humano Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 1-8.

Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the Sequence of Steps in Theory of Mind Development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239-1247.

Shure, M. B. (1990). *Preschool interpersonal problem solving - The PIPS Test*. Philadelphia: Hahnemann University - Department of Mental Health Sciences.

Shure, M. B. (2006/1992). *Eu posso resolver problemas: Educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais* (E. M. Marturano, A. M. A Motta, & L. C. S. Elias, Trans.). Petrópolis: Vozes (originalmente publicado em 1992).

Shure, M., & Spivack, B. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.

Silva, P. A. (2013). *Promoção da linguagem referente aos estados mentais e da consciência metatextual: pesquisa de seguimento no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Silva, R. L. M. (2012). *Explorando as relações entre teoria da mente, linguagem e competência social: um estudo com alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Silva, R. L. M., Rodrigues, M. C., & Silveira, F. F. (2012). Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 151-159.

Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 855-863.

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years. *Child Development*, 86(4), 1159-1174.

Souza, D. H. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In Sperb, T. M. & Maluf, M. R. (Orgs.), *Desenvolvimento cognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp.33-54). São Paulo: Vetor.

Spivack G, Platt J. J., Shure M. B. (1976). *The Problem-Solving Approach to Adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spivack, G., & Platt, J. J. (1975). *Means-Ends Problem-Solving Procedure - The MEPS Procedure*. Philadelphia: Hahnemann University - Department of Mental Health Sciences.

Takahashi, F., Koseki, S., & Shimada, H. (2009). Developmental Trends in Children's Aggression and Social Problem-Solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 265-272.

- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of thought-processes*. New York: Macmillan.
- Vicentin, V. F. (2009). *Condições de vida e estilo de resolução de conflito entre adolescentes*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(4), 185-193.
- Wang, Z., & Wang, L. (2015). The Mind and Heart of the Social Child: Developing the Empathy and Theory of Mind Scale. *Child Development Research, 1*-8.
- Weerd, H., Verbrugge, R., & Verheij, B. (2015). Negotiating with other minds: the role of recursive theory of mind in negotiation with incomplete information. *Journal of Autonomous Agents and Multi-Agent Systems, 31*(2), 250-287.
- Wellman, H. M. (2011). Developing a Theory of Mind (2^a ed.). In U. Goswami (Org.), *Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 258-284). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.
- Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of Theory-of-Mind Understandings in Chinese Children. *Psychological Science, 17*(12), 1075-1081.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103-28.
- Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- Zoll, C. & Enz, S. (2010). A Questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children. Recuperado de <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/208/ZollEnzA.pdf>

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS -
CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Explorando as relações entre Teoria da Mente, Empatia e Resolução de Problemas Interpessoais”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar as possíveis relações entre a Teoria da Mente, Empatia e Resolução de problemas interpessoais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

O motivo que nos leva a estudar a Teoria da Mente, Empatia e Resolução de problemas interpessoais, decorre da ausência de estudos que explorem os três componentes e suas possíveis correlações existentes. Esses componentes são importantes, pois falam acerca da capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender seus pensamentos, crenças e emoções, facilitando as interações sociais e o desenvolvimento infantil.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: A realização das entrevistas ocorrerá em dois momentos, realizados na própria escola em horário normal de aula. Na primeira entrevista, que terá uma duração prevista para cerca de 40 minutos, serão aplicados os instrumentos - *Escala da Teoria da Mente* e a *Escala de Empatia para crianças e adolescentes*. Posteriormente, na segunda entrevista, a criança deverá responder ao *Instrumento de Resolução de Problemas Interpessoais*, no qual terá uma duração de cerca de 20 minutos. Como parte do procedimento de coleta e análise dos dados, serão utilizados gravadores para a realização das entrevistas. Será excluído da pesquisa o participante que apresentar alguma alteração considerável que prejudique, dificulte ou impossibilite a compreensão/execução dos testes.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar o seu consentimento de guarda e utilização do material cedido, valendo a desistência a partir da data de formalização desta ou interromper a sua participação a qualquer

momento sem quaisquer prejuízos. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, brincar etc. A pesquisa contribuirá para fornecer subsídios importantes para a pesquisa nacional e internacional no âmbito da teoria da mente e do desenvolvimento social infantil das crianças e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores) possam atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento social e cognitivo, ampliando o conhecimento e a compreensão do mundo social das crianças.

Os resultados a partir do material estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Colégio de Aplicação João XXIII e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ___ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Deborah Carla Olenka Wanderley Rocha Endereço:

Rua Antônio Fellet, nº 2051

CEP: 36035-350 / Juiz de Fora – MG Fone: (32) 99111-3471

E-mail: deborah_olenka@hotmail.com

APÊNDICE B – Tarefas de Resolução de Problemas Interpessoais (TRPIp)

Introdução: Eu vou contar para você algumas histórias. Depois eu gostaria que você pensasse em todas as coisas que faria se estivesse no lugar dos personagens.

Histórias:

- 1) Davi está na fila da cantina da escola para comprar seu lanche. De repente Lucas chega e entra na frente dele, passando assim a frente de Davi na fila.
- 2) Bruna está fazendo o seu dever de casa, de repente Luana chega fazendo barulho e perturbando a Bruna.
- 3) Pedro estava andando de bicicleta. Seu amigo Léo chegou e pediu a bicicleta emprestada. Pedro emprestou durante um tempo, mas ele logo queria de volta para brincar e pediu a Léo para devolver a bicicleta, mas Léo continuou andando/brincando com ela.

APÊNDICE C – Exemplos de ilustrações das Tarefas de Resolução de Problemas Interpessoais (TRPIp)

Tarefa 1:



Tarefa 2:



Tarefa 3:



ANEXO A - Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes – EECA (Bryant, 1982)

Eu vou ler para você algumas frases e você vai me dizer se concorda ou não. Se você concordar, diga “SIM”, se você não concordar, diga “NÃO”

	SIM	NÃO
1 Fico triste quando vejo uma menina que não encontra ninguém para brincar.	()	()
2 Pessoas que beijam e abraçam na rua são bobas.	()	()
3 Meninos que choram porque são felizes são bobos.	()	()
4 Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um para mim.	()	()
5 Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	()	()
6 Eu fico triste quando vejo uma menina que está sendo machucada.	()	()
7 Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu começo a rir também.	()	()
8 Às vezes eu choro quando assisto alguma coisa triste (filme, cena, música, TV).	()	()
9 Meninas que choram porque são felizes são bobas.	()	()
10 É difícil para mim saber o motivo pelo qual outra pessoa fica triste.	()	()
11 Eu fico chateado quando vejo um animal que está sendo ferido.	()	()
12 Fico triste de ver um menino que não encontra ninguém para brincar.	()	()
13 Algumas músicas me deixam tão triste que eu sinto vontade de chorar.	()	()
14 Eu fico triste quando vejo um menino que está sendo machucado.	()	()
15 Adultos às vezes choram mesmo quando não têm motivos para estar tristes.	()	()
16 É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles fossem gente.	()	()
17 Eu fico furioso(a) quando vejo um colega fingindo que precisa de ajuda o tempo todo.	()	()
18 Crianças que não têm amigos é porque não querem ter.	()	()
19 Ver uma menina que está chorando me faz vontade de chorar.	()	()
20 Eu acho engraçado quando alguém chora quando vê uma coisa triste.	()	()
21 Eu sou capaz de comer toda a merenda sozinho(a), mesmo quando vejo que alguém está olhando para mim e querendo um pouco.	()	()
22 Eu não me sinto triste quando um colega está sendo castigado pela professora por não obedecer as regras da escola.	()	()

ANEXO B - Escala de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004)

1. Desejos diferentes.

Apresenta-se a criança um boneco que representa um adulto e uma folha de papel com os desenhos de uma cenoura e uma bolacha.

Aqui está o Sr. Jones. Está na hora do lanche, então o Sr. Jones quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha. Qual lanche você ia preferir? Você ia gostar mais de uma cenoura ou de uma bolacha?

(pergunta sobre o próprio desejo)

Se a criança escolhe a cenoura: *Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. Jones gosta muito de bolacha. Ele não gosta de cenoura. O que ele mais gosta é bolacha.* (ou se a criança escolhe a bolacha, diz-se a ela que o Sr. Jones gosta de cenouras).

Então, agora está na hora de comer. O Sr. Jones só pode escolher um lanchinho, só um. Qual lanche o Sr. Jones vai escolher? Uma cenoura ou uma bolacha?

(pergunta-alvo)

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nessa tarefa, a criança deve responder na questão-alvo o oposto do que respondeu na questão sobre o próprio desejo.

2. Crenças diferentes.

Apresenta-se a criança uma boneca e uma folha de papel com os desenhos de uma garagem e de uma árvore:

Aqui está a Lindinha. A Lindinha quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gato dela está? Na árvore ou na garagem?

(questão sobre a própria crença)

Se a criança escolhe a árvore, diz-se: *Esta é uma boa escolha, mas Lindinha acha que o gatinho está na garagem* (caso a criança opte pela garagem, inverte-se a opção da boneca).

Então... onde a Lindinha vai procurar o gato dela? Na árvore ou na garagem?

Para estar correta, a resposta da criança na questão-alvo deve ser o oposto do que respondeu na questão sobre a própria crença.

3. Acesso ao conhecimento.

Apresenta-se a criança uma caixa indeterminada com uma gaveta contendo um cachorrinho de plástico dentro da gaveta fechada, e pergunta-se: *“Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro dessa caixa?”* (Questão sobre o conhecimento da criança). A criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa. Em seguida, abre-se a caixa e apresenta-se a criança seu conteúdo: *Vamos ver... Tem um cachorrinho dentro!!!* Fecha-se a caixa e pergunta-se: *Certo... O que tem dentro da caixa? Então, uma menina de brinquedo é apresentada: a Polly nunca olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem a Polly. Então, a Polly sabe o que tem dentro da caixa?* (questão-alvo) *A Polly olhou dentro da caixa?* (questão de memória).

Para estar correta, a criança deve responder “Não” na questão-alvo e “Não” na questão de memória.

4. Crença falsa.

A criança vê uma caixa de Band-Aid claramente identificada com um porquinho de plástico dentro dessa caixa de Band-Aid fechada. *Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?* Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta: *Vamos ver... tem um porquinho dentro!* A caixa de Band-Aid é fechada: *Certo, o que tem dentro da caixa de Band-Aid?* Em seguida, um menino de brinquedo é apresentado. *O Peter nunca*

olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Agora, aqui vem o Peter. Então, o que o Peter pensa que tem dentro da caixa de Band-Aid? Band-Aids ou um porquinho? (questão-alvo) *O Peter olhou dentro dessa caixa?* (questão de memória)

Para estar correta a criança deve responder “Band-Aid” na questão-alvo e “Não” na questão de memória.

5. Crença falsa explícita.

A criança vê um menininho de brinquedo e uma folha de papel contendo os desenhos de uma mochila e um armário.

Aqui está o Scott. O Scott quer encontrar as luvas dele (ou canetinhas, etc.). As luvas dele podem estar na mochila ou podem estar no armário. De verdade, as luvas do Scott estão na mochila. Mas, o Scott pensa que as luvas dele estão no armário.

Então, onde o Scott vai procurar as luvas dele? Na mochila ou no armário? (questão-alvo) *Onde as luvas de Scott estão de verdade? Na mochila ou no armário* (questão de realidade).

Para estar correta a criança deve responder “armário” à questão de crença falsa e mochila à questão de realidade.

6. Crença e emoção.

A criança vê um menininho de brinquedo e uma caixa de bombons claramente identificada com pedras dentro da caixa fechada.

Aqui está uma caixa de bombons e aqui está o Teddy. O que você acha que tem dentro dessa caixa? Então, o adulto faz Teddy falar: o Teddy está dizendo: Que legal, porque eu adoro bombom, bombom é o meu lanche favorito. Agora eu vou brincar. Teddy é, então, colocado fora do campo de visão da criança.

Em seguida, a caixa de bombom é aberta e seu conteúdo é mostrado à criança: *Vamos ver... tem pedra dentro e não tem bombom! A única coisa que tem é pedra. A caixa de bombom é fechada: Certo, qual é o lanche favorito do Teddy?*

Então o Teddy volta à cena:

“O Teddy nunca olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem o Teddy. O Teddy está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar essa caixa para o Teddy. Então, como o Teddy se sente quando ele ganha esta caixa? Feliz ou triste?” (questão-alvo).

O adulto abre a caixa de bombons e deixa o menino de brinquedo olhar dentro dela: *Como o Teddy se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?* (questão de controle – emoção).

Para estar correta a criança deve responder “Feliz” na questão-alvo e responder “Triste” na questão de controle de emoção.

7. Emoção real-aparente.

Inicialmente mostra-se uma prancha a criança com três faces desenhadas (um rosto feliz, um neutro e outro triste) para verificar se a criança conhece essas expressões de emoção. Então, mostra-se a criança um cartão com a figura de um menino de costas, de forma que a expressão facial do menino não pode ser vista.

Esta história é sobre um menino. Eu vou perguntar pra você como esse menino se sente por dentro e como ele parece se sentir no seu rosto. Ele pode se sentir de um jeito por dentro, mas parecer de um jeito diferente no seu rosto. Ou, ele pode se sentir de um jeito por dentro e parecer do mesmo jeito no seu rosto. Eu quero que você me diga como ele se sente por dentro e como ele parece no seu rosto.

Essa é a história do Matt. Os amigos do Matt estavam brincando e contando piadas. Uma das crianças mais velhas, a Rosie, contou uma piada tirando sarro do Matt e todo mundo riu. Todo mundo achou muito engraçado, menos o Matt. Mas o Matt não queria que seus amigos

vissem como ele se sentia por causa da piada, porque eles iam chamá-lo de bebezinho. Então, Matt tentou esconder como ele se sentia.

Em seguida, fazem-se duas checagens de memória com a criança: *O que as outras crianças fizeram quando a Rosie contou a piada tirando sarro do Matt, e, Na história, o que as outras crianças iam fazer se elas soubessem como Matt se sentia?*

Apresentando a prancha com o desenho das três faces: Como o Matt se sentiu quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal? (questão-alvo sentimento), e, Como o Matt tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal? (questão-alvo aparência).

Para estar correta a resposta da criança para questão-alvo sentimento deve ser mais negativa que a sua resposta para questão-alvo aparência (por exemplo, “triste” para a questão-sentimento e ‘feliz’ ou ‘normal’ para questão-aparência, ou “normal” para questão-sentimento e “feliz” para questão-aparência).

ANEXO C – Os estilos de resolução de problemas baseado em Deluty (1979)

- 1) Uma resposta **ASSERTIVA** é aquela em que se enfrenta situação de conflito sem qualquer tipo de coerção, envolvendo atitudes de defesa dos próprios direitos e levando em conta os sentimentos e direitos dos outros.
- 2) Uma resposta **AGRESSIVA** é aquela em que se enfrenta a situação apelando-se para formas de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e à opinião alheia.
- 3) Uma resposta **PASSIVA** é aquela em que não enfrenta a situação, mas se esquivava dela, considerando os direitos e sentimentos dos outros em detrimentos dos próprios. É importante considerar que à criança ao solicitar auxílio a terceiros em alguma das situações problema, considera-se uma resposta **PASSIVA**.