Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas e Letras

Departamento de Psicologia

Programa de Pós Graduação em Psicologia Social

Doutorado em Psicologia Social

ELOÁ LOSANO DE ABREU

A influência das informações repassadas pela mídia na descentração social de julgamentos sociomorais

João Pessoa

Abril de 2017

ELOÁ LOSANO DE ABREU

A influência das informações repassadas pela mídia na descentração social de julgamentos sociomorais

Trabalho de Tese apresentado para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Rique Neto

Coorientadora: Profª. Drª. Cleonice P. S. Camino

João Pessoa

Abril de 2017

A162i Abreu, Eloá Losano de.
A influência das informações repassadas pela mídia na descentração social de julgamentos sociomorais / Eloá Losano de Abreu. - João Pessoa, 2017.
242 f. : il.-

Orientador: Júlio Rique Neto.
Coorientadora: Cleonice P. S. Camino.
Tese (Doutorado) - UFPB/ CCHLA

1. Julgamentos sociomorais. 2. Descentração. 3. Atos infracionais - Adolescentes. 4. Ressocialização. 5. Psicologia social. I. Título.

UFPB/BC CDU:159.955.5 (043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Eloá Losano de Abreu

Título: A influência das informações repassadas pela mídia na descentração social de julgamento sociomorais.

Tese apresentada à Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social.

Aprovada em: 07 de abril de 2017.

Banca examinadora:

Profa. Cleonice Pereira dos Santos Camino

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura: _____

Profa. Miriane da Silva Santos Barboza

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura: Miriane da Silva Santos Barboza

Prof. Pablo Vicente Mendes de Oliveira Queiroz

Instituição: UFRN

Assinatura: Pablo Vicente M.O. Queiroz

Prof. Leonardo Rodrigues Sampaio

Instituição: Universidade Federal do Vale do São Francisco

Assinatura: Leonardo Rodrigues Sampaio

AGRADECIMENTOS

O desafio de escrever uma tese vai muito além do esforço cognitivo e intelectual. Envolve um imenso engajamento emocional, energia, tempo e dedicação. São muitos percalços e desafios que aparecem, afinal a vida não para durante os quatro anos de um doutorado e as coisas se acumulam na demanda cotidiana. Para dar conta de tudo e manter-se equilibrado, só com muita fé, muito empenho, trabalho e apoio. Por isso, é preciso agradecer, não só no final do percurso mas durante todo o trajeto.

Trabalhar com descentração me trouxe ainda outra vantagem, me permitiu exercitar essa habilidade tão intensa e complexa, e identificar o impacto das minhas batalhas na vida das pessoas a minha volta. E como muitas coisas aconteceram ao longo desses quatro anos, tentar agradecer a tudo neste pequeno registro seria ambicioso demais. Perceber o quanto as pessoas se dedicaram a mim, seja num gesto, numa oração, num momento de lazer ou de trabalho, me fez ser ainda mais grata por esse desafio conquistado.

Primeiramente, preciso agradecer ao meu orientador e amigo, Júlio Rique Neto, que se tornou mais que um colega e exemplo de profissão, para ser um conselheiro para as horas de dúvida, e um apoio na hora da angústia. Agradeço pelas horas e horas dedicadas a mim, que se estenderam muito além desses quatro anos de doutorado. Devo muito da qualidade do meu trabalho a você e seus conselhos, suas broncas ou elogios. Essa parceria certamente não se encerra por aqui, é para a vida!

Minha coorientadora, Cleonice Camino, merece o mesmo reconhecimento. Logo no início do doutorado, ainda nos aventuramos a organizar um congresso, empreendimento que nos consumiu imensamente mas nos aproximou muito também. Dedico a senhora um carinho enorme, e reconheço todo o amor que dedica a seus orientandos e coorientandos. Agradeço, especialmente por todas as vezes em que suas orientações me obrigaram a descentrar da minha perspectiva e da minha visão para compreender o quanto eu ainda poderia evoluir.

Agradecer à família pode parecer uma convenção, mas é extremamente pertinente nesse momento. Não só agradeço pelo apoio que recebi no doutorado, mas pelo respeito às minhas ausências para estudar, minha seriedade ou silêncio nos eventos sociais ou até mesmo minha irritação com as questões corriqueiras. Agradeço pelas dificuldades que passamos juntos, pela saudade que me fez valorizar cada vez mais a presença, e pelo amadurecimento recíproco das relações. Cada um de vocês contribuiu de uma maneira especial para as conquistas que tive e tenho. Minha mãe, Leonice, e meu pai, Ricardo, exemplos para mim, de superação, de persistência, de luta pela vida e pela felicidade constantes. Minha irmã, Tatiana, companheira de profissão, com quem divido minhas angústias e aprendo muito. Meu tio, Laércio, outro exemplo de profissão e de vida, que me orientou pra vida acadêmica e me apoiou quando algo me desanimava. Minha tia, Magela e minhas primas, Juliana e Letícia, que são luzes na minha vida e que me confortaram com um simples abraço bem apertado e com a compreensão com minhas ausências.

Agradeço também ao meu marido, Rafael, que teve que ter uma paciência extrema com minha ansiedade, me abraçou nos dias tristes e celebrou comigo cada etapa vencida. A minha sogra, Maria Ligia, meus cunhados, Gabriel e Virgínia, e minha sobrinha maravilhosa, Maitê, agradeço pelos jantares, almoços, passeios e encontros, que trouxeram leveza para os períodos tensos e tranquilidade para viver o simples da vida com muito empenho.

Os anos do doutorado também me proporcionaram um aprofundamento nos laços de amizade. Aquelas que longas datas (Isabella, Aíla, Jacqueline, Pollyana, Manu), ficaram mais maduras e compreensivas. Agradeço a vocês pela paciência, pela aceitação e pelo aprendizado que tive ao lado de cada uma. Mas também é preciso reconhecer e celebrar as amizades novas, que são tão importantes pra mim, porque representam a renovação das minhas energias. Meus queridos Thiago e Rosi, que não tem o apelido de “amados” à toa, obrigada por todos os momentos de diversão, de partilha de vivências, de sentimentos e apoio

mútuo. Thalita e Thayanne, duas irmãs que a vida me deu, não há como descrever a importância que a presença de vocês tem na minha vida, em todos os momentos. Agradeço imensamente pelos ensinamentos que tive com vocês, pessoais e profissionais, a todo instante! Amo todos vocês de todo meu coração!

Além de fazer parte da minha vida de maneira intensa, Thalita merece um agradecimento particular, por todo apoio, dedicação e contribuição para a construção desse trabalho. Seja participando de análises, seja oferecendo opiniões e ajudando em esclarecimentos, a sua colaboração foi essencial para que a minha dedicação ao trabalho. Essa parceria vai longe!

Agradeço imensamente todos os participantes desse estudo, que dedicaram algumas horas de seu tempo para colaborar com este trabalho. Sem a disposição de vocês, não teria conseguido essa vitória. Vocês me ajudaram, não apenas na presença física na coleta de dados, mas com o conhecimento que adquiri e as relações que estabeleci com todos vocês.

Aos membros da banca, professores Miriane Barboza, Pablo Queiroz e Leonardo Sampaio, agradeço as contribuições, apontamentos e conselhos oferecidos, que só irão engrandecer a qualidade desta tese e de minha formação.

Finalmente, agradeço ao CNPq, que financiou meu doutorado, e permitiu que eu me dedicasse exclusivamente a esta árdua tarefa.

RESUMO

O objetivo desta tese foi verificar a influência das informações repassadas pela mídia na descentração socioafetiva dos julgamentos sobre adolescentes envolvidos em atos infracionais. Mais especificamente, perguntou-se o tipo e a quantidade das informações fornecidas sobre o problema dos adolescentes envolvidos em atos infracionais promoveria maior manifestação de tomada de perspectiva social e de empatia nos participantes. Como aporte teórico foram utilizadas as teorias sobre descentração de Piaget, e os modelos de tomada de perspectiva de Flavell e Selman e o modelo de empatia de Hoffman. Este trabalho consistiu numa pesquisa exploratória de delineamento quase experimental utilizando quatro grupos. O tratamento entre os grupos diferenciou a quantidade das informações fornecidas: Grupo 1: recebeu informações sobre as estatísticas da violência cometida por adolescentes no Brasil; Grupo 2: recebeu as mesmas informações do Grupo 1 mais informações sobre o contexto de vida de adolescentes envolvidos em atos infracionais; Grupo 3: recebeu as informações do Grupo 1 mais informações sobre o tratamento oferecido aos adolescentes nas unidades de ressocialização e, finalmente, Grupo 4: recebeu todas as informações fornecidas aos demais grupos. As informações oferecidas para cada grupo foram apresentadas através de vídeos com reportagens televisivas sobre casos reais. Considerando-se encontrar uma variação na descentração dos argumentos para análise da situação de acordo com o tipo de informação fornecida aos grupos, esperava-se que os grupos que receberam mais informações apresentassem argumentos com maior tomada de perspectiva social e empatia ao analisar a questão social. Participaram do estudo, 26 universitários, com idades variando entre 17 e 28 anos, divididos nos quatro grupos. Como instrumentos, foram utilizados um questionário biodemográfico e uma Entrevista sobre o Pensamento Social, que consistiu num instrumento aberto com questões que abordavam o tema dos adolescentes envolvidos em atos infracionais. A entrevista solicitava dos participantes sua opinião sobre as causas da violência cometida pelos adolescentes, quais as responsabilidades do governo e da sociedade na resolução deste problema social, além de uma análise sobre a influência do contexto de vida dos adolescentes e o tratamento judicial recebido pelos adolescentes quando se envolvem em atos infracionais. A condução das atividades em cada grupo consistiu de dois momentos: primeiramente, os participantes de cada grupo assistiram ao vídeo selecionado para sua condição experimental e responderam individualmente à entrevista; em seguida foi realizada um discussão coletiva sobre as respostas dos participantes a algumas das perguntas da entrevista. Para analisar os dados, foi efetuada uma análise de conteúdo das respostas individuais da entrevista. As discussões em grupo foram transcritas e também passaram por uma análise lexical realizada através do software Alceste. Nesta análise, foram realizados dois procedimentos: a análise padrão e a análise cruzada (*tri-croisé*). A análise de conteúdo permitiu identificar uma influência dos conteúdos apresentados a cada grupo nas respostas dos participantes, variando de acordo com o tema da pergunta respondida por eles. O grupo que recebeu a maior quantidade de informações e o grupo que recebeu as informações sobre as condições das unidades de ressocialização apresentaram, em geral, as respostas com mais tomada de perspectiva social e mais manifestações de afetos empáticos. No que se refere ao Alceste, a análise padrão distribuiu as respostas em três, que distribuíram as respostas dos participantes em dois eixos principais, referindo-se a uma discussão mais abstrata sobre a justiça e as punições aos adolescentes, de um lado, e as ações concretas que devem ser assumidas para melhorar o contexto de vida desses jovens. A análise cruzada apresentou os conteúdos lexicais mais relevantes dentro de cada grupo. Na classe referente ao Grupo 1 encontrou-se uma ênfase na necessidade ter empatia pela situação dos adolescentes, que não possuem uma perspectiva positiva de futuro. No Grupo 2 as respostas centraram-se na falta

de condições básicas de vida desses adolescentes para se sustentar de maneira honesta, e a ênfase na necessidade de políticas públicas que ajudem a sanar esses problemas. O Grupo 3 apresentou respostas com foco no tratamento recebido pelos adolescentes quando internados em instituições de ressocialização. Os participantes indicaram a dificuldade de ressocialização dos adolescentes devido à qualidade das instituições e dos profissionais que trabalham nas instituições, e a necessidade de mudanças na maneira de funcionamento delas. No Grupo 4 destacaram-se as respostas que enfatizaram tanto a importância da efetivação de políticas públicas para diminuir a desigualdade social, quanto uma análise dos efeitos do tratamento recebido pelos adolescentes nas unidades de ressocialização, com maior ênfase nesse segundo aspecto. Em conclusão, observou-se que os grupos apresentaram respostas com conteúdo relacionado ao tratamento experimental e, no que se refere ao objetivo principal desta tese, foi possível identificar uma influência das informações na descentração socioafetiva dos participantes. As implicações dos resultados para a área de estudos da Cognição Social e para os estudos futuros estão apresentadas na discussão.

Palavras-chave: Descentração, Julgamentos Sociomorais, Adolescentes.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to verify the influence of the information transmitted by the media in the socioaffective decentration of the judgments on adolescents involved in infractions. More specifically, it was asked if the type and amount of information provided on the problem of adolescents involved in offending acts would promote a greater manifestation of social perspective and empathy among participants.. As a theoretical contribution, Piaget's theories of decentration were used, and the perspective taking models of Flavell and Selman and empathy's model of Hoffman. This work consisted of an exploratory research of quasi-experimental design using four groups. The experimental treatment differentiated the amount of information provided to the groups: Group 1: received information on the statistics of violence committed by adolescents in Brazil; Group 2: received the same information from Group 1 plus information about the life context of adolescents involved in infractions; Group 3: received the information from Group 1 more information about the treatment offered to adolescents in the resocialization units and finally, Group 4: received all the information provided to the other groups. The information provided for each group was presented through videos with television reports on real cases. Considering a variation in the decentration of the arguments to analyze the situation according to the type of information provided to the groups, it was expected that the groups that received more information presented arguments with greater social perspective and empathy when analyzing the social question. Twenty-six university students, ranging in age from 17 to 28, were divided into four groups. As instruments, a biodemographic questionnaire and an Interview on Social Thought were used, an open instrument with questions that approached the topic of adolescents involved in infractions. The interview asked participants for their opinion on the causes of violence committed by adolescents, the responsibilities of government and society in solving this social problem, besides an analysis on the influence of the life context of the adolescents and the judicial treatment received by the adolescents when they are involved in infractions.. The conduction of the activities in each group consisted of two moments: first, the participants of each group watched the selected video for their experimental condition and responded individually to the interview; followed by a collective discussion about participants' responses to some of the interview questions. To analyze the data, a content analysis of the individual responses of the interview was performed. The group discussions were transcribed and also underwent a lexical analysis performed through Alceste software. In this analysis, two procedures were performed: standard analysis and cross-analysis (tri-croisé). The content analysis allowed to identify an influence of the contents presented to each group in the answers of the participants, varying according to the theme of the question answered by them. The group that received the most information and the group that received the information about the conditions of the resocialization units presented, in general, the responses with more social perspective and more manifestations of empathic affections. As regards Alceste, the standard analysis distributed the responses in three, which distributed participants' responses on two main axes, referring to a more abstract discussion of justice and punishment of adolescents, on the one hand, and the Concrete actions that must be taken to improve the living conditions of these young people. Cross-analysis presented the most relevant lexical contents within each group. In the Group 1 class, there was an emphasis on the need to empathize with the situation of adolescents, who do not have a positive outlook for the future. In Group 2 the answers centered on the lack of basic living conditions of these adolescents to sustain themselves in an honest way, and the emphasis on the need of public policies that help to solve these problems. Group 3 presented responses focused on the treatment received by adolescents when they were admitted to resuscitation institutions. Participants indicated

the difficulty of re-socialization of adolescents due to the quality of institutions and professionals working in the institutions, and the need for changes in their way of functioning. Group 4 highlighted the responses that emphasized both the importance of public policies to reduce social inequality and an analysis of the effects of treatment received by adolescents in resuscitation units, with a greater emphasis on this second aspect. In conclusion, it was observed that the groups presented responses with content related to the experimental treatment and, with regard to the main objective of this thesis, it was possible to identify an influence of the information in the socio-affective decentration of the participants. The implications of the results for the study area of Social Cognition and for future studies are presented in the discussion.

Keywords: Decentration, Sociomoral Judgments, Adolescents

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Desenvolvimento cognitivo e socioafetivo na teoria de Piaget.....53

Quadro 2. Etapas da Análise Padrão realizada pelo software Alceste.....141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Geral de Inferência Interpessoal de Flavell.....57

Figura 2. Distribuição das classes considerando a quantidade de UCE's e a porcentagem correspondente a cada classe na Classificação Hierárquica Descendente.....161

Figura 3. Dendograma com a distribuição das classes da Classificação Hierárquica Descendente na análise padrão.....162

Figura 4. Análise Fatorial por Correspondência.....164

Figura 5. Dendograma com a distribuição das classes selecionadas na Análise Cruzada, considerando a variável "grupos de tratamento".....172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição da frequência de respostas dos quatro grupos entre as categorias "questões governamentais", "questões sociais/contextuais" e "questões legais".....158

Tabela 2. Distribuição das respostas com orientação retributiva e distributiva em cada grupo na categoria de "questões legais".....159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....16
CAPÍTULO I. A DESCENTRAÇÃO NA TEORIA DE PIAGET.....20
1. A importância da descentração na teoria de Piaget.....20
1.1. Principais conceitos da teoria de Piaget.....20
1.2. A evolução do egocentrismo e da descentração ao longo do desenvolvimento cognitivo.....24
1.2.1. Período pré-linguístico.....25
1.2.2. O período de aquisição da linguagem e o surgimento da representação simbólica.....27
1.2.3. O uso do pensamento operatório preso às situações concretas.....32
1.2.4. O surgimento do raciocínio reflexivo e a libertação do pensamento infantil do plano concreto.....36
1.3. A relação entre o avanço cognitivo e as transformações na vida socioafetiva da criança e do adolescente.....40
1.3.1. As implicações afetivas nos dois primeiros anos de vida da criança: o início das construções de valor e da hierarquia de valores.....41
1.3.2. A socialização dos afetos através da linguagem: início das trocas interindividuais de valores.....42
1.3.3. O uso das operações afetivas e a conservação dos valores.....46
1.3.4. A descentração social do adolescente.....50
1.4. Conclusão.....52
CAPÍTULO II. A ABORDAGEM DA COGNIÇÃO SOCIAL: MODELOS TEÓRICOS SOBRE A TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL E A EMPATIA.....55
2.1. O modelo da tomada de perspectiva sociocognitiva de Flavell.....56
2.1.1. Conclusão sobre o modelo de Flavell e sua relação com a teoria de Piaget.....62
2.2. O modelo de descentração de Selman: o desenvolvimento da tomada de perspectiva social.....64
2.2.1. Conclusão sobre o modelo de Selman.....67
2.3. A teoria de Hoffman: a empatia como motivação pró-social.....68
2.3.1. Conclusões acerca da teoria de Hoffman e sua relação com a teoria de Piaget e com o modelo de Selman.....76

CAPÍTULO III. REVISÃO DA LITERATURA ATUAL SOBRE EGOCENTRISMO, TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL, *ROLE-TAKING* E EMPATIA.....80
3.1. Resultados da revisão com o termo "egocentrismo".....82
3.1.1. Considerações sobre a revisão com o termo "egocentrismo".....100
3.2. Resultados da revisão com o termo "tomada de perspectiva social".....102
3.2.1. Considerações sobre a revisão com o termo "tomada de perspectiva social"..113
3.3. Resultados da revisão com o termo "*role-taking*".....114
3.3.1. Considerações sobre a revisão com o termo "*role-taking*".....117
3.4. Resultados da revisão com o termo "empatia".....118
3.4.1. Considerações sobre a revisão com o termo "empatia".....128
3.5. Conclusão sobre o capítulo.....130
3.6. Objetivo do presente estudo.....132
CAPÍTULO IV – MÉTODO.....133
4.1. Delineamento.....133
4.2. Participantes.....133
4.3. Instrumentos.....133
4.3.1. Questionário Biodemográfico.....133
4.3.2. Entrevista do Pensamento Social.....133
4.4. Procedimentos.....134
4.4.1. Procedimentos éticos.....134
4.4.2. Coleta de dados.....134
4.4.3. Informações fornecidas aos grupos.....135
4.4.4. Condução das sessões de discussão dos grupos.....137
4.4.5. Análise dos dados.....138
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....143
5.1. Análise de conteúdo das respostas por escrito da Entrevista do Pensamento Social.....143
5.2. Análise do Alceste da transcrição das discussões em grupo.....160
5.2.1. Análise padrão.....160
5.2.2. Análise cruzada considerando a variável "grupo de discussão".....172
CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....180
REFERÊNCIAS.....199
APÊNDICE A: ENTREVISTA PARA O PENSAMENTO SOCIAL.....208
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....210

APÊNDICE C: NOTÍCIAS E VÍDEOS DO YOUTUBE UTILIZADOS NO MATERIAL APRESENTADO NOS GRUPOS EXPERIMENTAL.....212
APÊNDICE D: QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "EGOCENTRISMO".....214
APÊNDICE E: QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL".....225
APÊNDICE F: QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "*ROLE-TAKING*".....233
APÊNDICE G: QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "EMPATIA".....236

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a violência tem sido foco de diversos debates na Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Social. Um aspecto da violência que vem sendo discutido contemporaneamente é a violência dos atos infracionais envolvendo adolescentes e a proposta de redução da maioridade penal para tentar conter as ações dos jovens envolvidos em atos criminosos. Diante das estatísticas alarmantes de crimes cometidos por jovens e do intenso sentimento de insegurança vivenciado pelas pessoas na sociedade, faz-se necessário cada vez mais estudos psicológicos para compreender esse problema, que é um problema social mais do que do desenvolvimento. A questão que se coloca para a psicologia do desenvolvimento é se os jovens que cometem esses atos são maduros o suficiente para fazer escolhas racionais pelo envolvimento em infrações, ou se eles são utilizados pelas circunstâncias sociais em que vivem.

Um dos recursos mais utilizados pela população em geral para embasar a sua tomada de decisões sobre problemas sociais dessa natureza é se guiar por informações fornecidas pela mídia televisiva ou por outros meios de comunicação de massa. Diversos estudos apontam para a influência da mídia na formação de opinião das pessoas, e encontram resultados críticos.

Camino e Cavalcanti (1998) realizaram uma análise do conteúdo referente aos pensamentos de justiça e valores morais veiculados através de três telenovelas exibidas no horário nobre pela Rede Globo de Televisão (“Vale Tudo”, “Salvador da Pátria” e “Tieta”). Os resultados indicaram que o tipo de justiça mais veiculado por essas novelas foi a vingança para compensar as injustiças sofridas e os valores morais predominantes nas novelas foram obter benefícios pessoais e evitar consequências negativas para o sujeito. Assim, as autoras concluíram que as telenovelas analisadas defendiam valores primitivos e os telespectadores

tenderam a concordar com os valores expostos, mesmo quando eram capazes de pensar de forma mais complexa sobre os dilemas postos pelas telenovelas.

Santos (2014) analisou as representações sociais sobre os Direitos Humanos difundidas nas notícias divulgadas pelo Jornal Nacional e encontrou que dentre as notícias divulgadas pelo telejornal acerca de Direitos Humanos predominavam situações de violações de direitos, especialmente os direitos individuais; preferências por temas de forte conteúdo emocional; ausência de questionamentos sobre a responsabilidade institucional pelas situações de tragédias reportadas, e a veiculação de informações muito factuais e pontuais nos casos de violência, sem maiores análises sobre o contexto ou implicações dos eventos para a sociedade, exceto quando envolviam figuras consideradas da alta sociedade.

Os estudos levam a crer na existência de uma dificuldade das pessoas em analisar os problemas sociais de maneira complexa, sendo fortemente levadas a acreditar em informações parciais ou enviesadas sobre a questão. Nesse sentido, Scharrer (2009) realizou uma análise sobre como a divulgação das situações de violência pela mídia interfere nos pensamentos e atitudes dos indivíduos. A autora aponta duas consequências psicológicas da exposição à violência na televisão: dessensibilização e a “síndrome do mundo mau”.

A dessensibilização ocorre quando a exposição à violência na mídia faz com que as pessoas se acostumem a presenciar situações de violência, o que pode levar a uma naturalização das situações violentas e da agressividade, de modo que as pessoas deixem de ser sensíveis à dor, ao sofrimento ou às possíveis consequências da violência (Scharrer, 2009). Os estudos sobre a “síndrome do mundo mau” sugerem que a exposição intensa e consistente a determinados temas na televisão ajuda a formar as percepções das pessoas sobre a realidade. Especificamente no caso da violência, quando as pessoas passam muito tempo assistindo a uma proporção crescente de ações violentas (e cometidas por pessoas de um mesmo grupo social), elas podem passar a perceber o mundo à sua volta (ou as pessoas deste

grupo social) como violento e cruel (Scharrer, 2009). No geral, os estudos apontam para a necessidade de analisar e avaliar o quê está sendo exposto pela mídia e como essa informação está sendo apresentada.

Nesta direção, esta tese tem como objetivo verificar, numa perspectiva do desenvolvimento sociomoral, a descentração socioafetiva (tomada de perspectiva social e empatia) de jovens adultos ao analisarem o tema da violência cometida por adolescentes no Brasil a partir do contato com informações da mídia.

Piaget (1932/ 1994, 1964/2010, 1953/2014) e outros teóricos do desenvolvimento moral, como Selman (1971; Selman & Byrne, 1974) e Hoffman (1980, 2000/2007) apontam a descentração como sendo o processo cognitivo essencial para o surgimento de raciocínios mais complexos e avançados, que permitam a consideração de diversas perspectivas simultaneamente pelo indivíduo, bem como o reconhecimento de interesses conflitantes em determinadas situações sociais. Nesse sentido, a descentração é um processo de base, que irá favorecer o surgimento da Tomada de Perspectiva Social e da Angústia Empática, que são mecanismos cognitivos e afetivos fundamentais para o avanço no raciocínio moral das pessoas. De acordo com esses autores, o desenvolvimento da descentração socioafetiva depende do contato com situações que suscitem o conflito cognitivo e da apresentação de informações em quantidade e qualidade suficientes para o estímulo das capacidades lógicas e afetivas do indivíduo.

Dessa maneira, para atender ao objetivo desta tese, foi delineado um desenho quase experimental. Quatro grupos foram formados para receber informações sobre o tema dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, variando em tipo e quantidade de informação oferecida por grupo.

Esta tese será apresentada na seguinte organização:

O primeiro capítulo denomina-se “A Descentração na Teoria de Piaget” e vai apresentar a teoria de Jean Piaget acerca do desenvolvimento da descentração social desde o início da superação do egocentrismo intelectual da criança até o uso dos recursos cognitivos na interpretação de situações sociais. Serão apresentados os estágios de desenvolvimento da descentração cognitiva e afetiva desde a primeira infância até a adolescência, bem como descritas as implicações desse desenvolvimento na vida social dos indivíduos.

O segundo capítulo denomina-se “Modelos teóricos sobre a Tomada de Perspectiva e a Empatia” e apresenta a descrição de três modelos teóricos elaborados por Flavell, Selman e Hoffman, respectivamente, que abordam a tomada de perspectiva social e a empatia como produtos da descentração nas interações sociais das pessoas.

O terceiro capítulo é denominado de “Revisão da literatura atual sobre egocentrismo, tomada de perspectiva, *role-taking* e empatia”. Nele, são descritos os resultados de uma revisão dos estudos empíricos publicados entre os anos de 2010 e 2015, apontando os principais avanços na área de estudos sobre esses temas.

O quarto capítulo apresenta o método utilizado na tese, com o detalhamento das etapas do estudo e dos procedimentos organização e condução dos grupos de discussão, bem como de análise dos dados.

O quinto capítulo, por sua vez, irá apresentar os resultados obtidos nas análises realizadas, enquanto o sexto capítulo da tese contará com a discussão e as considerações finais sobre os resultados e as implicações do estudo para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I. A DESCENTRAÇÃO NA TEORIA DE PIAGET

O presente estudo se encaixa na área da cognição social, que busca analisar os processos cognitivos de inferência social, adoção de perspectivas e atribuição de julgamentos nas relações interpessoais e sociais. O objetivo deste capítulo é apresentar a teoria de Jean Piaget, considerado o precursor dos estudos sobre desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes e o autor que constitui a base teórica dos principais modelos sobre a cognição social. Serão apresentados os pressupostos que orientam a teoria de Piaget, além de uma descrição do processo de desenvolvimento cognitivo, enfatizando-se as características desse desenvolvimento no que se refere ao uso da descentração cognitiva e socioafetiva.

1. A importância da descentração na teoria de Piaget

Jean Piaget é considerado um dos principais teóricos do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças e adolescentes. Piaget dedicou sua carreira a estudar pormenorizadamente todos os elementos e processos de desenvolvimento das capacidades cognitivas, desde a primeira infância até a adolescência. Em diversas obras, ele apresenta os resultados de seus estudos e os seus pressupostos teóricos, que têm servido de orientação para muitos autores até a atualidade. Neste capítulo, serão enfatizados os processos referentes ao desenvolvimento da descentração cognitiva e socioafetiva.

1.1. Principais conceitos da teoria de Piaget.

Piaget (1964/2010) definiu a inteligência como uma estrutura que possui a função de adaptação do indivíduo ao ambiente e o desenvolvimento cognitivo como uma busca pelo equilíbrio lógico entre a criança e a realidade externa. A estrutura da inteligência é definida como uma totalidade organizada, constituída por elementos que se relacionam de maneira dialética, a partir dos resultados da interação ativa do indivíduo e sua ação e reação ao meio. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre através de uma reorganização constante das estruturas internas, evoluindo sempre para um nível mais complexo e mais equilibrado de

interação com o meio. Piaget define esse processo de reorganização como equilibração progressiva. O termo equilibração (em lugar de equilíbrio) é utilizado pelo autor para enfatizar o caráter dinâmico e contínuo do desenvolvimento. Para explicar o processo de desenvolvimento cognitivo, Piaget apresentou alguns conceitos fundamentais: esquemas, adaptação, regulações, assimilação e acomodação, desequilíbrio, equilibração e reequilibração majorante, estágio, egocentrismo e descentração cognitiva.

Os esquemas são subestruturas cognitivas que compõem a inteligência, responsáveis pela organização das representações de um determinado objeto, ação ou operação. Esses esquemas são formados e restruturados conforme avança o desenvolvimento cognitivo, de modo a abarcarem toda experiência da criança, fazendo sentido na sua interação com o meio ambiente (Piaget, 1953/2014). A adaptação consiste na função principal do desenvolvimento da inteligência, sendo considerada por Piaget a partir de uma concepção biológica, onde o autor aponta uma direção de desenvolvimento a partir dos aspectos filogenéticos e ontogenéticos.

O avanço no desenvolvimento cognitivo ocorre a partir de regulações e reações a regulações. Essas regulações consistem justamente na relação dialética do indivíduo com o meio, de modo que ao atuar sobre o meio, o indivíduo regula suas ações e modifica o meio a partir dessas ações, o que por sua vez implica numa reação do meio, obrigando o indivíduo a regular novamente suas estruturas para se adaptar. Vê-se, portanto, que se trata de um processo cíclico e contínuo, que perpassa a evolução da inteligência desde a primeira infância persistindo durante toda a vida do indivíduo.

A formação e reconstrução dos esquemas cognitivos ocorrem a partir de dois processos essenciais, que permeiam toda a interação do indivíduo com o meio e são a base da equilibração cognitiva: assimilação e acomodação. O processo de assimilação consiste na atividade cognitiva em que os novos elementos ou novas informações provenientes do meio

são incorporados às estruturas cognitivas existentes. Já o processo de acomodação ocorre na medida em que o organismo precisa modificar suas estruturas em função dos novos elementos assimilados. É importante destacar que esses dois mecanismos ocorrem sempre e conjuntamente durante o processo de desenvolvimento cognitivo, de modo que, em todas as condutas inteligentes, sempre haverá em maior ou menor grau a existência de assimilação e acomodação. De maneira geral, um indivíduo, ao se deparar com uma nova informação, seja um objeto, conceito, ou qualquer situação que requeira algum tipo de interpretação, irá, primeiramente, buscar entre seus esquemas cognitivos aquele que permite incorporar a informação recebida (assimilação). Não sendo possível assimilar completamente essa nova informação em esquemas prévios, o processo vai exigir uma reformulação de algum esquema existente ou a criação de um novo esquema cognitivo para que a nova informação seja integrada (acomodação). Caso contrário, a informação será abandonada. Em cada nível de desenvolvimento, o indivíduo irá reorganizar os esquemas e coordená-los de maneira cada vez mais complexa, chegando a utilizar o que Piaget denomina de assimilações recíprocas, que resultam da integração de dois ou mais esquemas em uma totalidade de maior hierarquia, e que permitem uma generalização na ação (Piaget, 1975/1976).

Implícito ao conceito de equilibração está o conceito de desequilíbrio. Para Piaget, o desequilíbrio é o fator motivacional que suscita a reorganização dos esquemas numa estrutura mais desenvolvida. Ele ocorre sempre que o indivíduo se depara com uma situação ou informação que não consegue incorporar ou absorver em suas estruturas prévias. O desequilíbrio leva então a uma busca pelo indivíduo para superá-lo e reequilibrar o sistema, ou seja, para uma reequilibração, que implica numa estrutura mais complexa do que a que existia antes do desequilíbrio:

> “É pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja

> insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilibração provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido 'reequilibração majorante' (designando-se assim a reequilibração com melhoramento obtido)" (Piaget, 1975/1976, p. 19).

O termo "reequilibração majorante" associa-se ao conceito de "equilibração majorante", definido por Piaget como o processo em que o equilíbrio que se estabelece é mais amplo e mais estável do que o do estado anterior. Desta forma, o desenvolvimento se dá, para Piaget (1975/1976), através de "processos sucessivos de equilibração 'majorante' entrecortadas de desequilíbrios, de tal sorte que, a passagem destes ou das formas imperfeitas de equilíbrio a formas 'melhores' supõe, em cada etapa, a intervenção de construções novas" (p. 77).

Piaget (1953/2014, 1964/2010, 1990/2012) apresentou o desenvolvimento cognitivo a partir de estágios evolutivos. De acordo com o autor, um estágio é definido por uma etapa de construções e regulações que implicam no surgimento ou aperfeiçoamento de características adaptativas do indivíduo. Os estágios se apresentam numa ordem de sucessão constante, com um caráter integrativo e apresentando-se como estruturas de conjunto. Cada estágio possui um estado temporário de equilíbrio, e a mudança de um estágio para o seguinte ocorre quando alguma perturbação exterior desequilibra a estrutura cognitiva e o indivíduo sente necessidade de reorganizar seu pensamento para restabelecer o equilíbrio cognitivo. Durante o desenvolvimento e a passagem para um novo estágio, as características dos estágios anteriores permanecem, sendo aprimoradas com as novas estruturas que surgem em função da necessidade de organização e reequilíbrio. Nesse sentido, o equilíbrio cognitivo apresenta três características: (1) possui estabilidade, já que cada estágio apresenta um equilíbrio que permite que a criança interaja com o ambiente em algum nível acomodado; (2) permite que as perturbações exteriores sejam compensadas pelo indivíduo, até que sejam necessárias

mudanças estruturais e se restabeleça um novo equilíbrio; e (3) é um processo ativo, que requer que o indivíduo esteja sempre em atividade para sua manutenção.

Subjacente à evolução das características de cada estágio de desenvolvimento, está o processo de desenvolvimento da descentração cognitiva e socioafetiva, representado pelo avanço do pensamento egocêntrico para o pensamento descentrado. De maneira geral, o egocentrismo caracteriza-se por uma centração inconsciente dos pensamentos e sentimentos no próprio *self*, sem consideração de outros interesses que não sejam seus, e sem a possibilidade de sugestões alternativas. Ou seja, o indivíduo não consegue diferenciar ou distinguir diferentes perspectivas ou possibilidades de ação, nem reconhecer possíveis transformações nas situações. A descentração, por sua vez, caracteriza-se por um deslocamento do foco cognitivo, através de uma tomada de consciência mais ampla, que inclui o *self* em um universo variado, com diferentes perspectivas e permite que o indivíduo realize uma análise mais complexa das situações e tome decisões mais adequadamente.

1.2. A evolução do egocentrismo e da descentração ao longo do desenvolvimento cognitivo.

Piaget indicou, em diversas obras (1953/2014, 1964/2010, Inhelder & Piaget, 1970/1976; Piaget & Inhelder, 1985), que todos os estágios de desenvolvimento cognitivo apresentam fases egocêntricas e descentradas. De acordo com ele, quando um indivíduo atinge a descentração necessária para estabelecer o equilíbrio cognitivo, ocorre uma equilibração majorante, caracterizando o momento em que todos os esquemas estariam devidamente assimilados e acomodados nas estruturas cognitivas de uma pessoa. À medida que o indivíduo interage no ambiente e encontra novos desafios, que geram novos desequilíbrios, inicia-se um novo processo de equilibração, e um novo estágio de desenvolvimento. Nesse sentido, inicialmente, para resolver os conflitos e interpretar as situações, o indivíduo retorna a um estado de egocentrismo, embora qualitativamente

diferente do egocentrismo do estágio anterior, de modo que possa assimilar e acomodar novas informações ou desenvolver as habilidades lógicas necessárias para que ocorra uma nova equilibração, que será estabelecida apenas quando o indivíduo atingir uma nova descentração, aplicando os novos conceitos e habilidades no ambiente externo.

A partir de agora é possível analisar como o processo de descentração, ou superação do egocentrismo, ocorre ao longo do desenvolvimento da criança e do adolescente. Para tanto, inicialmente serão apresentadas as principais características que expressam esse desenvolvimento no âmbito da lógica, que foi o foco predominante dos estudos piagetianos.

1.2.1. Período pré-linguístico: esquemas motores em relação aos objetos.

Os dois primeiros anos da vida da criança são marcados pela evolução sensório-motora, a base das capacidades da lógica concreta e dos processos subsequentes ao surgimento da linguagem. Piaget (1953/2014, 1964/2010, 1990/2012) indicou que, os primeiros contatos da criança com o mundo externo são caracterizados por uma indiferenciação completa entre o eu e o ambiente externo. Até por volta de um ano a um ano e meio de idade, as percepções das crianças sobre objetos e pessoas são vistas como sendo parte delas próprias. Tudo que é percebido pela criança é centralizado num plano indissociável entre o seu eu e a realidade. Essa indiferenciação entre sujeito e objeto é decorrente do egocentrismo intelectual da criança, e ocorre porque as ações da criança não estão coordenadas entre si, e cada momento de interação com o objeto constitui um todo isolado. Ou seja, apesar de reconhecer que os objetos não são integrantes físicos do seu próprio corpo, a criança os compreende como um prolongamento de si próprias, de modo que os objetos existem apenas e exclusivamente para atender as suas necessidades e seus interesses.

De acordo com Piaget (1964/2010, 1990/2012), conforme a criança começa a manipular os objetos de maneira simples e evoluindo para mais complexas, ela começa a

refletir sobre sua ação e perceber que ela apresenta consequências (mudanças) nos objetos e que essas consequências podem mudar de acordo com a continuidade ou não de sua ação. Ela começa a construir uma realidade, ainda no plano totalmente concreto e não significado pela palavra, onde existem diversos objetos, que não fazem mais parte do seu próprio *self*, mas que estão a serviço das suas necessidades e interesses. Desta forma, ocorre uma evolução de uma fase onde havia apenas quadros perceptivos únicos em cada interação com o objeto para uma construção de um espaço estruturado, que representa a elaboração do universo da criança.

O processo de descentração nos dois primeiros anos de vida da criança propicia o surgimento de quatro sub-processos, que se expressam em todos os âmbitos de desenvolvimento infantil: as construções das categorias de objeto e de espaço, de causalidade e de tempo (Piaget, 1964/2010). A primeira dessas construções a serem desenvolvidas é a da categoria de objeto, que se desenvolve a medida que surge a consciência de que existem objetos dissociados do eu e que estão sujeitos à manipulação da criança. O reconhecimento dos objetos diferenciados do sujeito levará ao surgimento da consciência da permanência do objeto, ou seja, a criança se liberta do campo visual e perceptivo e compreende que o objeto permanece existindo mesmo em sua ausência física.

Piaget exemplifica esse processo com um experimento em que apresenta para as crianças um objeto interessante e permite que a criança manipule esse objeto por alguns minutos. Em seguida, ele esconde o objeto embaixo de uma almofada ou algum anteparo que impeça a visão da criança do objeto. Antes do desenvolvimento da permanência do objeto, a criança perde completamente o interesse pelo objeto, que “deixa de existir” para ela, e passa a se engajar em outras atividades com qualquer objeto que esteja ao seu alcance e no seu campo de visão. Não há, portanto, a compreensão de que o objeto estaria acessível novamente ao levantar a almofada, por exemplo. Quando a criança facilmente recorre à

retirada da almofada ou do anteparo e retorna a interagir com o objeto que havia sido escondido, surge a noção de objeto permanente, que demonstra a evolução no processo de descentração.

Uma consequência da construção do objeto permanente é a possibilidade de um início de representação (ainda praticamente inconsciente), que se expressa, por exemplo, quando a criança torna-se capaz de imitar comportamentos de modelos, mesmo quando eles estão ausentes. Piaget (1964/1978) apresenta exaustivamente exemplos desse tipo de imitação em sua obra "A formação do símbolo na criança", como por exemplo situações em que crianças passam o dia repetindo um som de um trem ou de algum apito que ouviram ao passear pela rua, ou até mesmo algum tique ou movimento observado em seus pais e que passa a fazer parte de seus movimentos nas brincadeiras.

A elaboração de esquemas de ações combinados para atuar sobre os objetos implica no surgimento de um novo elemento de descentração cognitiva: a coordenação de meios e fins, ou causalidade. A descoberta dos meios e fins constitui, para Piaget, a forma mais elevada da atividade intelectual da criança antes do surgimento da capacidade simbólica, e implica numa coordenação de esquemas conhecidos na construção de novas relações.

Desta forma, com a construção dessas noções de objeto, espaço, tempo e causalidade, a criança atinge um estado momentâneo de equilíbrio, que perdurará durante as interações da criança com os objetos no plano concreto e atual, até o advento da linguagem que provocará novos desequilíbrios e a necessidade de uma nova equilibração.

1.2.2. O período da aquisição da linguagem e o surgimento da representação simbólica.

Após a aquisição da linguagem, no período que vai dos dois aos sete anos de idade, aproximadamente, a criança começa a apresentar uma característica que irá marcar todo esse período da primeira infância e será o trampolim para avanços significativos no

desenvolvimento infantil: a função simbólica ou representação simbólica. Essa capacidade se relaciona com a habilidade adquirida pela criança de se desprender da realidade concreta dos objetos e representá-los em sua mente, e evolui com velocidade graças ao uso da linguagem para se expressar. Desta forma, a criança torna-se capaz de representar, antecipar e prever suas ações, e a expressar suas necessidades e interesses verbalmente.

Piaget (1964/1978) considera a função simbólica o mecanismo que permeia a formação das representações e cuja existência é a condição para a interação entre os pensamentos das crianças. A forma privilegiada de expressão da função simbólica na primeira infância é o jogo simbólico, que ocorre através das brincadeiras de imaginação e imitação, que constituem uma elaboração da criança sobre a sua realidade. Três processos de descentração marcam a evolução da função simbólica durante a infância: a socialização da ação, a organização do pensamento através de conservações e seriações (ainda limitadas ao plano concreto) e o surgimento das primeiras intuições.

Assim como no período anterior à linguagem, onde se identificou uma fase inicial de egocentrismo intelectual para chegar a um certo nível de descentração, os novos desequilíbrios deste novo estágio fazem com que a criança retorne a um egocentrismo intelectual, para recomeçar os processos de assimilação e acomodação das novas informações aos esquemas, até que possa novamente se descentrar e restabelecer o equilíbrio das estruturas cognitivas. O egocentrismo dessa nova fase se expressará, particularmente, no início da socialização da ação e no início das conservações de objetos.

Para Piaget (1964/2010), a socialização da ação ocorre a partir das conversações entre as crianças, quando elas tentam, ainda de maneira rudimentar e ligada aos aspectos materiais da ação, explicar às outras crianças suas ideias. Essa conversação permanece, no entanto, limitada a um egocentrismo infantil, que se expressa na dificuldade das crianças de considerar a existência de pontos de vista e interesses diferentes dos seus próprios, de modo

que a socialização permanece no plano intraindividual. Piaget (1956/1961) caracteriza esse período da linguagem egocêntrica em dois tipos: os monólogos puros, onde a criança fala para si mesma, apenas reproduzindo em palavras suas ações e seus pensamentos, sem nenhuma consideração com a presença de outras pessoas; e os monólogos coletivos, quando a criança não se preocupa em saber a quem fala ou se é escutada e/ou compreendida. Quando as crianças estão em interação com outras, não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar, cada uma, suas afirmações (mesmo que contraditórias às das demais crianças) e, quando procuram dar algum tipo de explicações, ignoram o ponto de vista das demais e continuam falando como se estivessem sós, como se estivessem falando para si mesmas.

Desta forma, o egocentrismo interfere nas experiências sociais das crianças durante os anos da primeira infância, pois, a medida que a criança não consegue sair do seu próprio ponto de vista para coordená-lo com os das demais pessoas, ela permanece centrada em si mesma e limitada às suas percepções. Piaget (1964/2010) indica, ainda, que esse egocentrismo prolonga e se assemelha ao egocentrismo do estágio da inteligência sensório-motora, pois permanece existindo uma indiferenciação entre o eu e a realidade exterior, só que no plano da representação, indiferenciação esta que faz as crianças acreditarem que todos os pensamentos, ações e situações ocorrem em função das suas necessidades e interesses.

Um dos exemplos apresentados por Piaget em suas obras é a crença de crianças entre três e quatro anos de idade de que a lua acompanha seus passos e sua direção, e que não sabem explicar, devido ao egocentrismo, como a lua poderia então acompanhar os passos de outras pessoas que estejam na direção oposta à sua. Elas só serão capazes de resolver essa questão por volta dos sete anos de idade, quando terão desenvolvido uma coordenação de esquemas perceptivos, espaciais e temporários que permitirão a noção de que a lua não se movimenta juntamente com elas, mas que ela está estática no espaço e, por isso, todas as pessoas podem enxergá-la independente da sua posição ou direção.

No que se refere à organização do pensamento, Piaget (1990/2012) destacou que esta inicia com a capacidade de abstrair da realidade concreta e analisar as propriedades dos objetos de maneira interiorizada. Ou seja, além da capacidade desenvolvida do período anterior de compreender o deslocamento de um ponto A para um ponto B, a criança adquire agora a habilidade de representar mentalmente esse movimento AB, assim como imaginar outros deslocamentos possíveis. Essa representação apresenta-se como um avanço em relação ao período sensório-motor, já que a criança, graças à interiorização das ações, realiza reconstruções dessas ações num plano imaginado. Essas reconstruções possibilitam a realização de inferências de classificações dos objetos em planos espaciais, correspondências e seriações. No entanto, essa tomada de consciência dos deslocamentos é parcial, posto que presa ainda a um egocentrismo intelectual. A passagem da ação ao pensamento representado pelos esquemas de classificação se dá a partir de um lento processo de assimilações recíprocas. Nesse sentido, Piaget considera a existência de duas etapas durante esse período de início das construções operatórias.

A primeira fase, ou sub-nível pré-operatório, ocorre entre os dois e quatro anos de idade, e caracteriza-se por uma falta de coordenação dos esquemas de ação num todo único. A criança nessa idade já consegue elaborar uma série de esquemas de organização dos objetos, como fazer classificações por cor, ou por tamanho, ou por ordenação, seriação, etc. No entanto, a limitação desse período inicial é o que Piaget (1990/2012) denomina de ausência de diferenciação entre “todos e alguns”. A criança é capaz de adotar uma perspectiva sobre um objeto ou sobre uma situação, mas fica presa a uma única opção e não consegue analisar outras alternativas, pois considera as situações de maneira estática, como se só houvesse uma resposta absoluta. Em uma obra, dedicada a analisar pormenorizadamente todos os aspectos da formação da capacidade simbólica, Piaget (1964/1978) relata um diálogo com uma criança de quase três anos de idade, que observa uma figura de um gato. A

criança afirma então que a figura trata-se de um cachorro. Ao ser questionada a razão da sua crença de ser um cachorro na figura, a criança afirma que é um cachorro por que tem a cor cinzenta. Em outro diálogo com a mesma criança, agora com quase quatro anos de idade, Piaget relata a seguinte situação: a criança diz “É um cavalo, porque tem crina”. Ele então questiona “E os burros não tem crina?”, ela então responde “Têm”, no que ele diz “Então....?, a criança não consegue reconhecer a incoerência em sua afirmação (p. 297). Em outra situação, ainda com a mesma criança, já com cinco anos de idade, ocorre o seguinte diálogo: “Estás vendo o que ela está puxando, esta formiga, é pesado”, afirma Piaget. A criança então responde “Não é não, não é pesado”. Ele afirma “É sim, para ela”, numa tentativa de levar a criança a considerar a situação sob a perspectiva da formiga. Mas a criança responde, “Não é não, é leve. É pequenino, é de madeira”. Desta forma, fica evidente a dificuldade que a criança apresenta de descentrar seu pensamento da sua percepção atual ou do conhecimento que possui para absorver novas informações ou analisar situações de outra perspectiva.

Vê-se, a partir dos exemplos, que essa primeira fase do estágio das pré-operações reproduz uma centração, ou um egocentrismo, análogo ao que ocorreu no estágio anterior, embora com atributos qualitativamente diferentes. Piaget indica que essa limitação egocêntrica ocorre por uma ausência de reversibilidade no pensamento da criança nesta idade. Por reversibilidade compreende-se justamente essa habilidade de fazer caminhos de mão dupla nas operações, além de reconhecer os caminhos alternativos.

Aproximadamente aos cinco anos de idade, quando se inicia a segunda fase ou segundo sub-nível deste período de desenvolvimento, as estruturas lógicas da criança se preparam para as operações lógicas. A partir de assimilações recíprocas dos objetos e das situações através das experiências da criança em sua interação com o ambiente, começam a surgir as ligações entre os esquemas, que irão formar as “funções constituintes”, que serão responsáveis por uma organização mais evoluída das coordenações, permitindo abstrações

lógicas. No entanto, apesar de ainda não apresentarem a reversibilidade, essas funções são denominadas por Piaget de constituintes porque são responsáveis por habilitar a criança para esse raciocínio reversível que vem a seguir. A criança apresenta avanços na interpretação das situações, como passar a conseguir fazer previsões de que, por exemplo, diante de um barbante disposto em uma tábua formando um ângulo reto (⌋), se puxar uma das extremidades do barbante um dos segmentos do fio aumenta e o outro diminui de comprimento. Mas se perguntarem a criança nessa fase se o fio, nesta nova configuração permanece sendo o mesmo da configuração inicial, ou se tem o mesmo tamanho do que tinha antes da alteração, a criança negará e dirá que se trata de um novo fio com um tamanho diferente. A criança, portanto, ainda não consegue conservar as propriedades dos objetos, apesar de ter desenvolvido certa transitividade no pensamento.

O pensamento intuitivo caracteriza então o restabelecimento momentâneo do equilíbrio no raciocínio da criança, sendo considerado por Piaget (1964/2010) como a lógica da primeira infância, o nível mais avançado antes do surgimento das operações propriamente ditas. A possibilidade de pensar intuitivamente depende de uma descentração do pensamento, que se desprende da situação atual para imaginar ou representar a consequência de uma ação que ainda não foi executada. Embora não seja a única condição necessária, essa descentração é a responsável pela reequilibração das estruturas, até que se inicie um novo desequilíbrio que levará ao surgimento das operações.

1.2.3. O uso do pensamento operatório preso às situações concretas.

A partir dos sete anos de idade, aproximadamente, as ações interiorizadas da criança começam a adquirir um conjunto de operações, definidas por Piaget (1990/2012) como transformações reversíveis que modificam ou conservam as variáveis numa estrutura lógica. As operações organizam as coordenações, que antes eram isoladas em cada situação, em sistemas de conjuntos ou estruturas com a característica de fechamento. Desta forma, se

apresentam as principais características do avanço deste novo período: reversibilidade e conservação, esta última que será expressa e aplicada em diferentes operações lógicas, como a transitividade numérica, a conservação de líquidos e de pesos. Deve-se destacar, no entanto, que essas habilidades se desenvolvem em cronologias diferentes, e ainda são presas a esquemas concretos e absolutos, podendo-se identificar duas etapas, ou sub-níveis, de desenvolvimento no estágio operatório concreto.

A primeira etapa, que compreende aproximadamente as idades entre sete e nove anos de idade, se caracteriza essencialmente pelo surgimento e estabelecimento da reversibilidade operatória no pensamento da criança. Como já explicitado, a reversibilidade refere-se à habilidade cognitiva de analisar uma operação nos dois sentidos possíveis, ou seja, compreendendo uma lógica em seu sentido direto e em seu sentido oposto. Essa habilidade permite que a criança consiga realizar a distinção entre "todos e alguns", posto que ela passa a compreender, por exemplo, que se A + A' = B, então B – A' = A. Piaget (1990/2012) apresenta as características desse primeiro sub-nível a partir das respostas de crianças em diversas tarefas cognitivas que ele realizou para testar os estágios cognitivos propostos em sua teoria.

No entanto, apesar de representarem um avanço operatório em relação aos estágios anteriores, nesse primeiro nível que vai dos sete aos nove anos de idade, aproximadamente, os objetos e ações ainda são estruturados a partir de um novo egocentrismo intelectual, que analisa apenas suas características absolutas, o que vai dificultar o uso das operações de conservação, como a conservação dos pesos, líquidos, volumes, etc.

Considerando, por exemplo, uma das tarefas clássicas dos estudos piagetianos, que busca identificar a conservação de líquidos pelas crianças. Nesta tarefa, apresentavam-se às crianças dois copos idênticos com a mesma quantidade de água em cada um e solicitava-se que a criança identificasse qual copo possuía mais água. As crianças indicavam que os copos

tinham a mesma quantidade de água. Em seguida, transferia-se, na frente das crianças, a água de um dos copos para um copo mais fino em diâmetro, porém mais alto, e solicitava-se que as crianças identificassem qual copo possuía mais água nesta nova configuração. As crianças de sete anos de idade, que ainda se mantinham presas às configurações perceptivas, respondiam que o copo mais fino e alto possuía mais água, pois se baseavam no fato de o nível da água, em comparação ao outro copo, ter subido. Logo após, transferia-se, na frente das crianças, a água do copo mais fino e alto para um copo mais largo e mais baixo, o que fazia com que a água ficasse em um nível mais baixo em comparação com o copo original. Ao serem questionadas sobre qual dos dois copos possuía mais água, as crianças nesse sub-nível indicavam que a partir de então o outro copo, o que era idêntico ao originalmente utilizado, possuía mais água, pois novamente se baseavam unicamente no nível da água nos dois copos e desconsideravam as mudanças no formato do copo. Ou seja, faltava ainda a capacidade de conservação de líquidos, que permitiria que ela respondesse que existia, nas duas situações, a mesma quantidade de água de antes nos copos, pois as mudanças no formato do copo compensavam a mudança no nível da água.

Só por volta dos nove a dez anos de idade é que a criança apresentará todas as evoluções que o pensamento operatório possibilita. A partir das habilidades de reversibilidade e transitividade adquiridas dos dois primeiros anos do estágio operatório, e através das experiências das crianças em interação com o ambiente, começam a surgir as operações infralógicas ou espaciais, que permitem que a criança adote mais de uma perspectiva em relação ao objeto para resolver os problemas.

Para resolver adequadamente as tarefas de percepção visual, é necessário que a criança se descentre da configuração perceptiva inicial ou predominante e consiga avaliar que outras configurações são possíveis ou que fatores podem estar levando a ilusões perceptivas. Essa descentração, que se expressa na capacidade de comutabilidade, será a responsável pela

resposta correta à tarefa da conservação de líquidos apresentada anteriormente. Ou seja, a partir dos nove anos de idade, em média, a criança torna-se capaz de identificar que as mudanças no nível da água nos copos diferentes não implicam numa mudança na quantidade de água, pois o copo mais largo ou mais fino interfere na distribuição da água, mas não alteram a sua composição.

Dentre as diferentes formas de descentração que se caracterizam pela reversibilidade do pensamento, Piaget (1970/1976) cita a descentração social, que está ligada à capacidade do indivíduo se colocar no lugar do outro. Segundo ele, é neste segundo nível do pensamento operatório concreto que começa a existir uma coordenação de pontos de vista em relação a um conjunto de objetos e coisas.

Um exemplo clássico utilizado por Piaget para demonstrar o surgimento da coordenação de perspectiva é a tarefa das “três montanhas”, onde se apresentava para cada criança uma maquete contendo três montanhas com características diferentes entre si, algumas dessas características que só poderiam ser vistas em determinados ângulos de visão da maquete, e solicitava-se à criança que adotasse a perspectiva de um boneco que era deslocado para ocupar diferentes posições de observação. Note-se que a criança não poderia mudar sua posição. Perguntava-se à criança qual seria a visão das montanhas que o boneco teria em cada posição. Até a idade de nove a dez anos, as crianças ainda apresentavam algumas dificuldades em compreender que o boneco não possuía o mesmo campo de visão que elas e que poderia estar vendo coisas que elas próprias não poderiam ver da sua posição e vice-versa. No entanto, aproximadamente aos onze ou doze anos de idade, as crianças já se mostram capazes de coordenar os pontos de vista de modo a prever corretamente o que o boneco observava, mesmo que de uma localização diferente da sua.

É importante destacar que, neste estágio, Piaget não indica claramente que as descentrações tenham restabelecido o equilíbrio entre as assimilações e acomodações,

promovendo uma nova equilibração majorante. Ao que parece, as descentrações que ocorrem neste estágio, apesar de permitirem avanços significativos no raciocínio da criança, pois ela se torna capaz de se desprender das características absolutas do objeto, não são suficientes para equilibrar as estruturas, pois também fazem com que a criança identifique contradições que só são resolvidas com as operações formais.

1.2.4. O surgimento do raciocínio reflexivo e a libertação do pensamento infantil do plano concreto.

A partir dos doze anos de idade, o adolescente desenvolve as capacidades abstratas necessárias para resolver as lacunas que as operações concretas não foram suficientes para resolver. Ou seja, o adolescente se liberta completamente da realidade concreta para uma reflexão desprendida da atualidade e totalmente abstrata. O conhecimento passa a ser, conforme Piaget (1990/2012) denomina, extemporâneo, pois entra na esfera das possibilidades.

Piaget (1953/2014) indica que a principal característica deste novo estágio é o raciocínio por hipóteses: “uma conduta muito particular que consiste em não afirmar e, portanto, não engajar a crença, mas em colocar simplesmente uma verdade ou uma falsidade possível e, portanto, colocar uma posição neutra, retendo momentaneamente a crença” (p. 269). Ao raciocinar por hipóteses, as operações lógicas deixam de ser realizadas sobre os objetos, e passam a atuar sobre conteúdos interproposicionais, e suas conclusões consistem de uma operação efetuada sobre operações (ou operação à segunda potência).

A capacidade de se transpor do real para o universo das possibilidades permite que o adolescente identifique uma infinidade de combinatórias lógicas possíveis para interpretar a realidade. Nesse sentido, o adolescente passa a utilizar a partir do estágio formal um grupo quaternário de operações de inversão e reciprocidades, que são aplicadas em todos os conjuntos de combinações proposicionais. Esse grupo é formado por operações que já

existiam no período de nove a doze anos de idade (inversão ou negação e reciprocidade), mas que eram utilizadas alternadamente, sem um sistema de conjunto, e que passam agora a serem utilizadas simultaneamente, o que quer dizer que, a cada tentativa de resolver uma questão, ou de raciocinar sobre um problema, a lógica do adolescente comporta os raciocínios por inversão, por reciprocidade e por correlação (que consiste na inversão da reciprocidade). É o que Piaget (1970/1976) denomina de INRC.

Com o surgimento desse grupo de combinatórias, Piaget (1970/1976) afirma que as operações formais levam o adolescente a excluir as interpretações simples, que eram encontradas nas respostas de crianças no nível pré-operatório, e a levantar por hipóteses as explicações que não correspondem diretamente a nenhuma das evidências concretas dos objetos observados.

Outra consequência da formação do grupo combinatório INRC é a compreensão de relações de ação e reação. Um dos exemplos apresentados por Piaget (1970/1976) para demonstrar o uso das combinações INRC na implicação de ação e reação consiste nas respostas de crianças e adolescentes a uma tarefa de equilíbrio de uma prensa hidráulica. Nesta tarefa, apresentava-se à criança ou adolescente um aparelho que consistia em dois vasos comunicantes (dois vasos que possuem uma comunicação por um cano que liga os dois vasos e por onde a água pode ser transferida de um vaso a outro), A e B, de forma e tamanho diferentes. O vaso A possui um pistão (ou êmbolo) que pode ser carregado com pesos diferentes. A colocação de pesos no pistão tem como consequência a transferência da água contida no vaso A para o vaso B. A quantidade de pressão que o pistão exerce sobre a água varia, então, com a quantidade de peso colocado sob o pistão, ou seja, a pressão exercida para transferir o líquido de vasos será diretamente proporcional aos pesos colocados no pistão. Por outro lado, o líquido exercerá uma reação à pressão colocada pela ação dos pesos, e a resistência do líquido poderá variar também de acordo com a densidade do líquido. Todos

esses elementos (que consistem em operações lógicas) devem ser considerados para a explicação correta do equilíbrio entre o peso e a resistência do líquido, que consiste num equilíbrio entre a ação e a reação de todo o conjunto do sistema.

No final do período operacional concreto, as crianças se mostraram capazes de reconhecer que existe uma influência da resistência do líquido no equilíbrio do aparelho, indicando que um líquido mais denso exerceria maior resistência do que um líquido menos denso. No entanto, elas ainda não conseguiam analisar esse fato dentro de uma lei de ação e reação, e persistiam na resolução do problema apenas colocando mais pressão sobre o pistão no vaso A, ignorando a reação exercida pelo volume do vaso B, pois lhe faltavam as coordenações de inversões e reciprocidades. Apenas com o surgimento da lógica formal e das combinações INRC é que o adolescente conseguia realizar uma predição correta dos efeitos do peso no pistão, considerando os efeitos das resistências dos líquidos de densidades diferentes. O adolescente passava a reconhecer que o critério para explicar o equilíbrio do aparelho não poderia ser apenas o peso colocado no pistão, nem apenas a resistência ou a densidade do líquido, mas a relação entre a resistência do líquido sendo proporcional à densidade deste líquido e dependendo da pressão de um peso que pudesse vencer essa relação (Piaget, 1970/1976).

Finalmente, é preciso destacar ainda um aspecto importante do raciocínio do adolescente, que extrapola os objetivos da descrição da lógica do pensamento e invade as explicações do âmbito da vida social do indivíduo, que será exposta mais adiante neste capítulo, mas que se mostra essencial para demonstrar a continuidade da equilibração na passagem do egocentrismo para a descentração, presente nos estágios anteriores.

Conforme Piaget indicou, e já foi evidenciado neste capítulo, a evolução entre os estágios de desenvolvimento cognitivo implica num processo que começa com uma fase egocêntrica, e termina com a retomada do equilíbrio a partir da descentração do pensamento,

até que surjam novos desequilíbrios que levem a uma nova reestruturação do pensamento. Sendo assim, também no estágio que marca o início da adolescência, existem características egocêntricas que envolvem o pensamento do indivíduo. No entanto, esse egocentrismo, diferente dos estágios anteriores, não se aplicará no plano lógico-matemático, tendo em vista que desde o início das operações formais, o uso das combinações implica numa descentração de raciocínio. Esse egocentrismo se expressará justamente numa supervalorização dessas capacidades lógicas adquiridas através de uma crença que o adolescente apresenta de que sempre estará correto e sempre encontrará uma solução para todos os problemas, uma espécie de supervalorização do "eu" e de suas capacidades lógicas para interpretar a realidade:

> "Há, portanto, um egocentrismo intelectual do adolescente, comparável tanto ao do lactente que assimila o universo a sua atividade corporal, como da primeira infância, que assimila as coisas ao pensamento em formação (jogo simbólico, etc.). Esta última forma de egocentrismo, manifesta pela crença na onipotência da reflexão, como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não estes à realidade. É a idade da metafísica por excelência: o eu é forte o bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo" (Piaget, 1964/2010, p. 60).

Piaget (1970/1976) indica que, em decorrência das capacidades adquiridas com o raciocínio hipotético-dedutivo, como a de formular teorias e hipóteses desprendidas do real, e juntamente com as exigências sociais que começam a surgir na adolescência, como as pressões para que o adolescente escolha uma profissão e defina seu papel social, surge no adolescente uma espécie de sentimento messiânico, de modo que ele centra todas as suas teorias nas possibilidades de atuar, ele próprio, na mudança na sociedade, e prepara um plano para a sua vida, muitas vezes excessivamente ambicioso e até sonhador. Durante esse período de conjecturas, ocorre uma indiferenciação entre seu ponto de vista e o ponto de vista da

sociedade, ou de considerar o que a sociedade oferece de possibilidades e meios para sua atuação nela.

Assim como nos estágios anteriores, essa fase de egocentrismo inicial será superada com a intervenção da descentração. No entanto, a descentração que implicará no abandono das crenças messiânicas para uma compreensão mais adaptada da realidade, apesar de estar relacionada aos avanços lógicos, depende mais de eventos realizados no plano social do que no plano do pensamento. De acordo com Piaget (1964/2010, 1970/1976), o fator principal que levará a uma descentração definitiva será a inserção do adolescente no mundo do trabalho. No entanto, para compreender o impacto dessa realidade do trabalho na vida do adolescente, é preciso conhecer, desde os estágios anteriores, como as mudanças no pensamento se expressam na vida afetiva e social da criança, conforme será apresentado a seguir.

1.3. A relação entre o avanço cognitivo e as transformações na vida socioafetiva da criança e do adolescente.

Além das características da evolução cognitiva, Piaget (1953/2014) relacionou o desenvolvimento cognitivo com a afetividade na vida social da criança e do adolescente, e considerou que o desenvolvimento socioafetivo ocorre em paralelo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas. Para ele, a afetividade atua como motor estimulante das operações cognitivas, podendo acelerar ou perturbar o uso das operações lógicas: “pode-se dizer que a energética da conduta provém da afetividade, enquanto as estruturas são frutos das funções cognitivas” (p. 47). Cognição e afetividade seriam, então, indissociáveis no desenvolvimento, mas com naturezas diferentes. Nesse sentido, Piaget indica que, em cada estágio de desenvolvimento, além das características da evolução da lógica, também ocorrem paralelamente mudanças e avanços no plano socioafetivo da pessoa.

Para analisar a evolução da descentração socioafetiva, serão apresentados os processos de construção da hierarquia de valores e das trocas valorativas, e o surgimento dos sentimentos seminormativos e normativos, que se relacionam com o desenvolvimento das noções de respeito e justiça na criança e no adolescente. Desta forma, a organização da apresentação do desenvolvimento afetivo será a seguinte: serão expostas as características afetivas que surgem em cada estágio de desenvolvimento, indicando a relação destas com o egocentrismo ou a descentração. E, para cada estágio do desenvolvimento, serão enfatizadas as implicações destas características na construção e utilização da hierarquia de valores, das trocas valorativas e dos sentimentos morais.

1.3.1. As implicações afetivas nos dois primeiros anos de vida da criança: o início da construção das noções de valor e da hierarquia de valores.

Durante o estágio sensório-motor, Piaget (1953/2014) destaca no plano afetivo o surgimento dos afetos perceptivos, relacionados aos objetos manipulados pela criança (sentimentos de prazer e desprazer, dor, agradabilidade, etc.), além dos primeiros afetos intencionais, direcionados aos objetos que se mostrem interessantes para a criança.

Piaget (1953/2014) indica que, neste primeiro estágio, uma das características do avanço da descentração cognitiva que tem implicações diretas nos afetos é a coordenação de interesses da criança. Essa coordenação surge a partir do desenvolvimento da capacidade de diferenciação de meios e fins, e faz com que a criança estabeleça uma espécie de hierarquia de valores direcionados aos objetos, na medida em que ela será capaz de atribuir valores de importância e utilidade aos objetos, atribuição que será inicialmente coordenada unicamente para o atendimento dos interesses da criança, ou seja, será determinada pelos sentimentos que cada objeto proporciona à criança.

Associado a essa coordenação e regulação de ações pelo interesse, está o conceito de valor. Para Piaget, “o valor está ligado a um tipo de expansão da atividade do eu, à conquista

do Universo. Essa expansão faz uso da assimilação, da compreensão, etc. E o valor é uma troca afetiva com o mundo externo – objeto ou pessoa" (1953/2014, p. 81). Fica claro, portanto, que o surgimento dos primeiros valores depende da descentração socioafetiva do indivíduo. É o valor, segundo Piaget, que intervém nas relações da criança com o mundo exterior e que influencia no interesse na criança em agir sobre os objetos. É desta forma que a carga energética que motiva a ação vai levar ao desenvolvimento de novas capacidades cognitivas e motoras.

Outra característica do início do surgimento da descentração socioafetiva nos dois primeiros anos de vida da criança, e que também vai interferir na formação da hierarquia de valores, é o fenômeno da escolha do objeto. Ao utilizar este conceito freudiano, Piaget destaca o momento em que a criança começa a escolher, dentre um universo possível de objetos e pessoas, aqueles e aquelas que serão mais valorizados por ela. Dessa forma, a criança começa a demonstrar que possui a compreensão de que existem objetos e pessoas externas a ela que podem ou não interessar-lhe, o que demonstra, ainda, uma limitação egocêntrica no uso dessa habilidade, que permanece direcionada ainda estritamente ao *self*.

1.3.2. A socialização dos afetos através da linguagem: início das trocas interindividuais de valores e o surgimento dos sentimentos seminormativos.

O advento da linguagem promoverá avanços consideráveis no plano afetivo da criança, tendo em vista que irá intensificar de maneira decisiva a interação entre as crianças e entre a criança e o adulto. As capacidades afetivas adquiridas no estágio anterior à linguagem serão transferidas dos objetos para as pessoas. Nesse sentido, a função simbólica e a linguagem representam o uso de trocas sociais da criança, que serão determinantes no surgimento dos afetos interindividuais, ainda que influenciados por um egocentrismo afetivo:

> "O pensamento egocêntrico da criança constitui, nesse sentido, uma fase de transição, uma dessas etapas entre o nível sensório-motor, no qual não há essas trocas, e a troca

> completa que permitirá certo nível de cooperação social. Mas há, desde logo, qualquer que seja o grau e a importância, um elemento de troca social na representação, nessa transformação fundamental do pensamento" (Piaget, 1953/2014, p. 154).

A capacidade de representação simbólica adquirida neste estágio permitirá o surgimento do que Piaget (1953/2014) denominou de permanência dos valores, em um paralelismo direto com a capacidade cognitiva de permanência dos objetos. Com o surgimento dessa permanência, a criança torna-se capaz de representar os sentimentos direcionados a uma pessoa (não aos objetos), mesmo em ausência da presença física dela, o que torna o sentimento mais duradouro e mais complexo do que no estágio anterior. Começa a surgir, assim, um elemento de troca social permanente, composto de valorizações interindividuais, e que dependem de uma descentração socioafetiva. A criança utiliza essa capacidade de representação para fazer avaliações durante as trocas sociais, e essas avaliações levarão ao surgimento de uma "escala de valores".

Piaget (1953/2014) descreve a organização dessa escala de valores da seguinte forma: considerando uma interação entre duas pessoas A e B, onde A executa uma ação direcionada a B (que será chamada de A1), que pode ser uma ação agradável ou desagradável para B, que irá avaliar a ação de A de acordo com esse sentimento gerado (satisfação ou insatisfação) (chamada de B1). A1 e B1 são denominados de valores reais, pois envolvem diretamente a ação e a reação envolvidas na interação. Além dos valores reais, outros valores fazem parte do esquema, em consequência da capacidade de representação da ação que a criança já possui neste estágio. Desta forma, a satisfação de B torna-se um sentimento permanente, que vai além da situação vivenciada durante a ação de A e esse reconhecimento permanente de que A fez uma ação que proporcionou satisfação a B leva a uma tendência à "reciprocidade" em B,

ainda que não normativa[1]. Dessa forma, surgem em B dois valores denominados virtuais: o sentimento de prazer da ação levando a uma necessidade de retribuir A (denominado de B2) e um valor atribuído por B a A (denominado de B3). Esses valores virtuais só ocorrem com uma descentração cognitiva e afetiva de B, pois dependem da tomada de consciência de que existe uma outra pessoa na relação (A) que possui interesses diferentes dos seus.

A troca de valores entre as pessoas permite, assim, o surgimento dos primeiros sentimentos interindividuais de simpatia e antipatia, que são oriundos das avaliações valorativas das ações do outro. Assim, se B avaliar a ação de A como sendo interessante e satisfatória às suas necessidades, passará a sentir uma simpatia direcionada a A (ou antipatia, caso a avaliação seja desfavorável aos seus interesses).

Essa escala de valores, no entanto, permanece ainda voltada para o próprio indivíduo, permanece egocentrada. A interação social ocorre então numa via de mão única: existe interesse da criança pelo outro e a avaliação da reação do outro, conforme a criança avalia as suas próprias ações, mas este interesse ainda é unilateral e voltado para a satisfação das próprias necessidades da criança, sem considerar os interesses e as necessidades do outro. Ou seja, a criança é capaz de reconhecer que existem interesses na outra pessoa que são diferentes dos seus, mas mantém as valorizações da ação subordinadas aos seus interesses próprios.

A consideração unilateral na escala de valores da criança irá influenciar também nos primeiros elementos de moralidade que surgem nesse período. Piaget (1932/1994; 1953/2014), ao estudar o desenvolvimento moral de crianças, identificou duas fases morais, que se relacionam com a maneira com que a criança se relaciona com o adulto e com seus pares. A primeira fase, que é característica desta etapa do desenvolvimento social da criança,

[1] Piaget destaca que essa reciprocidade não pode ser considerada normativa pois é um sentimento espontâneo, que pode variar em cada situação, não se referindo a uma sentimento de reciprocidade como uma norma de comportamento do indivíduo.

é a heteronomia. A moral heterônoma tem como principais características a aceitação incondicional da regra imposta pelo adulto, representada pelo sentimento de respeito unilateral. Piaget denomina esse sentimento de seminormativo, pois ele tem um caráter externo ao indivíduo, se impõe a ele e não se refere ainda a um princípio moral internalizado, uma norma de comportamento do indivíduo. Ou seja, a fonte do sentimento de dever é externa à criança.

Relacionado ao sentimento de respeito unilateral, surge a primeira concepção de justiça da criança: a justiça retributiva. Essa concepção pode se expressar na maneira com que as crianças interpretam e julgam as situações de infrações, e na decisão sobre que tipo de sanção deve ser imposta a pessoa que comete uma falta, ou descumpre a regra moral. Nesse sentido, Piaget (1932/1994) indica que a sanção relacionada à justiça retributiva é a sanção expiatória, ou seja, é a punição mais grave possível para evitar um novo descumprimento da regra. Essa punição é pautada numa noção de responsabilidade objetiva, onde as ações são julgadas considerando apenas as suas consequências concretas. Apenas com o avanço nas trocas sociais das crianças, nos estágios seguintes, a justiça retributiva e responsabilidade objetiva serão substituídas por concepções mais relativistas e ponderadas.

Ao final do período pré-operatório, quando a criança avança mais na consideração dos interesses do outro em suas trocas valorativas, surgem implicações valorativas na autoavaliação da criança, ou seja, uma troca de valores interna, que depende da capacidade de considerar as reações do outro às suas ações, e do reconhecimento do outro como fonte de valorização mútua. Durante essa autoavaliação, a criança, ao reconhecer a reação do outro à sua ação (valorização do outro ou desvalorização do outro), ela passa a julgar a si mesma e a avaliar a sua ação em detrimento da resposta do outro, gerando sentimentos de inferioridade (quando a avaliação for de que o outro não aprecia suas ações) ou igualdade (quando avalia que o outro aprecia e corresponde as suas ações) com relação ao outro. Esta comparação só é

possível com o avanço da descentração na consideração dos interesses do outro sobre suas ações.

1.3.3. O uso das operações afetivas e a conservação dos valores.

Com o surgimento do pensamento operatório, Piaget (1953/2014) aponta que a consequência das capacidades operatórias nas relações interindividuais é o início das trocas cooperativas. De acordo com ele, devido à habilidade de reversibilidade que passa a existir no raciocínio da criança, ela passa a ser capaz de coordenar seu ponto de vista com o de outras crianças e, por isso, as relações deixam de ser baseadas num egocentrismo para serem relações de cooperação social. A cooperação, então, ocorre como consequência da descentração, pois ocorre quando a criança não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, o que permite um certo nível de coordenação de interesses.

Essas trocas serão de fundamental importância para o processo de conservação de valores (paralelo à conservação das propriedades físicas dos objetos), responsável pela hierarquia permanente de valores e que definirá as condutas consideradas desejáveis ou não. Apesar de este processo já existir no estágio anterior, ele se apresentava pautado no egocentrismo intelectual e socioafetivo. Com o avanço das operações concretas, essa hierarquia de valores desejáveis começa a levar em consideração os sentimentos e valores do outro:

> "A vida social impõe, ao contrário [da fase anterior], uma certa conservação, a partir do momento em que se é obrigado a pensar, não mais por si próprio, mas em função dos outros, desde que se procure, em outras palavras, uma verdade que não é a sua verdade do momento, mas uma verdade comum aos parceiros do diálogo, uma verdade mais ou menos permanente" (Piaget, 1953/2014, p. 225).

Surgem, então, as operações afetivas, caracterizadas por esquemas afetivos que são agora conservados, e que se constituem orientados pela existência dos atos de vontade. De

acordo com Piaget (1953/2014), a vontade é o fator que passará a regular e orientar as ações do indivíduo. A vontade liberta o indivíduo de uma análise imediatista das situações e permite que ele tome decisões pautadas em uma hierarquia de prioridades mais complexa, que considera outros elementos além do seu interesse imediato, como as implicações e consequências das suas ações no futuro para si e para outras pessoas. Assim, Piaget (1953/2014) explica que, para que os atos de vontade estejam presentes, é preciso: que o indivíduo seja capaz de escolher diante de um conflito entre duas tendências; que seja possível uma inversão na força das tendências, de modo que uma tendência aparentemente mais fraca seja a escolhida pelo indivíduo, quando a situação pedir.

Um exemplo clássico apresentado por Piaget para demonstrar o conflito entre tendências e o papel da vontade é a situação em que um pesquisador, que tem um trabalho para entregar com prazo para um dia de segunda feira, se depara com um convite para passar o fim de semana anterior ao término do prazo numa casa de praia com a companhia de pessoas agradáveis. A escolha de permanecer em casa e cumprir com seu compromisso de terminar o trabalho, que havia sido acertado antes do convite, constitui, para Piaget, a escolha de uma tendência mais fraca (já que a oferta apresenta-se como a opção mais prazerosa ao indivíduo) orientada pela vontade.

A capacidade de coordenar pontos de vista além do próprio e analisar a situação considerando as possíveis respostas que cada ação pode desencadear (como no exemplo da aceitação do convite para o fim de semana na praia que implicaria no atraso da entrega do trabalho), envolve a descentração. Assim, na presença de uma situação conflitante, onde exista uma necessidade atual, mas que envolva diferentes interesses ou múltiplas soluções envolvidas, a descentração é o que permite analisar a situação além dessa necessidade, avaliando a configuração e decidindo a melhor ação a partir da vontade:

> “o único meio de sair da situação presente e escapar à tendência atualmente forte é nos ‘descentrarmos’. A solução é apelar para valores momentaneamente esquecidos e, a partir do momento que chegamos a essa descentração, em vista de valores posteriores ou anteriores, o problema da vontade está resolvido. A tendência momentaneamente forte se torna a mais fraca e se subordina a valores que se tornam mais importantes pelo próprio fato da descentração” (Piaget, 1953/2014, p. 244).

A flutuação de tendências, ora consideradas fortes e ora fracas (dependendo da situação e dos interesses), ocorre na medida em que todas as tendências estejam organizadas numa escala normal de valores. Retomando o esquema da troca de valores utilizados para explicar o surgimento dos valores virtuais e da reciprocidade espontânea, temos: um indivíduo A efetua uma ação para satisfazer B, sem interesse em receber nenhuma ação em troca. Com advento da representação e do reconhecimento dos interesses da ação de A, B também identifica as intenções positivas (ou negativas) na ação de A. Ou seja, B avalia a ação não A não mais considerando a satisfação que essa ação proporcionou a B, mas tendo também em consideração a intenção de A em satisfazê-lo com essa ação. Para tanto, B precisa ser capaz de adotar o ponto de vista de A e avaliar a ação de A a partir da escala de valores de A, e não mais a partir da sua escala de valores. B passa a sentir-se em dívida para com A, e esse sentimento de dívida se apresenta como uma reciprocidade valorativa, característica de uma troca valorativa que passa a ser normativa: “A partir do momento e que passamos da troca espontânea à troca normativa [...] nós temos o mesmo esquema, por assim dizer, mas com uma transformação fundamental que chamaremos de substituição recíproca de pontos de vista” (Piaget, 1953/2014, p.263). Essa coordenação de pontos de vista é a expressão essencial da descentração.

Essas mudanças na interação social e na troca de valores da criança com seus pares irão influenciar diretamente no avanço dos sentimentos morais de respeito e justiça. As trocas

cooperativas implicarão num avanço da moral heterônoma para a moral autônoma. A autonomia é considerada por Piaget (1932/1994) como o tipo moral mais adequado de julgamento e que permite uma consideração sobre as regras a partir de contratos sociais estabelecidos nas interações das crianças, não sendo mais determinada de maneira unilateral e externa ao indivíduo, mas sendo pautada por princípios morais internalizados. O sentimento que orienta as decisões morais nesta fase é o respeito mútuo, e as ações são julgadas a partir de uma noção de responsabilidade subjetiva, que considera os sentimentos e intenções envolvidos nas ações para determinar a gravidade de uma falta cometida, ao invés de apenas as suas consequências concretas.

Com o uso da autonomia e do respeito mútuo nas interações sociais e na avaliação sobre as ações morais, a noção de justiça retributiva avança e passa a se orientar por uma ideia de reciprocidade. A criança passa a compreender, então, que as punições devem ter uma função social clara: a de conscientizar as pessoas sobre a importância de se cumprir as regras estabelecidas socialmente. Essa compreensão leva ao uso de outro tipo de sanção: a sanção por reciprocidade.

A reciprocidade vai abrir caminho, ainda, para uma noção de justiça distributiva, em que as ações são consideradas a partir da igualdade ou da equidade nas relações, a partir de uma compreensão autônoma da construção e cumprimento das regras morais. Nesse sentido, é possível resumir a transição e o avanço da justiça retributiva para a noção distributiva da seguinte forma (Piaget, 1932/1994): inicialmente, a compreensão de justiça ainda está orientada pela autoridade do adulto, sendo uma fase em que a justiça retributiva se mistura com a distributiva. Em seguida, conforme a reciprocidade predomina nas ações da criança, ela passa a adotar uma noção de igualdade nas decisões morais, e a utilizar as sanções por reciprocidade. Finalmente, na terceira etapa, o igualitarismo puro passa por um refinamento e a noção de justiça distributiva para a ser orientada pela equidade, caracterizada por uma

ponderação e consideração das circunstâncias particulares de cada situação na tomada de decisões.

Assim, com o surgimento da autonomia e da reciprocidade, os sentimentos morais passam a ser normativos, e passa a existir uma “lógica dos sentimentos morais” (Piaget, 1953/2014, p. 227), pois as ações morais pautadas na reciprocidade requerem uma substituição recíproca de pontos de vista para que as circunstâncias de cada situação sejam consideradas pela justiça distributiva.

1.3.4. A descentração social do adolescente.

Com o surgimento das operações formais, a amplitude de alcance do raciocínio do adolescente permite, no plano socioafetivo, que este desenvolva o que Piaget (1953/2014) denominou de sentimentos sociais, em contrapartida aos sentimentos interindividuais existentes até então, e que reflete a sensação de pertença a um grupo social. Ou seja, os sentimentos do adolescente deixam de ser direcionados apenas às pessoas mais próximas, aos pais e aos pares, e passa a ser orientado para um grupo, como uma maneira de adaptação social e de inserção na vida adulta. As escalas de valores consideradas pelo adolescente deixam de ser apenas as escalas das pessoas com quem ele convive, mas passam a ser também as escalas envolvendo os valores que organizam a sociedade em que ele vive.

Conforme indicado na descrição deste estágio no plano cognitivo, surge na adolescência um tipo diferente de egocentrismo, voltado diretamente às relações sociais do indivíduo com a sociedade. Esse egocentrismo ocorre em consequência do uso livre e indiscriminado da reflexão sobre sistemas sociais, e da pressão social para que o adolescente construa um plano de vida e estabeleça seu papel na sociedade, o que leva o adolescente a uma falsa crença de ser capaz de compreender e resolver todos os problemas do Universo e uma nova centração no eu:

> “Essa forma superior de egocentrismo, apresentada pelo adolescente, é aliás a consequência inevitável dessa integração na vida social adulta, pois [...] o adolescente não procura apenas adaptar seu eu ao ambiente social, mas também adaptar o ambiente social a seu eu. Em outras palavras, ao pensar no ambiente em que procura localizar-se, pensará em sua atividade social nesse ambiente social e nos meios de transformá-lo. Disso decorre uma relativa indiferenciação entre seu ponto de vista de indivíduo chamado a construir seu programa de vida e o ponto de vista do grupo que ele deseja transformar” (Piaget, 1970/1976, p. 255).

Para que ocorra uma superação desse egocentrismo social do adolescente, é preciso destacar o papel da descentração como o elemento principal para a “formação da personalidade” do indivíduo, definida por Piaget (1953/2014) como:

> “sendo essencialmente diferente do ‘eu’ e, em certos aspectos, como sendo mesmo orientada no sentido contrário do ‘eu’. O eu é a atividade própria centrada sobre si mesma. Ao contrário, a personalidade é o eu descentrado, é o indivíduo enquanto inserido no grupo social, enquanto se submetendo a uma disciplina coletiva, encarnando uma ideia, aderindo a uma obra e, com a obra, a uma escala de valores, a um programa de vida, à adoção de um papel social” (Piaget, 1953/2014, p. 279).

É possível perceber que a definição de personalidade que Piaget coloca refere-se diretamente ao papel da descentração na vida social do indivíduo, que fornece os meios para que o adolescente possa compreender as dimensões sociais em que está envolvido, algo que não seria possível se ele permanecesse em um estado de egocentrismo. Assim, a descentração permite que o indivíduo se liberte da idealização a partir de sua integração numa vida social.

De acordo com Piaget (1970/1976) é justamente o envolvimento do jovem em grupos de semelhantes que levará a essa descentração social. A partir das discussões que envolvem essas interações, o adolescente irá se deparar com opiniões conflitantes e avaliações

diferentes das suas sobre a realidade, o que propiciará um entendimento mais integrado do funcionamento social e, consequentemente, de como se inserir nesse funcionamento.

Assim, Piaget indica que a expressão da descentração social do adolescente ou jovem adulto é a criação de um plano de vida e o envolvimento dele no trabalho propriamente dito. Ao estabelecer um plano de vida profissional e posteriormente exercer uma atividade profissional na sociedade, o indivíduo consegue aplicar suas idealizações no plano das possibilidades de sua atuação, define seu papel a partir da sua função profissional e estabelece com essas atividades a sua cooperação com a sociedade. Estaria formada, então, para Piaget, a personalidade do indivíduo, principal característica da evolução afetiva no desenvolvimento.

1.4. Conclusão.

Neste capítulo, apresentaram-se as características apontadas por Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças e adolescentes. Conforme já indicado, Piaget dedicou quase toda sua carreira em estudar os aspectos do desenvolvimento cognitivo e possui um conjunto extenso de obras que explicitam esse desenvolvimento com profundidade de detalhes. No entanto, a mesma atenção não foi dedicada aos aspectos socioafetivos, não por serem desconsiderados ou desvalorizados em sua compreensão, mas por uma facilidade empírica e uma predisposição pessoal para investigar os aspectos do raciocínio lógico das crianças. Mesmo assim, os apontamentos de Piaget e as indicações de como o plano socioafetivo se desenvolve conjuntamente com os avanços cognitivos são bem delimitados e esclarecedores, especialmente por mostrarem como os elementos identificados por Piaget dentro do desenvolvimento da cognição são transpostos e interferem na vida social do indivíduo. O Quadro 1 resume as principais características cognitivas e socioafetivas de cada estágio de desenvolvimento infantil conforme concebido nas obras de Piaget:

Quadro 1.
Desenvolvimento cognitivo e socioafetivo na teoria de Piaget.

Estágio (idade aproximada)	**Desenvolvimento cognitivo**	**Desenvolvimento socioafetivo**
Sensório motor (dois primeiros anos de vida)	- Fase pré-linguística; - Primeiros esquemas adquiridos na manipulação dos objetos; - Primeiras percepções sensoriais; - Coordenações perceptivas; - Permanência do objeto e causalidade.	- Afetos perceptivos (sentimentos de prazer e desprazer, dor, agradabilidade, etc.) - Primeiros afetos intencionais; Primeiros sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias)
Pré-operatório (entre dois e sete anos de idade)	- Internalização da ação; - Representação simbólica; - Socialização da ação; - Linguagem egocêntrica	- Afetos intuitivos; - Afetos interindividuais (primeiros sentimentos sociais); - Permanência dos valores - Heteronomia moral - Respeito unilateral
Operações concretas (entre sete e onze anos de idade)	- Operações lógicas em nível concreto; - Reversibilidade e conservação das propriedades dos objetos	- Trocas cooperativas; - Afetos normativos; - Atos de vontade - Autonomia moral - Respeito mútuo - Tomada de perspectiva social
Operações formais (a partir de 12 anos de idade)	- Raciocínio hipotético-dedutivo; - Lógica das proposições; Abstrações reflexivas; - Elaboração de sistemas explicativos	- Sentimentos sociais; - Elaboração da personalidade

Nota: Adaptado de Piaget (1953/2014).

A conclusão que se pode chegar a partir do que foi exposto neste capítulo é que, de acordo com a teoria de Piaget, a descentração é um dos “critérios” principais para os avanços cognitivos e afetivos que envolvem as interações sociais das pessoas, pois ela é responsável pela ampliação do campo perceptivo e social da criança e do adolescente, habilitando-a/o para a tomada de perspectiva social (no plano cognitivo) e para o surgimento da angústia empática ou angústia simpática (no plano afetivo).

A capacidade de Tomada de Perspectiva Social envolve tanto o reconhecimento da existência de diferentes perspectivas numa situação social, ou de diferentes soluções e

possibilidades de ação para resolver uma questão, como também a consideração, e possivelmente a adoção, de todas as perspectivas durante a tomada de decisão. Essa coordenação cognitiva parece ocorrer em níveis ou graus de integração das perspectivas, e dependem da qualidade da descentração do raciocínio do indivíduo.

A Angústia Empática consiste na habilidade de, diante de uma pessoa em sofrimento, inferir, compreender e sentir os sentimentos dessa pessoa, e possivelmente agir de maneira adequada para sanar este sofrimento. Embora a empatia seja um componente afetivo que está presente desde os primeiros meses de vida do indivíduo, ela pode se manifestar de maneira egocêntrica ou descentrada, dependendo do nível de desenvolvimento do indivíduo e da maneira com que o indivíduo utiliza de recursos cognitivos auxiliares na compreensão da situação social, como a descentração e a tomada de perspectiva social.

Dito de outra forma, a identificação do uso da descentração de uma pessoa pode ser feita considerando a capacidade dessa pessoa em adotar e integrar diferentes perspectivas na análise de uma questão social ou na tomada de decisão sobre a melhor ação a ser adotada numa situação social, e na apresentação dos sentimentos empáticos voltados para os personagens sociais envolvidos. Estes são os critérios adotados nesta tese para avaliar a capacidade de descentração de jovens adultos ao analisarem um problema social, a saber, a questão dos adolescentes envolvidos em atos infracionais.

CAPÍTULO II. A ABORDAGEM DA COGNIÇÃO SOCIAL: MODELOS TEÓRICOS SOBRE A TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL E A EMPATIA

A teoria piagetiana serviu de base para a construção de outros modelos teóricos, que tentaram explicar mais detalhadamente a tomada de perspectiva social e a empatia, processos que são derivados da descentração cognitiva e socioafetiva[2]. Neste capítulo, serão destacados os modelos de Flavell (1974, 1977, 1992) e Selman (1971, 1976; Selman & Byrne, 1974), que enfatizam a interpretação cognitiva das situações sociais, através da tomada de perspectiva social; e a teoria de Hoffman (1980; 2000/2007), que apresenta o modelo de estágios de desenvolvimento da empatia, desde sua manifestação mais primitiva até o uso de recursos cognitivos e afetivos mais avançados.

Como dito anteriormente, esses modelos fazem parte do campo de estudos sobre cognição social, que consiste numa área de estudos interessada em conhecer como o indivíduo utiliza seus componentes cognitivos na interpretação das informações sociais e durante o processo de interações sociais. Dentre os conceitos trabalhados pelos teóricos da cognição social, merecem destaque para os objetivos desta tese as noções de egocentrismo-descentração, *role-taking* ou tomada de perspectiva social[3] e empatia. Boa parte dos estudos nessa área tem centrado a atenção no conceito de tomada de perspectiva social.

Os principais modelos referentes à tomada de perspectiva social foram revisados por Enright e Lapsley (1980). Esses autores definem a tomada de perspectiva social como a habilidade cognitiva de entender os pensamentos e/ou sentimentos de outra pessoa, considerando a situação sob o ponto de vista dessa pessoa. De acordo com os autores, em

---

[2] No caso da empatia, o processo que deriva da descentração socioafetiva é a Angústia Empática, em seus estágios avançados, conforme será explicitado mais adiante neste capítulo.

[3] Neste trabalho, considera-se o termo *role-taking* como sinônimo de tomada de perspectiva social. Por esta razão, a partir deste capítulo, sempre que os autores referirem-se ao termo *role-taking*, será feita a substituição pelo seu termo em português.

todos os modelos da tomada de perspectiva social, seja cognitiva ou afetiva, e sobre o desenvolvimento da descentração cognitiva e social, a orientação teórica provém dos estudos de Piaget.

Enright e Lapsley (1980) indicam que a tomada de perspectiva social tem sido dividida em dois tipos: tomada de perspectiva cognitiva, que se refere ao ato de pensar sobre o que o outro pensa; e tomada de perspectiva afetiva, que se refere a entender os sentimentos internos e subjetivos do outro.

Entre os estudos revisados por Enright e Lapsley (1980), destaca-se o modelo de Robert Selman sobre o desenvolvimento da tomada de perspectiva cognitiva. O modelo de Selman mostra o desenvolvimento por idade, numa perspectiva de estágios cognitivos inspirada nos estudos de Flavell (1974, 1977). Esses modelos serão abordados a seguir.

2.1. O modelo de tomada de perspectiva sociocognitiva de Flavell

John Flavell deu continuidade aos estudos piagetianos acerca da tomada de perspectiva sociocognitiva. Sobre esse tema, durante a década de 1950, Flavell realizou uma série de estudos para testar as habilidades de crianças durante as conversações entre elas, buscando identificar se elas consideravam a perspectiva do ouvinte e adaptavam sua comunicação de modo que fosse compreendida por ele, além de estudar a habilidade das crianças de inferir como um objeto seria visualizado por outras pessoas que estivessem numa posição espacial diferente da sua. A partir dos resultados desses estudos, Flavell identificou quatro estratégias, ou habilidades – Existência, Necessidade, Inferência e Aplicação - que as crianças precisavam desenvolver para resolver corretamente as tarefas, ou seja, para que conseguissem adotar a perspectiva do outro (Flavell, 1992).

A partir da identificação dessas estratégias, Flavell (1977) propôs um modelo, denominado de Modelo Geral de Inferência Interpessoal, que esquematiza a sequência de

utilização dos quatro componentes, considerados como pré-condições gerais para a execução bem-sucedida da tomada de perspectiva social (Figura 1).

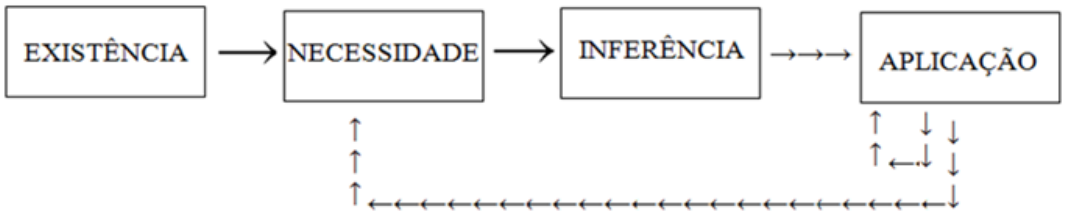

Figura 1. Modelo Geral de Inferência Interpessoal de Flavell.

O primeiro componente do modelo consiste na habilidade da criança de reconhecer a existência de pensamentos, sentimentos e interesses diferentes em cada pessoa. Ou seja, refere-se ao conhecimento elementar de uma pessoa (A) de que ela ou uma outra pessoa (B) podem apresentar processos psicológicos diferentes (percepções, habilidades, sentimentos, etc.). Flavell (1974) ressalta a importância da descentração cognitiva nesse processo. Apesar de não utilizar este termo, o autor afirma que, para que (A) possa inferir qualquer característica interna de (B), é preciso que (A) seja consciente de que pessoas diferentes podem possuir caraterísticas psicológicas diferentes e que (B) pode apresentar alguma dessas características numa situação, mesmo quando (A) não está apresentando. Essa consciência das diferenças de estados internos entre (A) e (B) numa interação significa que (A) reconhece (B) como uma entidade psicológica distinta de si própria: “seu papel, perspectiva ou ponto de vista gradualmente se torna ‘diferenciado’ dos demais” (p.73).

O segundo componente do esquema refere-se a uma disposição que a criança deve possuir para refletir sobre a situação a partir da perspectiva do outro ao invés da sua, de modo a adequar seu ponto de vista em função do outro. De acordo com Flavell, em determinados momentos do desenvolvimento, especialmente com crianças mais novas, existe uma falha na utilização das habilidades adquiridas, ou seja, as crianças não evocam as habilidades

cognitivas que possuem e que podem ser relevantes numa situação de interação. O componente de Necessidade implica justamente na existência ou não da utilização das habilidades cognitivas representadas pela Existência. Assim, Flavell (1977) define a Necessidade como uma disposição da criança para, a partir da consciência de que outra pessoa possui elementos cognitivos e afetivos que podem ser diferentes dos seus, realizar um esforço cognitivo de interpretar e analisar a situação a partir dos elementos dessa outra pessoa.

Flavell (1974) faz um destaque importante sobre o componente Necessidade. De acordo com ele, o que determina a existência dessa disposição é a adoção voluntária da perspectiva do outro. Existem crianças mais novas que se mostram capazes de inferir sobre os estados internos do outro quando solicitadas, mas que não apresentam a tendência de fazer essas inferências por si próprias. Essas crianças apresentariam uma falha na evocação da Necessidade. Conforme avançam para o final da infância e início da adolescência, elas apresentam mais facilmente esse componente em suas interações.

As dificuldades de evocação do componente Necessidade foram evidenciadas por Flavell (1974) em seus estudos sobre o desempenho das crianças em certos tipos de tarefas de comunicação verbal, onde elas teriam que adaptar sua comunicação para permitir o entendimento do ouvinte, o que implicaria em adotar conscientemente a perspectiva do ouvinte, para que pudesse haver uma comunicação satisfatória entre as partes. Flavell encontrou que as crianças pequenas tendiam a desconsiderar as necessidades do ouvinte durante a conversação, ou seja, que não teriam a disposição para adotar a perspectiva do ouvinte.

O terceiro componente do modelo de Flavell refere-se basicamente às inferências que a criança faz sobre as características cognitivas e afetivas do outro. Dependendo do nível de desenvolvimento, ou seja, do uso adequado das habilidades cognitivas para adotar a

perspectiva do outro, essas inferências serão mais ou menos acuradas e complexas. A capacidade de fazer inferências acuradas começa a surgir no final da infância e início da adolescência, e se aperfeiçoa ao longo da adolescência e vida adulta.

Estes são os três componentes obrigatórios do processo inferencial: Existência, Necessidade e Inferência. Para Flavell (1977), a inter-relação desses componentes é o que caracteriza o desenvolvimento sociocognitivo:

> "é o desenvolvimento da consciência e do conhecimento geral (Existência) de uma enorme variedade de objetos sociocognitivos possíveis [...]. É também o desenvolvimento de uma consciência (Necessidade) de quando e porque alguém pode ou deve tentar fazer leituras desses objetos. Finalmente, é o desenvolvimento de uma ampla variedade de habilidades cognitivas (Inferência) – ainda em grande parte desconhecida – para fazer tais leituras" (pp. 121-122).

Conforme pode ser observado na Figura 1, existe ainda um quarto elemento considerado no modelo de Flavell (1974), a Aplicação. Esse componente refere-se a qualquer comportamento que ocorra de (A) para (B) como consequência das inferências atribuídas durante o processo já explicitado. Apesar de ser uma ocorrência frequente, o surgimento de ações de (A) para (B) não caracteriza uma obrigatoriedade para que o processo inferencial tenha sido bem-sucedido, apenas uma consequência necessária em muitas das interações sociais. Nos casos em que ocorre um comportamento direcionado ao outro, esse comportamento será avaliado como adequado ou inadequado de acordo com a resposta do outro. Havendo uma avaliação satisfatória da ação, encerra-se o processo inferencial (até que surja uma nova interação ou novos elementos na interação atual). Quando a avaliação de (A) de que sua ação para (B) não foi plenamente bem-sucedida, duas possibilidades podem ocorrer. Pode haver uma insistência de (A) no mesmo plano da ação (pontilhado curto da Figura 1), ou (A) pode iniciar uma nova avaliação da situação, retornando a fase da

Necessidade e inferindo novas características de (B) que ajudem a interpretar com mais precisão a situação atual (pontilhado longo da Figura 1).

Durante os anos 1960 e 1970, Flavell se dedicou a estudar os componentes da "metacognição", que se referem ao conhecimento sobre a natureza das características cognitivas das pessoas, e em como as pessoas aplicam essas características na solução de diferentes tarefas. A partir desses estudos, Flavell identificou que as diferenças encontradas entre crianças e adolescentes em tarefas perceptivas, especialmente naquelas sobre tomada de perspectiva espacial, poderiam estar relacionadas ao nível de tomada de perspectiva que o indivíduo possuía, que poderia ser insuficiente, ou que poderia adequar-se em graus diferentes de tomada de perspectiva na tarefa (Flavell, 1992). Assim, Flavell propôs um modelo de quatro níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva espacial. Neste modelo, Flavell (1974) destaca o desenvolvimento das habilidades da criança de representar e predizer características e experiências visuais de outra pessoa, baseada nas pistas disponíveis na tarefa.

O primeiro nível, denominado de Nível 0, corresponde à fase anterior à linguagem da criança, e refere-se ao momento em que a criança não compreende nenhum tipo de atribuição perceptiva sobre o outro, pois suas percepções estão voltadas para as variações do objeto de interesse que atendam as suas necessidades. Essa fase assemelha-se à fase da construção da permanência do objeto proposta por Piaget (Flavell, 1974).

No segundo nível, denominado de Nível 1, a criança já possui uma capacidade elementar de representação simbólica de certas ações e experiências visuais, porém essa capacidade se expressa de maneira fragmentada. Ou seja, a criança consegue identificar que as outras pessoas possuem perspectivas visuais distintas dela própria (Flavell, 1974). No entanto, a atribuição sobre o que está sendo observado fica presa a uma perspectiva única, a da criança, não sendo coordenada com a perspectiva do outro e, ao responder as tarefas, a

criança permanece presa à sua perspectiva visual. Dito de outra forma, a criança já adquiriu o entendimento de que a visão de um objeto depende da posição espacial de quem o observa, e que outras pessoas podem ver o mesmo objeto de forma diferente. O que falta é a compreensão de que um objeto que é visto ao mesmo tempo por duas pessoas vai apresentar características diferentes (Flavell, 1977). Fazendo uma correspondência com o modelo inferencial de Flavell apresentado anteriormente, faltaria à criança deste nível a disposição para adotar a perspectiva do outro, apesar de reconhecer que ela existe.

O terceiro nível, denominado de Nível 2, é o nível mais importante de desenvolvimento para a resolução correta das tarefas de tomada de perspectiva espacial, de acordo com Flavell (1974, 1977). Nesse nível, a criança, que já desenvolveu o entendimento de que um objeto pode ter uma aparência ou ser visualizado de maneira diferente de acordo com a localização espacial de quem o observa, torna-se capaz de representar esse campo espacial, e consegue apreender que a posição do campo visual vai determinar as características de um determinado objeto que poderão ser observadas. Ela passa a ser capaz, então, de representar simultaneamente a sua perspectiva visual e a perspectiva visual de outra pessoa localizada em outro ponto do campo espacial/visual.

Para estudar o surgimento dessas habilidades do nível 2, Flavell utilizou uma tarefa cognitiva originalmente criada por Piaget: a tarefa das montanhas, já explicitada no capítulo anterior desta tese. Como resultado, apenas as crianças que já se encontravam no nível 2 conseguiram responder adequadamente a tarefa, identificando quais objetos ou elementos poderiam ser vistos por uma pessoa numa posição diferente da sua, sem confundir com sua própria perspectiva visual.

O último nível de desenvolvimento, denominado de Nível 3, refere-se a um aperfeiçoamento da capacidade representativa que a criança adquiriu no nível 2, mas que ainda permanecia presa às características reais da situação, o que poderia tornar a tomada de

perspectiva menos precisa. Neste nível, o então pré-adolescente mostra-se capaz de reproduzir mentalmente a imagem vista pela outra pessoa com acurácia de ângulos, distâncias, tamanhos, etc. (Flavell, 1974).

Desta forma, Flavell (1974, 1977) descreve um modelo onde considera a evolução da tomada de perspectiva interpessoal e espacial ao longo do desenvolvimento infantil. De acordo com o autor, é possível admitir que esses níveis possuem as condições para serem considerados estágios de desenvolvimento, se apresentando numa sequência de aquisições regulares, possivelmente invariante. No entanto, Flavell reconhece a necessidade de estudos mais aprofundados para confirmar a sequência proposta no seu modelo, bem como identificar possíveis sub-níveis de desenvolvimento.

2.1.1. Conclusão sobre o modelo de Flavell e sua relação com a teoria de Piaget.

Flavell aprofundou a compreensão sobre o uso da tomada de perspectiva nas interações sociais, através do modelo de inferências sobre as pessoas. Nesse sentido, é possível estabelecer algumas correspondências entre seu modelo teórico e a teoria piagetiana.

Os componentes do Modelo Geral de Inferência Interpessoal (Flavell, 1977) possuem características que já foram indicadas por Piaget sobre o desenvolvimento da descentração cognitiva e afetiva de crianças. A caracterização do componente Existência como a diferenciação da perspectiva da criança e das demais pessoas se assemelha a descrição de Piaget sobre o processo de descentração cognitiva e social no período da socialização da ação da criança, que se inicia no estágio pré-operacional. O componente Necessidade parece referir-se a prática da tomada de perspectiva em si, num esforço da criança em compreender o próprio ponto de vista e o ponto de vista do outro. As limitações no uso dessa disposição já haviam sido indicadas por Piaget nos resultados de seus estudos sobre a linguagem, onde as crianças apresentavam um viés egocêntrico de comunicação verbal, que ele denominou de Monólogo Coletivo.

Ainda, as dificuldades encontradas por Flavell em crianças pequenas para fazer os ajustes inferenciais na fase da Aplicação, permanecendo com a mesma ação mesmo quando ela não está sendo eficaz na interação, também podem ser explicadas como consequência do egocentrismo cognitivo da criança, que, por estar ainda centrada em sua perspectiva, não consegue identificar corretamente as pistas provenientes das reações do outro. Essa limitação já havia sido indicada por Piaget e exemplificada em seu esquema de trocas valorativas, onde ele indica que as trocas recíprocas são aquelas em que existe a tomada de perspectiva e as devidas adaptações conforme a reação do outro. As trocas em que não existe esse componente integrativo são consideradas trocas egocêntricas.

No que se refere ao modelo de níveis de tomada de perspectiva, Flavell (1974) indica que os níveis 0 e 2 podem ser considerados correspondentes dos estágios sensório-motor e operacional concreto (capacidade de coordenar perspectivas) do modelo de Piaget, respectivamente. Mas, segundo Flavell, os níveis 1 e 3 de seu modelo não foram contemplados na teoria de Piaget. Entretanto, é possível encontrar elementos na descrição dos níveis 1 e 3 do modelo de Flavell que foram descritos por Piaget: no nível 1, a dificuldade de coordenar os pontos de vista indicada por Flavell como a limitação na adoção de perspectiva da criança parece ser a mesma dificuldade apontada por Piaget nas crianças no estágio pré-operatório, onde as crianças iniciam o período da socialização da ação e das interações sociais, mas permanecem limitadas a sua própria perspectiva, e não conseguem coordenar com as perspectivas das demais pessoas; e no nível 3, a capacidade de raciocinar de maneira abstrata, para poder representar mentalmente o campo visual dos objetos parece ser o mesmo tipo de raciocínio abstrato indicado por Piaget como característica do estágio das operações formais (raciocínio hipotético-dedutivo).

Assim como os estudos desenvolvidos por Flavell foram orientados pela teoria de Piaget, os modelos de Flavell orientaram outros autores em suas pesquisas, merecendo

destaque para os estudos desenvolvidos por Selman, que identificou estágios de tomada de perspectiva social.

2.2. O modelo de Selman: o desenvolvimento da tomada de perspectiva social

Robert Selman realizou estudos com crianças e adolescentes para aprofundar o modelo de Flavell sobre as capacidades cognitivas para fazer inferências dos estados internos do outro. O foco dos estudos de Selman foi a capacidade de Tomada de Perspectiva Social, definida como "a habilidade de compreender o *self* e outras pessoas como sujeitos, de reagir aos outros assim como ao *self*, e de reagir ao comportamento do *self* a partir do ponto de vista dos outros" (Selman & Byrne, 1974, p.803). Essa capacidade permite que se possa antecipar qual será a atitude de uma pessoa numa situação, além das possíveis reações que essa pessoa pode ter referentes comportamentos dos outros.

O modelo de Selman se relaciona diretamente com os conceitos piagetianos de egocentrismo e descentração. De acordo com Selman e Byrne (1974), a tomada de perspectiva social é uma derivação da descentração e consiste na aplicação desse recurso cognitivo nas relações interpessoais: "enquanto esses conceitos [egocentrismo e descentração] são aplicados no domínio intrapessoal, eles também se aplicam na esfera interpessoal e apontam o desenvolvimento da habilidade de se colocar no lugar do outro e ver o mundo pelos olhos do outro" (p.803).

Em seus estudos, Selman (1971; 1976) identificou a existência de estratégias utilizadas pelas pessoas para interpretar a realidade social e as relações interpessoais que se aperfeiçoam com o avanço da idade. Dessa forma, ele construiu um modelo do avanço da capacidade de tomada de perspectiva. Seu modelo é estrutural e sequenciado. As mudanças qualitativas que ocorrem nas estruturas de compreensão das crianças se desenvolvem através de cinco estágios, organizados numa estrutura de desenvolvimento que pressupõe que o avanço de um estágio para o seu consecutivo se caracteriza por mudanças qualitativas nos

níveis de percepção da relação de uma pessoa com as demais. A descrição dos estágios será feita a seguir e tem como base os estudos de Selman (1976) e Selman e Byrne (1974).

O primeiro estágio do modelo de Selman é denominado de Tomada de Perspectiva Social Egocêntrica, ocorre aproximadamente entre quatro e seis anos de idade, e é caracterizado pela incapacidade da criança em distinguir sua percepção ou interpretação das situações sociais e o ponto de vista de outras pessoas. Não existe a compreensão de que seu entendimento da situação pode não ser o mais correto ou apropriado, ou que as outras pessoas podem discordam das suas ideias.

O segundo estágio, denominado de Tomada de Perspectiva Subjetiva, percorre entre seis e nove anos de idade, em média. Neste período, as crianças já conseguem perceber a si mesmas e às outras pessoas como sujeitos com diferentes interpretações para as situações. Elas já compreendem que outras pessoas podem ter um entendimento diferente da situação por terem informações diferentes ou experiências diferentes que influenciem na sua interpretação. Porém, a criança ainda não consegue considerar simultaneamente as diferentes perspectivas ao analisar a situação, e a interpretação social ainda é feita unilateralmente. Não existe, portanto, reciprocidade entre as perspectivas do self e dos outros.

O terceiro estágio é denominado de Tomada de Perspectiva Social Autorreflexiva, e ocorre entre oito e 10 anos de idade, aproximadamente. Nesse estágio, as crianças reconhecem que cada pessoa possui seu próprio sistema de valores, princípios, ideias, sentimentos e pensamentos que irão influenciar as suas reações e interpretações de cada situação social. O principal avanço deste estágio é que as crianças agora são capazes de inferir sobre as perspectivas dos outros, assim como fazer reflexões sobre as consequências de suas ações do ponto de vista do outro. Esse reconhecimento das perspectivas dos outros não ocorre ainda de maneira simultânea a sua própria perspectiva, mas ocorre alternadamente.

O quarto estágio, denominado de Tomada de Perspectiva Social Mútua, percorre a pré-adolescência, entre 10 e 12 anos, aproximadamente, e envolve uma habilidade mais complexa de perspectiva social. O pré-adolescente, além de reconhecer as diferentes perspectivas das pessoas, passa a enxergar a situação de maneira generalizada, tendo em consideração o seu ponto de vista e o ponto de vista dos outros simultaneamente para interpretar a situação. Nesse estágio, o indivíduo torna-se capaz, inclusive, de assumir a posição de uma terceira pessoa, interpretando a situação imparcialmente, podendo coordenar a sua perspectiva com as dos demais envolvidos na situação social.

O último estágio do modelo de Selman, denominado de Tomada de Perspectiva Socioconvencional ou Sistêmica, inicia na adolescência e evolui até a vida adulta. Nesse estágio, o adolescente adquire uma perspectiva societal, e passa a compreender que as perspectivas subjetivas das pessoas existem simultaneamente e em níveis complexos de comunicação, tornando-se capaz de comparar os diferentes contextos e níveis de perspectivas. A perspectiva não é mais considerada a partir de uma díade ou tríade, mas no nível de um sistema social. Os fatos sociais passam a ser entendidos como envolvendo a interpretação de cada indivíduo da situação, e esta interpretação depende do sistema de análise que cada indivíduo possui a partir de suas experiências e crenças. Esse entendimento faz com que o adolescente ou o adulto possa utilizar e compartilhar de um ponto de vista que atenda a uma ordem geral de necessidades. É nesse sentido que surgem as concepções da legalidade, da moral e dos direitos (Selman, 1976).

Selman (1976) aponta que existe uma relação entre a Tomada de Perspectiva Social e o desenvolvimento moral. Ele considera que a tomada de perspectiva pode ser descrita como uma forma de cognição social intermediária entre o pensamento lógico (que envolve a descentração) e a moral. Ele explica seu entendimento da seguinte forma:

> "O estágio cognitivo da criança indica seu nível de compreensão dos problemas físicos e lógicos, enquanto seu estágio de tomada de perspectiva indica seu nível de compreensão da natureza das relações sociais, e o seu estágio de julgamento moral indica a maneira com que ela decide como resolver conflitos sociais entre pessoas com diferentes pontos de vista. O julgamento moral considera como as pessoas deveriam pensar e agir uns com os outros, enquanto a tomada de perspectiva social considera como e porque as pessoas pensam e agem de fato umas com as outras" (Selman, 1976, p. 307).

Embora esta tese não se detenha na relação entre descentração, tomada de perspectiva social e empatia com o julgamento moral, considera-se relevante apontar essa compreensão de Selman para expressar como esses conceitos se inter-relacionam com outras esferas do desenvolvimento social do indivíduo, e como eles podem ser aplicados nas situações sociais. Mais especificamente, a afirmação de Selman demonstra que a tomada de perspectiva consiste num recurso cognitivo aplicado na interpretação e tomada de decisão dos indivíduos em situações sociais.

2.2.1. Conclusão sobre o modelo de Selman.

Selman apresenta um modelo de desenvolvimento da tomada de perspectiva social que integra muitos aspectos da teoria de Piaget. É possível fazer uma correspondência entre os estágios de tomada de perspectiva social encontrados por Selman e os estágios cognitivos da teoria piagetiana, desde o período pré-operacional, que corresponde às características do primeiro estágio de tomada de perspectiva social, até o surgimento das operações formais, que corresponde às característica do quarto estágio de tomada de perspectiva social. O quinto estágio do modelo de Selman não apresenta correspondência com a teoria cognitiva piagetiana por referir-se a uma etapa do desenvolvimento que não foi contemplada por Piaget em seus estudos: o final da adolescência e a vida adulta.

Também é possível perceber que todas as características apontadas por Piaget acerca do desenvolvimento da descentração na esfera cognitiva (egocentrismo – descentração) estão presentes em avanços nos estágios de tomada de perspectiva social indicados por Selman. Entretanto, Selman afirma que enquanto Piaget abordou a evolução do egocentrismo para a descentração no âmbito intrapessoal (a partir das mudanças na estrutura do raciocínio do indivíduo), o seu modelo de tomada de perspectiva social se relaciona ao âmbito interpessoal do indivíduo (considerando a aplicação dessas habilidades na interação com outras pessoas). Esta afirmação parece desconsiderar que Piaget também analisou o desenvolvimento da descentração a partir de interações da criança com as outras pessoas, especialmente quando aponta para o surgimento da cooperação e do respeito mútuo.

O modelo de Selman também apresenta avanços em relação ao modelo de Flavell, no que se refere a uma compreensão mais detalhada da evolução das crianças em seu entendimento sobre as situações sociais. Selman e Flavell concordam em diversos aspectos em seus modelos, como na definição da tomada de perspectiva social e na sua influência na capacidade de antecipar e predizer atitudes e reações de outras pessoas. No entanto, enquanto Flavell enfatizou o uso da tomada de perspectiva na resolução de tarefas cognitivas (lógicas) e na comunicação verbal, Selman buscou analisar o avanço e o uso dessa capacidade nas interações sociais das crianças e adolescentes.

Apesar de considerar os aspectos afetivos durante a tomada de perspectiva social, Selman não se concentrou em seu modelo sobre o desenvolvimento de componentes afetivos em crianças e adolescentes. Nesse sentido, torna-se relevante conhecer o modelo proposto por Hoffman sobre o desenvolvimento da habilidade de empatia.

2.3. A Teoria de Hoffman: a empatia como motivação pró-social

Hoffman (1980, 2000/2007) é uma das principais referências no estudo da empatia dentro da psicologia, definindo esse construto como uma resposta afetiva mais apropriada

para a situação do outro do que para a situação do próprio indivíduo, ou seja, a mudança do sentimento de uma pessoa para sintonizar com o de outra pessoa ou com a situação em se encontra outra pessoa.

Hoffman (1980, 2000/2007) considera a empatia a partir de três componentes: um componente afetivo, responsável pela excitação e motivação para ação; um componente cognitivo, que interferirá na maneira com que o indivíduo interpreta a situação; e um componente motivacional, caracterizado pela própria ação suscitada pela estimulação empática. De maneira geral, Hoffman indica que a empatia implica na capacidade de colocar-se no lugar do outro, inferir seus sentimentos na situação e dar uma resposta afetiva que seja mais adequada à situação deste outro. Hoffman propõe um modelo que apresenta um desenvolvimento ontogenético da empatia, descrevendo as etapas de evolução dessa habilidade, e considerando suas transformações e implicações para o desenvolvimento moral. O foco principal de seu modelo é a resposta afetiva desencadeada pelo sofrimento do outro, considerada relevante para o domínio moral.

Hoffman (1980, 2000/2007) indica que as manifestações de afetos empáticos existem desde muito cedo na vida da criança, e podem ser suscitadas por mecanismos primitivos, como mímicas e respostas condicionadas, que não possuem o elemento cognitivo da descentração, e por mecanismos mais complexos, que dependem de um nível de descentração cognitiva elevado. Nesse sentido, ele elenca cinco estágios de desenvolvimento da habilidade empática, que se relacionam diretamente com características do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente.

O primeiro estágio, denominado de Empatia Global, ocorre nos primeiros anos de vida da criança, e é caracterizado por uma indiferenciação da criança entre ela e as demais pessoas. Ou seja, quando a criança se depara com uma pessoa em sofrimento, ela confunde o sofrimento dessa pessoa com o seu próprio sentimento e considera como se esse sofrimento

fosse dela própria, como se a situação de angústia estivesse ocorrendo com ela. Um exemplo clássico dessa manifestação é o que Hoffman (1980, 2000/2007) denomina de choro empático de bebês, fenômeno que ocorre comumente em berçários, no qual o choro de uma criança desperta um processo empático em que as outras crianças começam a chorar também. Neste estágio, a base das manifestações empáticas não envolve elementos cognitivos, pois são oriundas dos modos primitivos de despertar empático (mímica, associação direta e mediada).

O segundo estágio, denominado de Empatia Egocêntrica, surge com o desenvolvimento da permanência do objeto e sua consequente projeção para as relações pessoais, o que Piaget chamou de “permanência das pessoas”. A resposta empática da criança ao sofrimento do outro passa a ser um pouco mais diferenciada do que no estágio anterior, pois a criança reconhece que a angústia é do outro, mas ainda sente como se fosse consigo própria, pois permanece presa ao egocentrismo. Exemplos deste estágio encontram-se nas ações da criança que entrega seus brinquedos ou chama sua mãe para tentar confortar um colega que está chorando, ao invés de procurar algum brinquedo que o colega goste ou chamar a mãe do colega para confortá-lo. De acordo com Hoffman (2000/2007), apesar de ainda apresentar uma motivação egocêntrica, essa resposta afetiva já apresenta características pró-sociais, tendo em vista que a criança reconhece que o sofrimento provém de outra pessoa. Entretanto, a ausência de descentração faz com que a criança não consiga se colocar de fato no lugar da pessoa que está sofrendo, para decidir adequadamente como sanar esse sofrimento.

O terceiro estágio é denominado de Angústia Empática Quase-Egocêntrica (Hoffman, 2000/2007), e ocorre em paralelo com o surgimento da habilidade de tomada de perspectiva social, quando as crianças passam a reconhecer as pessoas como entidades independentes delas próprias, mas ainda sem conseguirem identificar que essas pessoas possuem estados

internos próprios, diferenciados do seu. Desta forma, ao perceberem que o outro está em sofrimento, as crianças podem agir diretamente para sanar o sofrimento do outro, sem, entretanto, levar em conta os estados internos dessa pessoa para saber como ajudá-la. Nesse estágio, também é possível observar o início da influência da linguagem na manifestação da angústia empática, já que, além da observação do sofrimento de outra pessoa, a criança torna-se capaz de empatizar com outras pessoas através de informações verbais que recebe do meio. Esse processo é possível pois nesse estágio já há um elemento claro de descentração através da capacidade de tomada de perspectiva social, que habilita a criança a responder empaticamente utilizando as pistas situacionais sobre a situação do outro.

O quarto estágio é denominado de Angústia Empática Verdadeira (Hoffman, 2000/2007) e representa o surgimento da consciência da criança de que cada pessoa possui estados internos, que podem coincidir ou não com os seus próprios estados internos. Esse avanço leva a um entendimento de que existem causas e consequências das ações, além de uma compreensão de que certos estados afetivos são desencadeados por certas situações ou comportamentos, e podem permanecer para além da situação atual. Este reconhecimento habilita a criança a "empatizar" com os sentimentos dos outros, e consequentemente a agir de maneira mais concreta e direcionada para evitar ou amenizar o sofrimento das pessoas.

O último estágio de desenvolvimento empático, denominado de Angústia Empática para além da situação (Hoffman, 2000/2007), surge na adolescência, com o surgimento da descentração cognitiva em seu nível mais complexo e do uso pleno da Tomada de Perspectiva Social. À medida que o adolescente se diferencia completamente dos outros, ele reconhece que, além dos estados internos independentes e da possibilidade de haverem sentimentos além da situação imediata, cada pessoa possui uma história e um contexto de vida que irá influenciar nos seus estados afetivos e na maneira com que ela lida com o sofrimento. Ou seja, enquanto as crianças compreendem as situações a partir de uma perspectiva mais

concreta e imediata, analisando apenas as informações disponíveis no contexto da observação, os adolescentes e adultos também utilizam as pistas situacionais imediatas, mas as articulam com seus conhecimentos e experiências anteriores. Isso permite que eles analisem a situação de angústia atual em retrospectiva, o que torna possível que as circunstâncias da vida de uma pessoa sejam consideradas atenuantes ou explicativas dos comportamentos atuais delas.

Dessa forma, Hoffman afirma que, neste estágio, ocorre uma transformação na angústia empática, que passa a ir além da situação pontual de sofrimento para um sentimento direcionado à situação de vida da vítima. Ao definir esse processo, Hoffman levanta a possibilidade da existência de uma descentração afetiva atuando na empatia, como se pode observar no seguinte trecho:

> "Com o processamento cognitivo, entretanto, a atração afetiva para os sentimentos imediatos da vítima é reduzida, e possivelmente substituída pela lembrança sobre a condição de vida da vítima. A empatia com o sentimento da vítima na situação pode então ser transformada em empatia com a condição de vida da vítima. Essa transformação – descentração afetiva (?)[4] – provavelmente começa com o reconhecimento do observador das [possíveis] contradições entre o comportamento da vítima e sua condição de vida" (Hoffman, 2000/2007, p. 83).

Hoffman (2000/2007) coloca que a descentração, presente na tomada de perspectiva social, é um dos elementos do surgimento da angústia empática verdadeira. Para ele, a angústia empática ocorre quando alguém se sente angustiado ao observar uma pessoa em sofrimento e esse processo envolve a aquisição de um senso cognitivo de si e dos outros como entidades físicas independentes. De acordo com Hoffman, existem três tipos de tomada de perspectiva social que influenciam no processo empático: a tomada de perspectiva social

[4] Interrogação colocada pelo autor.

autocentrada, quando a resposta empática ocorre por associação ao sofrimento da pessoa com alguma experiência semelhante que o próprio indivíduo tenha vivenciado (mais egocêntrica); a tomada de perspectiva social centrada no outro, quando a pessoa direciona sua atenção para o outro e imagina como ele se sente, ou seja, infere sobre os estados internos do outro, independente dos seus e independente de ter vivenciado algo semelhante (descentração cognitiva); e a tomada de perspectiva social combinada, que apresenta tanto o engajamento emocional do primeiro tipo como a atenção direcionada para a vítima do segundo tipo, e envolve uma habilidade mais complexa para imaginar-se no lugar do outro e integrar esse afeto empático com as informações sobre como se deve responder nessas situações (descentração socioafetiva).

Desta forma, fica evidente a importância atribuída a Hoffman do avanço das capacidades cognitivas de descentração e tomada de perspectiva social no desenvolvimento da empatia. Hoffman coloca, ainda, que o desenvolvimento dessas capacidades cognitivas é o que permite uma das principais transformações da angústia empática para uma motivação pró-social. De acordo com ele, a partir do estágio da angústia empática quase egocêntrica, já é possível ocorrer uma mudança no sentimento empático para o que o autor denominou de angústia simpática, caracterizada pela motivação em agir para ajudar a sanar o sofrimento de outra pessoa.

Assim, no momento em que as crianças e adolescentes reconhecem os estados internos do outro e talvez a sua condição de vida, a angústia empática “pode ser transformada ao menos em parte em um sentimento mais recíproco de preocupação com a vítima; e o motivo para confortá-los é transformado por correspondência em uma motivação para ajudar a vítima” (Hoffman, 2000/2007, p. 83). A angústia simpática seria, desta forma, o sentimento de compaixão e solidariedade frente ao sofrimento do outro, que pode levar a uma disposição

para agir no sentido de aliviar esse sofrimento, o que traz um caráter pró-social à resposta empática.

A compreensão deste processo é especialmente importante para esta tese na medida em que ajuda a analisar o processo de empatia direcionada a grupos que vivem em condições de vida específicas e desfavoráveis. De acordo com Hoffman, quando o adolescente é capaz de sentir a Angústia Empática/Simpática para além da situação, ele torna-se capaz de compreender a situação de sofrimento da vítima considerando não apenas suas características pessoais e circunstanciais, mas compreendendo a situação de todo um grupo ou classe social. Considerando o tema utilizado nesta tese, por exemplo, do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, o indivíduo seria capaz de compreender a situação de um determinado adolescente analisando não apenas sua motivação pessoal para se envolver em delitos, mas as circunstâncias do seu contexto de vida familiar e social que interferem em suas decisões, como suas condições de moradia, econômicas e educacionais. Para que essa consideração seja possível, entretanto, Hoffman (2000/2007) destaca a necessidade de que o indivíduo tenha contato com informações que o permitam conhecer esses elementos sociais que envolvem as pessoas, do contrário, não seria possível estabelecer uma representação abrangente dos elementos que envolvem a situação social.

Hoffman (2000/2007) também discute a relação da empatia com os princípios distributivos de justiça. Para o autor, embora essa relação não seja tão direta e evidente, é possível identificar como a empatia pode favorecer o surgimento de um julgamento de justiça distributiva. Nesse sentido, Hoffman define a distribuição a partir da maneira como as pessoas decidem sobre a alocação de recursos ou bens positivos, como renda, ou negativos, como as punições em caso de infração. No caso da distribuição de bens, existem três princípios básicos: o mérito (distribuição de recompensas e remuneração a partir da produtividade e da competência individual), a necessidade (distribuir os recursos

considerando a necessidade de cada pessoa, podendo ser baseada em critérios como pobreza, e grupos minoritários) e a equidade[5] (que considera que todas as pessoas são merecedoras de valorização e que todos devem receber os mesmos recursos). Já no caso da decisão sobre as punições para infrações, os princípios distributivos estariam presentes numa concepção de que a punição deve ser adequada a cada situação, e considerar as particularidades dos casos.

Segundo Hoffman (2000/2007), a empatia se relaciona mais facilmente com os sentimentos distributivos de mérito e necessidade, e menos diretamente com a equidade. Nesse sentido, os estudos realizados pelo autor indicam que a empatia leva a uma maior disposição de adolescentes e adultos a utilizar julgamentos baseados na necessidade, pelo menos ao analisar situações hipotéticas. Isso ocorre porque, segundo o autor, quando as pessoas pensam sobre como os bens e recursos sociais devem ser distribuídos, elas são levadas a um processo de tomada de perspectiva social que as faz pensar nas consequências de sua decisão para os demais membros da sociedade. Quando houver predomínio do egocentrismo, as decisões serão orientadas pela escolha que traga mais benefícios para o *self*. Porém, ao adotar uma perspectiva social ampla, os sentimentos empáticos levariam os indivíduos a se sensibilizarem pela situação de necessidade que algumas pessoas vivem e a decidirem compensar essas desigualdades através de uma distribuição por necessidade (ou equidade).

É importante salientar, ainda, a importância que Hoffman atribui ao desenvolvimento empático para as virtudes morais. Para o autor, assim como a tomada de perspectiva social é importante para o desenvolvimento moral, por permitir o conflito cognitivo, a empatia proporciona a base motivacional para as ações pró-sociais e morais, considerando que os princípios morais abstratos não possuem uma força motivacional em si, e que a contribuição

[5] A noção de equidade apresentada por Hoffman assemelha-se ao princípio de distribuição por igualdade definido por Piaget.

da empatia é justamente transformar esses princípios em representações cognitivas carregadas de afetos, fornecendo a força motivacional para a ação (Hoffman, 1980, 2000/2007).

2.3.1. Conclusões acerca da teoria de Hoffman e sua relação com a teoria de Piaget e o modelo de Selman.

O modelo proposto por Hoffman se apresenta como um importante complemento na compreensão da importância e do uso da descentração nas relações sociais das pessoas. Apesar de tratar-se de um modelo essencialmente afetivo, com ênfase no desenvolvimento da empatia, as características dos estágios de angústia empática pressupõem a descentração cognitiva e a tomada de perspectiva para se desenvolverem, como pode ser evidenciado na seguinte afirmação de Hoffman:

> "A diferença entre a empatia infantil baseada nesses mecanismos [primitivos] e a empatia madura sugere que o desenvolvimento da angústia empática/simpática pode refletir o desenvolvimento sociocognitivo da criança, especialmente o desenvolvimento de um senso separado e independente de *self*, um senso dos outros, e um senso da relação entre o *self* e os outros" (Hoffman, 2000/2007, p. 64).

Esse senso diferenciado do *self* e das demais pessoas é a principal característica da Tomada de Perspectiva Social. Nesse sentido, é possível estabelecer algumas correspondências entre o modelo de Hoffman e os modelos de Selman.

O primeiro estágio do desenvolvimento da empatia representa o período inicial da vida da criança, onde existe uma indiferenciação entre os sentimentos da própria criança e os sentimentos de outras pessoas. Essa indiferenciação é uma consequência da indiferenciação cognitiva entre as perspectivas, que impede a criança de reconhecer que outras pessoas possuem estados internos diferentes e dissociados dos seus próprios, característica apontada também por Selman em seus modelos de desenvolvimento da tomada de perspectiva, e que já

havia sido observada na teoria de Piaget. Trata-se, portanto, de uma extensão das limitações cognitivas na esfera afetiva da criança.

O segundo estágio do modelo de Hoffman, que trata da empatia egocêntrica, relaciona-se ao desenvolvimento de uma das características cognitivas apontadas na teoria de Piaget: a permanência dos objetos, que se reflete na noção de permanência das pessoas, o que, por sua vez, permite a diferenciação entre a própria criança e as outras pessoas. Mesmo com esse avanço na capacidade de diferenciação, a expressão da angústia empática permanece com um caráter egocêntrico devido à dificuldade da criança de aplicar essa noção de diferenciação na resolução do sofrimento do outro. Essa limitação também pode ser explicada a partir da dificuldade de evocação do componente Necessidade, apontada no modelo de Flavell sobre a habilidade de fazer inferências acerca dos estados afetivos das outras pessoas.

O terceiro estágio (Angústia Empática Quase Egocêntrica) se desenvolve em paralelo ao surgimento da tomada de perspectiva, conforme indicado pelo próprio Hoffman na descrição de seu modelo. A criança começa a se descentrar de sua perspectiva afetiva e a perceber que as outras pessoas são entidades independentes e com afetos próprios. Ela reconhece que o sofrimento é do outro e se engaja para tentar diminuir esse sofrimento, mas ainda não consegue reconhecer os estados internos do outro que levaram a este sofrimento ou que explicariam este sofrimento. Essa dificuldade pode ser explicada por uma limitação na adoção da perspectiva do outro, conforme Selman aponta no terceiro estágio do seu modelo.

O quarto estágio representa o momento em que a criança já consegue utilizar suas habilidades inferenciais para identificar os estados internos das outras pessoas, o que permite uma resposta empática mais apropriada para a situação do outro. Uma das consequências do surgimento dessa capacidade é a possibilidade de a criança analisar as consequências de suas ações, bem como prever possíveis reações do outro ou respostas afetivas prováveis em cada

situação. Esse tipo de previsão só é possível a partir da descentração cognitiva e da tomada de perspectiva, como foi apontado por Piaget e Selman.

O último estágio do modelo de Hoffman representa o nível mais complexo de empatia, no qual o adolescente torna-se capaz de analisar o sofrimento de outra pessoa a partir do contexto de vida dela e dos fatores anteriores à situação atual que podem explicar as razões de ela estar sofrendo, o que facilita a busca para uma solução viável para resolver a situação. Essa capacidade, que Hoffman parece considerar como a expressão da descentração socioafetiva do adolescente, também se mostra presente no modelo de avanço de tomada de perspectiva de Selman, em seus dois últimos estágios, com o surgimento da coordenação mútua de perspectivas e da possibilidade de analisar a situação com imparcialidade, adotando a perspectiva de um expectador neutro (estágio 4), e com a tomada de perspectiva societal (estágio 5), que permite que o adolescente considere os elementos que envolvem o contexto do indivíduo e que estão além das suas características pessoais. Para que seja possível o surgimento da empatia para além da situação e a tomada de perspectiva societal, é necessário que o adolescente tenha alcançado o estágio das operações formais, estágio com o maior nível de descentração cognitiva da teoria de Piaget.

Ainda, Hoffman concorda com Selman na indicação de que a tomada de perspectiva social se relaciona com o desenvolvimento moral e afirma que a empatia atua como uma força motivacional da ação moral, compreensão que coaduna com o entendimento de Piaget sobre os afetos como uma carga energética para as ações do indivíduo.

Finalmente, pode-se dizer que os três modelos apresentados neste segundo capítulo se integram numa concepção geral do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, como apontado na teoria de Piaget, e apresentam aprofundamentos importantes sobre as implicações do surgimento da descentração cognitiva e socioafetiva na vida das pessoas. Fica evidente a

importância da descentração para o desenvolvimento da tomada de perspectiva social e da empatia em todos os níveis.

Após a revisão dos principais aspectos dos modelos teóricos que abordam a tomada de perspectiva social e os componentes da empatia, mostra-se relevante conhecer o panorama dos estudos atuais sobre o tema, que evidenciam os avanços obtidos na área da cognição social, os elementos que vêm recebendo maior atenção nas pesquisas e as questões que ainda podem ser levantadas. Nesse sentido, no capítulo a seguir serão apresentados os resultados de uma revisão da literatura, considerando os estudos empíricos que foram realizados entre os anos de 2010 e 2015, com o objetivo de apresentar o panorama atual dos estudos envolvendo os construtos egocentrismo, *role-taking*[6], tomada de perspectiva social e empatia.

[6] Apesar de os termos tomada de perspectiva e *role-taking* serem considerados como sinônimos nesta tese, considerou-se necessário utilizar os dois termos separadamente na busca de revisão, para garantir que os trabalhos que utilizaram apenas um dos termos fossem contemplados.

CAPÍTULO III. REVISÃO DA LITERATURA ATUAL SOBRE EGOCENTRISMO, TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL, *ROLE-TAKING* E EMPATIA

A revisão foi realizada durante o mês de Outubro de 2015, através de buscas no Portal Periódicos Capes, que reúne diversas bases de dados nacionais e internacionais. Foram considerados os trabalhos publicados em revistas científicas nos anos de 2010 a 2015, sendo utilizados os seguintes descritores: (1) "*egocentrism",* "egocentrismo", (2) *"social perspective taking",* "tomada de perspectiva social", (3) *"role-taking",* (4) *"empathy"* e "empatia". Como critérios de inclusão, foram selecionados os artigos revisados por pares e que continham amostras de adolescentes ou adultos, para efeitos de comparação com a amostra utilizada nesta tese. Os quadros com as características de cada estudo revisado (objetivos/variáveis estudadas, participantes, delineamento e resultados) sobre egocentrismo, tomada de perspectiva social, *role-taking*, e empatia estão apresentados nos Apêndices D, E, F e G (respectivamente) desta tese.

Na pesquisa utilizando os descritores "*egocentrism"* ou "egocentrismo", foram encontrados 150 artigos revisados por pares. Destes, foram excluídos os artigos repetidos, aqueles cujas páginas apresentavam erros de execução que impediam o acesso ao trabalho, além de trabalhos com amostras infantis ou com participantes com características fora do desenvolvimento típico, como autismo, esquizofrenia, transtornos de personalidade, etc., restando 20 estudos empíricos a serem revisados.

A busca realizada com os descritores *"social perspective taking"* ou "tomada de perspectiva social" indicou um total de 5.339 artigos revisados por pares. Tendo em vista as dificuldades em revisar uma quantidade tão extensa de trabalhos, foram incluídos, como critérios de inclusão, alguns tópicos que se relacionavam mais ao interesse de pesquisa desta tese, a saber: "*perspective taking*", "*empathy*", "*social cognition*". Com a inclusão destes

termos, o número de trabalhos reduziu para 149 artigos. Após a seleção considerando os mesmos critérios apresentados na busca anterior, restaram 13 estudos para serem revisados.

Na busca utilizando o descritor "*role-taking*" foi encontrado um total de 90 artigos revisados por pares. Após a seleção daqueles trabalhos considerados pertinentes a partir dos critérios já mencionados, restaram três estudos empíricos para serem revisados.

Finalmente, a busca utilizando os descritores "*empathy"* ou "empatia" apontou, inicialmente, um total de 44.270 artigos revisados por pares entre os anos de 2010 e 2015. Foram, então, estabelecidos termos indexadores como critérios de inclusão ("*empathy", "emotions", "social cognition"* e *"cognitive empathy"*) e como critérios de exclusão ("*children", "medicine", "schizophrenia", "pain", "brain",* e "*behavioral and cognitive neuroscience"*). No entanto, o número de artigos permaneceu muito alto, num total de 5.159 trabalhos. Tendo em vista a inviabilidade de revisar tal quantidade de trabalhos, optou-se por realizar uma nova busca, conjugando dois termos indexadores principais: *empathy* e Hoffman. Para tanto foi utilizado o indicador booleano AND entre esses dois termos. O objetivo deste recurso é facilitar a identificação dos artigos que apresentem os dois termos conjuntamente na descrição da pesquisa.

Desta forma, utilizando os dois termos (*empathy*/empatia AND Hoffman), foram encontrados 1.939 artigos revisados por pares. No intuito de refinar as buscas, foram utilizados os seguintes termos indexadores como critérios de inclusão: *"empathy", "adolescents", "social cognition", "youth"*. Foram utilizados, também, os seguintes termos como critérios de exclusão: *"children", "medicine", "brain", "sociology", "child development", "neuropsychology", "sistematic review"*. Após este refinamento, restaram 46 artigos. Considerando os artigos excluídos da revisão, seja por serem repetidos, exclusivamente teóricos, não gratuitos ou não pertinentes para os objetivos desta revisão, restaram para a leitura final, 12 artigos empíricos.

Sendo assim, foram selecionados 48 estudos empíricos, publicados recentemente, considerando os construtos apresentados nesta tese e com características relevantes para a presente pesquisa.

3.1. Resultados da revisão com o termo "egocentrismo"

Após a leitura dos 20 artigos selecionados da busca utilizando o termo "egocentrismo" em português e em inglês, foi possível agrupar os trabalhos em quatro temas, considerando as relações entre as variáveis utilizadas: estudos sobre vieses egocêntricos, estudos que analisam o efeito do egocentrismo na tomada de perspectiva, estudos que analisam o papel do egocentrismo em diferentes níveis de tomada de perspectiva, estudos que verificam o efeito do egocentrismo em jogos de confiança e em equipes, e um estudo que relaciona o egocentrismo na tomada de perspectiva com julgamentos de justiça distributiva.

Os estudos que investigam o efeito de vieses egocêntricos analisam, de maneira geral, como diferentes tipos de vieses podem interferir na percepção ou interpretação das pessoas sobre determinada situação social. Um fato interessante a ser apontado é a predominância de estudos experimentais, como os estudos de Rose, Jasper e Corser (2012), onde os autores avaliaram o viés egocêntrico nos julgamentos comparativos entre pessoas e situações através de conexões cerebrais, e de Windschitl, Bruchmann e Scherer (2013), que avaliaram o viés egocêntrico na avaliação das pessoas sobre tratamentos em laboratório. Neste estudo, os autores identificaram que as pessoas, ao avaliarem o tratamento a que haviam se submetido, permaneciam avaliando os resultados desse tratamento apenas a partir de sua experiência própria, mesmo quando foram apresentados relatos de pessoas informando terem sofrido efeitos opostos com o mesmo tratamento.

Destacam-se, também, estudos que utilizam de experimentos online para a participação das pessoas. Nestes, as pessoas acreditavam estar jogando com outro participante virtualmente, quando na verdade estavam participando de uma manipulação da

variável estudada. Por exemplo, no estudo de Prooijen, Stahl, Eek e Van Lange (2012), os autores investigaram como diferenças na orientação para o valor social predizem avaliações de procedimentos direcionados ao *self* e aos outros. Mais especificamente, o objetivo do estudo foi identificar em que medida as pessoas são predominantemente egocêntricas no seu raciocínio de justiça procedimental. Esta variável foi operacionalizada a partir da análise dos participantes sobre a valorização das pessoas em receberem "oportunidades de voz" (a permissão para argumentar) em tarefas de negociação, e comparar essa avaliação com as oportunidades oferecidas para o colega (participante virtual) que executava a mesma tarefa. A hipótese era de que seriam identificados dois tipos de avaliação: egocêntrica, que valoriza apenas as oportunidades de voz do próprio indivíduo; e igualitária, que valoriza igualmente as oportunidades de voz para si e para o colega. Essa avaliação iria influenciar, por sua vez, na orientação pró-social das pessoas, mensurada pelos autores como a disposição para aceitar ou não uma injustiça cometida contra o indivíduo. De acordo com a hipótese dos autores, a avaliação igualitária levaria a uma orientação pró-social por igualdade, onde o participante estaria mais disposto a aceitar sofrer uma injustiça caso o colega também tenha sido tratado injustamente. Ou seja, se o indivíduo não teve oportunidades de voz, e seu colega também não, a situação seria analisada como sendo mais justa pelas pessoas que apresentassem uma avaliação igualitária das oportunidades, e como sendo mais injusta pelas pessoas egocêntricas.

Prooijen et al. (2012) realizaram dois experimentos para verificar suas hipóteses. No primeiro experimento, 138 estudantes universitários foram classificados como pró-*selfs* (egocêntricos) ou pró-sociais, e foram divididos aleatoriamente em duas condições, considerando as seguintes variações: presença de oportunidades de voz para o *self* x ausência de oportunidade de voz para o *self* e presença de oportunidade de voz para o outro x ausência de oportunidade de voz para o outro. Em cada condição, os participantes responderam a um

cenário de negociação salarial, e deveriam responder as perguntas avaliando as oportunidades de voz para si e para o outro, além de julgar se a situação estava sendo justa ou não. Como resultados, os autores encontraram um efeito significativo na orientação pró-*self*, em que os participantes analisaram a situação mais positivamente quando consideravam que recebiam oportunidades de voz do que quando não recebiam, mesmo quando o outro também recebia oportunidade de voz. A situação pior avaliada foi aquela em que os participantes não recebiam oportunidade de voz enquanto seus colegas recebiam. No caso dos participantes pró-sociais, as avaliações foram mais positivas em todas as condições, mesmo naquelas em que nenhuma das partes recebia oportunidades de voz durante as negociações.

O segundo experimento de Prooijen et al. (2012) incluiu no delineamento a avaliação do indivíduo sobre o seu desempenho e sobre a eficiência do outro em realizar tarefas que seriam recompensadas, e analisar a justiça distributiva na compensação pelas tarefas para si e para o outro. Participaram do estudo 97 estudantes universitários, divididos nas mesmas condições do estudo anterior. O mesmo delineamento foi utilizado, com a inclusão da realização de tarefas antes da fase da negociação. Os participantes deveriam então julgar como ele e como o colega (virtual) deveriam ser recompensados e depois analisar os resultados da negociação. As comparações evidenciaram o mesmo efeito da percepção de oportunidades de voz para si e para o outro dependendo da orientação do indivíduo (pró-*self* ou pró-social), apesar de não terem sido encontradas diferenças na avaliação do esforço individual e do outro. Os autores concluíram que não foram encontradas relações que permitam explicar a associação entre orientação de valor social e a justiça procedimental, mas que os resultados apontam uma direção em que as pessoas pró-*selfs* focalizam mais sua avaliação da justiça procedimental com justa ou injusta para si, enquanto as pessoas pró-sociais valorizam a igualdade, mesmo quando ela implica em injustiça para todos.

Outro estudo que utilizou tarefas virtuais de negociação foi o realizado por Chambers, e Dreu (2014), que examinou as consequências do egocentrismo nas negociações. Neste estudo, os autores analisaram outro tipo de viés egocêntrico: as percepções de conflitos nas negociações, ou seja, a tendência de superestimar os conflitos em questões importantes para si e subestimar os conflitos que não envolvem o indivíduo diretamente. Foram realizados três experimentos. No primeiro, 66 estudantes universitários responderam em pares a tarefas de negociação adotando papeis diferentes em cada tarefa. Os resultados evidenciaram que, em todas as variações da situação de negociação, os participantes tenderam a julgar sua decisão como mais importante e melhor que a do parceiro.

O segundo experimento realizado pelos autores analisou se o viés egocêntrico se mantém quando os participantes são solicitados a responder considerando a perspectiva do parceiro ao invés da sua própria. Para tanto, 63 estudantes universitários responderam a tarefas de negociação individualmente pelo computador, acreditando estarem jogando com um parceiro virtual. Os resultados indicaram que o viés egocêntrico foi amenizado pela orientação de adotar a perspectiva do parceiro, mas permaneceu tendo efeitos importantes na atribuição de importância das decisões dos participantes.

O terceiro experimento de Chamber e Dreu (2014) verificou se o reconhecimento de que o parceiro possuía os mesmos interesses ou interesses conflitantes influenciaria no viés egocêntrico dos participantes. O estudo contou com 94 estudantes universitários que responderam tarefas de negociação em pares. O objetivo era verificar se os participantes permaneceriam valorizando o viés egocêntrico de supervalorizar seus interesses mesmo quando reconheciam que o parceiro possuía interesses comuns aos seus. Os resultados indicaram que, mesmo quando os interesses eram compatíveis, os participantes não conseguiam reconhecer essa congruência e permaneciam superestimando o seu interesse em detrimento do interesse do parceiro. Porém, na condição em que não havia menção sobre o

interesse do parceiro na negociação, esse viés foi amenizado. De maneira geral, os resultados desses experimentos apontam para a importância de controlar e amenizar os vieses egocêntricos em uma situação de negociação, para facilitar o processo de resolução de conflitos.

Além dos contextos de negociação, foram identificados estudos que avaliam o efeito dos vieses egocêntricos em outros contextos interpessoais, verificando, por exemplo, o impacto desses vieses na comunicação interpessoal. Nesse sentido, Savitsky, Keysar, Epley, Carter e Swanson (2011) investigaram o viés de aproximação na comunicação, que ocorre quando as pessoas superestimam a qualidade da sua comunicação para pessoas próximas. Os autores investigaram esse viés em três estudos, sendo um realizado com participantes na perspectiva do ouvinte e dois na perspectiva do interlocutor. O primeiro estudo examinou se os ouvintes são mais egocêntricos quando se comunicam com um amigo do que com um estranho. Participaram 144 estudantes universitários que responderam a uma tarefa por duas vezes, sendo uma realizada com um parceiro amigo e outra com um parceiro estranho. Nesta tarefa, os participantes deveriam dar orientações para a outra pessoa buscar um objeto e deveriam considerar a perspectiva visual desta pessoa, e não levar em consideração as informações que só eram disponíveis da sua perspectiva visual. Os resultados deste estudo indicaram que os participantes foram mais afetados pelo viés de aproximação da comunicação quando atuaram com um parceiro amigo do que quando trabalharam com estranhos, e se mostraram menos dispostos a corrigir sua falha de percepção egocêntrica (quando percebiam ou era indicada a eles a diferença nas perspectivas) com amigos do que com estranhos.

Os segundo e terceiro estudos de Savitsky et al. (2011) investigaram o efeito desse viés através do uso de frases indiretas, que indicavam um interesse ou desejo de uma ação do outro de maneira indireta, como por exemplo uma pessoa dizer “está quente aqui” para enviar

a mensagem de que gostaria que a janela fosse aberta. O objetivo era identificar o uso e a eficiência da comunicação entre as partes quando o parceiro fosse conhecido. Participaram do segundo estudo 60 estudantes universitários divididos em pares, e do terceiro estudo, 24 casais com média de 14 anos de casamento. Os resultados dos dois estudos evidenciaram que os participantes superestimaram sua eficiência de comunicação com amigos e cônjuges mais do que com estranhos.

Outro exemplo de estudo que considerou o efeito de vieses egocêntricos na comunicação interpessoal é o realizado por Yaniv e Chosen-Hillel (2012), que investigaram se a presença ou não de julgamentos prévios interfere na consideração das pessoas sobre a opinião dos outros para tomar decisões. A proposta dos autores é que, quando as pessoas não possuem julgamentos prévios sobre como resolver um problema, elas tendem a considerar a opinião dos outros e a formar uma opinião agregando elementos apontados pelas outras pessoas, enquanto aquelas pessoas que já possuem um julgamento anterior tendem a diminuir o peso e a influência das opiniões de outras pessoas e mantém a decisão na direção escolhida previamente. Para analisar esse processo, foram realizados três estudos. No primeiro estudo, 67 estudantes universitários responderam tarefas no computador e foram divididos em duas condições: com formação prévia de opinião e sem formação prévia de opinião. A tarefa consistiu em atribuir valores calóricos a frutas que apareciam na tela. Na primeira condição, os participantes atribuíam o valor e depois recebiam informações sobre as respostas de outras pessoas e deveriam decidir se alterariam a sua decisão prévia ou não, enquanto na segunda condição as informações das respostas de outras pessoas apareciam antes que o participante tomasse a decisão. Os resultados deste estudo mostraram que a opinião de outras pessoas favoreceu a acurácia das decisões dos participantes, nas duas condições, tendo um efeito maior na condição em que os participantes não formavam opiniões prévias. O viés egocêntrico foi evidenciado nas respostas dos participantes da condição com formação prévia

de opinião, na medida em que os mesmos mantiveram respostas idênticas ou similares à decisão que haviam tomado antes das informações de respostas de outras pessoas.

O segundo estudo de Yaniv e Chosen-Hillel (2012) testou se o viés egocêntrico se configurava quando não era solicitado que o participante verbalizasse sua opinião prévia antes do contato com as respostas das outras pessoas. O estudo contou com 89 estudantes universitários e os resultados replicaram aqueles obtidos no primeiro estudo, ou seja, identificou-se o viés egocêntrico nos participantes que tomavam uma decisão prévia sobre a resposta da tarefa. O terceiro estudo alterou a sequência de ocorrências durante as tarefas. Os participantes, nas duas condições, deveriam decidir tendo as informações das respostas de outras pessoas. Em seguida, participantes da condição com formação prévia de opinião recebiam informações adicionais sobre a tarefa e deveriam decidir se permaneciam com a mesma decisão. O objetivo foi verificar se o viés permaneceria interferindo na decisão do participante de não querer alterar sua decisão, mesmo com informações adicionais. Participaram deste terceiro estudo 92 estudantes universitários, divididos nas duas condições. Os resultados replicaram novamente aqueles obtidos no primeiro e no segundo estudo.

Nem todos os estudos sobre egocentrismo utilizaram tarefas em computadores para analisar o efeito de vieses egocêntricos. O estudo de Sommerville, Bernstein e Meltzoff (2013) utilizou a percepção visual de localização de objetos (tomada de perspectiva espacial) como medida para identificar o viés egocêntrico do conhecimento privilegiado. De acordo com os autores, esse viés ocorre quando as pessoas são incapazes de reconhecer que possuem um conhecimento exclusivo sobre uma situação ou pessoa, e que isso faz com que as outras pessoas não tenham a mesma percepção da situação social. Neste estudo, comparando o desempenho de crianças e adultos em tarefas de crença falsa, os autores encontraram uma associação em que o conhecimento privilegiado influenciou nas estimativas das pessoas sobre

o desempenho dos demais nas tarefas, sendo essa associação encontrada em todas as idades, em maior intensidade no grupo de crianças do que nos adultos.

Outro exemplo de estudo que pode explicar processos interpessoais é o realizado por Rai, Mitchell e Faelling (2012), onde os autores investigaram o viés de ilusão de transparência, no qual as pessoas acreditam que seus sentimentos internos, pensamentos e perspectivas são mais aparentes para os outros do que realmente são. Em dois experimentos, participantes tiveram que contar uma história pessoal mentirosa para uma plateia e os resultados indicaram que, apesar de se mostrarem capazes de identificar com eficiência situações de mentira e verdade enquanto plateia, houve uma superestimação dos participantes quando deveriam indicar o grau de percepção da plateia de que eles estariam mentindo, indicando que as pessoas, por conta de um viés egocêntrico de transparência, acreditam que suas mentiras são mais detectáveis do que elas realmente são.

Ainda, foram identificados na revisão da literatura três publicações de um mesmo autor com diferentes colaboradores. Na primeira publicação, Bohns e Flynn (2010) investigaram se as pessoas que se mostram dispostas e solícitas a ajudar são capazes de reconhecer o desconforto e o constrangimento que as outras pessoas sentem para pedir ajuda. Para tanto, foram realizados dois estudos, contando com a participação de estudantes universitários da graduação e da pós-graduação (estudo 1), além de adultos membros da população geral (estudo 2). Os resultados dos dois estudos indicaram que as pessoas em situação de oferecer ajuda superestimam a facilidade com que os outros irão solicitar a ajuda deles, pois apresentaram dificuldade em reconhecer a posição desconfortável de solicitar ajuda de alguém.

Numa segunda publicação, Bohns et al. (2011) buscaram analisar se os vieses e erros encontrados no estudo anterior poderiam ser atenuados numa cultura coletivista. Para tanto, realizaram dois estudos. No primeiro, compararam o efeito desse viés de identificação de

desconforto em 82 estudantes universitários americanos e 97 estudantes universitários chineses. Os resultados encontrados indicaram que os participantes chineses que ficaram na condição de oferecer ajuda foram mais eficientes do que os americanos em predizer a submissão dos participantes ao pedir ajuda. O segundo estudo buscou comparar, numa mesma cultura, a influência das orientações individualista e coletivista. Participaram do estudo 78 estudantes universitários americanos recrutados de uma amostra de um banco de dados online, que responderam a uma medida de orientação social antes de participarem da tarefa semelhante aos estudos anteriores. Os resultados evidenciaram uma associação entre a orientação coletivista e o reconhecimento da submissão da posição de solicitante de ajuda.

Finalmente, para investigar o efeito do viés egocêntrico em pessoas instigadoras de ações erradas ou desonestas, Bohns, Roghanizad e Xu (2014) realizaram um estudo onde procuravam saber dos participantes o quanto eles acreditam ser capazes de influenciar outra pessoa a cometer uma ação reprovável socialmente. Ou seja, os autores estavam interessados em saber se as pessoas instigadoras são capazes de reconhecer a posição constrangedora em que colocam as pessoas ao fazer um pedido embaraçoso. Estudantes universitários participaram de quatro estudos em que os pesquisadores variavam as condições em que os participantes deveriam induzir outra pessoa a cometer uma atitude incorreta. Os resultados indicaram que, em todos os estudos, os instigadores falharam em reconhecer a sua influência sobre os atores ao fazerem sugestões erradas, pois consideraram que a atitude da outra pessoa era orientada apenas pela sua própria vontade, independente da sua sugestão. A conclusão dos autores foi que os instigadores subestimam sua influência na ação das pessoas por estarem afetados por um viés egocêntrico, e que esse fenômeno pode explicar outros processos de influência social.

No que se refere aos estudos que avaliaram o impacto do egocentrismo em estratégias de tomada de perspectiva, três trabalhos foram revisados. Num deles, Boyd, Bresin, Ode e

Robinson (2013) investigaram se o egocentrismo intelectual subjaz o egocentrismo social. Ou seja, os autores verificaram se pessoas que apresentam um egocentrismo social também se mostrariam egocêntricas nas tarefas cognitivas, pautados no pressuposto de que o desenvolvimento das capacidades lógicas é uma das condições necessárias para o surgimento das habilidades sociais. Para tanto, foram realizados dois estudos. No primeiro, 81 estudantes universitários responderam uma escala de adjetivos interpessoais, que buscava identificar aqueles caracterizados como frios socialmente ou acolhedores socialmente. Após a divisão dos participantes nessas duas categorias, eles responderam a uma tarefa cognitiva de tomada de perspectiva visual e auditiva. Os resultados confirmaram a hipótese, e evidenciaram que pessoas frias socialmente apresentaram níveis altos de egocentrismo cognitivo. O segundo estudo dos autores buscou replicar os resultados do primeiro, e foi realizado com 86 estudantes universitários que participaram dos mesmos procedimentos do estudo anterior. Os resultados confirmaram a indicação de que o egocentrismo intelectual prediz o egocentrismo social.

Sassenrath, Sassenberg e Scholl (2014) investigaram o impacto do “fechamento social” no desempenho em tarefas de tomada de perspectiva. O fechamento social foi definido pelos autores como comportamentos para evitar o contato com outras pessoas. A hipótese testada foi de que uma orientação para evitação social aumenta a tomada de perspectiva pois facilita a diferenciação eu-outro. Para tanto, foram realizados três estudos. No primeiro, 63 estudantes universitários participaram de um experimento em duas condições de orientação motivacional: abordagem social x distanciamento social. Durante o experimento, os participantes responderam uma tarefa onde eram contadas a eles histórias envolvendo um protagonista e outros alvos, onde eles deveriam responder questões sobre a história e sobre a perspectiva dos personagens. A manipulação das condições foi realizada nas instruções oferecidas aos participantes sobre as perspectivas que deveriam ser adotadas

ao responder às questões. Após a resposta às perguntas sobre a história, os participantes responderam também uma tarefa de tomada de perspectiva e uma escala de afetos positivos e negativos. Como resultados, os participantes na condição de distanciamento social apresentaram pontuação mais elevada nas tarefas de tomada de perspectiva do que os participantes na condição de abordagem social, assim como em afetos positivos.

O segundo estudo de Sassenrath et al. (2014) testou se o efeito da motivação de distanciamento na tomada de perspectiva se generaliza através de diferentes operacionalizações, mais especificamente através do paradigma de ativação por ações motoras, controlando as posições dos braços dos participantes durante o experimento. Participaram deste estudo 68 estudantes universitários divididos em duas condições: distanciamento social x abordagem social. Com relação a posição dos braços, os participantes na condição de distanciamento foram orientados a responder as tarefas com os braços estendidos e os participantes na condição de abordagem responderam as tarefas com os braços flexionados. Os resultados indicaram que os participantes que ficaram na posição de braços estendidos (distanciamento) pontuaram mais nas tarefas de tomada de perspectiva do que os participantes com braços flexionados (abordagem). Os autores concluíram que esse resultado corrobora a proposta de que a orientação de motivação para distanciamento social aumenta ou facilita a tomada de perspectiva.

Num terceiro estudo, dividido em duas etapas, Sassenrath et al. (2014) verificaram se existe uma diferença na capacidade de diferenciação eu-outro de acordo com a orientação de motivação de distanciamento x abordagem. Na primeira etapa, 85 estudantes universitários foram divididos nas mesmas condições do segundo estudo e responderam às mesmas tarefas anteriores, além de responderem a escala que permite acessar a capacidade de diferenciação eu-outro. Os resultados confirmaram a hipótese dos autores, evidenciando que os participantes orientados para o distanciamento perceberam mais diferenciações eu-outro

conforme as perspectivas adotadas na tarefa. Na segunda etapa do estudo, foram manipulados os graus de diferenciação eu-outro. Nesta fase, 93 estudantes universitários responderam as mesmas tarefas e instrumentos da primeira fase, e foram divididos em duas condições: grau elevado de diferenciação e grau baixo de diferenciação. Os resultados mostraram que os participantes na condição de distanciamento social apresentaram níveis mais elevados de tomada de perspectiva do que os participantes na condição de abordagem social. De maneira geral, os estudos realizados por Sassenrath et al. (2014) apontam evidências de que um certo distanciamento social favorece a adoção de diferentes perspectivas para analisar uma situação social.

Tood, Hanko, Galinsky e Mussweiler (2011) investigaram se os contextos e disposições mentais que direcionam o foco em diferenças eu-outro podem facilitar formas de percepção de conceitos de tomada de perspectiva. A proposta dos autores era que o foco nas diferenciações pode permitir que os observadores analisem além do seu próprio ponto de vista para discernir as perspectivas de outras pessoas de maneira mais adequada, facilitando assim a tomada de perspectiva. Para tanto, foram realizados cinco experimentos. No primeiro, o objetivo foi analisar os efeitos da mentalização de diferenças na tendência de adotar espontaneamente a perspectiva de outras pessoas ao analisar uma situação. Participaram do experimento, 82 estudantes universitários divididos em três condições: controle, mentalização de semelhanças e mentalização de diferenças. Os participantes completaram uma tarefa de tomada de perspectiva espacial onde deveriam identificar a localização espacial do objeto alvo, que poderia ser descrito tanto da sua própria perspectiva quanto da perspectiva de outra pessoa indicada na tarefa. Os resultados indicaram que os participantes na condição de mentalização de diferenças foram mais propensos a dar respostas orientadas pela perspectiva do outro do que nas outras condições.

O segundo e o terceiro experimentos realizados por Tood et al. (2011) buscaram analisar se a mentalização das diferenças favorecia a tomada de perspectiva conceitual, necessária para um raciocínio mais elevado. Assim, no segundo experimento, foram analisados o efeito da mentalização das diferenças no viés egocêntrico das conversações onde o participante possuía informações privilegiadas sobre as intenções do emissor da mensagem. Participaram do estudo 100 estudantes universitários alemães divididos nas mesmas condições do primeiro experimento, que responderam a uma tarefa de interpretação de mensagens. Os resultados confirmaram a hipótese de que a mentalização de diferenças favorece o reconhecimento de outras perspectivas e reduz o viés egocêntrico ao analisar situações onde a pessoa possui informações privilegiadas. No terceiro experimento, os autores buscaram replicar os resultados obtidos utilizando outra forma de tomada de perspectiva conceitual: o raciocínio de crença falsa. Para tanto, 81 estudantes universitários alemães foram divididos em quatro grupos considerando duas variações das condições: mentalização (semelhança x diferença) e conhecimento da localização real do objeto (informado x ambíguo). Como resultados, a mentalização de diferenças reduziu o viés de utilização de informações privilegiadas ao adotar a perspectiva de outras pessoas na tarefa de localização de objetos.

O quarto experimento realizado por Tood et al. (2011) investigou a possibilidade de os observadores serem menos suscetíveis aos vieses de conhecimento privilegiado quando mentalizam sobre membros externos do seu grupo de pertença do que quando mentalizam sobre membro internos. Participaram do estudo, 116 estudantes universitários alemães nas condições: protagonista da história (alemães x turcos) e conhecimento sobre a localização real do objeto (informado x ambíguo). Os resultados replicaram aqueles obtidos no terceiro experimento, indicando que o viés egocêntrico foi minimizado quando os participantes adotavam a perspectiva de membros externos ao seu grupo de pertença. Finalmente, o quinto

experimento realizado pelos autores buscou avaliar se os resultados do quarto experimento poderiam ser sustentados quando as bases para a avaliação de pertença ao grupo fossem minimizadas. O objetivo era verificar se realizar tarefas com pessoas consideradas externas ao grupo facilitaria a adoção de diferentes perspectivas. O estudo contou com 56 estudantes universitários alemães que responderam as tarefas realizadas nos experimentos anteriores divididos nas condições: trabalhar com alguém do grupo de pertença x trabalhar com alguém fora do grupo de pertença. Os resultados suportaram a hipótese e os achados dos experimentos anteriores, apontando para a necessidade de estimular a mentalização de diferenças ao analisar uma situação social, favorecendo a adoção de perspectivas variadas para uma compreensão mais abrangente dos eventos.

Foram encontrados dois estudos, realizados pelo mesmo autor com diferentes colaboradores, que analisam o papel do egocentrismo em níveis diferentes de tomada de perspectiva. Surtees e Apperly (2012) testaram o grau de egocentrismo em crianças e adultos no primeiro nível de tomada de perspectiva espacial, que corresponde ao surgimento da habilidade de entender que objetos visíveis por uma pessoa podem não necessariamente ser visíveis a outras. Foram realizados dois experimentos complementares. No primeiro, crianças de 10 anos de idade e estudantes universitários observaram gravuras que continham a imagem de uma pessoa sentada numa mesa e diversos pontos em lugares diferentes da imagem, alguns visíveis a pessoa da gravura e outros visíveis somente ao participante. Cada participante deveria indicar quantos pontos poderiam ser visto por ele na figura (condição *self*) e quantos pontos a pessoa da figura poderia ver (condição outro), em situações consistentes (onde a resposta era evidente) e inconsistentes (onde a localização era ambígua). Como resultados, foi identificado um efeito da idade, de modo que o grupo de adultos respondeu as tarefas mais rapidamente e foram mais eficientes na adoção de perspectivas. O segundo experimento realizado pelos autores buscou testar a especificidade dos efeitos

encontrados no primeiro estudo para o domínio social, em crianças de oito anos de idade, utilizando estímulos não-sociais. Os resultados deste segundo experimento mostraram evidências da influência do egocentrismo. De maneira geral, foram identificados efeitos do egocentrismo em todos os grupos de idade, com um avanço na habilidade de adotar diferentes perspectivas em adultos.

Numa outra publicação, Surtees, Butterfill e Apperly (2012) analisaram os efeitos de medidas diretas e indiretas na adoção de perspectivas comparando dois níveis de tomada de perspectiva espacial: o nível 1 (reconhecimento de diferentes perspectivas espaciais) e o nível 2 (compreensão de que um objeto visto simultaneamente por mais de uma pessoa pode dar impressões visuais diferentes se o ponto de visão de cada um for diferente). As medidas diretas são aquelas que solicitam a resposta direta dos participantes, enquanto que as medidas indiretas testam a sensibilidade sobre as diferentes condições. Participaram do estudo, 80 crianças de seis a 11 anos de idade e 20 estudantes universitários. Na tarefa realizada, cada participante deveria observar uma gravura com uma pessoa onde números apareciam em diferentes locais da gravura e deveria julgar que números que apareciam para si (condição *self*) e para o personagem da figura (condição outro). Foram apresentados números ambíguos, que poderiam dar impressões errôneas dependendo da posição (6 e 9) e números não ambíguos (0 e 8). Como resultado, foi identificado um efeito significativo da idade, da perspectiva e do estímulo apresentado, com médias maiores para a amostra de adultos, para a condição *self* e para o estímulo ambíguo. Dessa forma, o estudo mostrou evidências do processamento de tomada de perspectiva espacial de nível 2 apenas na medida direta. Nesse nível de tomada de perspectiva, foi possível observar interferências de vieses egocêntricos para adultos e crianças.

Foram encontrados três trabalhos que analisam os efeitos do egocentrismo em jogos de confiança, sendo dois realizados pelos mesmos autores, em anos diferentes. Evans e

Krueger (2011) estudaram como o egocentrismo atua nas ponderações de riscos e de reciprocidade nos jogos de confiança. De acordo com os autores, os riscos da negociação podem ser considerados a partir de custos egocêntricos (os custos que envolvem apenas o indivíduo) e os benefícios da recompensa, enquanto que as ponderações de reciprocidade consideram os custos e benefícios para todas as partes envolvidas no jogo, e requerem a tomada de perspectiva. A hipótese dos autores era que as pessoas tendem a focar nos seus próprios custos e benefícios potenciais e que só se engajam em estratégias de tomada de perspectiva quando percebem que o risco é baixo, e podem considerar os benefícios para a outra parte também. Para investigar tal hipótese, foram realizados dois estudos. O primeiro buscou investigar as frequências de confiança no parceiro em vários níveis de custo e benefício. Participaram 240 pessoas, com idade média de 23 anos de idade, recrutados a partir de sites de universidades. Cada participante respondeu online a um jogo de confiança, dividido em 10 rodadas, com a ordem de repetição aleatória e com um parceiro (virtual) diferente em cada rodada. Como resultados, a maioria dos participantes variou nas decisões de acordo com as características do jogo em cada rodada. Uma análise de regressão logística indicou que os custos tiveram um efeito negativo na confiança de acordo com os níveis de benefícios, de modo que quanto menor o benefício, maior o custo e menor a confiança para depender do parceiro.

O segundo estudo realizado por Evans e Krueger (2011) teve como objetivo verificar se a relação encontrada no primeiro estudo se mantinha com a instrução para tomada de perspectiva. A hipótese era de que os custos altos levariam a decisões egocêntricas e pouca confiança no parceiro. Esse estudo contou com 178 participantes recrutados online e em sala de aula, que responderam a mesma tarefa do estudo anterior. Os resultados das análises de regressão indicaram a direção da hipótese, com o risco influenciando na confiança e na tomada de perspectiva. Ou seja, quando a avaliação de risco é alta, as pessoas tendem a

desconsiderar a perspectiva do parceiro e decidem não confiar nele, decidindo numa perspectiva egocêntrica.

Numa segunda publicação, Evans e Krueger (2014) realizaram dois experimentos para investigar como as avaliações de risco e tentação influenciavam na busca por informações e na decisão final nos jogos de confiança. Os resultados desses experimentos indicaram que as pessoas tendem a considerar mais as informações sobre os riscos do que sobre os benefícios (tentação) e que os níveis de confiança são mais altos quando a probabilidade de reciprocidade é baixa, e o contrário também ocorre. Ainda, os autores identificaram que resultados desfavoráveis do parceiro dificultam o estabelecimento da confiança nos jogos entre estranhos.

Outro trabalho que analisou o egocentrismo em tarefas realizadas em equipe é o estudo realizado por Gockel e Brauner (2013), que investigou se a tomada de perspectiva (versus o egocentrismo) facilita a memória transitiva (elemento que favorece o trabalho em equipes) quando o conhecimento sobre a tarefa entre os membros do time for diferente ou similar. Participaram do estudo 153 estudantes universitários alemães, divididos em quatro condições, variando as duas variáveis: foco cognitivo (tomada de perspectiva x egocentrismo) e distribuição de conhecimento (diferenciação x integração). A condição de diferenciação consistiu em distribuir diferentemente as informações gerais sobre a tarefa para cada membro do time, enquanto a condição de integração distribuiu as mesmas informações para todos os membros do time. Os participantes foram divididos em 10 a 16 times em cada condição. Cada time deveria executar tarefas de reconstrução de um acidente de avião. Todos os participantes responderam medidas de memória transitiva. Como resultados, no que se refere ao foco cognitivo, foi encontrado um efeito significativo do tipo de foco adotado, de modo que times na condição de tomada de perspectiva tiveram escores maiores de eficiência na execução da tarefa do que times na condição de egocentrismo. Também foram encontrados

efeitos significativos na distribuição de conhecimentos, onde os times na condição de integração tiveram escores maiores na execução da tarefa do que times na condição de diferenciação. Na avaliação da medida de memória transitiva, foram encontrados efeitos significativos na eficácia da memória transitiva nas condições de foco cognitivo de tomada de perspectiva e na distribuição de conhecimento por integração. Desta forma, os resultados sugerem estratégias que podem ser elaboradas para promover atividades em equipe mais eficientes e proveitosas.

Finalmente, foi encontrado apenas um artigo que relaciona o egocentrismo com a tomada de perspectiva e julgamentos de justiça. Burrus e Mattern (2010) investigaram como são formados os julgamentos distributivos, ou seja, aqueles onde as pessoas estão preocupadas com uma distribuição justa dos resultados entre as partes envolvidas. De acordo com os autores, a literatura indica dois fatores que influenciam na formação desses julgamentos: a equidade e o egoísmo. No entanto, os autores propõem um terceiro elemento que pode influenciar na formação dos julgamentos distributivos: o egocentrismo. A ideia geral é que as pessoas tendem a superestimar sua frequência de contribuição em tarefas fáceis e subestimar sua contribuição para tarefas difíceis, caracterizando um viés egocêntrico. No caso da formação dos julgamentos distributivos, a tendência seria que as pessoas egocêntricas acreditem ser justo receber mais do que os outros por tarefas fáceis e receber menos por tarefas difíceis de fazer. Para testar essas hipóteses, foram realizados dois experimentos.

O primeiro experimento realizado por Burrus e Mattern (2010) testou se o egocentrismo influencia os julgamentos de justiça distributiva enquanto a influência da equidade é mantida constante nas condições e se o egocentrismo pode sobrepor a influência do egoísmo. Participaram do estudo 52 estudantes universitários com idade média de 19 anos, que responderam a uma tarefa em duplas (virtualmente) onde deveriam, ao final da tarefa, distribuir os pagamentos pelos resultados com seu parceiro. Os resultados apontaram que o

egocentrismo sobrepôs os efeitos do egoísmo e da equidade na tomada de decisão. Os julgamentos de justiça distributiva foram melhor preditos quando os participantes deveriam estimar sua própria recompensa do que quando analisavam a contribuição e a recompensa merecida pelo parceiro. O segundo experimento realizado pelos autores buscou estender os resultados obtidos no primeiro estudo. Para tanto, 34 estudantes universitários com média de 23 anos de idade participaram de um experimento com o mesmo delineamento do anterior, exceto pelo valor da recompensa da tarefa, que foi aumentado, e pela indicação deles, antes da tarefa ser executada, de qual seria o valor justo a ser pago. Os resultados suportaram as hipóteses do efeito do egocentrismo, de modo que participantes defenderam que era justo distribuir um valor maior para si quando sua percepção egocêntrica de contribuição foi alta, mas uma distribuição menor quando sua avaliação de contribuição foi baixa, o que contraria o efeito do egoísmo, onde sempre a contribuição deveria ser mais alta para o indivíduo. Dessa forma, os autores propõem que o egocentrismo é um elemento que influencia mais os julgamentos de justiça distributiva, inibindo os efeitos do egoísmo e da equidade.

3.1.1. Considerações sobre a revisão de “egocentrismo”.

Considerando os trabalhos revisados, é possível perceber os avanços na área de estudos sobre a influência do egocentrismo nas decisões e comportamentos das pessoas. Dentro desse contexto de avanço, os elementos mais pesquisados foram os vieses egocêntricos em suas diversas manifestações e seu impacto no uso de estratégias de tomada de perspectiva social, especialmente aplicados em contextos de relações grupais e de negociação de conflitos, além de avaliar os seus efeitos na comunicação verbal e em tarefas cognitivas de localização espacial, além de estudos que buscaram a compreensão sobre o impacto do egocentrismo na tomada de perspectiva de pessoas em diversos contextos de interação, e da identificação de uma relação entre o egocentrismo intelectual e o egocentrismo social.

É importante destacar, ainda, alguns estudos que abordaram elementos importantes para os objetivos da presente tese. Como por exemplo, o estudo de Prooijen et al. (2012), que identificou que a diminuição do egocentrismo e a adoção de uma perspectiva pró-social favorece o uso de julgamentos de justiça distributiva nas relações interpessoais, especialmente na recompensa por tarefas realizadas e na negociação de conflitos. Este resultado mostra a importância de analisar os efeitos que a adoção de perspectivas amplas pode ter na elaboração de julgamentos sociais mais descentrados e equitativos.

Outro estudo que se relaciona com os objetivos e o delineamento desta tese é o de Tood et al. (2011), onde os autores utilizaram a técnica de mentalização de diferenças para eliciar a adoção de perspectivas e diminuir o egocentrismo das pessoas ao pensar em grupos com características diferentes das suas. Os resultados encontrados pelos autores mostram a importância de estimular a consideração das perspectivas das outras pessoas e o reconhecimento dessas diferenças para que se possa realizar um julgamento mais adequado da situação social que elas estão envolvidas. A adoção de perspectivas diferentes favorece uma compreensão mais abrangente dos conflitos interpessoais. No caso do tema abordado nesta tese, adolescentes envolvidos em atos infracionais, a utilização de vídeos mostrando aspectos da situação de vida desses adolescentes pode levar a processos semelhantes de mentalização de diferenças, e fazer com que os participantes tenham julgamentos mais complexos sobre este problema social.

Após conhecer os estudos que investigam os efeitos do egocentrismo no raciocínio das pessoas, fica evidente a necessidade de compreender também como a literatura aborda o desenvolvimento da tomada de perspectiva social, que depende da diminuição do egocentrismo, mas que tem suas relações e influências próprias, como será demonstrado na revisão a seguir.

3.2. Resultados da revisão com o termo “tomada de perspectiva social”

Foram encontrados 13 trabalhos publicados entre os anos de 2010 e 2015, a partir dos critérios de seleção já mencionados, que investigam o impacto ou a importância da tomada de perspectiva no desenvolvimento humano. De maneira geral, foi possível agrupar esses trabalhos em cinco categorias: estudos sobre o uso da tomada de perspectiva em relações grupais ou negociação de conflitos, estudos que investigam os usos de estratégias diferentes de tomada de perspectiva, estudos que analisam a relação entre o narcisismo e a empatia, estudos que relacionam a tomada de perspectiva com a autoestima, e estudos que analisam o uso da tomada de perspectiva nas relações interpessoais.

A tomada de perspectiva tem sido considerada como um elemento que favorece as relações intergrupais, como por exemplo no estudo de Van Prooijen e Van Dijk (2014) que examinaram os efeitos de adotar a perspectiva de um personagem africano que sofre um acidente nas crenças de conspiração intergrupais de participantes não-africanos, e encontraram que a tomada de perspectiva tem efeitos nas crenças das pessoas sobre as causas de um acidente apenas quando as consequências desse acidente são consideradas sérias e apenas quando é adotada a perspectiva das vítimas.

Num outro estudo, Husnu e Crisp (2015) realizaram uma pesquisa com moradores de uma ilha grega que sofre conflitos interetnicos por mais de 40 anos. Para avaliar o efeito da tomada de perspectiva para promover a tolerância nas relações intergrupais, foi utilizada a técnica de contato intergrupal imaginado. Neste estudo, participaram 73 cidadãos cyprios turcos com idades entre 17 e 69 anos, divididos em duas condições: controle x contato imaginado com cidadãos cyprios gregos. Os participantes foram orientados a imaginar uma cena corriqueira (condição controle) ou uma cena em que têm uma experiência agradável na companhia de cyprios gregos (condição de contato imaginado). Em seguida, eles responderam medidas de tomada de perspectiva, sentimentos frente aos cyprios gregos, e

questões de *feedback*. Os resultados obtidos apontaram uma média maior de tomada de perspectiva e de atitudes positivas frente aos cyprios gregos nos participantes da condição de contato imaginado. Ainda, a tomada de perspectiva se mostrou mediadora na relação entre contato imaginado e atitudes fora do grupo.

Foram encontrados, ainda, estudos que analisam o papel facilitador da tomada de perspectiva em estratégias de negociação de conflitos, como o estudo de Church, Pujtcheva, Yu e Singtokul (2015), que examinou o efeito da tomada de perspectiva na habilidade de auditores em avaliar os gestores e produzirem relatórios financeiros de alta qualidade, e encontrou como resultados que a tomada de perspectiva facilitou a avaliação dos auditores dos relatórios dos gestores, permitindo que eles identificassem com mais acurácia as possíveis distorções nos dados dos relatórios.

Outro estudo encontrado que investiga as estratégias para resolve conflitos foi o realizado por Gehlbach et al. (2015), que testaram se os ambientes virtuais poderiam ser utilizados para cultivar e desenvolver a tomada de perspectiva e melhorar a resolução de conflitos. O estudo foi realizado com 842 pessoas com média de 30 anos de idade, membros de um *website* que partilha de informações sobre trabalho e faz treinamento de tarefas empresariais. Durante a simulação do estudo, os participantes foram distribuídos em seis condições: nenhuma informação relevante sobre o parceiro de negociação (em ambiente virtual ou imaginado), adotando apenas a sua perspectiva na negociação (em ambiente virtual ou imaginado) e adotando a perspectiva do parceiro da negociação (em ambiente virtual ou imaginado). Como instrumentos, foram utilizadas medidas de emoções de negociação (ansiedade, satisfação e eficácia), similaridade percebida com o parceiro, medidas de tomada de perspectiva e motivação competitiva e cooperativa. Os resultados apontaram que todos os participantes das quatro condições de instrução de tomada de perspectiva perceberam suas relações com o parceiro de negociação de maneira mais positiva do que aqueles nas

condições sem informação sobre o parceiro. Não houve diferenças nas condições de ambiente virtual ou imaginado. Dentro das quatro condições de adoção de perspectiva, os participantes que foram orientados e informados sobre a perspectiva do parceiro apresentaram uma avaliação mais positiva de suas relações e maior concessão durante a negociação. Os resultados obtidos nesse estudo sugerem que a tomada de perspectiva tem efeitos benéficos na negociação de conflitos, sendo importante também a quantidade de informações sobre o parceiro da negociação para que ela seja mais eficaz.

Também foram encontrados três trabalhos que examinaram o uso de estratégias diferentes de tomada de perspectiva em determinadas situações ou contextos. Nesse sentido, Lopéz-Pérez, Ambrona, Gregory, Stocks e Oceja (2013) diferenciaram e compararam o uso de duas estratégias de tomada de perspectiva em estudantes e profissionais de enfermagem: perspectiva objetiva, que consiste em permanecer na análise prática sem envolvimento emocional; e perspectiva imaginativa, quando as pessoas imaginam o que o outro está pensando ou sentindo. De acordo com os autores da pesquisa, a perspectiva objetiva minimiza as respostas emocionais frente a situações de sofrimento enquanto a perspectiva imaginativa produz emoções vicárias pelo outro, como empatia e angústia. Para verificar o impacto e a prevalência dessas estratégias entre estudantes e profissionais de enfermagem, foram realizados três estudos. No primeiro, foi realizada uma comparação no uso das duas estratégias de tomada de perspectiva entre 30 enfermeiros e 30 estudantes de enfermagem numa população espanhola. Os participantes foram orientados a observar uma fotografia que apresentava uma pessoa doente em sofrimento e indicar o quanto eles tendem a ser objetivos ou imaginativos. Em seguida, responderam um questionário com itens que buscavam o grau de empatia e angústia. Os resultados mostraram que os estudantes de enfermagem reportaram uma tendência significativamente maior de adotar a perspectiva imaginativa, enquanto os profissionais de enfermagem apresentaram tendência maior para adotar a perspectiva

objetiva, reportando sentirem menos empatia do que os estudantes. Os escores de empatia e angústia mostraram-se negativamente associados à adoção de uma perspectiva objetiva.

O segundo estudo de Lopéz-Pérez et al. (2013) realizou o mesmo procedimento do primeiro estudo, acrescentando mais informações sobre a situação de doença da pessoa apresentada na fotografia para suscitar as perspectivas dos participantes. Para tanto, 30 estudantes de enfermagem e 30 enfermeiros responderam as mesmas medidas do primeiro estudo. Os resultados confirmaram aqueles encontrados anteriormente e apontam para a tendência dos estudantes de adotar a perspectiva imaginativa e dos profissionais de adotar a perspectiva objetiva. Finalmente, o terceiro estudo dos autores buscou verificar a generalização dos resultados obtidos para outras culturas, mais especificamente com 30 estudantes de enfermagem norte-americanos e 30 profissionais de enfermagem norte-americanos. Os participantes responderam as mesmas medidas com os mesmos procedimentos dos dois estudos anteriores. Como resultados, não foram encontradas diferenças significativas nas estratégias de tomada de perspectiva entre os dois grupos, mas os estudantes de enfermagem apresentaram escores mais elevados de empatia do que os enfermeiros.

Morey e Dansereau (2010) verificaram o efeito das estratégias de tomada de perspectiva no aumento ou na melhora da tomada de decisão de jovens sobre comportamentos de risco. De acordo com os autores, existe uma associação entre a adoção de comportamentos de alto risco por jovens e uma capacidade limitada de análise para tomada de decisão. Foram comparadas duas estratégias: tomada de perspectiva social e a técnica de mapeamento por nós, que consiste na organização dos pensamentos em “nós”, que contém ideias e possíveis conexões entre ideias, permitindo a representação das experiências e a escolha da melhor alternativa de ação. O estudo foi baseado nos resultados de um piloto realizado com estudantes universitários que indicou que os participantes que utilizavam as

duas estratégias reportaram maior confiança na tomada de decisão, quando comparado com outras estratégias adotadas pelo grupo controle. Para analisar se essas estratégias funcionam melhor juntas ou separadas, 162 estudantes universitários foram divididos em quatro condições: uso de tomada de perspectiva social, uso de mapeamento por nós, combinação das duas estratégias, e grupo controle sem estratégia definida. Os participantes realizaram atividades em duas sessões.

Na primeira sessão do estudo de Morey e Dansereau (2010), os participantes responderam a um questionário de estilos de aprendizagem, e em seguida participaram da atividade de tomada de decisão de acordo com a sua condição de tratamento. Por fim, responderam um teste de vocabulário e de leitura, além de um formulário de avaliação e *feedback*. Na segunda sessão, os participantes responderam a um questionário de tomada de decisão e uma medida de aconselhamento para tomada de decisão, além de uma nova avaliação de *feedback*. Os resultados indicaram que, apesar de ter sido identificado um efeito do treinamento para mapeamento de nós, não foram encontradas diferenças significativas entre os participantes da condição de mapeamento e as demais condições. Ainda, os participantes das condições de tomada de perspectiva social (seja isoladamente ou combinada com o mapeamento), apresentaram melhora no uso de estratégias de tomada de decisão. Esses resultados são úteis para orientar pesquisas e propostas de incentivo ao uso da tomada de perspectiva entre jovens para promover uma melhor capacidade de tomada de decisão.

O estudo de Gehlbach, Young e Roan (2012) avaliou a efetividade de uma intervenção para promoção da tomada de perspectiva com 116 membros do exército americano, e encontraram como resultados que a tomada de perspectiva pode ser treinada, apesar de ser influenciada por experiências prévias e fatores disposicionais das pessoas. A intervenção melhorou as habilidades nos soldados, permitindo que eles analisassem melhor as situações, detectando de maneira mais acurada os vieses de outras pessoas, elaborando

hipóteses para explicar os comportamentos das pessoas e adaptando suas hipóteses ao surgimento de novas evidências sobre os eventos analisados.

Dois estudos foram encontrados que analisam a relação do narcisismo com a empatia ou componentes empáticos. Vonk, Zeigler-Hill, Mayhew e Mercei (2013) examinaram as relações entre o narcisismo, em seus níveis normal e patológico, e a tomada de perspectiva, inteligência emocional, empatia e a capacidade de sistematização de pensamento. Participaram do estudo, 368 estudantes universitários, que responderam a um conjunto de medidas: inventário de personalidade narcisista, inventário de narcisismo patológico, escala de empatia de Davis, coeficiente de empatia e coeficiente de sistematização de Baron-Cohen, teste de leitura da mente pelos olhos, escala de inteligência emocional, e tarefa de raciocínio social e físico-causal. Foram realizadas análises correlacionais e de regressão, e os resultados indicaram correlações negativas entre o componente de liderança/autoridade da personalidade narcisista com o raciocínio causal, com a consideração empática e com a tomada de perspectiva, além de uma correlação positiva da liderança/autoridade com a inteligência emocional. Ainda, o componente de exibicionismo se correlacionou negativamente com o raciocínio causal, com a consideração empática, com a tomada de perspectiva e com a empatia, enquanto se correlacionou positivamente com a angústia pessoal. O componente de adequação, por sua vez, se correlacionou negativamente com a inteligência emocional, com a tomada de perspectiva, com a consideração empática e com a empatia. No que se refere aos resultados das análises de regressão, foi encontrado que o componente de grandiosidade prediz maior raciocínio social, maior sistematização, maior empatia e consideração empática, e maior tomada de perspectiva e inteligência emocional, enquanto a liderança/autoridade prediz níveis baixos de raciocínio social. Os componentes de exibicionismo, adequação, liderança/autoridade e narcisismo geral predizem baixos níveis de inteligência emocional, menor tomada de perspectiva e de consideração empática. De maneira geral, esses resultados

apontam que os indivíduos narcisistas tendem a possuir habilidades pobres de cognição social, com exceção de algumas relações positivas encontradas com o componente de grandiosidade.

O segundo trabalho encontrado foi o de Hepper, Hart e Sedikides (2014), no qual os autores realizaram três estudos para verificar se pessoas narcisistas podem desenvolver empatia através da tomada de perspectiva. O primeiro estudo analisou a relação entre o narcisismo e a empatia no contexto em que o alvo de análise está em uma situação estressante. Participaram da pesquisa, 282 voluntários, residentes de vários países da América, Ásia e Europa, que responderam à avaliação pela internet. Os participantes responderam a um inventário de personalidade narcisista e em seguida assistiram uma história com um cenário em que uma pessoa passa por um evento estressante, divididos em condições onde foram variadas a gravidade do evento vivenciado pelo personagem da história e o grau de controle aparente do personagem da situação. Após a história, responderam a uma escala sobre a sua percepção a respeito da severidade e do controle do personagem na situação e a uma escala em que deveriam indicar o grau em que os itens correspondiam aos seus pensamentos e sentimentos sobre o personagem da história. Os resultados indicaram que as pessoas com índices elevados de narcisismo falharam em apresentar empatia pela situação do personagem, principalmente quando os participantes apresentaram maiores escores nos componentes desajustados do narcisismo (exibicionismo e prepotência).

No segundo estudo de Hupper et al. (2014), foi realizada uma manipulação experimental da tomada de perspectiva, para verificar se isso promoveria um aumento na empatia. Para tanto, 95 estudantes universitárias foram divididas em duas condições: instrução para tomada de perspectiva x nenhuma instrução. Inicialmente as participantes responderam o inventário de personalidade narcisista, e no intervalo de um a seis meses após essa medida, assistiram a um vídeo descrevendo a situação de uma mulher sofrendo abusos

de violência doméstica, com variações de acordo com a condição experimental de cada participante. Após assistirem aos vídeos, cada participante respondeu a mesma escala de empatia utilizada no estudo anterior, com exceção dos itens de tomada de perspectiva. Os resultados apontaram evidências de que os indivíduos com narcisismo elevado, com uma inclinação prévia para a ausência de empatia, são capazes de reportar um aumento na empatia após a instrução para tomada de perspectiva. Foi encontrada, ainda, uma associação negativa entre os componentes desajustados do narcisismo e a empatia. Finalmente, o terceiro estudo dos autores buscou verificar se as relações encontradas com a manipulação da tomada de perspectiva podem ser encontradas com medidas de estímulos autônomos ao invés de respostas diretas dos participantes. Desta forma, 88 estudantes universitárias foram divididas nas mesmas condições do segundo estudo e responderam às mesmas medidas com os mesmos procedimentos do estudo anterior, com exceção das medidas após assistirem o vídeo, que foram substituídas por uma avaliação por meio do exame de eletrocardiograma. Os resultados indicaram que a estimulação da tomada de perspectiva fez com que as participantes narcisistas com altos escores nos componentes desajustados passassem a responder na mesma intensidade que as participantes com escores baixos nos componentes desajustados.

Alguns estudos apontam também para os efeitos da tomada de perspectiva para melhorar a autoestima ou a autoimagem das pessoas. Na busca realizada nesta tese, foram encontrados dois trabalhos. Um deles foi o realizado por Knowles (2014), que buscou verificar em três estudos se a tomada de perspectiva pode ajudar pessoas rejeitadas socialmente, através da promoção da coordenação e da ligação social. O primeiro estudo teve como objetivo determinar se a rejeição social pode motivar uma mudança na tomada de perspectiva de um foco egocêntrico para um foco voltado para o outro. Para tanto, 40 estudantes universitários responderam a uma entre duas tarefas que buscavam reviver

experiências, divididos em duas condições: aceitação social x rejeição social, e em seguida responderam a uma medida de tomada de perspectiva. Os resultados apontaram que os participantes na condição de rejeição social apresentaram um foco na tomada de perspectiva externo ao *self*, ou seja, mais focados no outro do que em si mesmos. O segundo estudo realizado analisou a mesma relação utilizando operacionalizações diferentes de rejeição social. Os 60 estudantes universitários que responderam a este estudo foram convidados a jogar um jogo online onde deveriam fazer parte de uma equipe esportiva. Metade dos participantes foi colocada na condição de aceitação social e a outra metade na condição de rejeição social. Em seguida, responderam a mesma medida de tomada de perspectiva do estudo anterior. Os resultados replicaram aqueles encontrados no primeiro estudo, de modo que indivíduos excluídos engajaram-se mais em tomada de perspectiva voltada para o outro do que os indivíduos incluídos.

Finalmente, o terceiro estudo realizado por Knowles (2014) buscou examinar as possíveis causas e consequências para a mudança no foco da tomada de perspectiva após a situação de exclusão, utilizando a técnica do espelho. A hipótese da autora foi que se os indivíduos mudam o foco da sua tomada de perspectiva após a exclusão numa tentativa de escapar da sua visão de si, eles tenderão a escolher ficar virados para o banco ao invés do espelho, e essa preferência deve estar associada a sua tomada de perspectiva. O estudo foi realizado com 64 estudantes universitários, que responderam a técnica do espelho após participarem da tarefa de aceitação/exclusão social. Os resultados não encontraram relações significativas ou evidências que confirmassem a hipótese levantada.

O segundo trabalho encontrado na revisão sobre a relação da tomada de perspectiva com a autoestima foi o de Peterson, Belows e Peterson (2015), que analisaram se a tomada de perspectiva poderia amenizar a relação entre baixa autoestima das pessoas e sua dificuldade de conexão com seus parceiros de relacionamento. O estudo foi realizado com 215 estudantes

universitários de diferentes etnias (afro-americanos, asiáticos, espanhois e nativos americanos), divididos nas condições controle x instrução para tomada de perspectiva. Os participantes responderam medidas de autoestima implícita, satisfação no relacionamento, proximidade autorreferida no relacionamento e consideração percebida pelo parceiro. Os resultados mostraram que as pessoas com baixa autoestima implícita regularam suas conexões em seus relacionamentos próximos, e apresentaram maior consideração positiva sobre o parceiro e maior proximidade nas relações na condição de tomada de perspectiva, o que sugere que a tomada de perspectiva pode ser um fator que favorece a satisfação e as relações conjugais positivas.

Por fim, dois trabalhos foram encontrados que analisam os efeitos da tomada de perspectiva nas relações interpessoais. Um deles foi o estudo de Gasiorek (2015) que avaliou as associações entre a acomodação comunicativa, a tomada de perspectiva e a motivação inferida. A acomodação comunicativa refere-se ao processo de ajuste da comunicação em interação e na percepção das pessoas sobre esses ajustes, e implica num processo de tomada de perspectiva para que possa ser avaliado o tipo de ajuste a ser feito para melhorar a comunicação com as outras pessoas. A ausência de acomodação pode acontecer por dois tipos de vieses egocêntricos: super-acomodação (quando o emissor da mensagem excede nos ajustes comunicativos que o ouvinte considera apropriado para o entendimento da mensagem) ou sub-acomodação (quando o emissor da mensagem não ajusta sua comunicação o suficiente para as necessidades do ouvinte). O estudo contou com a participação de 193 americanos com idade média de 41 anos, que se voluntariaram para a pesquisa. Os participantes responderam um questionário sobre uma experiência recente de conversação que eles tiveram, e foram divididos em quatro condições: instrução para tomada de perspectiva (super-acomodação x sub-acomodação) e ausência de tomada de perspectiva (super-acomodação x sub-acomodação). Os resultados indicaram que, quanto mais os

participantes conseguiam adotar a perspectiva da outra parte da conversação, melhor eles avaliaram o ajustamento comunicativo dessa pessoa e tenderam a perceber as comunicações super-acomodativas como mais ajustadas.

Tuller, Bryan, Heyman e Chrisenfeld (2015) realizaram quatro estudos para avaliar os efeitos da tomada de perspectiva ao julgar uma pessoa com opiniões divergentes. O primeiro estudo contou com 85 estudantes universitários, que participaram da pesquisa em pares, sem conhecer previamente o parceiro da atividade. Primeiramente, foi realizada uma dinâmica entre os pares para o conhecimento superficial das partes e os participantes responderam a um questionário sobre suas preferências. Em seguida, os participantes foram induzidos a acreditar que seu parceiro de atividade possuía uma visão diferente da sua numa questão social importante, no caso, discriminação com pessoas obesas. Os participantes foram então divididos em duas condições: escrever sobre o tema na perspectiva do parceiro x escrever sobre o tema adotando sua própria perspectiva. Os resultados mostraram que os participantes na condição de tomada de perspectiva (escrever sobre o tema na visão do parceiro) apresentaram maior mudança de atitude frente à decisão sobre o problema em questão, aproximando-se mais da resposta do parceiro. O segundo estudo realizado pelos autores analisou as mesmas relações utilizando a temática da legalização do aborto. Para tanto, 94 estudantes universitários participaram dos mesmos procedimentos do primeiro estudo, e os resultados encontrados corroboraram as relações obtidas no estudo anterior.

O terceiro estudo realizado por Tuller et al. (2015) utilizou os mesmos procedimentos dos dois estudos anteriores, com exceção do fato de os participantes não terem contato prévio com os pares e com o acréscimo da informação aos participantes de que sua avaliação por escrito seria analisada por uma equipe de especialistas no tema levantado. Os resultados das análises das respostas de 101 estudantes universitários não encontraram diferenças significativas entre os grupos, o que pode indicar que o fato de saber que uma equipe de

especialistas analisaria suas respostas fez com que os participantes mantivessem sua posição sobre o tema, independente da instrução de tomada de perspectiva. Finalmente, um quarto estudo foi realizado para avaliar o efeito do ajuste comunicativo quando o parceiro fosse avaliar a sua resposta. Nesse sentido, 103 estudantes universitários foram divididos em duas condições: perspectiva própria e tomada de perspectiva revelada, na qual os participantes foram informados que sua avaliação da situação adotando a perspectiva de um participante "X" seria enviado para a essa pessoa "X" para avaliar a precisão da resposta. Os resultados novamente indicaram a ausência de diferenças significativas, confirmando os resultados do terceiro estudo de que o conhecimento de que a resposta dos participantes seria avaliada fez com que eles mantivessem seu posicionamento inicial sobre o tema. O conjunto de resultados desses quatro estudos indica que, apesar de haver uma regulação por outros fatores, fica evidente que a tomada de perspectiva pode favorecer a comunicação e a tolerância em caso de opiniões divergentes, podendo reduzir atitudes e posturas radicais em casos polêmicos.

3.2.1. Considerações sobre a revisão de "tomada de perspectiva social".

Analisando o conjunto de estudos revisados, pode-se apontar elementos esclarecedores da influência dos processos de tomada de perspectiva social nas decisões das pessoas e nas suas atitudes interpessoais. Nesse sentido, merecem destaque os estudos de Van Prooijen e Van Dijk (2014), que evidenciaram os efeitos da tomada de perspectiva social nas crenças interpessoais, e os estudos de Husnu e Crisp (2015), que mostraram que a tomada de perspectiva social pode promover a tolerância nas relações intergrupais. Além disso, destacam-se os estudos que analisaram as relações entre a tomada de perspectiva social e a empatia (Vonk et al., 2013; Lopez-Perez, 2013; Hupper et al., 2014) , que corroboram as indicações dos modelos teóricos apresentados no capítulo anterior desta tese, e a apresentação de estratégias de intervenção para estimular a tomada de perspectiva social e favorecer o surgimento de respostas pró-sociais (Gehlbach et al., 2012).

Fica evidente, portanto, que a tomada de perspectiva, como uma expressão da descentração cognitiva, favorece o uso de raciocínios mais avançados, mais adaptados socialmente e que buscam a melhoria das relações interpessoais.

A seguir, será apresentado o resultado da revisão da literatura utilizando o termo *role-taking*. Conforme já explicitado, o uso deste termo na busca foi uma opção para garantir que todas as terminologias utilizadas nesse processo cognitivo fossem contempladas. A compreensão adotada nesta tese é de que os dois termos – *role-taking* e tomada de perspectiva social – representam o mesmo fenômeno cognitivo. Essa semelhança será observada, inclusive, nos estudos empíricos descritos adiante.

3.3. Resultados da revisão com o termo "*role-taking*"

Foram encontrados apenas três trabalhos publicados entre 2010 e 2015 que utilizaram como palavras-chave ou termos indexadores o *role-taking.* Dentre estes, encontra-se a única publicação brasileira[7] registrada nessa revisão. Trata-se do trabalho realizado por Rique, Camino, Formiga, Medeiros e Luna (2010), que objetivou verificar empiricamente as relações entre a consideração empática, a tomada de perspectiva social ou *role-taking* e o perdão interpessoal. Os autores definem consideração empática como a capacidade de simpatizar com o outro e se motivar para ajudá-lo e a tomada de perspectiva ou *role-taking* como a redução do egocentrismo que permite a adoção de outras perspectivas além da do próprio indivíduo. Os autores propuseram um modelo para analisar se a empatia, através desses dois componentes, facilita o surgimento da disposição para perdoar. Participaram do estudo 200 pessoas, com idades entre 14 e 46 anos, que responderam à escalas de consideração empática e tomada de perspectiva, uma escala de atitudes para o perdão e uma

[7] Esta indicação não significa que não existam outras publicações nacionais sobre os temas revisados nos período delimitado na busca, apenas que não foram encontrados trabalhos publicados no Brasil ou em português utilizando os critérios de inclusão considerados. Provavelmente, com a utilização de outros termos indexadores ou de outra faixa etária, outros trabalhos brasileiros seriam encontrados.

medida do grau de mágoa sofrida pelo ofensor. Os participantes deveriam responder aos instrumentos considerando uma ofensa que eles sofreram em algum momento de suas vidas. Os resultados obtidos por análises de modelagem de equações estruturais confirmou o modelo proposto pelos autores, onde a consideração empática se relaciona positivamente com a tomada de perspectiva ou *role-taking*, e ambos influenciam positivamente o perdão e a diminuição da mágoa pelo ofensor.

Laurent e Myers (2011) investigaram como o *role-taking* leva a mudanças no autoconceito. Para tanto, realizaram dois estudos. No primeiro, 110 estudantes universitários assistiram a um vídeo onde um pesquisador aparece sendo entrevistado. Em seguida, responderam a uma escala sobre os atributos e crenças sobre o pesquisador. Os participantes foram divididos em duas condições: adotar a perspectiva do pesquisador ou observação efetiva da situação (condição controle). Os resultados obtidos através de modelagem de equações estruturais indicaram que o *role-taking* apresentou efeitos mais fortes na sobreposição (quando os participantes se reconheciam como semelhantes ao pesquisador) do autoconceito do que na condição de controle, mas não se mostrou um preditor direto de nenhuma das variáveis. Nesse sentido, maior sobreposição foi associada a maior autoconceito dos atributos do pesquisador, maior apoio às crenças relacionadas ao pesquisador e maior avaliação dos atributos positivos. No segundo estudo, os autores utilizaram o mesmo delineamento, modificando o alvo da tomada de perspectiva, que foi apresentado como uma pessoa racista. O estudo contou com a participação de 115 estudantes universitários. Como resultados, o *role-taking* apresentou efeitos maiores do que a condição controle. Maior sobreposição (identificação com o personagem alvo) foi associada a uma atribuição mais negativa sobre os americanos descendentes de africanos, e maior valorização dos atributos do personagem. Ou seja, após adotar a perspectiva de uma pessoa racista, os participantes defenderam atitudes mais semelhantes ao racismo, e passaram a valorizar mais o personagem,

efeito mediado pela sobreposição de imagem. De acordo com os autores, esses resultados corroboram achados anteriores que mostraram mudanças no autoconceito seguidas da tomada de perspectiva através da sobreposição.

O último trabalho revisado utilizando o termo *role-taking* foi o de Jenkins, Austin e Boals (2013), no qual foi analisada a relação entre a escrita expressiva sobre eventos estressantes e a maturidade cognitiva através do *role-taking*. De acordo com os autores, a literatura indica que quando as pessoas são solicitadas a narrar um evento de diferentes perspectivas, elas apresentam mais benefícios psicológicos, especialmente pessoas com ansiedade elevada. Foram realizados dois estudos. O primeiro buscou relacionar o uso de palavras à maturidade da descentração ou do *role-taking*[8]. Níveis elevados de descentração implicam interações na história nas quais os participantes descrevem o personagem internalizando suas características, especialmente seus pensamentos, sentimentos, reflexões ou intenções. Participaram do estudo 102 estudantes universitários que indicaram ter vivenciado um rompimento de uma relação amorosa nos 12 meses anteriores a pesquisa. Os participantes responderam a uma escala de intensidade emocional dos eventos, onde deveriam elaborar as causas do rompimento e o contexto em que ele ocorreu, além de uma escala de descentração interpessoal, que permite acessar o nível de maturidade cognitiva. A escala de descentração foi respondida considerando o contexto de relação antes e depois do rompimento. Como resultados, a descentração correlacionou-se positivamente com o uso de expressões cognitivas, especialmente palavras de inferência. Também foi encontrada uma correlação positiva entre a descentração e o uso de palavras sobre emoções positivas. Ou seja, os participantes que apresentaram maiores níveis de descentração ao escreverem sobre o rompimento da relação e suas consequências comparando seus sentimentos ao período

[8] O uso dos termos descentração e *role-taking* como sinônimos foi utilizado pelos autores do estudo revisado, e não representa a compreensão defendida nesta tese.

anterior ao rompimento, utilizaram menos palavras negativas e citaram mais sentimentos positivos em suas narrativas.

O segundo estudo de Jenkins et al. (2013) teve como objetivo analisar o papel dos processos de descentração como uma forma de ativar o processamento de informações relacionais estressantes. Participaram do estudo 83 pessoas que responderam, além dos instrumentos utilizados no estudo anterior, um questionário de memória autobiográfica, onde tiveram que descrever um momento estressante de suas vidas. Os participantes foram divididos em dois grupos: metade escreveu livremente sobre a situação e metade realizou a tarefa com instruções de escrita expressiva. Os resultados indicaram que, assim como no primeiro estudo, a descentração correlacionou-se positivamente com o uso de palavras cognitivas e com o uso de palavras de emoção positiva. No que se refere à capacidade de analisar o evento em abrangência e fechamento, foi encontrada uma relação onde a descentração atua como uma forma de processamento ativo de informações apenas para pessoas com baixo grau de fechamento na autoavaliação sobre a situação.

3.3.1. Considerações sobre a revisão de "*role-taking*".

Como foi apontado na apresentação deste capítulo, a busca utilizando o termo *role-taking* foi realizada para garantir a acurácia da revisão da literatura, tendo em vista que alguns estudos utilizam este termo no lugar de "tomada de perspectiva social". Sendo assim, pode-se perceber que os três estudos revisados neste tópico são congruentes com aqueles revisados no tópico anterior, e apontam direções sobre os processos de tomada de perspectiva social. Sendo assim, destacam-se os resultados do estudo de Rique et al. (2010) que analisaram a relação da tomada de perspectiva com a empatia, numa perspectiva teórica semelhante à adotada nesta tese, e que encontraram evidência da relação entre o uso da tomada de perspectiva e de componentes empáticos na avaliação sobre situações de ofensas interpessoais. Na mesma direção, os estudos realizados por Jenkins et al. (2013), que

mostraram que a tomada de perspectiva, ou *role-taking*, ajuda a diminuir os sentimentos negativos de uma pessoa ao analisar uma situação em que ela tenha sofrido uma mágoa. No caso do estudo de Laurent e Myers (2011), a principal contribuição dos resultados encontrados pelos autores se encontra na identificação da influência da tomada de perspectiva na alteração das crenças das pessoas sobre um determinado tema.

Portanto, os estudos encontrados utilizando o termo indexador *role-taking* apontam aspectos relevantes para o avanço nos estudos sobre este elemento cognitivo das interações sociais, evidenciando os efeitos da descentração nas relações interpessoais e na interpretação de eventos estressantes ou que envolvem uma mágoa, ajudando na diminuição dos sentimentos negativos e no surgimento de emoções positivas nas pessoas, além de mostrar que a descentração pode levar a uma mudança nas crenças pessoais sobre aspectos sociais. Este resultado se mostra relevante para o objetivo levantado nesta tese, que supõe que a descentração pode levar a uma interpretação diferente das situações sociais, dependendo das informações disponíveis para as pessoas.

Assim como o conhecimento dos estudos abordando os aspectos cognitivos derivados da descentração social, também se faz necessário compreender como a literatura tem explorado o componente afetivo do desenvolvimento das relações interpessoais e das interpretações sociais. Sendo assim, serão apresentados a seguir os estudos atuais que investigaram um ou mais aspectos envolvendo o desenvolvimento da empatia.

3.4. Resultados da revisão com o termo “empatia”

A busca utilizando os termos referentes à empatia resultou em 12 artigos empíricos, publicados entre os anos de 2010 e 2015. Dentre esses, foi possível identificar alguns temas em comum, a saber: cinco artigos estudaram a relação da empatia com alguma variável de personalidade e/ou o impacto da empatia nos raciocínios e comportamentos pró-sociais; quatro artigos relacionam a empatia com habilidades de resolução de conflitos e o uso de

raciocínios morais ou elementos emocionais para lidar com esses conflitos; um artigo relacionou a empatia (através de um componente cognitivo e um afetivo) com os efeitos da puberdade em adolescentes; um artigo avaliou as diferenças de idade entre os sentimentos empáticos gerados a partir de notícias apresentadas na mídia; e finalmente um artigo investigou os efeitos de transtornos de comportamento ou psíquicos na manifestação de emoções empáticas.

Em alguns estudos, foram analisadas variáveis semelhantes, porém com diferentes relações entre elas. Por exemplo, dois estudos analisaram a relação da empatia com uma característica denominada de "controle do esforço", definida como um elemento do temperamento das pessoas, que está na base da autorregulação emocional e que influencia nos comportamentos e emoções. Esta característica tende a aparecer em graus mais altos em pessoas pró-sociais. Nesse sentido, no estudo de Alessandri et al. (2014), os autores buscaram avaliar longitudinalmente a relação entre o controle do esforço, a resiliência do ego e os comportamentos pró-sociais na transição da adolescência para a juventude. Os autores definem resiliência do ego como uma capacidade dinâmica da personalidade de modificar as suas respostas de acordo com as demandas situacionais e o contexto em que elas ocorrem. De acordo com a literatura, pessoas com elevada resiliência do ego tendem a ser melhor reguladas socialmente, mais adaptativas a estressores externos e mais empáticas e pró-sociais. Sendo assim, o objetivo do estudo foi verificar como o controle de esforço e a resiliência do ego podem predizer conjuntamente a tendência ao comportamento pró-social.

O estudo longitudinal de Alessandri et al. (2014) contou com a participação de 476 adolescentes romanos, que responderam a cinco avaliações ao longo de dez anos, iniciando com 15 a 17 anos de idade. Considerando as perdas de participantes ao longo das avaliações, a última medida contou com 164 pessoas, com idades entre 25 e 27 anos. Em todas as avaliações, os participantes responderam instrumentos que mediam o controle de esforço, a

resiliência do ego e a predisposição para atitudes pró-sociais, avaliada a partir da disposição dos participantes em se engajar em ações como compartilhar coisas, ajudar, cuidar dos outros e empatizar com os sentimentos dos outros. Os resultados evidenciaram correlações positivas e simultâneas entre o controle do esforço e a resiliência do ego ao longo do tempo, correlações positivas entre o controle do esforço e a pró-sociabilidade e entre a resiliência do ego e a pró-sociabilidade. Uma análise pela Modelagem de Equações Estruturais indicou que o modelo mais adequado aponta o controle de esforço como preditor da resiliência do ego que, por sua vez, é preditora da pró-sociabilidade. A relação inversa também foi confirmada. Quando verificado o modelo de mediação, foi confirmado que o controle de esforço atua como mediador da influência da resiliência do ego e da predisposição a comportamentos e atitudes pró-sociais.

O segundo estudo que avaliou as relações da empatia com o controle do esforço foi o de Zorza, Marino e Mesas (2015), que objetivou verificar o poder preditivo do controle do esforço e da empatia na percepção positiva do clima escolar. De acordo com os autores, a percepção de um clima escolar positivo está relacionada a baixos níveis de agressão e violência nas escolas, redução de problemas comportamentais e melhora no desempenho acadêmico. De maneira específica, os autores testaram três possibilidades de relação: o controle do esforço e a empatia facilitariam a percepção de clima escolar positivo através (a) da influência mediada dessas variáveis no desempenho acadêmico e nas relações entre os pares na escola; (b) da influência direta dessas variáveis; ou (c) através tanto da influência mediada como direta. Para tanto, 398 estudantes de 12 e 13 anos de idade responderam a medidas de autorrelato. Foram avaliados o controle do esforço, as habilidades de consideração empática e tomada de perspectiva (considerada como um componente empático), o desempenho acadêmico, a qualidade das relações com os pares e a percepção de clima escolar. Como resultados, uma análise de Modelagem de Equações Estruturais

confirmou a influência direta positiva do controle do esforço e da empatia na percepção de clima escolar positivo, mostrando que as capacidades individuais de autorregulação do comportamento e de empatia ajudam na construção de um ambiente mais favorável na escola.

A resiliência também foi uma caraterística relacionada à empatia no estudo de Machell, Disabato e Kashdan (2015), em que os autores analisaram o efeito do propósito de vida como uma característica resiliente da personalidade, ou seja, que é capaz de proteger os adolescentes das vulnerabilidades da exposição à pobreza. Este estudo, que se enquadra no panorama do desenvolvimento positivo da juventude, propõe que um senso positivo de propósito de vida pode atuar como fator de resiliência e diminuir os efeitos negativos da pobreza, tanto nos comportamentos antissociais como nos comportamentos pró-sociais. Para investigar essa hipótese, o estudo contou com a participação de 1.256 adolescentes com média de 14 anos de idade, classificados como expostos a condições de pobreza. Os participantes responderam medidas de propósito de vida, traços pró-sociais (avaliados através de escalas de altruísmo, generosidade e empatia), comportamento pró-social e comportamento antissocial. As escalas de comportamento pró-social foram respondidas apenas pelos pais dos adolescentes, enquanto que as escalas de traços pró-sociais e comportamento antissocial foram respondidas pelos adolescentes e por seus pais. Os resultados das análises evidenciaram que o propósito de vida se relacionou negativamente com os relatos dos pais sobre o comportamento antissocial dos filhos, além de se relacionar positivamente com os relatos dos pais e dos adolescentes sobre seus traços pró-sociais.

Foram encontrados dois estudos que relacionam a empatia com o comportamento pró-social e com o raciocínio moral pró-social. De acordo com os estudos, o raciocínio moral pró-social é o elemento do julgamento moral que contribui para estabilizar as predisposições ao comportamento pró-social que uma pessoa possui. Nesse sentido, Eisenberg, Hofer, Sulik e Lieu (2013) examinaram a estabilidade e as mudanças no raciocínio moral pró-social e as

suas relações com o comportamento pró-social, a empatia e a simpatia. Deve-se destacar que os dados utilizados nesta análise fazem parte de um conjunto de informações coletadas num estudo longitudinal realizado pelos autores do artigo, que já se desenvolve há mais de 20 anos. Os participantes deste estudo responderam à primeira avaliação quando tinham entre quatro e cinco anos de idade. A publicação que foi revisada apresenta os resultados das 13ª e 14ª avaliações, mas também realizam comparações com dados coletados em medidas anteriores. Sendo assim, o estudo descreve como participantes 16 homens e 16 mulheres. Para verificar a hipótese levantada, foram utilizadas as seguintes variáveis: questionário de raciocínio moral pró-social, respondido pelos próprios participantes nas avaliações 13 e 14; questionário de orientação e comportamento pró-social (responsabilidade social, orientação para o cuidado, consideração empática e tomada de perspectiva), respondido pelos participantes nas medidas 13 e 14, pelas mães dos participantes quando eles tinham em média 15 anos de idade e pelos amigos dos participantes a partir da medida 9, quando os mesmos tinham em média 19 anos de idade; e finalmente, observação do comportamento pró-social dos participantes na escola (compartilhar e dividir as coisas, ajudar os outros e confortar outra pessoa em sofrimento), realizada quando os participantes frequentaram os anos pré-escolares.

O conjunto de variáveis analisado por Einsenberg et al. (2013) foi analisado através de Modelagens Multiníveis, além de testes de correlação e regressão múltipla. Como resultados, foi identificada uma estabilidade média e interindividual do raciocínio moral pró-social ao longo das avaliações, com uma ligeira diferença de gênero, indicando que os homens pontuaram mais alto em raciocínio moral hedonista nas primeiras avaliações, se equiparando com as mulheres com o passar do tempo. Com relação às medidas de características pró-sociais, houve uma relação significativa entre essas características e os relatos dos amigos dos participantes, especialmente nas médias de simpatia direcionada ao outro. De maneira geral, os autores concluíram que existe uma estabilidade entre as tendências pró-sociais na

adolescência e a orientação pró-social na vida adulta. As variações no raciocínio moral pró-social se relacionaram com diferenças nas orientações dos participantes desde seus anos pré-escolares, o que evidencia que as diferenças individuais na disposição pró-social que emerge na infância permanecem evidentes na vida adulta.

Em outro estudo longitudinal, Carlo, Mestre, Samper, Tur e Armenta (2010) verificaram as relações entre o raciocínio moral pró-social e as dimensões de estilos parentais, simpatia, e comportamentos pró-sociais. Participaram deste estudo, 730 meninos e meninas espanhóis, com média de 11 anos de idade na primeira avaliação, que responderam a mais duas avaliações em anos consecutivos. Foram medidos: o afeto e controle parental, através de um questionário respondido pelos filhos sobre as atitudes de seus pais; a angústia empática e a angústia simpática, conforme proposto no modelo de Hoffman; o raciocínio moral pró-social; o comportamento pró-social, através de relatos dos próprios participantes e de seus amigos, além de uma escala de comportamento pró-social respondida pelos participantes. Para analisar os dados, foram realizados testes de Modelagem de Equações Estruturais, em cada avaliação e na comparação longitudinal. Os resultados apontaram que o cuidado parental (especialmente das mães), a angústia simpática e o raciocínio moral pró-social são preditores individuais dos comportamentos pró-sociais dos adolescentes, enquanto que o controle parental se associou negativamente a esses comportamentos.

Os comportamentos dos pais na educação dos filhos também foram avaliados por Patrick e Gibbs (2012), num estudo em que os autores verificaram a relação entre as técnicas disciplinares parentais percebidas pelos adolescentes e sua identidade moral. Os autores se basearam nos estudos de Hoffman sobre as técnicas de indução de empatia como estratégia para promover a preocupação pelo outro nas crianças. De acordo com Hoffman, a indução parental pode ajudar a promover a empatia, especialmente quando as estratégias fazem a criança se conscientizar das consequências de suas ações direcionadas a outras pessoas. O

estudo contou com a participação de 37 mães e 93 adolescentes com idades entre 10 e 16. Como instrumentos, foi utilizado um questionário de disciplina parental percebida pelos filhos e uma medida de autorrelevância moral (com itens sobre a importância de ações e atitudes morais). Como resultados, os escores de percepção dos adolescentes sobre os estilos disciplinares dos pais se associaram positivamente com a indução que, por sua vez, se associou positivamente com a identidade moral, especialmente nos adolescentes mais velhos. A percepção favorável da expressão de indução dos pais também se associou positivamente com a identidade moral dos adolescentes.

A identidade moral também foi verificada em outro estudo, realizado por Schalkwijk, Stams, Stegge, Dikker e Peen (2014). O objetivo dos autores foi comparar a "teoria da consciência" de adolescentes classificados como delinquentes[9] ou não delinquentes. A teoria da consciência é definida como uma função psíquica, responsável pela regulação emocional, onde o indivíduo avalia a sua identidade fazendo uso da empatia, da autoconsciência das emoções, como culpa, vergonha ou orgulho, e do julgamento moral. Participaram do estudo 59 adolescentes delinquentes e 275 adolescentes não delinquentes, que responderam às seguintes medidas: Escala de Empatia de Davis, Teste de Autoconsciência Afetiva para Adolescentes (experiência de vergonha, culpa e orgulho), Escala de Controle da Vergonha e Medida de Orientação Moral. Os resultados obtidos através de testes *t*, ANOVA e ANCOVA evidenciaram que os adolescentes delinquentes apresentaram menores níveis de habilidades empáticas, menor propensão a sentir culpa e vergonha e maior orientação para a punição do que para a vítima. De maneira geral, os autores do estudo concluíram que os ofensores tendem a ser menos capazes de se identificar com os sentimentos dos outros e menos dispostos a processos empáticos.

[9] O termo "delinquente" é utilizado pelos autores do estudo sem haver uma operacionalização dessa classificação nem uma explicação sobre como os participantes foram avaliados nesse aspecto.

A regulação emocional envolve um conjunto amplo de variáveis, sendo relacionada a vários aspectos do desenvolvimento social. No estudo de Oliva, Parra e Reina (2014), os autores investigaram a relação entre a internalização de problemas com uma série de variáveis contextuais (relação com os pais e com os pares) e pessoais, referentes ao controle e regulação das emoções. A internalização de problemas foi operacionalizada pelos autores através dos níveis de ansiedade, depressão e sintomas psicossomáticos. O estudo contou com a participação de 2400 adolescentes com idades entre 12 e 17 anos, que responderam um conjunto amplo de medidas, relacionadas a variáveis contextuais – condição socioeconômica da família, estilos parentais e apego aos pares – e pessoais – gênero, idade, empatia, inteligência emocional, tolerância à frustração e autoestima. Através de testes de correlação, regressão múltipla, e análises de variância e de efeitos de interação, os autores identificaram diferenças nas relações entre as variáveis considerando o gênero dos participantes. Nas garotas, foram encontradas correlações positivas entre a internalização de problemas e a idade, o controle psicológico parental, a empatia e a atenção emocional. Também foram evidenciadas correlações negativas entre a condição socioeconômica da família, afeto e promoção da autonomia; estilos parentais, apego aos pares, clareza emocional, tolerância à frustração e autoestima. Nos rapazes, foram encontradas correlações positivas entre a internalização de problemas, o controle psicológico dos pais e atenção às emoções, além de correlações negativas entre afeto e promoção da autonomia, apego aos pares, tolerância à frustração e autoestima. De maneira geral, os autores concluíram que a associação entre empatia e internalização de problemas foi significativa no caso de grupos com baixa e média regulação emocional. Quando os adolescentes demonstraram boa regulação emocional, os efeitos negativos da empatia na internalização de problemas são reduzidos, o que mostra a importância de elaborar estratégias de educação emocional para prevenir desordens emocionais na adolescência.

A capacidade de resolução de conflitos é outro elemento que se relaciona com a empatia, como aponta o estudo realizado por Garaigordobil e Maganto (2011), que verificou as diferenças de gênero na relação entre a empatia e a capacidade de resolução de conflitos na infância e adolescência. Para tanto, os autores verificaram essas variáveis em 941 participantes, divididos em dois grupos de idade: 8 – 11 anos (*n*= 369) e 12 – 15 anos (*n*= 572). Todos eles responderam medidas de empatia e de habilidades de resolução de conflitos, identificadas a partir de três estilos: centrado em si mesmo, com ênfase em comportamentos agressivos e autoritários; centrado no problema, com comportamentos cooperativos; e focado nos outros, com ênfase em comportamentos passivos. Como resultados, foram encontradas correlações positivas entre a idade e a empatia, especialmente nas meninas, e entre a empatia e a resolução cooperativa de conflitos. Ainda, uma análise de regressão apontou que, na adolescência, as variáveis: sexo feminino, resolução cooperativa de conflitos e idade, são preditoras dos níveis de empatia.

Ainda com relação aos efeitos dos processos de desenvolvimento da empatia na adolescência, o estudo de Van der Graaf et al. (2014) investigou o desenvolvimento da tomada de perspectiva e da consideração empática, e sua associação com a puberdade. Participaram do estudo 497 meninos e meninas holandeses, que responderam medidas de empatia em seis avaliações anuais, além de quatro medidas para avaliar os efeitos da puberdade, também anuais. Na primeira avaliação, os participantes tinham em média 13 anos de idade, terminando a última avaliação com 18 anos de idade. Os dados foram analisados através de uma Modelagem de Curva Latente, e os resultados apontaram uma diferença de gênero na tomada de perspectiva e na consideração empática, com maior pontuação das meninas do que dos meninos. No que se refere aos efeitos da puberdade, foram encontradas associações significativas apenas na consideração empática dos meninos entre 15 e 16 anos de idade.

Considerando as variações na manifestação empática em cada faixa etária, Sampaio, Moura, Guimarães, Santana e Camino (2013) compararam os sentimentos empáticos reportados por crianças, adolescentes e adultos ao assistirem notícias veiculadas na mídia. As notícias apresentadas versavam sobre situações de sofrimento e/ou de injustiça, como o caso de uma babá que foi flagrada agredindo uma criança com Síndrome de Down, uma mãe que esqueceu a filha dentro do carro e acabou provocando a morte da criança, e situações semelhantes. O estudo contou com 254 pessoas, divididas em três grupos de idade: crianças de 10 a 12 anos de idade, adolescentes de 13 a 17 anos de idade e adultos de 18 a 29 anos de idade. Após assistirem às notícias, os participantes responderam uma entrevista semiestruturada, onde reportaram seus sentimentos e pensamentos sobre as notícias. As respostas passaram por uma análise de conteúdo e as categorias encontradas foram testadas através do quiquadrado. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre o tipo e intensidade de sentimentos empáticos reportados em cada grupo de idade, de modo que os adolescentes e adultos apresentaram sentimentos mais complexos do que as crianças. Ainda, foi verificada a existência de um viés de familiaridade-similaridade, que consiste numa identificação empática mais forte quando o personagem da notícia possuía características semelhantes as do participante. Esse viés esteve presente em todos os grupos de idade, mas foi mais frequente com as crianças, que demonstraram mais empatia quando a personagem em questão também era uma criança. Por fim, os autores identificaram uma influência do desenvolvimento cognitivo na manifestação dos sentimentos empáticos, através da tomada de perspectiva, e concluíram que essa habilidade cognitiva está relacionada ao avanço da empatia.

Finalmente, o último estudo contemplado nesta revisão analisou os efeitos de transtornos psiquiátricos e de comportamento na sensibilização empática das pessoas. Mais especificamente, o estudo de Wied, Van Boxtel, Matthys e Meeus (2012) examinou as

respostas relacionadas à empatia em adolescentes do sexo masculino, diagnosticados com transtorno de comportamento disruptivo, com traços altos ou baixos de insensibilidade emocional (ausência de empatia e de culpa e poucas respostas emocionais). Para avaliar essas relações, o estudo contou com a participação de 44 adolescentes de 12 a 15 anos de idade, diagnosticados com transtorno de comportamento disruptivo e divididos em duas condições: alta insensibilidade emocional e baixa insensibilidade emocional, além de 38 adolescentes sem o transtorno. O delineamento experimental desse estudo consistiu na apresentação de vídeos eliciadores de emoções empáticas básicas (alegria, tristeza e raiva). Durante a apresentação dos vídeos, foram monitorados os batimentos cardíacos e as expressões faciais dos participantes, que responderam a um questionário de empatia ao final do experimento. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos nas emoções empáticas de alegria e tristeza, de modo que o grupo com transtorno disruptivo e alta insensibilidade emocional apresentou menos respostas empáticas do que os demais grupos. O grupo com transtorno disruptivo e baixa insensibilidade emocional, por sua vez, reportou menos respostas empáticas do que o grupo de controle. No que se refere às medidas fisiológicas, foi encontrada diferença significativa entre os grupos nas expressões de felicidade e nos batimentos cardíacos diante dos vídeos tristes, no mesmo padrão que as respostas empáticas (os indivíduos com alta insensibilidade emocional apresentaram menos reações do que os outros grupos e os indivíduos com baixa insensibilidade emocional reagiram menos do que o grupo de controle). Os autores concluíram que os resultados encontrados são importantes contribuições para a compreensão da manifestação emocional de pacientes com transtornos de personalidade, e apontam direções para a atuação na área clínica.

3.4.1. Considerações sobre a revisão de empatia.

A partir do conjunto de trabalhos revisados, pode-se perceber que na maioria dos estudos a empatia não foi estudada individualmente, como um processo isolado, mas como

sendo um componente de outras características do desenvolvimento social, como traços de personalidade e atitudes e comportamentos pró-sociais. Isso evidencia a importância do desenvolvimento da empatia em diversos âmbitos do desenvolvimento social das pessoas. Merecem destaque os resultados dos estudos que apontam a importância da empatia para o desenvolvimento de fatores de proteção na adolescência em vulnerabilidade (Machell et al., 2015), e para o surgimento de raciocínios morais pró-sociais (Eisenberg et al., 2013; Zorza et la., 2015).

Outro ponto de destaque na revisão dos estudos sobre empatia é a quantidade de estudos longitudinais encontrados. Quatro trabalhos revisados nesta tese apresentaram resultados de avaliações longitudinais (Alessandri et al., 2014; Carlo et al., 2010; Eisenberg et al., 2013; Van der Graaf et al., 2014), o que representa basicamente um terço do total de artigos. Considerando que os estudos longitudinais têm diminuído de frequência devido a dificuldades práticas e instrumentais de realização, considera-se um fato positivo e relevante para a construção de um conhecimento robusto sobre os processos de desenvolvimento das características sociais dos indivíduos. Através desses estudos, é possível perceber em quais faixas etárias determinados aspectos da empatia, da personalidade, dos raciocínios morais, estão se desenvolvendo e, consequentemente, qual o melhor momento para estimular o uso dessas características. As contribuições sobre os estilos parentais que favorecem o desenvolvimento da identidade moral e dos comportamentos pró-sociais, por exemplo, são extremamente importantes para a elaboração de estratégias de intervenções familiares com vistas ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes.

Alguns estudos também evidenciaram a importância de considerar os componentes cognitivos que se relacionam com a empatia (Van der Graaf et al., 2014). O estudo de Zorza et al. (2015), por exemplo, verificou a importância de estimular os elementos de controle cognitivo que incluam aspectos interpessoais para promover a empatia. Os estudos de Carlo

et al. (2010) e Eisenberg et al. (2013), por sua vez, mostraram como o raciocínio moral se relaciona com as manifestações empáticas através das atitudes pró-sociais, enquanto o estudo de Sampaio et al. (2013) mostrou que a tomada de perspectiva influencia na manifestação de sentimentos empáticos em diferentes grupos etários. Esses estudos apontam, de uma maneira geral, a relevância de se considerar tanto os elementos cognitivos quanto afetivos envolvidos na avaliação das pessoas sobre as situações sociais, que irá influenciar também as suas ações para resolver os problemas sociais.

Além disso, destaca-se no estudo de Sampaio et al. (2013), o uso de notícias apresentadas na mídia televisiva, recurso também utilizado na presente tese. Os autores justificam o uso dessas notícias considerando a importância que a mídia tem na formação de opiniões e na apresentação dos fatos sociais para as pessoas. Embora o uso das notícias tenha sido um pouco diferente nesta tese, há concordância com o entendimento da influência dos meios de comunicação na formação dos julgamentos e das respostas afetivas das pessoas.

3.5. Considerações sobre o capítulo

Diante do exposto, considera-se que a revisão de estudos empíricos apresentou um panorama das pesquisas atuais sobre o egocentrismo, a tomada de perspectiva social[10] e a empatia, mostrando os elementos que tem recebido mais atenção e as contribuições empíricas oferecidas. Além das considerações feitas após cada tópico da revisão, é importante levantar alguns apontamentos finais.

Chama a atenção, de maneira geral, a grande quantidade de estudos experimentais encontrados (especialmente nas revisões de egocentrismo e tomada de perspectiva social), com controle rígido de variáveis e buscando investigar relações específicas entre elas. Nestes estudos, não foi realizada de maneira satisfatória uma articulação para a aplicação dessas relações nas situações sociais, nem apontadas as implicações das relações encontradas para a

[10] Bem como o *role-taking.*

compreensão dos processos de superação do egocentrismo e desenvolvimento da tomada de perspectiva social. Coloca-se como uma crítica essa falta de articulação, pois embora os estudos experimentais sejam muito importantes para estabelecer relações causais entre variáveis, o fato de não apontar a relevância social e científica de determinados experimentos dificulta a aplicação desses conhecimentos adquiridos.

Outro ponto que merece ser destacado acerca das características dos estudos revisados é que muitas publicações descreviam um conjunto extenso de estudos empíricos, com quatro ou cinco estudos de investigação das variáveis, porém apresentavam pouca ou nenhuma contextualização teórica para os estudos, se baseando em resultados anteriores de pesquisas. A ausência da indicação do referencial teórico utilizado dificulta a interpretação, discussão e aplicação dos resultados encontrados nesses estudos, bem como a comparação deles com outros trabalhos na mesma área.

Independente das diferenças na construção e embasamento dos estudos revisados, muitas questões relevantes foram abordadas e levantaram aspectos importantes que precisam ser estudados ainda na área da cognição social. A identificação da influência de vieses egocêntricos em diversos contextos de interação permite o estabelecimento de propostas para a realização de atividades de estimulem a descentração e a tomada de perspectiva nas interações, diminuindo o efeito desses vieses e melhorando a qualidade dessas interações.

Também é interessante apontar que os estudos revisados buscaram identificar como o egocentrismo e a tomada de perspectiva afetam certos tipos de relações ou comportamentos das pessoas, mas não analisaram quais os fatores contextuais que podem ter interferido na expressão do egocentrismo ou da tomada de perspectiva social. Ou seja, quais as características do meio social que podem estimular o egocentrismo e diminuir o uso da descentração social para tomada de perspectiva, e vice-versa.

Deve-se apontar, também, que o excesso de estudos experimentais nos trabalhos de egocentrismo e tomada de perspectiva social não foi evidenciado na revisão dos estudos sobre empatia, onde não foram encontradas publicações com mais de um estudo. Além disso, observou-se que os trabalhos apresentaram um embasamento teórico consistente, e analisaram profundamente relações de variáveis com a empatia e o desenvolvimento social dos adolescentes. Aliado a isso, a quantidade de estudos longitudinais encontrados também se apresenta como uma característica positiva dos artigos revisados. De maneira geral, considera-se que os resultados encontrados pelos estudos foram analisados considerando sua relevância social, embora não tenham estabelecido direcionamentos para o estímulo da empatia nas interações sociais.

3.6. Objetivo do presente estudo

A partir da revisão teórica e dos estudos empíricos, o objetivo desta tese foi verificar como as informações repassadas pela mídia sobre adolescentes envolvidos em atos infracionais influenciam na descentração social dos julgamentos sociomorais de universitários. A descentração foi operacionalizada neste trabalho como manifestações da Tomada de Perspectiva Social e da Empatia. As informações da mídia sobre o envolvimento de adolescentes em atos infracionais foram divididas em quatro tipos diferentes, para verificar se as distinções no conteúdo da informação transmitida provocariam diferentes expressões da Tomada de Perspectiva Social e da Empatia.

Esperou-se verificar uma variação no conteúdo das respostas dos participantes de acordo com o tipo de informação fornecida. Ou seja, que os participantes utilizariam as informações oferecidas para elaborar seus julgamentos.

Para tanto, foram formados grupos de participantes, com manipulação do tipo de informação fornecida sobre o tema em cada grupo. O delineamento e os procedimentos realizados serão explicitados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – MÉTODO

4.1. Delineamento

Pesquisa com delineamento quase-experimental, constituído pela formação de quatro grupos. O tratamento entre os grupos foi efetuado pela diferença de informações fornecidas aos grupos, por meio de vídeos editados, conforme descrito nos procedimentos.

4.2. Participantes

Participaram do estudo 26 jovens adultos, sendo 19 mulheres e 7 homens, universitários do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, sendo 8 alunos do segundo período, 15 alunos do terceiro período, 2 alunos do quarto período e 1 aluna do sexto período do curso. As idades dos participantes variaram entre 17 e 27 anos (*M* = 19,45; *DP* = 1,9), e os mesmos foram divididos em quatro grupos: Grupo 1 (*n*=6), Grupo 2 (*n*=5), Grupo 3 (*n*=7) e Grupo 4 (*n*=8).

4.3. Instrumentos (ver Apêndice A)

4.3.1. Questionário Biodemográfico.

Foram solicitadas, na folha de identificação dos participantes, informações biodemográficas como idade, sexo e período do curso.

4.3.2. Entrevista do Pensamento Social (EPS).

A entrevista é composta por uma introdução, onde se apresentam as orientações para a realização das atividades, informando aos participantes que eles deverão assistir a um vídeo e responder em seguida a sete questões abertas: (1) Para você, quais são as causas da violência que vivemos no Brasil? (2) O que você acha que é possível ser feito pelos governantes para diminuir a violência cometida por jovens no Brasil? (3a) Você acredita que esses jovens podem ser ressocializados para retornarem ao convívio social? Sim ou Não? Justifique. (3b) Se acredita, indique o que pode ser feito para evitar que eles reincidam. (4) Considerando que esses jovens violam a lei, como eles devem ser tratados pela justiça pelos atos infracionais

que cometeram? (5) A justiça pode ou não demonstrar compaixão e perdão nos seus julgamentos. Você acredita que a compaixão na justiça ajuda a resolver os problemas sociais? Sim ou Não? Justifique. (6) Você acredita que o contexto de vida em que esses jovens cresceram influenciou no envolvimento deles nos atos infracionais que eles cometeram? Sim ou Não? Justifique.

4.4. Procedimentos

4.4.1. Procedimentos éticos.

Foram respeitadas todas as recomendações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS (Protocolo 0526/14). Os instrumentos respondidos foram armazenados na sala do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral, e ficarão guardados por um período de cinco anos. Encerrando-se esse prazo, serão inutilizados e descartados.

4.4.2. Coleta de dados.

Os participantes foram abordados em salas de aula e convidados para a pesquisa, sendo informados da necessidade de disporem de um período de tempo livre para as atividades. Aqueles que apresentaram disposição para participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice B), e informaram a pesquisadora os dias e horários disponíveis para a realização da atividade em grupo.

Num segundo momento, foi realizado o agendamento da disponibilidade de tempo dos participantes, sendo esse o critério para formação dos grupos. Deve-se destacar que foram convidadas 12 pessoas para cada grupo, de modo que todos os grupos tivessem a mesma quantidade de participantes. Porém, nem todas as pessoas convidadas compareceram à atividade marcada, e por esta razão as atividades em cada grupo foram realizadas apenas com os participantes que compareceram, o que fez com que as quantidades de participantes

em cada grupo fossem diferentes. A opção de realizar o grupo mesmo com a diferença na quantidade de participantes se deu devido à dificuldade de encontrar participantes dispostos e disponíveis para um novo agendamento.

Além de responderem a EPS após assistirem aos vídeos, cada grupo participou de uma sessão de discussão, que foi realizada na sala do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral - NPDSM. Cada sessão teve duração média de duas horas e meia, e a escolha de qual vídeo seria assistido em cada grupo foi feita através de um sorteio. A discussão foi coordenada pela autora desta tese, com o auxílio de uma observadora capacitada, membro do mesmo núcleo de pesquisa. A discussão foi gravada em vídeo, e transcrita na íntegra. A condução de cada sessão está descrita na sessão de "Condução das sessões de discussão dos grupos".

4.4.3. Informações fornecidas para os grupos.

Foram editados quatro vídeos, um para cada condição experimental. Os vídeos foram selecionados através de buscas realizadas no site do portal *Youtube.* O download dos vídeos escolhidos foi realizado a partir do aplicativo *Atube Catcher*, que permite salvar os vídeos no computador no formato apropriado para a manipulação e edição dos mesmos. O programa utilizado para editar os vídeos na versão apresentada em cada grupo experimental foi o *Windows Movie Maker,* um aplicativo do pacote *Windows* que permite a criação de filmes a partir de recortes de imagens, com a possibilidade de introdução de textos, legendas e efeitos de transição. A descrição do conteúdo dos vídeos e notícias utilizados na construção do material dos grupos consta no Apêndice C desta tese.

Cada grupo participou de uma sessão realizada na sala do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral – NPDSM. No início da sessão, foi realizado um sorteio para definir qual vídeo seria assistido por aquele grupo. O vídeo sorteado em um grupo foi excluído do sorteio nos outros grupos. Após assistirem ao vídeo sorteado, os participantes

foram orientados a responder individualmente e por escrito a Entrevista do Pensamento Social.

As informações transmitidas através de vídeos foram distribuídas entre os grupos da seguinte forma:

- ***Grupo 1: Estatísticas do envolvimento de adolescentes em atos infracionais:***

O vídeo para essa condição continha uma introdução breve sobre os objetivos do estudo, seguida de uma apresentação de dados estatísticos sobre a violência cometida por jovens no Brasil. As informações apresentadas versavam sobre a taxa de homicídios e outras infrações cometidas por jovens, a estatística de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (dados retirados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2013), e exemplos de notícias divulgadas na mídia nacional sobre eventos com adolescentes envolvidos em atos infracionais (retirados do portal de vídeos *Youtube* – ver Apêndice C).

- ***Grupo 2: Os Antecedentes do envolvimento:***

O vídeo para essa condição continha a apresentação das estatísticas utilizadas no Grupo 1, seguida de vídeos com entrevistas realizadas com adolescentes que se envolveram em atos infracionais, onde eles expõem sua história de vida e o contexto em que eles viviam quando se envolveram em tais infrações. Essa coletânea de vídeos foi feita através de recortes de programas exibidos na mídia televisiva sobre o tema (retirados do portal de vídeos *Youtube* – ver Apêndice C).

- ***Grupo 3: As Condições das unidades de ressocialização:***

O vídeo para essa condição continha a apresentação das estatísticas do Grupo 1, seguida de uma coletânea de vídeos com trechos de reportagens sobre as condições de vida dos adolescentes nas Unidades de Ressocialização do Brasil, bem como a realidade das penitenciárias brasileiras (retirados do portal de vídeos *Youtube* – ver Apêndice C). A introdução de informações sobre as penitenciárias brasileiras foi feita com base na

possibilidade de os participantes comentarem sobre a redução da maioridade penal, e por isso, optou-se por informar sobre o funcionamento dos locais para onde seriam enviados esses adolescentes, caso a lei da maioridade penal fosse alterada.

- ***Grupo 4: A História Completa:***

O vídeo para essa condição continha todas as informações apresentadas nos Grupos 1, 2 e 3 (Apêndice C). Ou seja, foram exibidas as informações sobre as estatísticas da violência cometida por jovens, e as coletâneas de vídeos sobre a história de vida dos adolescentes e sobre como eles são tratados nas Unidades de Medidas Socioeducativas e penitenciárias brasileiras.

4.4.4. Condução das sessões de discussão dos grupos.

No início de cada sessão, foi realizado um sorteio para definir qual vídeo seria assistido por aquele grupo. O vídeo sorteado em um grupo era excluído do sorteio nos outros grupos. Após assistirem ao vídeo sorteado, os participantes foram orientados a responder individualmente e por escrito a Entrevista do Pensamento Social. Quando todos terminaram de responder ao questionário, foi realizada uma discussão, tendo como base as respostas dos participantes nas seguintes perguntas da Entrevista: (1) “Quais são as causas da violência que vivemos no Brasil?”, (2) “O que você acha que é possível ser feito pelos governantes para diminuir a violência cometida por jovens no Brasil?”, (3a) “Você acredita que esses jovens podem ser ressocializados? Sim ou Não? (3b) Se acredita, o que poderia ser feito para evitar a reincidência desses jovens?”, e (5) “Você acredita que a compaixão na justiça ajuda a resolver os problemas sociais?”. Foi esclarecido de que o objetivo da discussão era levantar os aspectos considerados pelos participantes em cada resposta, e que não era obrigatório que houvesse um consenso entre eles em suas opiniões.

4.4.5. Análise dos dados.

As respostas por escrito às perguntas da Entrevista do Pensamento Social foram submetidas ao método de Análise de Conteúdo. Esta técnica consiste num conjunto de instrumentos metodológicos que são utilizados para analisar diversos tipos de discursos. Conforme Bardin (1977/2011), "a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade" (p.03). O objetivo desta análise é corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos do estudo. Nesse sentido, é possível realizar dois tipos de análise: a leitura flutuante e a análise temática. A primeira consiste na leitura intuitiva dos documentos, aberta às possibilidades que o texto oferece, de modo a formular hipóteses sistematizadas, e a segunda análise consiste na contagem de um ou vários temas ou itens de significação, para organizar unidades de codificação determinadas a partir das hipóteses adiantadas pela literatura do estudo. Em muitos casos, essas duas técnicas são complementares e executadas em conjunto num mesmo estudo.

Existem três fases ou etapas da Análise de Conteúdo. A primeira etapa é a Pré-análise, que busca sistematizar e operacionalizar as ideias do estudo, para organizar o esquema de desenvolvimento das operações que virão em seguida. Esta fase compreende a leitura "flutuante" do material coletado (que permitirá uma projeção e possível aplicação das teorias na interpretação dos dados), a escolha dos documentos a ser analisados (seleção do material a ser categorizado dentro da gama de materiais disponíveis), a formulação dos objetivos e das hipóteses (para estabelecer o quadro teórico no qual os resultados serão interpretados), a elaboração dos indicadores de interpretação das análises (organização prévia das categorias de análise temática e de codificação dos dados) e, finalmente, a preparação do material ou "edição" para a análise (Bardin, 1977/2011).

A segunda etapa da análise de conteúdo consiste na Exploração do Material, onde se realizam as operações de categorização, decomposição e enumeração dos elementos, em

função das regras previamente formuladas. A codificação permite organizar os elementos do texto e do material em conjuntos de acordo com os pressupostos que orientam a interpretação dos dados (no caso, os pressupostos teóricos), para elaborar uma representação do conteúdo interpretado. A codificação mais comumente realizada nas análises de conteúdo é a categorização, uma "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos" (Bardin, 1977/2011, p. 147). Na categorização, os elementos do material analisado são reorganizados a partir das características comuns de cada elemento do texto.

A última etapa da análise de conteúdo é o Tratamento dos resultados obtidos e Interpretação. Nesta fase, os resultados brutos, ou as categorias organizadas, são interpretados a partir dos significados oferecidos pelos pressupostos teóricos e pelas hipóteses do estudo. Podem ser realizadas operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise fatorial), que permitem destacar as informações mais relevantes da análise. A partir dos resultados obtidos, é possível realizar as inferências que responderão às perguntas de pesquisa, atendendo ou não aos objetivos e hipóteses propostas na etapa da pré-análise (Bardin, 1977/2011).

Durante o processo de análise de conteúdo dos dados coletados nesta tese, as respostas dos participantes ao instrumento foram analisadas e categorizadas por três juízes, de forma coletiva e buscando um consenso mínimo de 85% do total de respostas classificadas. Nesta análise, não foram definidas categorias a priori nem limite de categorias por questão e resposta.

No que se refere às transcrições das sessões de discussão em grupo, foi realizada uma análise lexical através do software Alceste - *Analyse Lexicale par Context d'um Ensemble de Segments de Texte* (Reinert, 1998).

O Alceste é um software que permite realizar análises de entrevistas, respostas a perguntas abertas e outros tipos de dados de natureza qualitativa. O principal objetivo do programa é quantificar um texto a partir da identificação das palavras mais utilizadas, a fim de extrair os conteúdos mais significativos. De acordo com Nascimento e Menandro (2006), o programa foi criado para permitir o estabelecimento de uma relação entre o conteúdo linguístico de um texto e a representação coletiva que está presente nas elaborações. Para eles, o uso do Alceste pressupõe a ideia de que o uso de um vocabulário específico, a escolha das palavras, pode ser considerado como uma fonte para detectar a maneira de pensar daqueles que emitem tal discurso. Assim, utiliza-se o Alceste para distinguir, dentro de um texto, classes de palavras que representem as distintas formas de pensar presentes nos discursos a respeito do tema de interesse. No presente trabalho, o uso do Alceste permitiu organizar as respostas dos participantes a partir das semelhanças e diferenças em suas opiniões sobre os temas da sociedade idealizada por eles e a violência cometida por adolescentes no Brasil.

A análise realizada no Alceste divide o texto em componentes, que são importantes para a organização das classes. Inicialmente, o programa organiza todo o texto, chamado de *corpus*, numa Unidade de Contexto Inicial (UCI). Em seguida, efetua uma fragmentação dessa UCI em Unidades de Contexto Elementar (UCE), que são unidades mais reduzidas de palavras a partir de seus radicais semelhantes. As UCE são agrupadas nas chamadas Unidades de Contexto (UC), a partir da homogeneidade semântica que elas possuírem entre si. Esse agrupamento homogêneo das UCE é o que determinará a formação das classes de conteúdo lexical. As classes identificadas pela análise são distribuídas num gráfico denominado de dendograma. No dendograma, apresentam-se os radicais considerados mais relevantes para a compreensão da classe, seguidos do índice de correlação de Phi. Após a identificação das classes, o programa realiza uma Análise Fatorial por Correspondência, na

qual é realizado um cruzamento entre o vocabulário e as classes, gerando uma representação gráfica das classes, por aproximação ou distância de significado, num plano cartesiano, que permite identificar essa interação. Quanto mais próximas estiverem as classes no plano cartesiano, mais semelhantes serão seus conteúdos, e vice-versa (Nascimento & Menandro, 2006). O Quadro 2 apresenta um resumo das etapas realizadas na análise padrão do Alceste.

Quadro 2.
Etapas da Análise Padrão realizada pelo software Alceste.

Etapas da Análise Padrão do Alceste
1) Leitura do texto e seleção das formas reduzidas. - Lista do vocabulário do *corpus* - Reconhecimento das UCI e redução delas em UCE - Redução das palavras em radicais - Cálculo da frequência de aparecimento de cada radical no texto
2) Seleção das formas reduzidas mais frequentes para a formação das classes - Seleção das UCE mais significativas - Realização da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que realiza cruzamentos entre as UC e as UCE encontradas, para formar uma matriz com as UCE mais representativas e as classes de conteúdo semelhante
3) Representação das classes de acordo com sua organização semântica - Criação do dendograma (representação gráfica da organização das classes, a partir dos seus eixos de proximidade e afastamento) - Realização da Análise Fatorial por Correspondência
4) Realização de cálculos complementares a partir da formação das classes - Lista de formas reduzidas correspondente a cada classe, que permitem a identificação das UCE mais características e a compreensão do significado do discurso agrupado em cada classe - Realização da Classificação Hierárquica Ascendente (CHA), que consiste no cruzamento entre as UCE das classes e suas formas reduzidas, de modo a agrupar os radicais que se assemelham e se distanciam dentro de uma mesma classe, permitindo a leitura dos conteúdos a partir dos eixos de formação das palavras
Fonte: Camargo (2005).

Além da análise padrão, descrita anteriormente, o Alceste também realiza outro tipo de análise, denominada de Análise Cruzada ou Análise *Tri-croisé*. Nela, é realizado um tratamento orientado dos dados a partir de determinadas variáveis de interesse do pesquisador. A vantagem da análise cruzada é que ela permite que o pesquisador indique as variáveis mais importantes para sua investigação e oriente a formação das classes a partir dessas variáveis. A quantidade de classes encontradas é determinada pelo total de possibilidades da variável escolhida (Saraiva, 2010). Como exemplo, num estudo que pretenda comparar grupos de idade diferentes (10 a 20, 20 a 30 e 30 a 40 anos de idade) na discussão sobre um determinado tema, como a importância dos direitos humanos, a análise cruzada executa a organização das classes a partir desses grupos de idade, formando uma classe para cada grupo de idade com os componentes lexicais mais relevantes nas respostas. No caso do exemplo utilizado, surgem três classes. Dessa forma, é possível identificar o que se destacou nas respostas de cada grupo de idade.

No presente estudo, as transcrições das respostas dos participantes dos quatro grupos foram organizadas em um único corpus, sendo os dados biodemográficos dos participantes e o grupo a que eles pertenceram informados na linha de comando que contém as variáveis de cada participante. Após a formação do *corpus* completo, foi efetuada a análise padrão. Em seguida, foi realizado o procedimento de análise cruzada, sendo definida a variável “grupos” (Grupos 1, 2, 3 e 4) para a formação das classes.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1. Análise de conteúdo das respostas por escrito da Entrevista de Pensamento Social

Os resultados a seguir compararam o conteúdo das respostas dos grupos para cada pergunta da Entrevista do Pensamento Social, e como esses conteúdos se relacionam com as informações oferecidas pelos vídeos.

A primeira pergunta da entrevista solicitava dos participantes suas opiniões sobre as causas da violência que existe no Brasil. Esta pergunta é ampla, permitindo que sejam explorados aspectos diferentes do problema da violência. Considerando as possíveis influências das informações fornecidas nos vídeos, poder-se-ia supor que as informações sobre o contexto de vida dos adolescentes que se envolvem em atos infracionais pudesse ser relacionada às causas da violência. Ou seja, os participantes dos Grupos 2 e 4 receberam informações que poderiam ser utilizadas para responder a esta pergunta.

De maneira geral, existem alguns conteúdos que foram presentes nas respostas nos quatro grupos, referentes a aspectos da estrutura social, como desigualdade social, falta de políticas sociais, insuficiência de serviços básicos e falta de oportunidades de emprego e estudo para jovens e pessoas que cometeram crimes.

Além dos conteúdos gerais comuns aos grupos, as respostas dos participantes do Grupo 1 (Estatísticas do envolvimento de adolescentes em atos infracionais) versaram sobre aspectos legais, indicando que as leis não são cumpridas e que deveriam existir leis mais rígidas para punir quem comete atos violentos.

No Grupo 2 (Antecedentes do envolvimento), foram identificadas respostas que enfatizaram aspectos mais específicos do contexto de vida de uma parte da população, como as péssimas condições de habitação, falta de planejamento familiar e a influência da herança familiar e de acontecimentos familiares que levem ao envolvimento de pessoas em atos

violentos. É possível inferir que essas respostas tenham sido influenciadas pelo conteúdo apresentado no vídeo que esse grupo assistiu.

No Grupo 3 Condições nas unidades de ressocialização), foi encontrada uma ênfase nas consequências do tratamento inadequado que adolescentes e adultos recebem nas prisões, que faz com que eles cometam novos atos violentos quando retornam ao convívio social. A impunidade foi apontada por dois participantes como sendo uma das causas da violência. Ainda, os participantes mencionaram aspectos como a ausência de ressocialização nos presídios, a falta de preocupação do Estado em promover a reeducação dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, e a superlotação dos presídios, exemplificada por termos como “escola de fazer bandidos”. Essas respostas evidenciam o uso dos participantes das informações fornecidas no vídeo assistido por eles, que continha informações sobre a precariedade das instituições de ressocialização e dos presídios brasileiros, com relatos de revolta de pessoas encarceradas pelo tratamento recebido nesses locais. Percebe-se, portanto, que essas informações sensibilizaram os participantes para um aspecto mais específico da violência (o cárcere) e os levaram a adotar a perspectiva das pessoas que são mantidas nas instituições de punição e ressocialização, e a apontar as consequências do tratamento que elas recebem nos seus comportamentos violentos.

No Grupo 4 (História completa) foram encontradas respostas envolvendo diferentes aspectos da questão da violência, de maneira mais diversificada e ampla, apontando questões referentes à estrutura política e social, como a desigualdade social, a deficiência em educação, o contexto de vida desfavorável, e a necessidade de o governo investir em políticas públicas e se preocupar com a recuperação das pessoas no sistema prisional, além da indicação de que as leis são mal implementadas. Nesse conjunto de respostas também é possível encontrar informações fornecidas pelo vídeo assistido pelos participantes, como as dificuldades do contexto de vida das pessoas e a ineficiência do sistema carcerário. Além

disso, foram apontadas questões familiares relacionadas ao envolvimento com atos violentos, como a falta de apoio familiar e o fato de a família como um todo estar inserida num contexto de violência. Respostas estas que também podem estar relacionadas aos conteúdos apresentados no vídeo que o grupo assistiu.

Ainda nas análises das respostas do Grupo 4, foi identificada uma categoria de respostas apontada apenas por este grupo na avaliação sobre as causas da violência, que se refere ao tratamento que as pessoas de grupos minoritários, como os ex-presidiários ou moradores de áreas mais pobres das cidades, recebem da sociedade. Os participantes mencionaram o tratamento desigual que as pessoas da sociedade oferecem para pessoas com condições sociais diferentes, e a visão dura que a sociedade tem ao julgar os adolescentes que se envolvem em atos infracionais, sem considerar as condições de vida dessas pessoas. Essa categoria, além de demonstrar uma reflexão que vai além das informações apresentadas pelo vídeo exibido neste grupo, evidencia um processo de tomada de perspectiva e de empatia dos participantes para a situação de vida dos adolescentes que se envolvem em atos infracionais.

É possível perceber, analisando as respostas dos quatro grupos, que a reflexão sobre as causas da violência abordou questões estruturais e sociais em todos os grupos, mostrando que os participantes foram capazes de reconhecer os principais argumentos sobre a discussão do aumento da violência no Brasil, independente de terem recebido informações adicionais nos vídeos de cada condição. No entanto, considera-se que o conteúdo dos vídeos foi utilizado como recurso para elaborar as respostas dos participantes, o que pode ser demonstrado quando se evidencia respostas com elementos específicos de cada vídeo, como as respostas sobre as questões familiares, apontadas por participantes dos Grupos 2 e 4, e as respostas abordando os problemas nas instituições de ressocialização, emitidas pelos participantes dos Grupos 3 e 4. Por esta razão, percebe-se que as respostas apresentadas pelos participantes do Grupo 4 foram mais elaboradas e concatenaram mais elementos do que nos

outros grupos, o que pode estar relacionado ao fato de este grupo ter assistido ao vídeo que continha tanto as informações dos antecedentes quanto das condições das unidades de ressocialização, o que favoreceu a abrangência das respostas deste grupo.

A segunda pergunta da EPS solicitava dos participantes indicações sobre as ações que o Estado poderia assumir para diminuir a violência envolvendo jovens no Brasil. Apesar de se direcionar para o tema do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, esta questão permite que os participantes discorram sobre o tema utilizando seus conhecimentos anteriores, podendo utilizar as informações dos vídeos como complemento em suas respostas. Não é possível inferir, de antemão, que tipo de informação estaria mais presente nas respostas dos participantes, pois tanto as questões envolvendo o contexto de vida dos adolescentes quanto as condições de tratamento nas unidades de ressocialização envolvem a necessidade de ações governamentais para serem resolvidas.

Nesse sentido, as respostas dos participantes do Grupo 1 (Estatísticas de violência envolvendo adolescentes) permearam elementos gerais, políticas e ações governamentais voltadas para toda a sociedade e que iriam refletir na diminuição da violência: investir em educação, saúde e moradia, mudar a postura na distribuição dos recursos, ações para diminuir a desigualdade social, e garantir o cumprimento das leis para melhorar as condições da sociedade. Destaca-se neste grupo a resposta de um participante que apontou a necessidade de o governo investir, melhorar e criar medidas socioeducativas. Considerando que não foi feita menção a respeito do tema dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, infere-se que essa resposta se deva a conhecimentos anteriores deste participante sobre esse assunto.

No Grupo 2 (Antecedentes do envolvimento), os participantes também abordaram as ações do governo para a sociedade como um todo, refletindo na diminuição da violência. Além dessas respostas mais gerais, também foram encontradas respostas utilizando as informações do vídeo exibido no grupo, que indicaram que o governo deveria investir em

campanhas de planejamento familiar, oferecer assistência social a famílias carentes. Desta forma, neste grupo pode-se perceber a existência de respostas que possuem um componente afetivo mais forte do que nas respostas do Grupo 1, que se detiveram apenas a questões mais gerais. Isso porque ao apontar a necessidade de igualdade social, assistência social e uma punição mais humanizada, os participantes demonstraram adotar a perspectiva de pessoas que vivem em contextos de desigualdade e carência social, e conseguiram identificar quais são as necessidades dessas pessoas que, sendo atendidas, poderiam diminuir o envolvimento com a violência.

No Grupo 3 (Condições de ressocialização), além dos aspectos sociais mais gerais, os participantes enfatizaram os investimentos necessários na política de ressocialização vigente, através da efetivação da legislação de proteção à criança e ao adolescente, da implementação adequada das medidas socioeducativas que permitam a reeducação dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, e da efetivação de políticas públicas de inserção do jovem, para que eles não "precisem recorrer à vida do crime". Essas respostas evidenciam o uso das informações fornecidas no vídeo assistido pelos participantes deste grupo, e mostra que os participantes permaneceram centrados nesse conteúdo ao analisar o papel do governo na diminuição da violência.

No Grupo 4 (História completa), as respostas também apresentaram os aspectos gerais da ação do governo. Mas, de maneira geral, os participantes se detiveram aos conteúdos específicos das informações oferecidas no vídeo. Nesse sentido, foram mencionados aspectos a respeito das condições de ressocialização de jovens, na mesma direção das respostas encontradas no Grupo 3, mas de forma mais abrangente, englobando tanto a necessidade de uma punição adequada para os adolescentes, como a importância de investir e melhorar a estrutura física e pessoal do sistema de ressocialização, através do oferecimento de um tratamento adequado aos jovens, do oferecimento de oportunidades de ressocialização e a

necessidade de preparar a polícia e os profissionais ligados ao sistema socioeducativo para lidarem de maneira adequada com esses adolescentes. Percebe-se que houve uma sensibilização dos participantes sobre as dificuldades sofridas tanto pelos adolescentes quanto pelos profissionais que atuam no sistema de socioeducação, o que requer uma análise complexa do problema e a adoção de perspectivas diferentes ao responder a pergunta.

De maneira geral, pode-se avaliar que todos os grupos abordaram temas comuns sobre as ações do governo para diminuir a violência, enfatizando aspectos institucionais como políticas públicas (educação, saúde, lazer) e fiscalização para o cumprimento de leis. Considerando que o Grupo 4 recebeu todas as informações e deu maior ênfase nas informações sobre o tratamento recebido pelos adolescentes nas unidades de ressocialização, considera-se que esta informação sensibilizou mais os participantes do que as informações sobre o contexto de vida dos jovens ao analisar as ações governamentais.

A terceira pergunta foi dividida em dois aspectos, possibilidade de ressocialização dos adolescentes (pergunta 3a) e como evitar a reincidência em atos infracionais (pergunta 3b). Para facilitar a interpretação do raciocínio dos participantes sobre este tema, as respostas às duas questões foram analisadas conjuntamente. Embora o tema da ressocialização seja relativamente conhecido pelas pessoas, é possível que os Grupos 3 e 4, que assistiram vídeos sobre este tema, tenham mais elementos para inserir nas suas respostas.

As respostas dos participantes do Grupo 1 (Estatísticas do envolvimento de adolescentes) a estas duas questões abordaram principalmente a necessidade de que a ressocialização ofereça uma nova perspectiva de futuro para os adolescentes, com oportunidades de educação e trabalho, apoio psicológico e tratamento para o vício de drogas. Algumas respostas indicaram que os participantes adotaram a perspectiva dos adolescentes, afirmando que os mesmos desejam uma ressocialização adequada, e que eles sofrem por conta da percepção negativa que a sociedade tem deles após a reinserção no convívio social.

Apontou-se a importância de os adolescentes não serem excluídos pela sociedade após o cumprimento das medidas socioeducativas, pois isso pode levar a uma reincidência desses jovens no envolvimento com atos infracionais. Ainda, é possível identificar que essa tomada de perspectiva levou a uma empatia para com o sofrimento e a dificuldade que os adolescentes vivem para se reinserirem na sociedade. Pode-se perceber, portanto, que este grupo apresentou reflexões pertinentes e aprofundadas sobre a temática da ressocialização, mesmo sem ter recebido qualquer informação adicional que pudesse influenciar nas suas respostas.

No Grupo 2 (Antecedentes do envolvimento), as respostas dos participantes foram mais vagas, mencionando aspectos envolvendo mudanças sociais e também melhorias no contexto de vida dos adolescentes como sendo a solução para evitar a reincidência. São respostas que abordam a necessidade de oferecer perspectivas de vida e de sustento dignas para os jovens, para que eles não “precisem recorrer ao crime”, garantindo a igualdade de oportunidades. Além disso, para evitar a reincidência, um participante mencionou que é preciso mostrar os “benefícios de viver de acordo com a lei”, no entanto, não ficou claro nessa resposta quais seriam esses benefícios e nem como realizar essa conscientização. Percebe-se, portanto, que o pensamento dos participantes deste grupo se prendeu às informações fornecidas no vídeo e não conseguiram ir além desses aspectos para elaborar um julgamento sobre o tema.

Já as respostas dos participantes do Grupo 3 (Condições de ressocialização) se mostraram mais elaboradas do que nos Grupos 1 e 2, e abordaram diversos aspectos problemáticos do sistema de ressocialização, como a importância de capacitar os profissionais que trabalham nas instituições, cumprir as determinações da lei de medidas socioeducativas, proporcionar condições para que os adolescentes tenham uma educação formal e/ou profissional dentro das instituições, o que permitiria uma reinserção social mais

satisfatória, evitando a reincidência desses adolescentes no envolvimento em atos infracionais. Também foi possível perceber que os participantes deste grupo diferenciaram os problemas envolvendo a ressocialização, que tem mais relação com a qualidade do atendimento institucional, e as dificuldades de reincidência, que envolvem uma mudança no contexto social que permita uma nova postura do adolescente. Assim, também foram encontradas respostas apontando a necessidade de oferecer oportunidades de emprego para os adolescentes. Apenas um participante apresentou uma defesa para uma punição corretiva para ressocializar o adolescente, destoando da concepção do restante do grupo. Fica evidente, nas respostas deste grupo, a influência que os conteúdos apresentados nos vídeos exerceram nos argumentos dos participantes. As informações sobre o tratamento recebido pelos adolescentes sensibilizou os participantes para a análise de aspectos específicos do problema que não foram suscitados nos Grupos 1 e 2.

A influência das informações sobre o tratamento de adolescentes nas unidades de ressocialização também foi evidenciada nas respostas dos participantes do Grupo 4 (História Completa). Para os participantes deste grupo, é preciso que haja um auxílio socioeducativo adequado aos adolescentes, com apoio psicológico, atividades estimulantes e condições estruturais, que possam “trazer de volta a humanidade” dessas pessoas. Fica perceptível neste argumento o apelo afetivo presente nesta análise, onde se reconhece que o tratamento que os adolescentes recebem é desumano e acaba tirando também a humanidade desses jovens. Os participantes conseguiram adotar a perspectiva dos adolescentes, afirmando que os mesmos desejam a ressocialização e gostariam de se reinserir na sociedade. Para que essa reinserção seja possível, os participantes apontaram a necessidade de oferecer oportunidades de educação, de emprego e de incentivo ao engajamento social.

Desta forma, considerando as respostas dos participantes de cada grupo, é possível verificar que a apresentação das informações sobre o tratamento recebido pelos adolescentes

nas unidades de ressocialização e sobre as condições estruturais dessas instituições forneceu elementos para uma análise mais complexa e sofisticada dos participantes sobre os aspectos envolvendo a ressocialização e a reincidência dos adolescentes.

A quarta pergunta da entrevista solicitava dos participantes sua opinião sobre como os adolescentes devem ser tratados pela justiça. Trata-se de uma pergunta que direciona os argumentos dos participantes para uma avaliação sobre como deve ser a punição dos adolescentes, como eles devem ser julgados judicialmente. Há duas possibilidades de responder a esta pergunta: defendendo punições rígidas e corretivas ou defendendo punições mais lenientes, equitativas, que levem em consideração a particularidade da situação de cada adolescente.

Nas respostas dos participantes do Grupo 1 (Estatísticas de violência envolvendo adolescentes), foram encontrados alguns argumentos apontando para uma visão mais distributiva no tratamento dos adolescentes, quando os participantes analisaram a necessidade de ser oferecida a eles uma punição com função de prevenção e ressocialização. No entanto, ao avaliarem as questões legislativas, ficou evidenciada uma orientação retributiva de justiça, com uma ênfase na necessidade de leis rígidas para lidar com os adolescentes, com a consideração, inclusive, da redução da maioridade penal, apontada por um participante do grupo.

Já nas respostas dos participantes do Grupo 2 (Antecedentes do envolvimento), foi evidenciada uma ênfase nos aspectos individuais, sem considerar os elementos contextuais e estruturais envolvidos no problema do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, apesar das informações fornecidas no vídeo exibido neste grupo. As respostas envolveram a importância de oferecer um tratamento digno aos adolescentes, através de uma punição orientada para a conscientização, que permita que os adolescentes estejam preparados para retornar ao convívio social sem interesse em continuar se envolvendo em infrações. Um

participante considerou também a possibilidade de engajar os adolescentes em projetos sociais, para facilitar a integração com a sociedade. Pode-se perceber, portanto, que as respostas deste grupo tenham sido qualitativamente mais voltadas para a justiça distributiva do que foi encontrado no Grupo 1.

A mesma interpretação pode ser feita a partir das respostas dos participantes do Grupo 3 (Condições de ressocialização). Os participantes mencionaram a necessidade de oferecer uma nova perspectiva de vida para o adolescente durante seu período de punição, que deve ter a função de responsabilizar o adolescente pelos seus atos, tendo seus direitos garantidos. Foi possível identificar uma noção de justiça distributiva na resposta de um participante que indicou que a punição deve ser definida levando-se em conta o que motivou o jovem a cometer a infração. Essa resposta também demonstra a necessidade da tomada de perspectiva, para que se possa compreender a situação na perspectiva do adolescente que cometeu a infração e, com isso, compreender suas motivações.

No Grupo 4 (História Completa), houve uma diversidade maior de elementos nas respostas dos participantes, que mencionaram a necessidade de a punição levar em consideração as realidades de vida dos adolescentes, identificando os fatores que levaram os jovens a se envolver em atos infracionais para analisar a situação da infração de maneira mais adequada. A punição, portanto, deveria ter uma função conscientizadora. Ainda, os participantes indicaram a importância de promover “uma melhor forma de justiça”, de modo que o sistema judiciário tenha consciência da sua responsabilidade social pela situação dos adolescentes que se envolvem em infrações, devendo refletir sobre as razões desses jovens em seus julgamentos. Essas respostas representam uma noção clara de justiça distributiva, com elementos de equidade nos argumentos. Ainda, destoando do discurso do restante do grupo, um participante indicou que os adolescentes mais velhos devem ser tratados como

adultos, provavelmente numa referência à redução da maioridade penal, mas que eles devem ser tratados com integridade e dignidade.

Considerando as respostas dos quatro grupos, pode-se perceber que o Grupo 4 foi o que apresentou respostas mais abrangentes e com elementos diferentes integrados, enquanto que os outros grupos mencionaram aspectos mais gerais. Infere-se, portanto, que o oferecimentos de informações completas tenha favorecido a reflexão mais ampla dos participantes do Grupo 4, e tenha permitido consideração de múltiplos aspectos do problema.

A quinta pergunta da entrevista abordava um aspecto mais específico sobre as punições dos adolescentes envolvidos em atos infracionais: a possibilidade de conciliar a compaixão com os julgamentos de justiça. O principal foco desta pergunta está em verificar se as informações apresentadas nos grupos poderiam sensibilizar os participantes para considerar um julgamento com compaixão. No entanto, o que se evidenciou nas respostas foi uma dificuldade de compreender como a compaixão poderia se aliar à justiça nos julgamentos, com argumentos ambíguos sobre o significado de ter compaixão ao julgar os adolescentes ou qualquer pessoa que cometa um crime.

No Grupo 1 (Estatísticas de violência envolvendo adolescentes), os participantes apresentaram dois tipos de resposta. Por um lado, alguns participantes defenderam que a justiça deve atuar a partir de critérios objetivos e que as leis devem ser mais firmes, argumentos que podem apontar para uma concepção retributiva de justiça, pois envolve a defesa de que a punição deve ter uma função expiatória, deve ser a mais severa possível para servir como uma retribuição para o dano causado pelo adolescente. Por outro lado, também foram encontradas respostas indicando que o uso da compaixão depende do contexto em que o crime ocorreu, e que a compaixão não seria suficiente para resolver os problemas sociais. Ainda, um participante considerou que a compaixão pode ajudar o ofensor a ter uma nova perspectiva de vida, mas que requer, para isso, que haja o arrependimento pelo crime

cometido. Assim, percebe-se que a diversidade de respostas representa uma dificuldade de compreender e operacionalizar o uso da compaixão junto com a justiça.

No Grupo 2 (Antecedentes do envolvimento), as respostas dos participantes demonstraram uma direção mais consensual sobre a compreensão da compaixão na justiça. Algumas respostas indicaram que a compaixão ajuda na recuperação do ofensor, enquanto outras apontaram que o uso da compaixão nos julgamentos possa ser aplicado através da consideração das circunstâncias atenuantes do crime ou da infração, enfatizando mais uma vez a necessidade de compreender as motivações do ofensor ao cometer os atos pelos quais está sendo julgado. Percebe-se que neste grupo as informações oferecidas no vídeo serviram para subsidiar uma compreensão mais leniente sobre os julgamentos, o que pode representar uma noção mais distributiva de justiça.

Já no Grupo 3 (Condições das unidades de ressocialização) as repostas foram orientadas para a necessidade de um julgamento racional, pois a compaixão pode ser interpretada como impunidade. No entanto, algumas respostas também indicaram que se deve analisar os fatores que desencadearam o delito e que o perdão (ou a compaixão) podem ocorrer quando o ofensor se arrepender de seus atos. Ainda, destoando das demais respostas, um participante informou que deve haver punição para que possa servir de exemplo para a sociedade, apontando uma noção de justiça bem diferente dos demais integrantes do grupo, voltada para uma punição retributiva. Considera-se, no entanto, que tenha sido uma manifestação isolada, decorrente da confusão na interpretação da compaixão nos julgamentos, que pode ter sido compreendida como ausência de punição.

No Grupo 4 (História completa), metade dos participantes afirmou acreditar que seja possível incluir a compaixão nos julgamentos, através da consideração sobre as circunstâncias do delito, da defesa da integridade e da dignidade de quem está sendo julgado, e que a compaixão pode oferecer novas oportunidades e uma nova visão de vida para o

ofensor. Em contrapartida, a outra metade do grupo considerou que a justiça deve ser racional e objetiva em seus julgamentos, definindo o certo e o errado, não podendo se deixar levar por emoções que distorçam a visão dos fatos. Percebe-se mais uma vez a confusão e a dificuldade dos participantes em delimitar a relação entre compaixão e justiça nos julgamentos.

Desta forma, o que se evidencia nas respostas a essa pergunta é que, quando solicitados a pensar nos julgamentos num plano ideal, analisando como a justiça deveria agir, os participantes se dividem entre concepções retributivas e concepções distributivas. As informações oferecidas no vídeo apresentaram pouco impacto no raciocínio dos participantes a esta pergunta, que se prenderam numa discussão mais ampla sobre o que significaria compaixão dentro da justiça.

Finalmente, a sexta pergunta da entrevista solicitava dos participantes uma análise sobre a influência do contexto de vida dos adolescentes no seu envolvimento em atos infracionais. Considerando as informações apresentadas nos vídeos de cada grupo, os Grupos 2 e 4 teriam mais elementos informacionais para utilizar em suas respostas. No entanto, o que se encontrou foram respostas semelhantes em todos os grupos.

No Grupo 1 (Estatísticas do envolvimento de adolescentes), as respostas enfatizaram a influência do contexto mais imediato do adolescentes, como as questões familiares e o convívio com amigos e parentes envolvidos com crimes. Um participante indicou a influência de um contexto mais amplo, através de uma cultura de injustiça e desrespeito entre as pessoas, e uma pessoa indicou o papel das escolhas individuais no envolvimento em infrações.

No Grupo 2 (Antecedentes do envolvimento), os participantes afirmaram que o contexto é determinante no envolvimento dos adolescentes, ou que os adolescentes são um produto do seu contexto, de modo que quando esse contexto é desestruturado, torna-se inevitável o envolvimento de adolescentes em atos infracionais. Essas respostas parecem

indicar uma influência da empatia com o sofrimento de adolescentes que vivem nesses contextos, que pode ter sido provocada pela sensibilização dos participantes a partir das informações fornecidas no vídeo apresentado a este grupo.

Os participantes do Grupo 3 (Condições de ressocialização) também afirmaram que o contexto, especialmente a família, forma a personalidade dos adolescentes e oferece a eles os valores a serem seguidos, apontando a necessidade de mudar as condições de vida desses adolescentes para evitar seu envolvimento em atos infracionais. Pode-se perceber que as respostas desse grupo foram mais vagas do que aquelas oferecidas pelos participantes do Grupo 2, o que pode ser interpretado pelo fato de este grupo ter ficado preso às informações que receberam pelos vídeos, dificultando a análise sobre o contexto de vida dos adolescentes.

Já nas respostas dos participantes do Grupo 4, foram encontradas afirmações sobre a determinação das condutas pelo contexto, pois os adolescentes acabam desconhecendo outras maneiras de viver. Ainda, foi mencionado por um participante o impacto da desestruturação familiar e dos vários tipos de violência que o adolescente vivencia no seu contexto social. Neste grupo, diferente do que ocorreu no Grupo 2, as informações sobre os antecedentes do envolvimento de adolescentes em atos infracionais tiveram pouca sensibilização e não provocaram manifestações empáticas nos participantes. Isso porque as respostas apresentaram um conteúdo mais racional, sem indicação sobre os sentimentos do adolescente que vive nesse contexto, sendo mais pautadas numa análise crítica dos fatores ambientais que podem influenciar nos comportamentos dos jovens.

Assim, considerando as respostas de todos os participantes, nenhum grupo apresentou respostas que representassem uma análise ampla e consistente sobre as implicações do contexto de vida no envolvimento de adolescentes em infrações, tendo os participantes apresentado majoritariamente concepções mais genéricas, presentes no senso comum.

Analisando o conjunto completo de respostas de cada grupo às seis perguntas da entrevista, é possível identificar três grandes categorias de respostas, que envolvem “Questões Governamentais”, “Questões Sociais/Contextuais” e “Questões Legais”.

A categorias de questões governamentais compreende respostas que apontaram problemas e ações que são responsabilidade do Estado resolver e adotar, como a garantia dos serviços básicos (saúde, educação, segurança), implementar políticas públicas, apresentar projetos que incentivem o engajamento social de jovens, e que diminuam a desigualdade social e promovam a inclusão de adolescentes envolvidos em atos infracionais, por exemplo.

A categoria de respostas envolvendo questões sociais e contextuais contempla aspectos do contexto de vida das pessoas ou da sociedade como um todo, como por exemplo as que mencionaram a desestrutura familiar, a desigualdade social e o preconceito da própria sociedade com criminosos, adolescentes que se envolvem em atos infracionais e pessoas que moram em áreas economicamente desfavoráveis.

A categoria de questões legais envolve as respostas que abarcaram aspectos da legislação brasileira, como a necessidade de mudar o código penal, de que as leis de proteção à criança e a adolescência sejam cumpridas, que a justiça deve considerar as circunstâncias em que cada crime ocorrer, entre outras. A Tabela 1 apresenta a frequência de respostas em cada uma dessas classes em cada grupo.

Tabela 1.

Distribuição da frequência de respostas dos quatro grupos entre as categorias "questões governamentais", "questões contextuais/sociais" e "questões legais".

Categorias de resposta	Grupo				Total
	Estatísticas do envolvimento	**Antecedentes do envolvimento**	**Condições das unidades de ressocialização**	**História Completa**	
Questões governamentais	32 (23,9%)	26 (19,4%)	46 (34,3%)	30(22,4%)	134 (100%)
Questões contextuais/sociais	12 (17,1%)	14 (20%)	19 (27,1%)	25(35,7%)	70 (100%)
Questões legais	13 (27,6%)	8 (17%)	16 (34%)	10(21,3%)	47 (100%)

Como pode ser visto na Tabela 1, a classe que teve a maior frequência de respostas em todos os grupos foi a das questões governamentais (134 respostas). Aparentemente, os participantes reconheceram que a problemática do envolvimento de adolescentes em atos infracionais envolve diversos aspectos que são de responsabilidade do Estado resolver, através de políticas e ações orientadas para o cuidado com a população que vive em áreas economicamente desfavoráveis. Dentre os quatro grupos, aquele que mencionou mais vezes esses aspectos envolvendo o governo foi o Grupo 3, que recebeu as informações sobre as condições nas unidades de ressocialização. Este resultado se deu por conta da ênfase que os participantes deram na necessidade de o Poder Público garantir o cumprimento da lei de ressocialização e de promover a reinserção dos adolescentes na sociedade.

A segunda classe com maior número de respostas foi a das questões sociais/contextuais (70 respostas). O que chama a atenção na distribuição das respostas pelos grupos é o fato de o grupo com maior frequência de respostas nessa categoria foi o Grupo 4, seguido do Grupo 3. Considerando que esta classe de respostas envolve a menção dos

contextos de vida e dos aspectos da sociedade sobre a problemática abordada nos grupos, é preciso compreender a razão de o Grupo 2, que assistiu ao vídeo que apresentava essas informações, não ter sobressaído nesse tipo de respostas.

No que se refere ao conjunto de questão legais (47 respostas), percebe-se que o grupo que apresentou maior frequência de respostas nessa classe foi o Grupo 3, seguido do Grupo 1, enquanto o Grupo 2 foi o que apresentou o menor número de respostas. Embora essa informação já traga elementos que podem ser analisados sobre a compreensão dos aspectos legais pelos participantes de cada grupo, considerou-se útil e relevante diferenciar, dentro dessa classe de aspectos legais, as respostas que indicaram uma concepção de justiça retributiva e as respostas que apontaram uma concepção de justiça distributiva. A Tabela 2 apresenta a distribuição de respostas retributivas e distributivas em cada grupo na categoria de questões legais.

Tabela 2.

Distribuição das respostas com orientação retributiva e distributiva em cada grupo na categoria de "questões legais".

Questões legais	**Grupo 1 – Estatísticas da violência**	**Grupo 2 – Antecedentes do envolvimento**	**Grupo 3 – Condições de ressocialização**	**Grupo 4 – História completa**
Justiça retributiva	7 (53,8%)	2 (25%)	5 (31,2%)	3 (30%)
Justiça distributiva	6 (46,2%)	6 (75%)	11 (68,8%)	7 (70%)
Total	13 (100%)	8 (100%)	16 (100%)	10 (100%)

Pode-se perceber pelos resultados da Tabela 2 que o Grupo 1 se dividiu praticamente na metade entre as respostas de orientação retributiva e distributiva, com uma pequena vantagem para as respostas de primeiro tipo, enquanto que os demais grupos apresentaram majoritariamente respostas de orientação distributiva, com percentuais entre 68% e 75% das

respostas. É relevante analisar, portanto, quais as possíveis explicações para essa diferença na qualidade da orientação legalista entre o Grupo 1 e os Grupos 2, 3 e 4.

Conforme foi explicitado nos procedimentos de realização do estudo da presente tese, além das respostas individuais à Entrevista do Pensamento Social, foi realizada uma discussão em cada grupo, a partir das respostas dos participantes a quatro perguntas selecionadas da EPS. As transcrições dessas discussões foram analisadas através do Alceste, e os resultados serão apresentados a seguir.

5.2. Análise do Alceste da transcrição das discussões em grupo

5.2.1. Análise padrão.

As transcrições das discussões realizadas nos grupos após a exibição dos vídeos foram agrupadas num documento único, formando o *corpus* para análise através do *software* Alceste. Nesse sentido, a análise do programa verificou um total de 113 Unidades de Contexto Inicial (UCI), com um total de 24.688 palavras, sendo 2.985 palavras distintas, com uma ocorrência mínima de quatro palavras e um total de 631 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) gerada pelo programa distribuiu 82% das UCEs em três classes, com um número mínimo de 32 UCEs, o que equivale a um total de 611 UCEs utilizadas e 313 palavras reduzidas. A Figura 2 apresenta a distribuição das UCEs por classe e a percentagem correspondente a cada classe na composição da CHD, conforme o relatório gerado pelo Alceste.

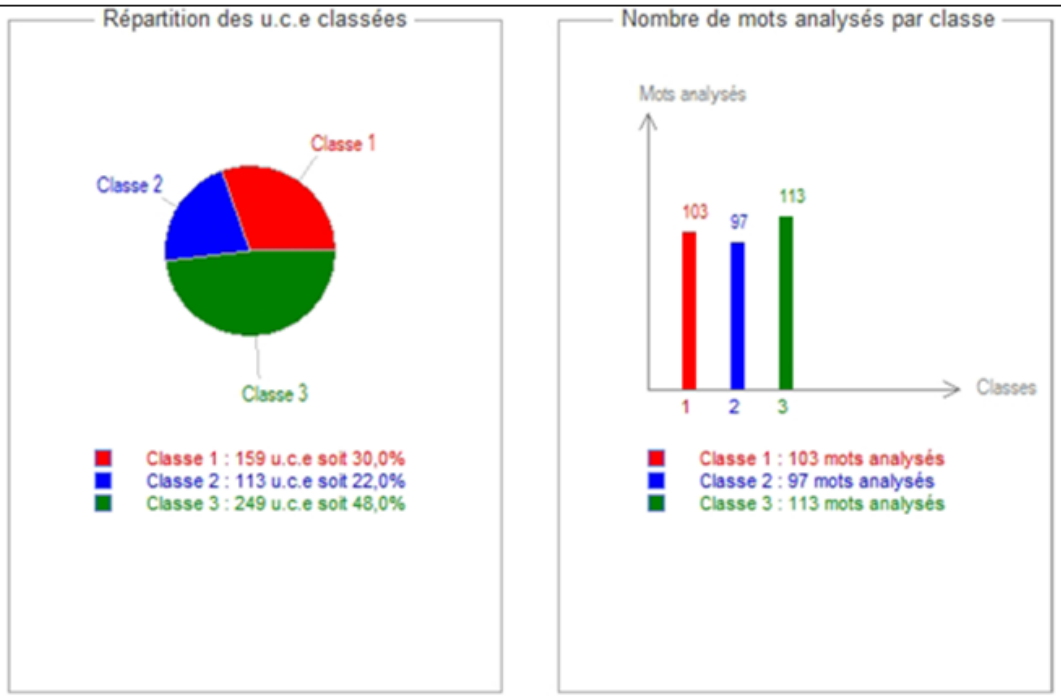

Figura 2. Distribuição das classes considerando a quantidade de UCE's e a porcentagem correspondente a cada classe na Classificação Hierárquica Descendente.

A Figura 3 apresenta o dendograma da distribuição das classes da CHD, que permite observar as relações de proximidade e distância entre as classes, bem como os radicais representativos de cada classe. Deve-se destacar que a organização das classes não sofreu influência de nenhuma das variáveis demográficas dos participantes, apenas foram influenciadas pelas perguntas discutidas pelos grupos.

Figura 3. Dendograma da distribuição das classes da Classificação Hierárquica Descendentes na Análise Padrão do Alceste.

Como pode ser observado na Figura 3, o material analisado formou três classes, que se dividiram em dois eixos. No primeiro eixo, a direita da Figura 3, foram agrupados em uma única classe os conteúdos referentes ao debate dos participantes acerca da possibilidade de utilizar de compaixão durante os julgamentos de justiça. A classe foi denominada “Uso da

compaixão na justiça", reuniu 30% das UCEs selecionadas pelo Alceste, e teve como variável determinante na formação da classe as falas dos participantes no debate sobre a pergunta "Você acredita que a compaixão na justiça ajuda a resolver problemas sociais?".

No segundo eixo, a esquerda da Figura 3, foram organizadas duas classes. A Classe 2 reuniu 22% das UCEs selecionadas pelo Alceste e foi determinada pelas falas dos participantes no debate a pergunta "Você acredita que os adolescentes podem ser ressocializados para retornarem ao convívio social?" juntamente com a pergunta "O que pode ser feito para evitar a reincidência desses adolescentes em atos infracionais?". Diante dos conteúdos selecionados, esta classe foi denominada de "Políticas Públicas para prevenir a violência e evitar a reincidência". A terceira classe foi a que reuniu a maior quantidade de UCEs, num total de 48% do material analisado. Nesta classe, foram selecionados os conteúdos referentes as falas dos participantes à pergunta "Quais são as causas da violência no Brasil?". Diante dos elementos apresentados nas respostas, a classe foi denominada de "Falta de perspectiva de futuro dos jovens envolvidos em atos infracionais".

Através da representação gráfica dos eixos na Figura 3, pode-se perceber que o eixo da esquerda, que contém as Classes 2 e 3, aparece hierarquicamente inferior ao eixo da direita, que contém a Classe 1. Considerando os conteúdos das classes, acredita-se que essa organização tenha ocorrido pelo fato de a discussão sobre a relação entre compaixão e justiça ter envolvido elementos mais gerais sobre a temática da justiça para resolver problemas de violência, sem direcionar apenas para o tema do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, enquanto que as classes 2 e 3, por sua vez, abordam aspectos mais focados nesta temática.

Também é possível analisar as relações entre as classes resultantes da Classificação Hierárquica Descendente. Na figura 4, apresenta-se a Análise Fatorial de Correspondência por Correlação, que deve ser interpretada considerando as aproximações e oposições entre os

conteúdos das classes, de modo que quanto mais distante se apresentam os elementos menos eles tratam dos mesmos assuntos.

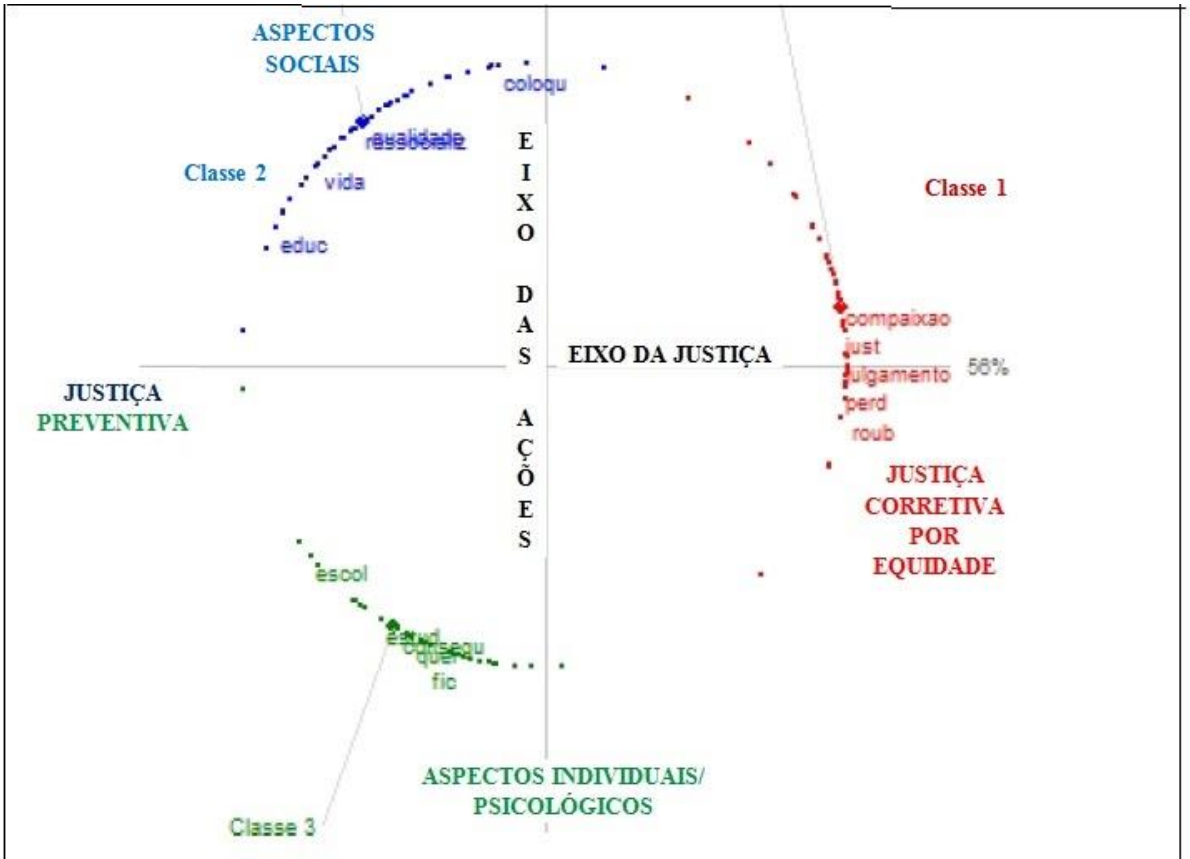

Figura 4. Análise fatorial por correspondência.

Nesse sentido, percebe-se que houve uma diferenciação entre a Classe 1 e as Classes 2 e 3. A partir dos conteúdos das classes, considera-se que essa oposição se deve à natureza da análise feita pelos participantes durante a discussão em grupo. A Classe 1 parece conter elementos que fazem parte de uma discussão mais abstrata, voltada para as punições em casos de infração e discorrendo sobre os procedimentos ideais para os julgamentos de justiça, que devem levar em consideração as particularidades de cada caso, se aproximando de uma concepção de justiça por equidade. Já os conteúdos das Classes 2 e 3 abordam questões mais concretas, práticas, voltadas para melhorias nas condições de vida dos adolescentes, para prevenir o envolvimento deles em atos infracionais e oferecer uma perspectiva positiva de futuro para esses jovens. Essa interpretação levou a denominação do eixo horizontal de Eixo

da Justiça, sendo o polo direito da figura referente ao eixo da justiça corretiva e o polo esquerdo se referindo à justiça preventiva, ou seja, ações sociais voltadas para a promoção da justiça social e a prevenção da violência.

Com relação ao eixo vertical, este foi denominado de Eixo das Ações. Pode-se perceber que a Classe 2 se organizou no polo superior deste eixo enquanto a Classe 3 se distribuiu no polo inferior. Essa oposição se deve pela diferença no foco das respostas em cada classe. Enquanto a Classe 2 enfatiza os aspectos envolvendo o contexto social de vida dos adolescentes e as políticas públicas e sociais que devem ser realizadas para melhorar esse contexto, a Classe 3 manteve um foco nos aspectos individuais, como a falta de perspectiva de futuro e a visão negativa que os adolescentes têm de si mesmos, o que os torna vulneráveis às condições desfavoráveis de seu contexto de vida.

A seguir, serão apresentados mais detalhadamente os conteúdos de cada classe.

Classe 1: Uso da compaixão na justiça

Esta classe agrupou as respostas dos participantes em um debate sobre o uso da compaixão nos julgamentos de justiça. Basicamente, os participantes dividiram-se em opiniões que consideravam ser possível o uso da compaixão nos julgamentos, representado por uma análise das circunstâncias em que o crime ocorreu e a possibilidade de dar uma nova chance ao ofensor, e opiniões que consideravam que a justiça deveria manter-se neutra e racional, o que não permitiria utilizar a compaixão nos julgamentos. Observou-se uma diferença nos conceitos que os participantes tinham sobre compaixão. Por exemplo, quando afirmavam que os julgamentos deveriam considerar os atenuantes e o contexto em que o delito ocorreu, alguns participantes interpretavam isso como sendo utilizar a compaixão ao julgar enquanto que outros consideravam ser apenas uma flexibilidade lógica dos julgamentos, que não envolvia a compaixão. Essa ambiguidade pode ser vista nas falas a seguir:

[participante 2411]: “eu acho que não. Eu penso que a compaixão não é o procedimento adequado para o julgamento. Mas acho que em casos como esse de roubar um pão para se alimentar, eu acho que a pena tem que ser revista, para ser um serviço comunitário, uma coisa mais leve sabe...”.

[participante 2406]: “avaliar se a punição faz sentido pra cada crime, pra mim, não seria usar de compaixão, seria usar do bom senso, de ponderar e ver que não está balanceado”.

[participante 2407]: “eu acho que o juiz, no cumprimento do dever dele, deveria prendê-lo, já que ele cometeu uma infração. Então a compaixão está quando ele pondera, ele vai pensar porque ele fez isso”.

Também é possível analisar as falas dos participantes selecionadas nesta classe a partir do uso da Tomada de Perspectiva Social, quando os participantes demonstraram colocar-se no lugar de uma pessoa que está sendo julgada, e também a partir de elementos que podem demonstrar a existência de empatia para com o ofensor, como pode ser evidenciado nos seguintes exemplos:

[participante 2404]: “como ser vivo que está ali na mesma posição que você. Então a compaixão é intrínseca a todos os homens, ela tem de ser. Compreender as pessoas como seres humanos e como um outro, então se um juiz vê que a lei naquele caso ali não é aplicável, é uma lógica, a compaixão entra onde, em entender que aquela pessoa ali é um ser humano, entender aquela situação”.

[participante 2406]: “você se colocar no lugar dele, e eu acho que isso não é papel da justiça, é papel da gente enquanto ser humano, o juiz não pode perder a neutralidade quando ele está julgando, ele pode usar sim do bom senso, ele pode ponderar, pensar...”.

[participante 2001]: “aquela pessoa precisa encontrar um determinado tratamento pra resolver esse problema. Bom, eu compreendi compaixão aqui como sendo uma... que nem a menina falou, uma forma de você procurar saber o que levou aquela atitude, qual foi a motivação por trás daquela ação”.

Inclusive, a necessidade de ter empatia foi apontada por alguns participantes ao discorrer sobre a compaixão nos julgamentos:

[participante 2039]: “depende muito de quem está julgando e de quem está sendo julgado. Mas a lei serve para não ter que depender de questões subjetivas né. Ainda mais um juiz, que tipo não é aquele caso que ele está julgando, ele já viu mil casos, aí já está com os casos anteriores, podia ser que ele fosse uma pessoa mais empática, e os casos que ele foi pegando, sei lá, fizeram ele ser uma pessoa mais fria”.

[participante 2405]: “então eu acredito que essas pessoas deveriam ser julgadas como uma pessoa que matou, por exemplo. Uma certa flexibilidade no julgamento. Isso é utilizar a compaixão. Não que a compaixão vá resolver, mas ajuda a não piorar. O que [2406] vê como compaixão, eu vejo como empatia, que é o que pra mim traz mais a questão do afetivo”.

Independente de considerarem estar usando de compaixão nos julgamentos ou não, essa classe reuniu muitas falas que apontam a necessidade de justiça ter em consideração as variáveis contextuais de cada caso a ser julgado, para que sejam atribuídas penas justas e proporcionais a gravidade de cada ação, como pode ser visto nos seguintes exemplos:

[participante 2404]: “eu vejo a compaixão indiretamente. Então a compaixão pode entrar no momento de construir a lei, porque não é justo eu dar uma punição de 30 anos para uma pessoa que roubou um pão, sendo que 30 anos é a mesma punição para alguém que roubou uma nação”.

[participante 2302]: “(...) que a levou a cometer o crime pelo qual ela está sendo julgada e achar uma solução para esse problema. Então tipo, o fato da justiça ter compaixão, de diminuir uma pena, muitas vezes é importante, cabe, mas não é a atitude que eu ache que vai mudar alguma coisa dos problemas sociais”.

- ***Classe 2: Políticas Públicas para prevenir a violência e evitar a reincidência***

Esta classe contém respostas indicando a necessidade de serem efetivadas Políticas Públicas para o atendimento da sociedade nos serviços de necessidades básicas, como saúde, educação, segurança, emprego, etc. Os participantes consideraram que o oferecimento adequado dos serviços básicos para a população seria a solução para prevenir o envolvimento dos jovens em atos infracionais, como pode ser visto nos seguintes exemplos:

[participante 2039]: “como eu acredito muito no poder da educação, eu coloquei um investimento em educação de qualidade, mas não apenas. É necessário que se faça uma reestruturação da base social, para que aí a educação entre como um elemento transformador”.

[participante 2021]: “eu coloquei que seria investir em planos de ações que minimizem essa desigualdade, e também educação que motive e desenvolva novas perspectivas de vida”.

[participante 2043]: “eu acho que é oferecer condições pra que eles vejam outra alternativa de vida. Acho que isso primeiramente. E também dar um suporte, para que não apenas o indivíduo, mas as famílias desses jovens possam ter condições de vida melhores”.

Ainda, os participantes mencionaram a necessidade de serem efetivadas as políticas que garantam uma ressocialização eficiente. A ideia principal dessas respostas é que, no caso dos adolescentes que já tivessem se envolvido em atos infracionais e estivessem em cumprimento de medida socioeducativa, é importante que esses jovens sejam tratados

corretamente, através de um sistema socioeducativo eficiente, comprometido com a recuperação dos jovens e que favorecesse a reinserção social para evitar a reincidência desses adolescentes. Alguns exemplos de resposta mostram essa compreensão dos participantes:

> [participante 2410]: "eu coloquei que era preciso boas medidas de ressocialização. Já com a parte dos jovens que são mantidos em instituições pra eles voltarem como cidadãos de bem na sociedade, eu coloquei que o jovem tivesse um acompanhamento adequado com profissionais capacitados, psicólogos, psicopedagogos".
>
> [participante 2405]: "eu considerei também a criação de projetos sociais para que se tenha a possibilidade de que essas pessoas que foram pra um presídio, alguma instituição, tenham a possibilidade de reingressar, de voltar à sua vida, de ter um emprego".

Também é possível identificar algumas falas que demonstram que os participantes foram capazes de adotar diferentes perspectivas do problema, especialmente ao discutir as dificuldades de ressocialização, chegando inclusive a considerar a perspectiva dos profissionais que trabalham nas instituições ressocializadoras e a reconhecer que os adolescentes acabam perdendo um pouco a sua humanidade por conta do tratamento que eles recebem quando estão nesses locais:

> [participante 2039]: "(...) existe de inadequado do que um processo de reflexão para que a mudança aconteça nessas instituições de ressocialização. Os diversos profissionais ali, também provenientes de diversos problemas que eles já têm, baixos salários, falta de base teórica de reflexão para eles conversarem entre si e verem (...), falta uma rede com as outras... os outros centros de ressocialização...".
>
> [participante 2404]: "(...) pra uma vida a longo prazo, eles acabam se desumanizando. A falta de perspectiva de futuro, de desenvolver uma longa vida com um futuro que seja favorável a eles, eles acabam se desumanizando....".

[participante 2412]: “eu acredito que sim, esses jovens tem o direito de se ressocializar novamente, através de atividades e projetos socioeducativos que sejam feitos de formas humanas, ligadas aos direitos deles também”.

- ***Classe 3: Falta de perspectiva de futuro dos jovens envolvidos em atos infracionais***

Nesta classe estão contempladas as respostas que indicaram que o envolvimento de jovens em atos infracionais ocorre porque eles não possuem uma perspectiva de futuro positiva, não acreditam que poderiam conseguir ter sucesso na vida sem ser pelo envolvimento em delitos. Alguns participantes apontaram também a visão negativa que o indivíduo tem de si, seja pelo preconceito que ele sofre na sociedade ou pela falta de estímulo no seu meio social. Essas respostas evidenciam um processo de Tomada de Perspectiva Social e de Empatia dos participantes com a vulnerabilidade dos jovens. A seguir, alguns exemplos de falas nessa direção:

[participante 2038]: “(...) a falta de empatia afeta o indivíduo na maneira como ele se enxerga, uma vez que a atribuição social que os outros indivíduos vão fazer dele vai influenciar a maneira que ele se enxerga e a maneira que ele age”.

[participante 2406]: “(...) e jogam elas lá na creche e muitas vezes as próprias professoras da creche subestimam aquelas crianças. Então é uma coisa que vem de muito novo, vem de muito cedo, eles tem esse contato, e quando tem esse contato ele é negativo”.

A influência das condições do contexto de vida familiar e social dos adolescentes também foi mencionada como sendo determinante para o seu envolvimento em atos infracionais. Os participantes consideraram que os jovens acabam recorrendo aos atos infracionais por ser a única realidade que eles conhecem, ou por ser a opção que surgiu para

eles em algum momento da vida e que, pela dificuldade desses jovens em visualizar alternativas, permanecem envolvidos nessas ações:

> [participante 2022]: “É isso que eu ia falar, exatamente, as crianças acabam vendo aquilo, tem o chefe da quadrilha que de certa forma é um líder lá dentro, ajuda a própria comunidade, a criança vai crescendo e vai vendo aquilo ali, ela vai querer ser igual”.
>
> [participante 2032]: “E, tipo assim, a influência que a criança cresce vai tornar, não tornar, mas vai influenciar a forma como ela vai ver o futuro dela, como ela vai querer as coisas pra ela”.

Ainda, algumas respostas apresentaram a necessidade de promover nos jovens o sentimento de terem um futuro bem sucedido, dar oportunidades para que os jovens se sintam inseridos na sociedade, como emprego, estudo, cursos profissionalizantes, etc., como pode ser visto na fala descrita abaixo.

> [participante 2029]: “você vai jogar bola, você vai fazer isso, mais vale esse negócio de descobrir o que você quer fazer, o que você tem habilidade de fazer, tem todo um trabalho pra descobrir quais são essas habilidades entendeu”.

Desta forma, a análise padrão, sem considerar a separação dos grupos de discussão, permitiu identificar os aspectos mais salientes nas falas dos participantes, mostrando que eles se detiveram em três grandes temas: a compaixão na justiça, a falta de perspectiva de futuro dos adolescentes e a necessidade de políticas públicas para ajudar a melhorar a situação de vida desses adolescentes e evitar o seu envolvimento em atos infracionais.

Foi possível ainda, identificar que a discussão favoreceu processos de tomada de perspectiva e de empatia nos participantes e que as informações fornecidas pelo vídeo podem ter ajudado na organização dos argumentos. Essa possível influência pôde ser verificada a partir da interpretação dos resultados da análise cruzada, apresentados a seguir.

5.2.2. Análise cruzada considerando a variável "grupo de discussão"

Após a execução da análise padrão, foi realizada a análise cruzada (*tri-croisé*), considerando a variável "grupo de discussão" na formação das classes. Esse tipo de análise permitiu identificar os discursos mais relevantes dentro de cada grupo e permitiu avaliar as possíveis influências das informações apresentadas nos vídeos durante a discussão em grupo. Desta forma, a Figura 5 apresenta o dendograma gerado pelo Alceste na análise cruzada.

Grupo 1 Estatísticas

Presença	Phi
empat	0,32
individuos	0,27
enxerg	0,18
negativa	0,18
tudo	0,18
vocês	0,17
alunos	0,15
si	0,15
publ	0,15
com-que	0,15
visão	0,14
reforc	0,13
positiva	0,13
infrator	0,13
bas	0,12
fato	0,12
sera	0,12

Grupo 2 Antecedentes

Presença	Phi
aquela	0,17
encontr	0,16
atras	0,16
você	0,13
lembr	0,13
delito	0,13
consegui	0,13
pens	0,12
regra	0,11
chance	0,11
punida	0,11
contrat	0,11
control	0,11
recente	0,11
populacao	0,11

Grupo 3 Ressocialização

Presença	Phi
entendendo	0,20
ach	0,16
tem	0,15
para	0,15
outra	0,15
tipo	0,15
crime	0,14
mesmo	0,14
alguma	0,14
centro	0,14
la-detro	0,14
ali	0,13
assim	0,13
culp	0,13
drog	0,13
reeduc	0,13
preocup	0,13

Grupo 4 História completa

Presença	Phi
apoio	0,17
pao	0,16
nasc	0,16
politicas_publi	0,15
desenvolv	0,15
conviv	0,13
human	0,13
logic	0,13
medida	0,13
rua	0,12
cada	0,12
educ	0,12
famili	0,12
socioeducativo	0,12
esporte	0,12
muitas	0,11
eficaz	0,11

Figura 5. Dendograma com a distribuição das classes selecionadas na Análise Cruzada.

- ***Grupo 1 – Estatísticas sobre violência.***

As respostas do Grupo 1 enfatizaram a necessidade de compreender e considerar o contexto social em que os adolescentes envolvidos em atos infracionais estão inseridos. O conceito de empatia foi utilizado no discurso dos participantes para descrever a necessidade de diminuir a visão negativa da sociedade sobre esses jovens. De acordo com eles, o preconceito da sociedade e a falta de perspectiva de futuro dos jovens faz com que os jovens tenham uma imagem negativa de si próprios e se envolvam em atos infracionais. As falas dos

participantes evidenciam um processo de Tomada de Perspectiva Social, na medida em que os participantes levam em consideração como os adolescentes se sentem com o tratamento que recebem da sociedade e como esses sentimentos interferem na sua vida.

Deve-se destacar que os participantes deste grupo receberam apenas informações sobre as estatísticas de violência cometida por jovens no Brasil, não havendo a intenção de sensibilizá-los para a situação de vida dos jovens, nem sobre a maneira que a sociedade os enxerga. É importante mencionar que a menção ao termo empatia foi feita por um participante durante sua fala, sendo posteriormente utilizado por outros membros do grupo. As respostas destacadas pela análise do Alceste apontam, portanto, para uma sensibilização já existente neste participante acerca da necessidade de uma maior empatia da sociedade perante a situação dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, e que pode ter levado a uma sensibilização dos demais integrantes do grupo. São exemplos de UCE's características das respostas do Grupo 1:

> [participante 2038]: "eu coloquei sim, os próprios infratores *(sic)* desejariam uma ressocialização na sociedade, pra amenizar a imagem negativa que eles sabem que tem, dando novas oportunidades pra reconstruírem suas vidas e contribui na sociedade".
>
> [participante 2039]: "E não tem perspectiva mesmo. A imagem que passam dele é muito mais negativa do que positiva. A pressão que eles sofrem é muito grande".
>
> [participante 2038]: "sim, acredito, mas o problema está justamente no fato da percepção negativa que a sociedade atribui ao jovem. A questão de saber o que leva os jovens a cometerem atos delinquentes bem como o contexto no qual eles estão inseridos".

- ***Grupo 2 – O contexto de vida dos jovens.***

A discussão realizada no Grupo 2, que recebeu as informações sobre as estatísticas da violência e sobre o contexto de vida dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, centrou-se na falta de condições básicas de vida, na dificuldade dos adolescentes de conseguir emprego e se sustentar de maneira honesta, e a ênfase na necessidade de políticas públicas que ajudem a sanar esses problemas e melhorem o contexto de vida desses jovens, o que evitaria o seu envolvimento em condutas delituosas. A seguir, exemplos das UCE's características desse grupo, retiradas do relatório gerado pelo Alceste:

> [participante 2001]: "eu falei das políticas inclusivas, o que eu quero dizer com políticas inclusivas? Você dar um substrato para que esse jovem possa encontrar outros meios de crescer na vida, que ele possa descobrir que ele não tem só aquela opção, que ele pode ir atrás de outras, de outra forma, de uma forma mais aceita socialmente e menos violenta".
>
> [participante 2302]: "eu acredito que possa ter uma ressocialização, só que assim, eu acho que é necessário mais uma forma, uma perspectiva diferente de como encarar a sociedade, de como se virar lá fora, que você consegue fazer de outras formas, sem necessariamente estar indo de encontro com a lei...".
>
> [participante 2001]: "porque eles geralmente são de um contexto desestruturado, essas pessoas que cometem atos violentos, aí elas buscam um meio de estruturar isso. A pessoa é de uma favela, que não tem condições de ter um poder aquisitivo melhor, ou o caso do menino que a mãe dele era drogada e tudo, ele vai encontrar a forma de tentar sanar o mal que a realidade traz pra ele...".

- ***Grupo 3– As condições nas instituições de ressocialização.***

As respostas do Grupo 3, que recebeu informações sobre as condições de tratamento nas unidades de ressocialização de adolescentes e em presídios brasileiros, centraram-se no

debate sobre a influência deste tratamento recebido pelos jovens na sua maneira de enxergar a si mesmos, de compreender a punição que receberam e, especialmente, na dificuldade ou quase impossibilidade de haver algum tipo de recuperação após a permanência nessas instituições. Os participantes salientaram a necessidade de modificar a maneira com que os jovens são tratados quando estão em cumprimento de medida privativa de liberdade, e que as instituições precisam modificar a abordagem ao lidar com eles, possibilitando que o tempo de internação seja um momento de reabilitação de fato para o jovem, onde ele possa redirecionar seus interesses e conhecer novas possibilidades de vida quando retornar ao convívio social, evitando a reincidência no envolvimento em atos infracionais.

Neste grupo, as falas dos participantes apresentaram um componente afetivo mais presente do que nos Grupos 1 e 2, o que pode indicar que as informações fornecidas no vídeo tenham provocado uma adoção de perspectivas dos participantes e resultaram num processo empático com os adolescentes que se envolvem em atos infracionais. São exemplos de UCE's características desse grupo, selecionadas pelo relatório gerado pelo Alceste:

> [participante 2045]: "Meu Deus, vai colocar na cadeia pra quê, essa pessoa? Ela vai aprender o quê? Se é uma mistura, porque não há uma divisão, nos presídios não há uma divisão por crime, é tudo como se fosse um bolo só, a mesma coisa, cometeram a mesma coisa, e vão aprender o que ali?".
>
> [participante 2040]: "então em vez de ensinar a você como tem que fazer, eu vou lhe violentar cada vez mais, eu vou lhe torturar, eu vou lhe tratar feito bicho, lhe colocar numa condição desumana que não existe, não existe salubridade nenhuma, mínima, naquelas cadeias".
>
> [participante 2042]: "por exemplo, tá passando no jornal um presídio de não sei quantas pessoas, aí ele diz: ai, a justiça está sendo efetiva, mas na verdade ele não está

preocupado com a qualidade, isso é o que dificulta, e eu acho que leva as pessoas que estão lá dentro a serem mais violentas".

Ainda, a partir dessa compreensão de que o sistema de ressocialização vigente só tem colaborado para piorar a situação dos adolescentes, aumentando a revolta e incentivando a reincidência, muitos participantes abordaram as ações que devem ser feitas para melhorar esse cenário:

[participante 2042]: "ele aprendeu aquelas normas, ele aprendeu aquelas metas a serem inseridas e está praticando na vida dele. E o que pode ser feito? Eu acho assim, como eu estava falando nessa parte deles aprenderem um comportamento, também acho que deveria haver pelo Estado um investimento no ensino de novos comportamentos a serem adquiridos (...)".

[participante 2029]: "então há também que ter uma intervenção com o adolescente fora do ambiente, fora desse ambiente de internação, trabalhando com os pais, que eu acho o mais difícil. E outra coisa, dentro dos centros também uma atividade que é feita é descobrir quais são as habilidades daquela pessoa".

[participante 2032]: "eles vão ter um caminho, sabe, eles quando saírem dali vão ter alguma coisa pra fazer além do que eles faziam antes, no caso roubar, eles vão sair desse foco tendo outro foco na vida deles".

- ***Grupo 4 – A história completa.***

Os participantes desse grupo receberam todas as informações divididas entre os três grupos anteriores, ou seja, as estatísticas da violência cometida por jovens, o contexto de vida desses jovens antes de se envolverem em atos infracionais, e as condições estruturais e de tratamento nas unidades de ressocialização para onde esses jovens são encaminhados em determinadas situações. É possível perceber nas respostas dos participantes e nas UCE's selecionadas na análise do Alceste que os participantes puderam variar mais nos aspectos

analisados sobre a questão, em comparação com os outros grupos. Foram identificadas respostas que enfatizavam a importância da efetivação de políticas públicas, que diminuam a condição de desigualdade social e de vulnerabilidade dos jovens, bem como uma análise dos efeitos e dos malefícios do encaminhamento de jovens para unidades de ressocialização despreparadas e superlotadas, sem a estrutura necessária para o tratamento adequado deles. A seguir, alguns exemplos de respostas representativas deste grupo:

> [participante 2406]: "para evitar a reincidência, deve-se principalmente fazer cumprir o programa socioeducativo que existe, dar todo um apoio pra esse jovem no sentido de ele desenvolver a consciência de cidadão dele, a consciência do que é certo e do que é errado".
>
> [participante 2404]: "planos e práticas de políticas públicas que fossem mais eficientes e a construção de um cidadão, de desenvolver aquela pessoa pra que ela se construa como cidadão, a consciência dos direitos e deveres, ética...".
>
> [participante 2406]: "essa seria uma medida a longo prazo, para resolver o problema pela raiz. E eu acho que antes mesmo da escola, a educação na família, garantir que as crianças que estão nascendo hoje irão ter um núcleo familiar, que elas vão ter uma rede de apoio adequada".
>
> [participante 2412]: "como você vai pra escola com fome? Então é preciso que haja toda uma reestrutura, em todos os aspectos, não só na educação, mas em todos, que tudo seja revisto. Também coloquei garantir que a lei seja cumprida, porque existem muitos projetos legais mas não são cumpridos".
>
> [participante 2410]: "E para evitar a reincidência, eu coloquei ter um acompanhamento psicológico, medidas educativas de qualidade, boas condições de estadia, e que a família também tenha um apoio".

Percebe-se que os participantes conseguiram analisar a situação numa perspectiva mais complexa e abrangente, tendo as informações num panorama completo, considerando as condições antes e depois do envolvimento de adolescentes e jovens em atos infracionais. Isso também permitiu um processo intenso de Tomada de Perspectiva e Empatia, através de momentos em que os participantes se mostraram afetivamente mobilizados pela situação de vida dos adolescentes, como pode ser visto especialmente nas falas expostas a seguir:

> [participante 2404]: "É preciso essa flexibilidade na lei, só que aí o que a gente tá considerando, que a compaixão está intrínseca. A compaixão diz respeito ao amor de compreender aquela pessoa como ser humano, de compreender que você poderia estar naquele lugar ali também, reconhecer a pessoa, e alteridade, reconhecer a pessoa como ser humano...".
>
> [participante 2407]: "ai chega lá, aí vem logo um tapa na cara da sociedade, a sociedade que bate na cara da pessoa, dizendo que não, você não var ser isso, porque eu não tô preparada pra te receber...".

A partir desses resultados, é possível afirmar que os grupos variaram consideravelmente nos argumentos e no direcionamento da discussão, mesmo tendo as mesmas perguntas como base de orientação. Apesar dos direcionamentos diferentes, todos os grupos conseguiram debater sobre as questões apresentadas de maneira complexa e abrangente. Destaca-se, nesse sentido, o desempenho do Grupo 1, onde os participantes, mesmo sem terem recebido qualquer informação adicional que pudesse auxiliar nos seus argumentos, exploraram o tema com bastante profundidade, realizando inclusive um extenso debate sobre a importância da empatia na sociedade para aceitar e integrar os adolescentes que se envolvem em atos infracionais.

No que se refere aos outros três grupos, ficou evidente nos conteúdos selecionados pela análise cruzada que os participantes utilizaram as informações fornecidas nos vídeos em

cada grupo para compor suas opiniões e para justificar seus argumentos. De uma maneira geral, ao que parece, embora todas as informações tenham exercido algum tipo de influência, aquelas envolvendo as condições nas unidades de ressocialização foram mais eficientes no processo de sensibilização empática através da tomada de perspectiva. Ainda, pôde-se perceber que a discussão realizada no Grupo 4 abarcou mais elementos de maneira integrada, o que pode indicar que a apresentação de informações completas sobre o tema tenha favorecido a construção de um raciocínio mais abrangente e argumentos mais coordenados.

No próximo capítulo, será realizada a interpretação dos resultados encontrados a partir do referencial teórico adotado nesta tese.

CAPÍTULO VI. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese teve como objetivo verificar como as informações repassadas pela mídia sobre o tema dos adolescentes envolvidos em atos infracionais influenciam na descentração social (tomada de perspectiva social e empatia) e no pensamento sociomoral de universitários. Mais especificamente, esperou-se identificar uma variação no conteúdo das respostas dos participantes de acordo com o tipo de informação fornecida.

Esse objetivo foi parcialmente atendido, como indicam os resultados da Análise de Conteúdo clássica (Bardin, 1977/2011), e da análise realizada pelo Alceste (Reinert, 1998). Embora tenham sido encontradas evidências da influência das informações no pensamento dos participantes, essa influência nem sempre favoreceu a descentração dos julgamentos, com resultados que mostraram a dificuldade de alguns participantes em analisar aspectos não abordados pelo vídeo do seu grupo de discussão, em determinadas perguntas.

Foi possível perceber que as respostas dos participantes variaram na expressão da tomada de perspectiva e da empatia e no tipo de informação. Nesse sentido, faz-se necessário discutir os resultados pormenorizadamente, apontando os aspectos relevantes nas respostas dos participantes a cada pergunta da Entrevista do Pensamento Social e nas classes obtidas nas análises do Alceste.

Nas respostas dos participantes à pergunta sobre as causas da violência no Brasil, foi possível perceber que o Grupo 1, que recebeu apenas dados estatísticos sobre a incidência de atos infracionais cometidos por adolescentes, foi o grupo que apresentou as respostas mais gerais, apontando elementos do senso comum, sendo também o único grupo que considerou concepções de justiça retributiva, ao mencionar a impunidade e a ausência de leis rígidas como contribuindo para o aumento da violência. Em contrapartida, os Grupos 2, 3 e 4, que receberam informações adicionais, apresentaram respostas que mencionavam essas informações adicionais apresentadas nos vídeos de cada grupo, especialmente nos Grupos 2 e

3, que enfatizaram as dificuldades familiares e sociais vividas pelos adolescentes e as dificuldades de ressocialização, respectivamente. Ainda no Grupo 3 foram encontradas respostas evidenciando um processo de tomada de perspectiva e de sensibilização de alguns participantes com relação ao sofrimento que os adolescentes sentem por dificuldades de se integrarem socialmente. Já o Grupo 4, que recebeu informações sobre os antecedentes do envolvimento de adolescentes em atos infracionais e sobre as condições das unidades de ressocialização, foi o grupo que apresentou as respostas mais integradas e amplas, extrapolando os conteúdos apresentados nos vídeos, chegando a considerar aspectos como o preconceito da sociedade com relação as pessoas que cometem crimes e em como isso dificulta a integração social.

Analisando essas respostas em relação ao aporte teórico desta tese, é possível considerar que Piaget (1953/2014) aponta como uma característica do uso da descentração social a capacidade de uma pessoa de adotar diferentes perspectivas na análise de questões sociais e de apresentar sentimentos empáticos voltados para os personagens envolvidos. Diante disso, percebe-se que a ausência de informações adicionais no Grupo 1 limitou a análise dos participantes nas discussões envolvendo violência, e levou os participantes a se prenderem numa noção retributiva de justiça, que indica uma possível ausência de descentração socioafetiva.

Essa adoção de perspectivas e manifestação de sentimentos empáticos foi encontrada em algumas respostas dos Grupos 2, 3 e 4. Ao que parece, as informações oferecidas nos vídeos funcionaram como pistas situacionais ou informacionais válidas, o que corrobora a indicação de Hoffman (2000/2007) ao definir que, a partir do estágio da Angústia Empática Verdadeira, os indivíduos já são capazes de reconhecer as causas e consequências das ações e a reconhecer os estados afetivos das pessoas em determinada situação, como pode ser

exemplificado quando os participantes mencionaram o “sentimento de revolta dos adolescentes” pelas injustiças sociais que eles vivenciam.

No que se refere às respostas sobre as ações que o governo poderia assumir para diminuir a violência envolvendo adolescentes no Brasil, todos os grupos apresentaram respostas muito semelhantes a respeito da necessidade de políticas institucionais e investimentos em serviços básicos. No entanto, além dessas respostas mais gerais, os participantes dos Grupos 2, 3 e 4 apresentaram elementos adicionais em seus argumentos, mencionando aspectos relacionados aos conteúdos apresentados nos vídeos a cada grupo. Ou seja, o Grupo 2 apontou a necessidade de melhorar o contexto de vida dos adolescentes que vivem em áreas economicamente desfavoráveis, e o Grupo 3 mencionou a melhoria de políticas de ressocialização e reinserção social, o que demonstra mais uma vez o auxílio dos vídeos na tomada de perspectiva social dos participantes. Especificamente com relação ao Grupo 4, destaca-se a ênfase dada pelos participantes deste grupo nas políticas de ressocialização e na implementação de um sistema favorável de medidas socioeducativas, o que parece indicar que esta informação, comum ao Grupo 3, sensibilizou mais os participantes do que a informação sobre o contexto de vida dos adolescentes (informação oferecida também no Grupo 2).

Ainda com relação a esta pergunta, é interessante apontar que os participantes em todos os grupos apresentaram um raciocínio voltado para a justiça distributiva por necessidade, conforme apresentado por Hoffman (2000/2007). Com esse raciocínio, as pessoas consideram ser justo distribuir os bens de acordo com a necessidade das pessoas. Esse pensamento esteve mais presente nas respostas dos participantes dos Grupos 2, 3 e 4, que indicaram que o governo deveria diminuir as desigualdades sociais, realizar políticas inclusivas e oferecer oportunidades de educação e de emprego para as pessoas que não tem condições financeiras. De acordo com Hoffman, o uso da consideração pela necessidade para

avaliar a distribuição de recursos sociais é um indicativo do uso da tomada de perspectiva social, pois quando as pessoas são questionadas sobre o investimento público de recursos, elas são levadas a pensar nas consequências de suas decisões para os demais membros da sociedade, o que implica em uma perspectiva ampla. No modelo de Selman (1976; Selman & Byrne, 1974), essa consideração é uma das características dos estágios de Tomada de Perspectiva Social Mútua e Tomada de Perspectiva Sistêmica.

A terceira pergunta da entrevista levou os participantes a refletirem sobre um aspecto mais específico do tema do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, e a considerarem as possibilidades de ressocialização e como evitar a reincidência. Nas respostas a essa pergunta, também foi possível verificar uma influência dos conteúdos dos vídeos nos Grupos 2, 3 e 4. No entanto, o Grupo 2 (Antecedentes do envolvimento em atos infracionais) não relacionou diretamente seus argumentos ao tema da pergunta. As respostas deste grupo ficaram presas à informação do vídeo, o que dificultou a análise sobre a ressocialização. Esse resultado aponta que os participantes não foram além da pista informacional que o vídeo apresentou sobre o contexto de vida dos adolescentes. As informações dos vídeos dos antecedentes podem ter se tornado um viés para a reflexão dos participantes a esta pergunta, já que até mesmo os participantes do Grupo 1, que não receberam nenhuma informação, conseguiram mostrar descentração ao responder esta pergunta.

No caso dos Grupos 3 e 4, em contrapartida, as informações apresentadas sobre as condições nas unidades de ressocialização foram pistas situacionais que favoreceram a manifestação de argumentos com um componente empático embutido. Ao que parece, os participantes destes grupos foram sensibilizados pela precariedade do tratamento recebido pelos adolescentes nas unidades de ressocialização e conseguiram inferir o sofrimento que eles sentem a partir desse tratamento. As respostas encontradas nesses grupos podem apontar o uso do que Hoffman (1980, 2000/2007) chama de Tomada de Perspectiva Social

combinada. Esse processo ocorre quando a atenção focada na situação do outro se alia a um engajamento emocional, ou seja, ocorre quando uma pessoa consegue se imaginar no lugar de outra e integrar esse afeto empático com as informações que possui sobre a situação da outra pessoa, respondendo adequadamente para resolver a angústia da pessoa.

No Grupo 1, embora não tenha sido oferecida informação adicional que pudesse ser utilizada na reflexão dos participantes, foram identificadas respostas que apontam uma tomada de perspectiva e empatia sobre a condição dos adolescentes. Os participantes apresentaram inferências sobre o desejo dos adolescentes em se ressocializarem e sobre o sofrimento e as dificuldades que eles sentem para se reinserirem na sociedade. A ênfase das respostas foi nos aspectos sociais de acolhimento dos adolescentes e no oferecimento de oportunidades de inclusão social para os mesmos. De maneira geral, o que se pode apreender dessas respostas é que os participantes conseguem compreender as implicações sociais para uma ressocialização positiva dos adolescentes, e que apresentaram a capacidade de se identificar com a situação dos mesmos, sem nenhum tipo de informação adicional sobre o tema.

Ao responderem sobre como os adolescentes devem ser tratados pelo sistema judiciário, os participantes expuseram suas concepções de justiça, que podem ser de orientação retributiva ou distributiva, conforme apontam Piaget (1932/1994) e Hoffman (2000/2007). Considerando o que colocam esses autores, poderia se esperar respostas com uma orientação distributiva quando os participantes conseguissem adotar a perspectiva dos adolescentes e possivelmente ter empatia com seu sofrimento. De fato, os resultados indicaram esta relação entre a tomada de perspectiva social e a empatia com a adoção de um julgamento pautado na justiça distributiva, especialmente nas respostas dos participantes dos Grupos 3 e 4, que indicaram a necessidade da justiça ter consciência da sua responsabilidade social com o futuro dos adolescentes, que devem ser considerados como pessoas dignas de

respeito, além de apontarem que as punições devem considerar as condições de vida desses jovens. Essas respostas apontam o uso da Tomada de Perspectiva Sistêmica, definida por Selman (1971; Selman & Byrne, 1974) como a capacidade das pessoas de comparar os diferentes contextos que envolvem os indivíduos e utilizar desse conhecimento para compreender as particularidades de cada situação. De acordo com esse entendimento, segundo Selman, os fatos sociais passam a ser analisados levando em consideração a interpretação de cada indivíduo na situação, com a compreensão que essa intepretação individual depende do sistema de análise e das experiências e crenças de cada pessoa. Esse tipo de tomada de perspectiva permite ainda o surgimento do sentimento de Angústia Empática para além da situação, definida por Hoffman como a capacidade dos indivíduos de compreender o sofrimento de uma pessoa considerando não apenas suas características pessoais e circunstanciais, mas compreendendo a situação de todo um grupo ou classe social. No caso específico das respostas a pergunta sobre o tratamento judicial para os adolescentes, essas habilidades (tomada de perspectiva sistêmica e angústia empática para além da situação) estão na base dos argumentos de que a justiça deve compreender o envolvimento de adolescentes em atos infracionais tendo em vista não apenas a motivação e os danos causados pelos adolescentes, mas as circunstâncias do seu contexto familiar e social que interferem nas suas decisões.

Fica a indicação, portanto, que a tomada de perspectiva social e a empatia favoreceram o surgimento de raciocínios de justiça distributiva na avaliação dos participantes dos Grupos 2, 3 e 4 sobre a punição dos adolescentes. Esses resultados vão na mesma direção daqueles encontrados nos estudos de Tood et al. (2011), que apontam que o processo de mentalização de diferenças, que ocorre a partir do estímulo à adoção de uma perspectiva diferente da do próprio indivíduo, se relaciona a uma redução dos vieses egocêntricos. No caso da metodologia desta tese, é possível que as informações dos vídeos apresentados nos

Grupos 2, 3 e 4 tenham produzido um efeito semelhante ao processo de mentalização de diferenças, e tenham facilitado a descentração, através da tomada de perspectiva dos participantes para as condições de vida particulares dos adolescentes. Esse resultado mostra-se relevante para estudos futuros que se voltem para o desenvolvimento de julgamentos distributivos, pois como apontaram os estudos de Burrus e Mattern (2010) e Prooijen et al. (2012), a diminuição do egocentrismo favorece a adoção desses julgamentos. Sendo assim, as estratégias devem se voltar para a diminuição do egocentrismo e estimulação da descentração social através da tomada de perspectiva.

Diferente dos demais grupos, os participantes do Grupo 1 apresentaram predominantemente respostas de orientação retributiva sobre as punições aos adolescentes, com uma ênfase na necessidade de punir com rigor para dar o exemplo e de serem instituídas leis mais rígidas. A interpretação que se faz dessas respostas é semelhante à realizada no caso da análise das causas da violência, e parece indicar que a ausência de informações específicas sobre as condições de vida dos adolescentes dificultou a descentração dos participantes.

Ainda sobre a interpretação das respostas dos participantes sobre a maneira com que os adolescentes devem ser tratados pela justiça, considera-se relevante levantar uma questão para estudos futuros. Embora os modelos teóricos de Piaget, Selman e Hoffman, apresentados nesta tese, tenham sido importantes e úteis para avaliar as respostas dos participantes, é preciso ter um olhar crítico e reconhecer que a noção de justiça que eles utilizam é relativamente limitada para estudar os tipos de raciocínios que uma pessoa pode adotar ao analisar um problema como as punições a adolescentes que cometem delitos. Isso se deve ao fato da justiça não ser o foco de seus estudos, aparecendo apenas como um elemento que compõe o desenvolvimento da descentração social, sendo influenciado pela tomada de perspectiva ou pela empatia. Dessa forma, escapam dessas teorias sutilezas que existem na transição do raciocínio orientado pela retribuição para o raciocínio da justiça distributiva com

relação a decisões sobre punições. Piaget (1932/1994) chega a indicar que existe um determinado período do desenvolvimento em que a criança se encontra um momento intermediário, de transição entre os dois raciocínios de justiça, chegando a defender argumentos de retribuição confundidos ou misturados com elementos de reciprocidade. No entanto, o autor não aprofunda as gradações e avanços nesse desenvolvimento e nem explica como a criança supera essa confusão momentânea.

Diante do exposto, considera-se que o conceito de justiça distributiva, como é utilizado por Piaget (1932/1994, 1953/2014) e Hoffman (2000/2007), se mostrou limitado ou insuficiente para classificar as respostas dos participantes em determinado raciocínio, pois não permitiu identificar os níveis de gradação ou evolução na concepção distributiva dos participantes quando avaliaram a melhor punição a ser atribuída aos adolescentes envolvidos em atos infracionais. Analisando os resultados obtidos, verifica-se que outro modelo de avanço nos raciocínios de justiça pode auxiliar melhor na interpretação desse tipo de resposta.

Nesse sentido, a teoria sobre o desenvolvimento do julgamento moral de Kohlberg (1984) apresenta a noção de justiça corretiva, que avança por estágios até atingir a equidade nos julgamentos. Não se pretende realizar uma revisão sobre a teoria de Kohlberg na discussão desta tese, mas considera-se relevante indicar a sugestão para que esse modelo seja utilizado em estudos futuros que busquem verificar as decisões das pessoas sobre a atribuição de punições.

A pergunta sobre a relação entre justiça e compaixão foi a que trouxe mais sutilezas nas comparações entre os grupos. Isso por conta da dificuldade que os participantes relataram em conceber a compaixão permeando as questões jurídicas. Essa dificuldade fez com que os próprios participantes indicassem a necessidade de serem feitos esclarecimentos sobre como seria operacionalizado o uso da compaixão nos julgamentos. Diante das orientações metodológicas para a condução dos grupos nesta tese, optou-se por não realizar nenhum tipo

de instrução sobre como deveria ser entendida essa relação entre compaixão e justiça, de modo que os participantes elaborassem suas respostas a partir dos seus conhecimentos. No entanto, considerando que os esclarecimentos poderiam ajudar a desmistificar compreensões equivocadas sobre o uso da compaixão nos julgamentos, como por exemplo, acreditar que ter compaixão significa não punir quem comete um crime, aponta-se a importância de os estudos futuros levarem em conta a necessidade de definir esse e outros conceitos que sejam debatidos. No caso específico do uso da compaixão na justiça, recomenda-se a explicação de que a compaixão pode ser usada em julgamentos a partir do uso da equidade no estabelecimento da punição, assim como definiu Piaget (1932/1994), através da avaliação dos atenuantes para um julgamento mais leniente.

No entanto, apesar das dificuldades relatadas e do debate mais geral que existiu sobre o papel da justiça e da compaixão na vida das pessoas, pode-se inferir que as informações sobre os antecedentes de vida dos adolescentes tenham sensibilizado um pouco mais os participantes dos Grupos 2 e 4, que enfatizaram a necessidade da justiça considerar a equidade, ou seja, os elementos da história de vida e das condições sociais nos julgamentos dos crimes cometidos pelas pessoas, direcionando seus argumentos para uma orientação distributiva de justiça. Esses resultados levantam também a importância de se realizar estudos que relacionem a influência das informações fornecidas sobre um determinado tema nos julgamentos morais de justiça e pró-sociais das pessoas, além de identificar como a tomada de perspectiva social e a empatia podem contribuir para o surgimento de um raciocínio moral mais avançado e equitativo. Selman apontou que o julgamento moral avançado depende de uma adoção recíproca de perspectivas sociais, mas essa relação ainda precisa ser melhor esclarecida. Na revisão da literatura também foram encontrados estudos que mostram uma relação positiva da empatia com os julgamentos e os comportamentos pró-sociais (Carlo et al., 2010; Eisenberg et al., 2013), e do papel mediador da tomada de perspectiva e da

consideração empática das decisões de pessoas de perdoarem seus ofensores, diminuindo os efeitos negativos da mágoa sofrida (Rique et al., 2010). Mas esses estudos não analisaram as possíveis influências das informações oferecidas sobre as situações sociais nas decisões dos participantes.

A última pergunta da entrevista enfatizou outro aspecto específico sobre o tema do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, e que foi abordado nos vídeos apresentados nos Grupo 2 e 4: a influência do contexto de vida desses adolescentes em seu envolvimento com atos ilícitos. Nesse sentido, em todos os grupos foi possível identificar uma consideração da influência do contexto de vida no envolvimento dos adolescentes com a violência. No entanto, no Grupo 2 foram encontradas respostas com maior engajamento na adoção da perspectiva do adolescente, com afirmações de que a desestrutura do contexto não deixa nenhuma escolha ao adolescente, que se vê "forçado" a se envolver em atos criminosos ou não vê outra alternativa de vida para ele. Percebe-se que essas afirmações mostram que os participantes se colocaram afetivamente na posição dos adolescentes e tentaram expressar os sentimentos desses jovens, justificando assim o envolvimento em atos infracionais. Esse resultado parece ir na mesma direção daqueles encontrados por Lopéz-Peréz et al. (2013), que identificaram que estimular uma tomada de perspectiva imaginativa, ou seja, quando as pessoas tentam se imaginar na posição de uma outra pessoa, favorece o surgimento de sentimentos empáticos, que podem orientar futuros comportamentos na direção de ajudar a resolver o problema do outro.

Nos demais grupos, apesar de haverem indicado o papel do contexto nas ações dos adolescentes, não foram identificadas respostas com o mesmo engajamento afetivo e de tomada de perspectiva, mas respostas mais gerais e racionais sobre a influência do contexto na vida de todas as pessoas. É possível inferir que as respostas dos participantes do Grupo 2 tenham sido influenciadas pelas informações apresentadas no vídeo assistido por este grupo.

Porém, por este raciocínio, deveria ter sido encontrada a mesma sensibilização nos participantes do Grupo 4, o que não se mostrou evidente. Na tentativa de interpretar este resultado, acredita-se que as informações sobre as condições das unidades de ressocialização tenha dificultado a identificação dos elementos afetivos envolvidos na análise do contexto de vida dos adolescentes, tendo em vista que estas informações já se mostraram mais impactantes em outras perguntas da entrevista.

A dificuldade dos participantes de se envolverem cognitiva e afetivamente na análise do contexto de vida dos jovens por conta de um efeito das informações sobre o tratamento recebido pelos adolescentes fica mais evidente quando se considera as respostas do Grupo 3, onde os participantes apresentaram respostas menos específicas sobre o tema. Considerando o aporte teórico desta tese, pode-se dizer que este resultado mostra a importância de oferecer informações pertinentes para sensibilizar e estimular a tomada de perspectiva social e a manifestação da angústia empática nos seus estágios avançados, tendo em vista que Hoffman indica que, para que haja uma tomada de perspectiva social combinada, com elementos cognitivos e afetivos atuando de maneira integrada, e para que consequentemente o indivíduo consiga responder adequadamente a cada situação, é necessário que ele possua informações suficientes sobre as características da situação social além da sua perspectiva e possa considerar todos os aspectos envolvidos.

Finalizando a interpretação dos resultados da análise de conteúdo, é importante mencionar alguns aspectos das categorias de respostas apresentadas na Tabela 1. Nesta tabela, percebe-se que a maioria das respostas dos participantes foi sobre questões governamentais, que foram mencionadas nas respostas de diversas perguntas, seguidas de questões sociais e contextuais e, em menor frequência, de questões legais.

Na categoria de questões governamentais, a maior frequência de respostas foi proveniente do Grupo 3. Isso ocorreu pelo fato dos participantes deste grupo mencionarem,

além dos investimentos em serviços básicos e em políticas públicas de inclusão, a necessidade de implementar políticas públicas de ressocialização eficientes e de garantir o cumprimento da legislação sobre medidas socioeducativas. Mais uma vez, mostra-se a influência dos conteúdos apresentados pelos vídeos nas reflexões dos participantes.

Com relação à categoria de questões sociais/contextuais, destaca-se o Grupo 4 como tendo apresentado a maior quantidade de respostas dessa categoria, o que parece indicar que os participantes mencionaram mais os elementos apresentados no vídeo sobre os antecedentes da vida dos adolescentes e articularam essas informações com as dificuldades de ressocialização dos adolescentes. Esse resultado permite considerar que a apresentação da história completa neste grupo favoreceu a descentração dos participantes.

Já na categoria de respostas envolvendo questões legais, na Tabela 2 evidenciou-se que o Grupo 1 foi o que apresentou mais concepções de justiça retributiva, o que implica em menor tomada de perspectiva social e empatia dos participantes. Esse resultado corrobora mais uma vez a interpretação de que a ausência de informações dificultou o surgimento de respostas com orientação distributiva dos participantes, e parece apontar para a importância das informações sobre o tema para um raciocínio mais avançado. O Grupo 3, por sua vez, foi o que apresentou a maior quantidade de respostas nesta categoria, com um índice elevado de indicações pautadas na justiça distributiva, o que confirma a interpretação de que os participantes desse grupo conseguiram manifestar em muitas respostas o uso da tomada de perspectiva social e a angústia empática para com a situação vivida pelos adolescentes que se envolvem em atos infracionais.

Mesmo sabendo da influência dos vídeos nos grupos 2, 3 e 4 para o uso de raciocínios distributivos de justiça, cabe perguntar: Considerando que os participantes do Grupo 1 utilizaram raciocínios retributivos de justiça, o que levaria estudantes universitários, estudantes de psicologia, cognitivamente maduros, a preferir esse tipo de justiça? Na tentativa

de responder esta pergunta, é importante relembrar os estudos indicados na introdução desta tese, que mostram que a seletividade das informações fornecidas pela mídia acaba provocando dois tipos de efeitos nas pessoas: dessensibilização e “síndrome do mundo mau” (Scharrer, 2009). Esses efeitos ocorrem porque as pessoas, embora sendo cognitivamente maduras, acabam se prendendo nas informações mais frequentes, que se repetem em seu cotidiano, para formar seus julgamentos. Tendo a mídia apresentado constantemente informações pontuais, fragmentadas e descontextualizadas, as pessoas acabam se prendendo aos fatos isolados, o que leva a uma concepção mais punitiva de justiça (Camino & Cavalcanti, 1998; Santos, 2014).

Piaget indica em diversas obras que, embora os adolescentes e adultos tenham as estruturas cognitivas avançadas para avaliar questões abstratas, ao atingirem as operações formais, isso não significa que eles irão utilizar sempre todos os recursos cognitivos que possuem, devendo ser sempre estimulados pelo ambiente que os cerca. Se considerarmos os estudos sobre egocentrismo revisados nesta tese, isso fica mais evidente. Mesmo pessoas adultas, que já atingiram o nível cognitivo que permite o uso da descentração social, são influenciadas por vieses egocêntricos e são levadas, inclusive, a adotar crenças e julgamentos de outras pessoas ou de um determinado grupo. Isso por serem estimuladas a uma determinada informação, ou comportamento, repetidas vezes até que ela predomine em sua memória e influencie suas decisões. Sendo assim, acredita-se que, diante da apresentação pontual de estatísticas e notícias de violência envolvendo adolescentes aos participantes do Grupo 1, eles tenham sido levados aos mesmos processos de tomada de decisão que a população em geral adota a partir das notícias que recebe da mídia cotidianamente.

Finalmente, é relevante fazer alguns apontamentos sobre os resultados das análises padrão e cruzada, realizadas pelo Alceste. De uma maneira geral, pode-se dizer que os resultados vão na mesma direção daqueles encontrados pela análise de conteúdo,

evidenciando a influência das informações dos vídeos apresentados em cada grupo, através da ênfase dada aos elementos apresentados nas discussões desses vídeos.

Considerando primeiramente os resultados da análise padrão, observou-se pela organização das classes na Classificação Hierárquica Descendente e na Análise Fatorial por Correspondência que ocorreu uma divisão no raciocínio dos participantes, de modo que a pergunta sobre a relação da justiça com a compaixão acabou tendo as respostas concentradas em uma classe (Classe 1) num eixo separado das Classes 2 e 3, selecionadas pelo *software*.

Na classe 1 predominaram as respostas dos participantes com orientação para a justiça distributiva, considerando a importância de ter um julgamento flexível e que tenha em consideração as condições particulares de cada caso na hora de definir uma punição. Ou seja, a classe organizou as respostas que indicaram uma reflexão dos participantes sobre o sistema de punição e sobre como os julgamentos devem ser feitos em caso de ocorrência de infração. Além do foco na punição, considerou-se que os participantes se mantiveram no plano abstrato, conjecturando sobre as possibilidades de uso da compaixão na justiça, sem chegar a se colocar na posição das pessoas julgadas. Trata-se de uma classe que possui argumentos mais racionais, lógicos, que demonstram uma descentração cognitiva, tendo em vista que os participantes conseguiram apontar a existência de diferentes contextos e perspectivas que devem ser ponderadas durante os julgamentos sobre um delito.

O eixo que reúne as outras duas classes selecionadas pelo Alceste se divide em dois conteúdos principais: a falta de perspectiva positiva de futuro dos adolescentes, que acaba levando os mesmo a se envolverem em atos infracionais (Classe 3) e a importância de serem efetivadas políticas públicas para combater a violência e evitar a reincidência dos adolescentes em atos infracionais, através da promoção da inclusão social. Considerou-se que essas duas classes apontam aspectos mais concretos da situação de vida dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, e que se voltam para as ações que devem ser orientadas para

melhorar a condição de vida desses jovens. Pode-se perceber, assim, que embora esteja dividido em duas classes, o eixo tem em comum o aspecto da visão negativa dos jovens sobre suas possibilidades no futuro. Na Classe 3, esse aspecto aparece como causa do envolvimento dos adolescentes em atos infracionais, e na Classe 3 como o foco e o objetivo das políticas públicas a serem implementadas. A consideração da perspectiva negativa de futuro dos adolescentes implica, por sua vez, num processo de tomada de perspectiva social, pois os participantes chegaram a esta conclusão ao colocarem-se no lugar dos adolescentes e perceberem que, nas condições em que eles vivem e como são tratados pela sociedade e pelo poder público, fica improvável (ou até mesmo impossível) ter uma visão positiva para o seu futuro.

A análise cruzada teve o intuito de identificar os conteúdos mais relevantes na discussão por grupo, de modo que fosse possível identificar influências das informações fornecidas nos vídeos. Nesse sentido, com exceção do Grupo 1, que apresentou uma discussão mais elaborada do que as informações fornecidas para este grupo, todos os outros grupos centraram seus argumentos durante a discussão em elementos apresentados nos vídeos. Ou seja, o Grupo 2 enfatizou mais aspectos do contexto de vida dos adolescentes, o Grupo 3 se deteve na necessidade de melhorar o tratamento recebido pelos adolescentes nas instituições, enquanto o Grupo 4 apresentou argumentos mais variados, integrando elementos do contexto de vida dos adolescentes e das políticas de ressocialização dos jovens. Esse resultado mostra que o uso de informações sobre um tema pode influenciar nos argumentos e reflexões das pessoas sobre este tema. Portanto, apresentar informações mais completas, como foi o caso do Grupo 4, favorece um raciocínio mais coordenado e descentrado.

Sobre os resultados referentes ao Grupo 1, é relevante fazer algumas reflexões. Considerando os resultados da análise de conteúdo das respostas dos participantes às mesmas perguntas discutidas em grupo, pode-se perceber que houve um avanço qualitativo nos

argumentos, de modo que, coletivamente, os participantes expressaram mais respostas empáticas e de tomada de perspectiva do que em suas respostas individuais. Dois pontos devem ser levados em conta ao interpretar este resultado. Primeiramente, a possibilidade de expressar seu pensamento verbalmente pode ter facilitado na organização das informações e ideias de maneira mais coordenada do que no momento das respostas por escrito, também por conta da possibilidade de acrescentar elementos das respostas de outras pessoas em suas respostas. Outro ponto refere-se ao apontamento de um participante sobre a importância da sociedade ter empatia com os adolescentes que se envolvem em atos infracionais. Observou-se, durante a discussão do grupo, que a menção do termo empatia por este participante, num determinado momento de sua fala, suscitou a reflexão dos demais membros para a importância da empatia e, por esta razão, os conteúdos deste grupo na análise cruzada destacaram esses termos. Por estas razões, não se considera que este resultado contrarie qualquer expectativa do estudo, mas que ele demonstra a importância de considerar em estudos futuros a influência dos processos grupais na discussão e reflexão dos problemas sociais, que podem estimular a tomada de perspectiva social e a empatia, como já vem sendo indicado pela literatura a respeito das estratégias de intervenção para o desenvolvimento moral.

Considerações finais.

Diante do exposto, considera-se que esta tese indicou direções na compreensão de como a apresentação de informações sobre um tema pode influenciar na habilidade de descentração social das pessoas, através da tomada de perspectiva social e da empatia. Com relação ao objetivo do presente estudo, foi possível identificar que a apresentação de informações específicas sobre determinados aspectos do problema favoreceu a adoção de perspectivas múltiplas pelos participantes e, especialmente nos grupos 3 e 4, a manifestação

de afetos empáticos direcionados a situação de vida ou ao tratamento recebido pelos adolescentes nas unidades de ressocialização.

Dentre as informações utilizadas – estatísticas do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, antecedentes desse envolvimento e condições das unidades de ressocialização-, infere-se que os conteúdos referentes às unidades de ressocialização, apresentados nos Grupos 3 e 4, foram as que se relacionaram com mais respostas empáticas dos participantes, embora os participantes dos Grupos 1 e 2 também tenham apresentado algumas respostas com manifestações empáticas e adoção de perspectivas.

Apesar das informações sobre o contexto de vida dos adolescentes terem sido relevantes para favorecer a descentração dos participantes em algumas perguntas voltadas para esse aspecto do problema, é provável que estas informações sejam mais conhecidas pelas pessoas, por serem difundidas na mídia e no senso comum. Isso pode ter diminuído o impacto dos conteúdos dos vídeos na empatia dos participantes. Em contrapartida, os vídeos sobre o tratamento recebido pelos adolescentes nas unidades de ressocialização parecem ter impactado mais os participantes por se apresentarem como um conhecimento novo para muitos deles, e por esta razão esse conteúdo despertou mais empatia.

Para verificar essa interpretação sobre as diferenças nos conteúdos dos vídeos, pretende-se realizar um novo estudo, com aperfeiçoamento do delineamento experimental utilizado nesta tese, através da realização de uma avaliação de pré-teste e a utilização de instrumentos fechados que mensurem o nível de conhecimento dos participantes sobre o tema antes da apresentação dos vídeos, bem como os níveis de tomada de perspectiva e de empatia.

Também é importante fazer um destaque sobre o uso dos vídeos neste trabalho. As informações da mídia foram utilizadas neste estudo apenas como recurso para variar as condições entre os grupos. No entanto, é possível indicar que os resultados encontrados se relacionam à área de estudos sobre a mídia e sobre a formação de opinião das pessoas e

conhecimento sobre questões sociais. Considerando que as informações sobre as condições das unidades de ressocialização e cumprimento de medidas socioeducativas no país aparentemente provocaram maior tomada de perspectiva e empatia, em comparação com as informações sobre o contexto de vida dos adolescentes, e que esse resultado pode ter ocorrido pelo fato dessas informações serem menos conhecidas pelas pessoas, mostra-se a relevância de orientar os meios de comunicação sobre a importância de informar melhor a sociedade, apresentando diferentes aspectos sobre uma questão social.

Com relação a este aspecto, mostra-se relevante retomar qual o papel da mídia na formação de julgamentos sociais que impactam nas relações dos indivíduos com a sociedade e, especialmente, na maneira com que a sociedade lida com as questões sociais. Considerando os debates atuais que se relacionam ao tema do envolvimento de adolescentes em atos infracionais, destaca-se a defesa de uma determinada parcela da sociedade e do poder público para a redução da maioridade penal. Embora esta tese não se proponha a debater este tema e nem defender algum posicionamento sobre isso, fica evidente a partir dos resultados encontrados neste trabalho que a maneira com que mídia "informa" a população, ou seja, que a apresentação das informações fragmentadas, algumas vezes enviesadas ou voltadas para apenas um aspecto do problema, acaba levando a uma tomada de decisão da população sobre este tema que, nesse caso, se direciona para uma concepção pautada na justiça punitiva, com a defesa de valores morais primitivos e individualistas, conforme os resultados do Grupo 1 puderam mostrar.

Considerando, então, que a população em geral muitas vezes realiza julgamentos e toma decisões e posicionamentos sociais pautada apenas nas informações divulgadas nos meios de comunicação de massa, especialmente a mídia televisiva, como se pode esperar que as pessoas apresentem argumentos moralmente avançados quando o que se oferece de informação e conteúdo sobre o tema estimula o contrário? A partir dessa problemática, deve-

se refletir sobre como a mídia pode colaborar com o processo de desenvolvimento social e moral das pessoas. Os resultados desta tese mostram que o compromisso social da mídia deve ser em fornecer elementos diversificados e contextualizados que permitam o aprofundamento dos debates sobre questões sociais, habilitando as pessoas a tomarem decisões considerando todas as perspectivas e elementos envolvidos no problema.

Ainda, pode-se afirmar que a discussão realizada nos grupos mostrou a relevância de compreender a influência dos processos grupais na formação de opiniões e crenças das pessoas, além de se mostrar um recurso interessante para promover a reflexão mais aprofundada e ampla dos problemas sociais. Esta metodologia já vem sendo utilizada em estudos de intervenção voltados para a promoção do desenvolvimento moral, por exemplo.

Por fim, conclui-se que os resultados dessa tese se apresentam como uma contribuição importante para a área de estudos da cognição social e do desenvolvimento socioafetivo das pessoas, mostrando a aplicação do modelo piagetiano de descentração socioafetiva na expressão da tomada de perspectiva social e da empatia, e evidenciando como esses processos cognitivos e afetivos estão implicados na tomada de decisão das pessoas sobre problemas sociais. Ainda, os resultados indicam a importância de fornecer informações úteis sobre os problemas sociais que favoreçam o uso de raciocínios mais avançados, com a utilização dos recursos cognitivos e afetivos ao buscar a melhor solução para o problema considerando a perspectiva e os sentimentos das pessoas envolvidas.

REFERÊNCIAS

Alessandri, G., Kanacri, B.P.L., Eisenberg, N., Zuffano, A., Milioni, M., Vecchione, M., & Caprara, G.V. (2014). Prosociability during the transition from late adolescence to ypung adulthood: The role of effortful control and ego-resiliency. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-15. DOI: 10.1177/0146167214549321

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* São Paulo: Persona. (Trabalho originalmente publicado em 1977).

Bohns, V.K., & Flynn, F.J. (2010). ‘‘Why didn’t you just ask?” Underestimating the discomfort of help-seeking. *Journal of Experimental Social Psychology, 46,* 402–409. doi:10.1016/j.jesp.2009.12.015

Bohns, V.K., Handgraaf, M.J.J., Sun, J., Aaldering, H., Mao, C., & Logg, J. (2011). Are social prediction errors universal? Predicting compliance with a direct request across cultures. *Journal of Experimental Social Psychology, 47,* 676–680. doi:10.1016/j.jesp.2011.01.001

Bohns, V.K., Roghanizad, M.M., & Xu, A.Z. (2014). Underestimating Our Influence Over Others’ Unethical Behavior and Decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40,* 348–362. DOI: 10.1177/0146167213511825

Boyd, R. L., Bresin, K., Ode, S., & Robinson, M. D, (2013). Cognitive egocentrism differentiates warm and cold people. *Journal of Research in Personality, 47,* 90–96. http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2012.09.005

Burrus, J., & Mattern, K.D. (2010). Equity, Egoism, and Egocentrism: The Formation of Distributive Justice Judgments. *Basic and Applied Social Psychology*, *32*, 155–164. DOI: 10.1080/01973531003738593

Camargo, B. V. (2005). Alceste: um programa informático de análise quantitative de dados textuais. In Moreira, A. S. P., Camargo, B. V., Jesuíno, J. C., & Nóbrega, S. M.

(Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.* (pp.511-539). João Pessoa: Editora Universitária – UFPB.

Camino, C.P.S., & Cavalcanti, M.G. (1998). Valores Morais transmitidos por telenovelas brasileiras: Vale Tudo, Tieta e Salvador da Pátria. In. Nunes, M.L.T. (Org.) *Moral e TV.* Porto Alegre: Evangraf, pp. 90-148.

Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B.E. (2010). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sumpathy, prosocial moral reasoning and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development, 35,* 116-124.

Chambers, J.R., & De Dreu, C.K.W. (2014). Egocentrism drives misunderstanding in conflict and negotiation. *Journal of Experimental Social Psychology, 51,* 15–26. http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2013.11.001

Church, B.K., Peytcheva, M., Yu, W., & Singtokul, O. (2015). Perspective taking in auditor–manager interactions: An experimental investigation of auditor behavior. *Accounting, Organizations and Society, 45,* 40–51. http://dx.doi.org/10.1016/j.aos.2015.07.001

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M.J., & Lieu, J. (2013). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in Young adulthood: concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology.* DOI: 10.1037/a0032990

Enright, R., & Lapsley, D. K. (1980). Social Role-Taking: A review of the constructs, measures, and measurement properties. *Winter, 50,* 647-674.

Evans, A.M., & Krueger, J.I. (2011). Elements of trust: Risk and perspective-taking. *Journal of Experimental Social Psychology, 47,* 171–177. doi:10.1016/j.jesp.2010.08.007

Evans, A.M., & Krueger, J.I. (2014). Outcomes and expectations in dilemmas of trust. *Judgment and Decision Making, 9,* 90–103.

Flavell, J. (1974). The Development of Inferences about Others. In. Mischel, T. (Ed.). *Understanding other persons.* Oxford, England: Blackwell,, Basil & Mott.

Flavell, J. (1977). *Cognitive Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hale.

Flavell, J. (1992). Cognitive development: Past, present and future. *Decelopmental psychology, 28,* 998.

Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43,* 255-266.

Gasiorek, J. (2015). Perspective-Taking, Inferred Motive, and Perceived Accommodation in Nonaccommodative Conversations. *Journal of Language and Social Psychology, 34,* 577–586.DOI: 10.1177/0261927X15584681

Gehlbach, H., Marietta, G., King, A.M., Karutz, C., Bailenson, J.N., & Dede, C. (2015). Many ways to walk a mile in another's moccasins: Type of social perspective taking and its effect on negotiation outcomes. *Computers in Human Behavior , 52,* 523–532. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.035

Gehlbach, H., Young, L.V., & Roan, L.K. (2012). "Teaching social perspective taking: how educators might learn from the Army." *Educational Psychology, 32,* 295-309. doi:10.1080/01443410.2011.652807.

Gockel, C., & Brauner, E. (2013). The Benefits of Stepping Into Others' Shoes: Perspective Taking Strengthens Transactive Memory. *Basic and Applied Social Psychology, 35,* 222–230. DOI: 10.1080/01973533.2013.764303

Hoffman, M. (1980). Moral Development in Adolescence. In. Adelson, J. (Ed.). *Handbook of Adolescent Psuchology.* NY: John Wiley.

Hoffman, M. (2007). *Empathy and Moral Development. Implications for caring and justice.* NY: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 2000).

Hupper, E.G., Hart, C.M., & Sedikides, C. (2014). Moving Narcissus: Can Narcissists Be Empathic? *Personality and Social Psychology Bulletin, 40,* 1079– 1091. DOI: 10.1177/0146167214535

Husnu, S., & Crisp, R.J. (2015). Perspective-taking mediates the imagined contact effect. *International Journal of Intercultural Relations, 44,* 29–34. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.11.005

Inhelder, B. & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais.* São Paulo: Pioneira. (Trabalho originalmente publicado em 1970).

Jenkins, S.R., Austin, H.L., & Boals, A. (2013).Content Analysis of Expressive Writing Narratives About Stressful Relational Events Using Interpersonal Decentering. *Journal of Language and Social Psychology, 32,* 412 – 432. DOI: 10.1177/0261927X13479188

Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. Tha Psychology of Moral development: The Nature and Validity of Moral Stages. Vol. 2.* San Francisco: Harper & Row.

Knowles, M.L. (2014). Social rejection increases perspective taking. Journal of Experimental Social Psychology 55 (2014) 126–132. http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2014.06.008

Laurent, S.M., & Myers, M.W. (2011). I know you're me, but who am I? Perspective taking and seeing the other in the self. *Journal of Experimental Social Psychology, 47,* 1316–1319. doi:10.1016/j.jesp.2011.05.018

López-Pérez, B., Ambrona, T., Gregory, J., Stocks, E., & Oceja, L. (2013). Feeling at hospitals: Perspective-taking, empathy and personal distress among professional nurses and nursing students. *Nurse Education Today, 33,* 334–338. http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.010

Machell, K.A., Disabato, D.J., & Kashdan, T.B. (2015) Buffering the Negative Impact of Poverty on Youth: The Power of Purpose in Life. *Soc Indic Res.* DOI: 10.1007/s11205-015-0917-6

Morey, J.T., & Dansereau, D.F. (2010). Decision-Making Strategies for College Students. Journal of College Counseling, 13, 155-168.

Nascimento, A. R. F., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em Psicologia, 2,* 72-88.

Oliva, A., Parra, A., & Reina, M.C. (2014). Personal and contextual factors related to internalizing problems during adolescence. *Child and Youth Care Forum, 43,* 505-520. DOI: 10.1007/s10566-014-9250-5

Patrick, R.B., & Gibbs, J.C. (2012). Inductive Discipline, Parental Expression of Disappointed Expectations, and Moral Identity in Adolescence. *J. Youth Adolescence, 41,* 973-983. DOI: 10.1007/s10964-011-9698-7

Peterson, J. L., Bellows, A., & Peterson, S. (2015). Promoting connection: Perspective-taking improves relationship closeness and perceived regard in participants with low implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology, 56,* 160–164.

Piaget (1961) A Linguagem e o Pensamento da Criança, Ed. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro (Trabalho original publicado em 1956).

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema Central no Desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Zahar Editores (Trabalho original publicado em 1975).

Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores (Trabalho original publicado em 1964).

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral da Criança* (A. E. Lenardon, Trans). São Paulo: Editora Summus. (Trabalho original publicado em 1932)

Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia* (M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trans). Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).

Piaget, J. (2012). *Epistemologia genética.* São Paulo: Editora Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1990).

Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (Saltini, C.J.O. & Cavenaghi, D.B., Organização e Tradução). Rio de Janeiro: Wak Editora. (Trabalho original publicado em 1953).

Piaget, J., & Inhelder, B. (1985). *A psicologia da criança.* São Paulo: DIFEL.

Prooijen, J., Stahl, T., Eek, D., & van Lange, P.A.M. (2012). Injustice for All or Just for Me? Social Value Orientation Predicts Responses to Own Versus Other's Procedures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*, 1247–1258. DOI: 10.1177/0146167212448826

Rai, R., Mitchell, P., & Faelling, J. (2012). The Illusion-of-Transparency and Episodic Memory: Are People Egocentric or Do People Think that Lies are Easy to Detect? *Psychol Stud, 57,* 58–66. DOI 10.1007/s12646-011-0138-2

Reinert, M. (1998). *Alceste. Version 4.0 – Windows* (Manual). Toulouse: Societé IMAGE.

Rique, J., Camino, C., Formiga, N., Medeiros, F., & Luna, V. (2010). Consideração Empática e Tomada de Perspectiva para o Perdão Interpessoal. *Interamerican Journal of Psychology, 44*, 515-522.

Rose, J.P., Jasper, J.D. & Corser, R. (2012). Interhemispheric interaction and egocentrism: The role of handedness in social comparative judgement. *British Journal of Social Psychology, 51,* 111–129. DOI:10.1111/j.2044-8309.2010.02007.x

Sampaio, L.R., Moura, M.A.R., Guimarães, P.R.B., Santana, L.B., & Camino, C.P.S. (2013). Sentimentos empáticos em crianças, adolescentes e adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29,* 393-401

Santos, A.M.D. (2014). *A difusão de representações sociais dos Direitos Humanos pelo Jornal Nacional*. Dissertação de mestrado não publicada. João Pessoa, Paraíba: UFPB.

Saraiva, E. R. A. (2010). *Violência contra idosos: Aproximações e distanciamentos entre a fala do idoso e o discurso da mídoa impressa.* Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Sassenrath, C., Sassenberg, K., & Scholl, A. (2014). From a Distance . . . : The Impact of Approach and Avoidance Motivational Orientation on Perspective Taking. *Social Psychological and Personality Science, 5,* 18-26. DOI: 10.1177/1948550613486672

Savitksky, K.; Keysar, B.; Epley, N; Carter, T., & Swanson, A. (2011). The closeness-communication bias: Increased egocentrism among friends versus strangers. *Journal of Experimental Social Psychology, 47,* 269–273. doi:10.1016/j.jesp.2010.09.005

Schalkwijk, F., Stams, G.J., Stegge, H., Dikker, J., & Peen, J. (2014). The conscience as a regulatory function: Empathy, shame, pride, guilty, and moral orientation in delinquent adolescents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* 1-19. DOI: 10.1177/030664x14561830

Scharrer, E. (2009). Devemos nos preocupar com a violência na mídia? In. Mazzarella, S.R. e cols. *Os jovens e a mídia: 20 questões.* Porto Alegre: Artmed.

Selman, R. L. (1971). The role-taking to the development of moral judgment in the children. *Child Development, 42,* 79-91.

Selman, R.L. (1976). Social-Cognitive Understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*, (pp. 299-316), New York: Holt, Rinehart & Winston.

Selman, R.L., & Byrne, D.F. (1974). A structural developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development, 45,* 803-806.

Sommerville, J.A., Bernstein, D.M., & Meltzoff, A.N. (2013). Measuring Beliefs in Centimeters: Private Knowledge Biases Preschoolers' and Adults' Representation of Others' Beliefs. *Child Development, 84,* 1846–1854. DOI: 10.1111/cdev.12110

Surtees, A.D.R. & Apperly, I.A. (2012). Egocentrism and Automatic Perspective Taking in Children and Adults. *Child Development, 83,* 452–460. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01730.x

Surtees, A.D.R., Butterfill, S.A., & Apperly, I.A. (2012). Direct and indirect measures of Level-2 perspective-taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology 30,* 75–86. DOI:10.1111/j.2044-835X.2011.02063.x

Todd, A.R., Hanko, K., Galinsky, A.D., & Mussweiler, T. (2011). When Focusing on Differences Leads to Similar Perspectives. *Psychological Science, 22,* 134–141. DOI: 10.1177/0956797610392929.

Tuller, H.M., Bryan, C.J., Heyman, G.D., & Christenfeld, N.J.S. (2015). Seeing the other side: Perspective taking and the moderation of extremity. *Journal of Experimental Social Psychology, 59,* 18–23. http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2015.02.003

Van der Graaf, J., Bronje, S., Wied, M.D., Hawk, S., Lier, P.V., & Mexus, W. (2014). Perspective Taking and Empathic Concern in Adolescence: Gender Differences in Developmental Changes. *Developmental Psychology, 50,* 881-888.

van Prooijen, J., van Dijk, E. (2014). When consequence size predicts belief in conspiracy theories: The moderating role of perspective taking. *Journal of Experimental Social Psychology, 55,* 63–73. http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2014.06.006

Vonk, J., Virgil Zeigler-Hill, V., Patricia Mayhew, P., Mercei, S. (2013). Mirror, mirror on the wall, which form of narcissist knows self and others best of all? *Personality and Individual Differences, 54,* 396–401. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.010

Wied, M., van Boxtel, A., Matthys, W., & Meeus, W. (2012). Verbal, facial and autonomic responses to empathy-eliciting film clips by Disruptive male adolescents with high versus low callous-unemotional traits. *J. Abnorm Child Psychol, 40,* 211-223. DOI: 10.1007/s10802-011-9557-8

Windschitl, P.D., Bruchmann, K., Scherer, A.M., & McEvoy, S. (2013). Egocentrism in Judging the Effectiveness of Treatments. *Basic and Applied Social Psychology, 35,* 325–333. DOI: 10.1080/01973533.2013.785405

Yaniv, I., & Choshen-Hillel, S. (2012). Exploiting the Wisdom of Others to Make Better Decisions: Suspending Judgment Reduces Egocentrism and Increases Accuracy. *Journal of Behavioral Decision Making, J. Behav. Dec. Making, 25,* 427–434. DOI: 10.1002/bdm.740

Zorza, J.P., Marino, J., & Mesas, A.A. (2015). The influence of effortful control and empathy on perception of school climate. *Eur J. Psychol Educ.* DOI: 10.1007/s10212-015-0261-x

APÊNDICE A: ENTREVISTA PARA O PENSAMENTO SOCIAL

Universidade Federal da Paraíba
Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral- NPDSM
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social/Doutorado
CCHLA - Cidade Universitária - Campus I,
João Pessoa, PB, Brasil. CEP: 58.059-900

ENTREVISTA DO PENSAMENTO SOCIAL

Código da Pesquisa:

Código do Participante: _____

Prezado (a) participante:

Nosso interesse é saber sua opinião sobre problemas sociais na sociedade brasileira. Para tanto, vocês assistiram vídeos que reportam o aumento da violência cometida por jovens no Brasil, a situação da vida desses jovens antes e depois de cometerem os atos infracionais. Pedimos agora que responda a essa entrevista de forma breve, mas seja honesto(a) e livre na sua opinião, pois não existem respostas certas sobre essas questões.

1. Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

2. Idade: _____

3. Curso_____ Período: _____

ENTREVISTA DO PENSAMENTO SOCIAL

1. Para você, quais são as causas da violência que vivemos no Brasil?

2. O que você acha que é possível ser feito pelos governantes para diminuir a violência cometida por jovens no Brasil?

3. (a) Você acredita que esses jovens podem ser ressocializados para retornarem ao convívio social? Sim ou Não? Justifique.

   (b)Se acredita, indique o que pode ser feito para evitar que eles reincidam.

4. Considerando que esses jovens violam a lei, como eles devem ser tratados pela justiça pelos atos infracionais que cometeram?

5. A justiça pode ou não demonstrar compaixão nos seus julgamentos. Você acredita que a compaixão na justiça ajuda a resolver os problemas sociais? Sim ou Não? Justifique.

6. Você acredita que o contexto de vida em que esses jovens cresceram influencia no envolvimento deles nos atos infracionais que eles cometeram? Sim ou Não? Justifique.

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta é uma pesquisa sobre desenvolvimento moral que está sendo realizada por Eloá Losano de Abreu, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof. Dr. Júlio Rique Neto.

O objetivo desse estudo é analisar o julgamento das pessoas sobre problemas sociais. Este trabalho tem por finalidade contribuir com estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Solicitamos sua participação na pesquisa, onde você irá fazer parte de um grupo onde serão apresentados vídeos, e em seguida você será convidado a responder a uma entrevista escrita e teremos uma conversa em grupo sobre o problema social apresentado nos vídeos.

Informamos que esse trabalho cumpre todas as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

Informamos também que será realizada uma gravação da discussão em grupo, mas a mesma será utilizada unicamente para a análise dos resultados, sendo garantido ao(a) senhor(a) o sigilo da sua identidade. Para tanto, será utilizado um código de identificação, escolhido por você, que será inserido em todos os dados registrados a seu respeito.

Sua autorização é necessária também para apresentação dos resultados desse estudo em eventos da área da psicologia e para a publicação dos mesmos em revistas científicas. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a colaborar com as atividades solicitadas pelo(a) pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhuma punição da instituição de ensino.

Os pesquisadores responsáveis ficarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e dou o meu consentimento para participar da mesma.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora responsável:

Eloá Losano de Abreu
Endereço: Rua Alan L. Andrade, 374, apto. 202, Água Fria, João Pessoa, Paraíba.
Cep: 58052-117.
Email: eloalosano@gmail.com
Telefone: (83) 8873-9650/9654-8916

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C: NOTÍCIAS E VÍDEOS DO YOUTUBE UTILIZADOS NA EDIÇÃO DE CADA GRUPO EXPERIMENTAL[11]

- **Grupo 1 (Informações que foram repetidas em todos os grupos)**

Estatísticas:

- Anuário Brasileiro de Segurança Nacional 2013:

http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_2013-corrigido.pdf

- Notícia sobre reincidência de adolescentes:

http://www.midianews.com.br/conteudo.php?sid=3&cid=48519

Vídeos para edição:

- Crimes praticados por menores: https://www.youtube.com/watch?v=5HAgDOkgO2w

- Sequestro do ônibus 174: https://www.youtube.com/watch?v=vVI8o_Mzces

- Fantástico – Menores infratores: https://www.youtube.com/watch?v=gkQEqZh9uUw

- **Grupo 2 (Informações do Grupo 1 + O contexto de vida dos adolescentes)**

Vídeos para edição:

- Fantástico – Menores infratores: https://www.youtube.com/watch?v=xEXPiyBcSTI

- Menores infratores: tudo tem um motivo e uma consequência:

https://www.youtube.com/watch?v=2oqU4dYBeCw

- Invisibilidade: Ônibus 174 (Parte 1): https://www.youtube.com/watch?v=HsduaLwAg-A

- **Grupo 3 (Informações do Grupo 1 + As condições dos centros de ressocialização e presídios brasileiros)**

Vídeos para edição:

- Fantástico – Menores infratores: https://www.youtube.com/watch?v=xEXPiyBcSTI

- Fantástico – Menores infratores: https://www.youtube.com/watch?v=gkQEqZh9uUw

[11] Foram utilizados trechos dos vídeos indicados.

- Fantástico – Menores infratores: https://www.youtube.com/watch?v=xEXPiyBcSTI

- Crime, castigo e recuperação: ressocialização de adolescentes infratores:

https://www.youtube.com/watch?v=XyE-__dMyWg

- Os piores presídios do Brasil – Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=ptA9-JLBfM8

- Globo News: em condições precárias, presídios do Brasil tem déficit de 237,6 mil vagas:

https://www.youtube.com/watch?v=zCTpQoIqj00

- Agentes torturam presos depois de rebelião em Minas Gerais:

https://www.youtube.com/watch?v=Yy-cxUieAFA

- **Grupo 4 (Informações apresentadas nos Grupos 1, 2 e 3)**

APÊNDICE D: QUADRO DE REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "EGOCENTRISMO"

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Bohns e Flynn (2010)	Investigou se as pessoas que se mostram dispostas e solícitas a ajudar são capazes de reconhecer o desconforto e o constrangimento que as outras pessoas sentem para pedir ajuda. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 126 jovens adultos e adultos Estudo 2: 232 jovens adultos e adultos	Participantes foram divididos nas condições de ajudante ou solicitante de ajuda e deveriam indicar o grau de desconforto em pedir ajuda (no caso do solicitante) ou o desconforto da pessoa que pediu ajuda (no caso do ajudante).	As pessoas em situação de oferecer ajuda superestimaram a facilidade com que os outros solicitaram a ajuda delas.
Bohns et al. (2011)	Analisou se os vieses e erros encontrados no estudo anterior poderiam influenciados pelas orientações individualista e coletivista. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 97 estudantes universitários chineses e 82 estudantes universitários americanos Estudo 2: 78 estudantes universitários americanos	Participantes foram instruídos a solicitar ou oferecer ajuda a pessoas estranhas e deveriam indicar o quanto a posição de aceitar ou recusar a ajuda poderia ser embaraçosa para ele ou para o estranho.	Associação entre a orientação coletivista e o reconhecimento do desconforto da posição de solicitante de ajuda.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Bohns, Roghanizad e Xu (2014)	Verificaram se as pessoas instigadoras são capazes de reconhecer a posição constrangedora em que colocam as outras pessoas ao fazerem um pedido embaraçoso. Quatro estudos realizados.	Estudo 1: 245 estudantes universitários Estudo 2: 133 estudantes universitários Estudo 3: 171 estudantes universitários Estudo 4: 155 estudantes universitários	Participantes deveriam induzir outra pessoa a cometer uma atitude incorreta, divididos em diversas condições.	Em todos os estudos, os instigadores falharam em reconhecer a sua influência sobre os atores ao fazerem sugestões erradas, pois consideravam que a atitude da outra pessoa era orientada apenas pela sua própria vontade, independente da sua sugestão.
Boyd, Bresin, Ode e Robinson (2013)	Investigaram a relação entre o egocentrismo social e o egocentrismo cognitivo. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 81 estudantes universitários caracterizados como frios socialmente ou sociáveis. Estudo 2: 86 estudantes universitários	Participantes responderam a uma tarefa cognitiva de tomada de perspectiva visual e auditiva.	Pessoas frias socialmente apresentaram níveis altos de egocentrismo cognitivo.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Burrus e Mattern (2010)	Investigou o efeito do egocentrismo, egoísmo e equidade na formação de julgamentos distributivos. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 52 estudantes universitários Estudo 2: 34 estudantes universitários	Participantes responderam virtualmente uma tarefa em que deveriam distribuir os pagamentos pelos resultados com seu parceiro ao final da tarefa.	O egocentrismo sobrepôs os efeitos do egoísmo e da equidade na tomada de decisão. Os julgamentos de justiça distributiva foram mais bem preditos quando os participantes deveriam estimar sua própria recompensa do que quando analisavam a contribuição e a recompensa merecida pelo parceiro.
Chambers, e Dreu (2014)	Analisar a tendência de superestimar os conflitos em questões importantes para si e subestimar os conflitos que não envolvem o indivíduo diretamente (viés egocêntrico de percepção de conflitos). Três estudos realizados.	Estudo 1: 66 estudantes universitários Estudo 2: 69 estudantes universitários Estudo 3: 94 estudantes universitários	Participantes responderam em pares a tarefas de negociação adotando papeis diferentes em cada tarefa.	Os participantes tenderam a julgar sua decisão como mais importante e melhor que a do parceiro. O viés egocêntrico foi amenizado pela orientação de adotar a perspectiva do parceiro, mas permaneceu tendo efeitos importantes na atribuição de importância das decisões dos participantes.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Evans e Krueger (2011)	Analisou como o egocentrismo atua nas ponderações de riscos e de reciprocidade nos jogos de confiança. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 240 jovens adultos e adultos Estudo 2: 178 jovens adultos e adultos	Participantes responderam virtualmente um jogo de confiança, em 10 rodadas, com a ordem de repetição aleatória e com um parceiro (virtual) diferente em cada rodada.	Os custos da tarefa tiveram um efeito negativo na confiança de acordo com os níveis de benefícios. O risco influenciou na confiança e na tomada de perspectiva.
Evans e Krueger (2014)	Verificou a influência da avaliação de risco e a tentação na busca por informações e na decisão final nos jogos de confiança. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 114 estudantes universitários e adultos Estudo 2: 155 adultos com média de 32 anos de idade	Os participantes responderam a tarefas de confiança envolvendo um parceiro virtual.	Participantes tenderam a considerar mais as informações sobre os riscos do que sobre os benefícios (tentação) ao avaliar a tarefa. Os níveis de confiança foram mais altos quando a probabilidade de reciprocidade foi baixa, e vice-versa.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Gockel e Brauner (2013)	Analisou se a tomada de perspectiva (versus o egocentrismo) facilita a memória transitiva (elemento que favorece o trabalho em equipes) quando o conhecimento sobre a tarefa entre os membros do time for diferente ou similar.	153 estudantes universitários alemães	Os participantes foram divididos em times. Cada time deveria executar tarefas de reconstrução de um acidente de avião. Quatro condições: foco cognitivo (tomada de perspectiva x egocentrismo) e distribuição de conhecimento (diferenciação x integração). A condição de diferenciação consistiu em distribuir diferentemente as informações gerais sobre a tarefa para cada membro do time, enquanto a condição de integração distribuiu as mesmas informações para todos os membros do time. Todos os participantes responderam medidas de memória transitiva.	Efeito significativo do tipo de foco cognitivo adotado, de modo que times na condição de tomada de perspectiva tiveram escores maiores de eficiência na execução da tarefa do que times na condição de egocentrismo. Efeitos significativos na distribuição de conhecimentos, onde os times na condição de integração tiveram escores maiores na execução da tarefa do que times na condição de diferenciação. Efeitos significativos na eficácia da memória transitiva nas condições de foco cognitivo de tomada de perspectiva e na distribuição de conhecimento por integração.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Prooijen, Stahl, Eek e Van Lange (2012)	Identificar em que medida as pessoas são predominantemente egocêntricas no seu raciocínio de justiça procedimental. Esta variável foi operacionalizada a partir da análise sobre o quanto as pessoas avaliam ter recebido "oportunidades de voz" (permissão para argumentar) em tarefas de negociação. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 150 estudantes universitários classificados como pró-selfs (egocêntricos) ou pró-sociais Estudo 2: 104 estudantes universitários classificados como pró-selfs (egocêntricos) ou pró-sociais	Duas condições, presença de oportunidades de voz para o self x ausência de oportunidade de voz para o self e presença de oportunidade de voz para o outro x ausência de oportunidade de voz para o outro.	Efeito significativo na orientação pró-self, em que os participantes analisaram a situação mais positivamente quando receberam oportunidades de voz do que quando não recebiam, mesmo quando o outro também recebia oportunidade de voz. No caso dos participantes pró-sociais, as avaliações foram mais positivas em todas as condições, mesmo naquelas em que nenhuma das partes recebia oportunidades de voz durante as negociações.
Rai, Mitchell e Faelling (2012)	Analisou os efeitos do viés de ilusão de transparência, no qual as pessoas acreditam que seus sentimentos internos, pensamentos e perspectivas são mais aparentes para os outros do que realmente são. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 30 estudantes universitários Estudo 2: 26 estudantes universitários	Participantes tiveram que contar uma história pessoal mentirosa para uma plateia.	O viés egocêntrico de transparência levou os participantes a acreditam que suas mentiras são mais detectáveis do que elas realmente são.

Apêndice D (*continuação)*.

Rose, Jasper e Corser (2012)	Avaliar o viés egocêntrico nos julgamentos comparativos entre pessoas e situações através de conexões cerebrais. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 127 estudantes universitários Estudo 2: 90 estudantes universitários	Participantes deveriam julgar suas próprias habilidades e as habilidades de um parceiro em domínios considerados fáceis ou difíceis. A interação das conexões cerebrais foi manipulada através do uso dos participantes pela mão dominante x não dominante.	Efeito significativo da dificuldade da tarefa e da interação entre os hemisférios cerebrais: o uso da mão não dominante diminuiu o efeito do viés egocêntrico nos julgamentos comparativos.
Sassenrath, Sassenberg e Scholl (2014)	Analisou o impacto do fechamento social no desempenho em tarefas de tomada de perspectiva. Três estudos realizados.	Estudo 1: 63 estudantes universitários Estudo 2: 78 estudantes universitários Estudo 3: 85 estudantes universitários	Duas condições de orientação motivacional: abordagem social x distanciamento social. Os participantes responderam uma tarefa onde eram contadas histórias envolvendo um protagonista e outros alvos, e responderam também uma tarefa de tomada de perspectiva e uma escala de afetos positivos e negativos.	Participantes na condição de distanciamento social apresentaram pontuação mais elevada nas tarefas de tomada de perspectiva do que os participantes na condição de abordagem social, assim como em afetos positivos.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Savitsky, Keysar, Epley, Carter e Swanson (2011)	Investigar o viés de aproximação na comunicação, que ocorre quando as pessoas superestimam a qualidade da sua comunicação para pessoas próximas. Três estudos realizados.	Estudo 1: 144 estudantes universitários e adultos Estudo 2: 60 estudantes universitários Estudo 3: 24 casais com média de 14 anos de relação	Participantes responderam a uma tarefa onde deveriam dar orientações para um amigo e para uma pessoa estranha buscarem um objeto e deveriam considerar a perspectiva visual desta pessoa, e não levar em consideração as informações que só eram disponíveis da sua perspectiva visual.	Os participantes foram mais afetados pelo viés de aproximação da comunicação quando atuaram com um parceiro amigo do que quando trabalharam com estranhos, e se mostraram menos dispostos a corrigir sua falha de percepção egocêntrica com amigos do que com estranhos.
Sommerville, Bernstein e Meltzoff (2013)	Utilizou a percepção visual de localização de objetos (tomada de perspectiva espacial) como medida para identificar o viés egocêntrico do conhecimento privilegiado. Dois estudos realizados	Estudo 1: 80 crianças e 40 estudantes universitários Estudo 2: 40 crianças e 20 adultos	Os participantes deveriam responder tarefas de crença falsa, onde eram apresentados a um cenário com um personagem. Num momento em que o personagem se retira do cenário, objetos são mudados de lugar, e os participantes deveriam indicar onde o personagem procuraria o objeto quando retornasse ao cenário.	Associação em que o conhecimento privilegiado influenciou nas estimativas das pessoas sobre o desempenho dos demais nas tarefas, sendo essa associação encontrada em todas as idades, em maior intensidade no grupo de crianças do que nos adultos.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Surtees e Apperly (2012)	Comparou o grau de egocentrismo em crianças e adultos no primeiro nível de tomada de perspectiva (Flavell, 1974). Dois estudos realizados.	Estudo 1: 95 crianças e 11 estudantes universitários Estudo 2: 30 crianças	Participantes observaram gravuras que continham a imagem de uma pessoa sentada numa mesa e diversos pontos em lugares diferentes da imagem, alguns visíveis a pessoa da gravura e outros visíveis somente ao participante. Cada participante deveria indicar quantos pontos poderiam ser visto por ele na figura (condição self) e quantos pontos a pessoa da figura poderia ver (condição outro), em situações consistentes (onde a resposta era evidente) e inconsistentes (onde a localização era ambígua).	Efeito da idade, de modo que o grupo de adultos respondeu as tarefas mais rapidamente e foram mais eficientes na adoção de perspectivas.
Surtees, Butterfill e Apperly (2012)	Verificou os efeitos de medidas diretas e indiretas na adoção de perspectivas comparando dois primeiros níveis do modelo de Flavell (1974).	80 crianças e 20 estudantes universitários.	Cada participante deveria observar uma gravura que continha a imagem de uma pessoa e números que apareciam em diferentes locais da gravura, e deveria julgar que números que apareciam para si (condição self) e para o personagem da figura (condição outro). Foram apresentados números ambíguos, que poderiam dar impressões errôneas dependendo da posição (6 e 9) e números não ambíguos (0 e 8).	Efeito significativo da idade, da perspectiva e do estímulo apresentado, com médias maiores para a amostra de adultos, para a condição self e para o estímulo ambíguo.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Tood, Hanko, Galinsky e Mussweiler (2011)	Analisou se os contextos e disposições mentais que direcionam o foco em diferenças eu-outro podem facilitar formas de percepção de conceitos de tomada de perspectiva. Cinco estudos realizados.	Estudo 1: 82 estudantes universitários alemães Estudo 2: 100 estudantes universitários alemães Estudo 3: 81 estudantes universitários alemães Estudo 4: 116 estudantes universitários alemães Estudo 5: 56 estudantes universitários alemães	Três condições: controle, mentalização de semelhanças e mentalização de diferenças. Os participantes completaram uma tarefa de tomada de perspectiva espacial onde deveriam identificar a localização espacial do objeto alvo, que poderia ser descrito tanto da sua própria perspectiva quanto da perspectiva de outra pessoa indicada na tarefa.	Participantes na condição de mentalização de diferenças foram mais propensos a dar respostas orientadas pela perspectiva do outro. A mentalização de diferenças favoreceu o reconhecimento de outras perspectivas e reduziu o viés egocêntrico ao analisar situações onde a pessoa possui informações privilegiadas.
Windschitl, Bruchmann e Scherer (2013)	Verificar o efeito do viés egocêntrico na avaliação das pessoas sobre tratamentos em laboratório. Quatro estudos realizados.	Estudo 1: 46 estudantes universitários Estudo 2: 44 estudantes universitários Estudo 3: 78 estudantes universitários Estudo 4: 76 estudantes universitários	Participantes responderam em pares a tarefas de percepção espacial de imagens variando em condições de estímulos perturbadores. Após a manipulação das condições, os participantes eram informados que um deles melhorou em seu desempenho após a introdução do estímulo perturbador, enquanto o outro participante diminuiu no desempenho da tarefa.	As pessoas, ao avaliarem o tratamento a que haviam se submetido, permaneciam considerando os resultados desse tratamento apenas a partir de sua experiência própria, mesmo quando foram apresentados relatos de pessoas informando terem sofrido efeitos opostos com o mesmo tratamento.

Apêndice D (*continuação)*.

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Yaniv e Chosen-Hillel (2012)	Verificar se a presença ou não de julgamentos prévios interferia na consideração das pessoas sobre a opinião dos outros para tomar decisões. Três estudos realizados.	Estudo 1: 67 estudantes universitários Estudo 2: 89 estudantes universitários Estudo 3: 92 estudantes universitários	Participantes responderam tarefas no computador e foram divididos em duas condições: com formação prévia de opinião e sem formação prévia de opinião. A tarefa consistiu em atribuir valores calóricos a frutas que apareciam na tela.	A opinião de outras pessoas favoreceu a acurácia das decisões dos participantes, nas duas condições, tendo um efeito maior na condição em que os participantes não formavam opiniões prévias. O viés egocêntrico foi evidenciado nas respostas dos participantes da condição com formação prévia de opinião, à medida que os mesmos mantiveram respostas idênticas ou similares à decisão que haviam tomado antes das informações de respostas de outras pessoas.

APÊNDICE E: QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL"

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Church, Pujtcheva, Yu e Singtokul (2015)	Examinou o efeito da tomada de perspectiva na habilidade de auditores em avaliar os gestores e produzirem relatórios financeiros de alta qualidade. Dois estudos.	Estudo 1: 58 estudantes universitários Estudo 2: 39 estudantes universitários	Participantes foram solicitados a responder tarefas fiscais e elaborar relatórios, assumindo a posição de auditor ou de gerente.	A tomada de perspectiva facilitou a avaliação dos auditores dos relatórios dos gestores, permitindo que eles identificassem com mais acurácia as possíveis distorções nos dados dos relatórios.
Gasiorek (2015)	Avaliou as associações entre a acomodação comunicativa, a tomada de perspectiva e a motivação inferida.	193 adultos com idade média de 41 anos.	Os participantes responderam um questionário sobre uma experiência recente de conversação que eles tiveram, e foram divididos em quatro condições: instrução para tomada de perspectiva (superacomodação x subacomodação) e ausência de tomada de perspectiva (superacomodação x subacomodação).	Quanto maior o grau de tomada de perspectiva, melhor a avaliação sobre o ajustamento comunicativo dessa pessoa e maior a percepção das comunicações superacomodativas como mais ajustadas.

Apêndice E ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Gehlbach et al. (2015)	Testaram se os ambientes virtuais poderiam ser utilizados para cultivar e desenvolver a tomada de perspectiva e melhorar a resolução de conflitos.	842 adultos com média de 30 anos de idade, membros de um site de contatos profissionais.	Seis condições: nenhuma informação relevante sobre o parceiro de negociação (em ambiente virtual ou imaginado), adotando apenas a sua perspectiva na negociação (em ambiente virtual ou imaginado) e adotando a perspectiva do parceiro da negociação (em ambiente virtual ou imaginado).	Todos os participantes das quatro condições de instrução de tomada de perspectiva perceberam suas relações com o parceiro de negociação de maneira mais positiva do que aqueles nas condições sem informação sobre o parceiro. Não houve diferenças nas condições de ambiente virtual ou imaginado.
Gehlbach, Young e Roan (2012)	Avaliou a efetividade de uma intervenção para promoção da tomada de perspectiva.	116 adultos membros do exército americano.	A intervenção consistiu num curriculum contendo atividades de treinamento dos militares para detectar vieses de informação e as percepções de outra pessoa que eles estejam interagindo (inimigos potenciais), sensibilização para a importância de desenvolver essas habilidades como técnica de sobrevivência, e estimulação da investigação sobre o contexto e os sentimentos da outra pessoa com quem estão interagindo.	A intervenção melhorou as habilidades nos soldados, permitindo que eles analisassem melhor as situações, detectando de maneira mais acurada os vieses de outras pessoas, elaborando hipóteses para explicar os comportamentos das pessoas e adaptando suas hipóteses ao surgimento de novas evidências sobre os eventos analisados.

Apêndice E ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Hepper, Hart e Sedikides (2014)	Verificou se pessoas narcisistas podem desenvolver empatia através da tomada de perspectiva. Três estudos realizados.	Estudo 1: 282 estudantes universitários e jovens adultos Estudo 2: 95 estudantes universitários e jovens adultos Estudo 3: 88 estudantes universitários e jovens adultos	Participantes responderam a um inventário de personalidade narcisista , e em seguida assistiram uma história com um cenário em que uma pessoa passa por um evento estressante, e foram divididos em condições onde foram variadas a gravidade do evento vivenciado pelo alvo da história e o grau de controle aparente da situação pelo alvo. Após a história, responderam a uma escala sobre a sua percepção sobre a severidade e o controle do personagem na situação e a uma escala em que deveriam indicar o grau em que os itens correspondiam aos seus pensamentos e sentimentos sobre o personagem da história.	Participantes com índices elevados de narcisismo falharam em apresentar empatia pela situação do personagem, principalmente quando apresentaram maiores escores nos componentes desajustados do narcisismo (exibicionismo e prepotência). A estimulação da tomada de perspectiva favoreceu o uso de respostas com o mesmo grau de empatia, tanto em participantes narcisistas com altos escores nos componentes desajustados quanto nos participantes com escores baixos nos componentes desajustados.

Apêndice E ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Husnu e Crisp (2015)	Avaliou o efeito da tomada de perspectiva para promover a tolerância nas relações intergrupais.	73 adolescentes e adultos com idades entre 17 e 69 anos, moradores de uma ilha grega que sofre com conflitos interétnicos	Duas condições: controle x contato imaginado. Os participantes foram orientados a imaginar uma cena corriqueira (condição controle) ou uma cena em que têm uma experiência agradável na companhia de cyprios gregos (condição de contato imaginado). Em seguida, eles responderam medidas de tomada de perspectiva, sentimentos frente aos cyprios gregos, e questões de feedback.	Foi encontrada uma média maior de tomada de perspectiva e de atitudes positivas frente aos cyprios gregos nos participantes da condição de contato imaginado.
Knowles (2014)	Analisou se a tomada de perspectiva pode ajudar pessoas rejeitadas socialmente. Três estudos realizados.	Estudo 1: 40 estudantes universitários Estudo 2: 60 estudantes universitários Estudo 3: 64 estudantes universitários	Participantes responderam a uma entre duas tarefas, divididos em duas condições: aceitação social x rejeição social, e em seguida responderam a uma medida de tomada de perspectiva.	Os participantes na condição de rejeição social apresentaram um foco na tomada de perspectiva externo ao self, ou seja, mais focados no outro do que em si mesmos.

Apêndice E ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Lopéz-Pérez, Ambrona, Gregory, Stocks e Oceja (2013)	Compararam o uso de duas estratégias de tomada de perspectiva: perspectiva objetiva, que consiste em permanecer na análise prática sem envolvimento emocional; e perspectiva imaginativa, quando as pessoas imaginam o que o outro está pensando ou sentindo. Três estudos realizados.	Estudo 1, 2 e 3: 30 estudantes de enfermagem e 30 enfermeiros profissionais em cada estudo.	Participantes foram orientados a observar uma fotografia que apresentava uma pessoa doente em sofrimento e indicar o quanto eles tendem a ser objetivos ou imaginativos. Em seguida, responderam um questionário com itens que buscavam o grau de empatia e angústia.	Estudantes de enfermagem reportaram uma tendência significativamente maior de adotar a perspectiva imaginativa, enquanto os profissionais de enfermagem apresentaram tendência maior para adotar a perspectiva objetiva, reportando sentirem menos empatia do que os estudantes.
Morey e Dansereau (2010)	Verificaram o efeito das estratégias de tomada de perspectiva no aumento ou na melhora da tomada de decisão de jovens sobre comportamentos de risco.	162 estudantes universitários.	Quatro condições: uso de tomada de perspectiva social, uso de mapeamento por nós, combinação das duas estratégias, e grupo controle sem estratégia definida.	Os participantes das condições de tomada de perspectiva social (seja isoladamente ou combinada com o mapeamento), apresentaram melhoras no uso de estratégias de tomada de decisão.

Apêndice E ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Peterson, Belows e Peterson (2015)	Analisaram se a tomada de perspectiva poderia amenizar a relação entre baixa autoestima das pessoas e sua dificuldade de conexão com seus parceiros de relacionamento.	215 estudantes universitários de diferentes etnias (afro-americanos, asiáticos, espanhóis e nativos americanos)	Condições controle x instrução para tomada de perspectiva. Os participantes responderam medidas de autoestima implícita, satisfação no relacionamento, proximidade auto-referida no relacionamento, consideração percebida pelo parceiro.	A baixa autoestima implícita influenciou na regulação das conexões em relacionamentos próximos, com maior consideração positiva sobre o parceiro e maior proximidade nas relações na condição de tomada de perspectiva.
Tuller, Bryan, Heyman e Chrisenfeld (2015)	Avaliar os efeitos da tomada de perspectiva ao julgar uma pessoa com opiniões divergentes. Quatro estudos realizados.	Estudo 1: 85 estudantes universitários Estudo 2: 94 estudantes universitários Estudo 3: 101 estudantes universitários Estudo 4: 103 estudantes universitários	Participantes responderam as medidas em pares. Os participantes eram levados a acreditar que seu parceiro de atividade possuía uma visão diferente da sua numa questão social importante, no caso, discriminação com pessoas obesas ou legalização do aborto. Os participantes foram divididos em duas condições: escrever sobre o tema na perspectiva do parceiro x escrever sobre o tema adotando sua própria perspectiva.	Participantes na condição de tomada de perspectiva apresentaram maior mudança de atitude frente à decisão sobre o problema em questão, aproximando-se mais da resposta do parceiro.

Apêndice E ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Van Prooijen e Van Dijk (2014)	Analisar se as crenças conspiratórias podem ser influenciadas pela tomada de perspectiva do grupo que está sofrendo as consequências do evento. Cinco estudos realizados.	Estudo 1: 71 adultos, com media de 20 anos de idade Estudo 2: 79 adultos, com media de 21 anos de idade Estudo 3: 80 adultos, com media de 21 anos de idade Estudo 4: 114 adultos, com media de 21 anos de idade Estudo 5: 93 adultos, com media de 20 anos de idade	Participantes foram divididos em duas condições, onde deveriam responder uma tarefa que apresentava uma história em que um personagem (africano ou não-africano) sofre um acidente.	A tomada de perspectiva influenciou as crenças das pessoas sobre as causas do acidente apenas quando as consequências desse acidente foram consideradas sérias e apenas quando era adotada a perspectiva das vítimas.

Apêndice E ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Vonk, Zeigler-Hill, Mayhew e Mercei (2013)	Examinaram as relações entre o narcisismo, em seus níveis normal e patológico, e a tomada de perspectiva, inteligência emocional, empatia e a capacidade de sistematização de pensamento.	368 estudantes universitários.	Medidas: inventário de personalidade narcisista, inventário de narcisismo patológico, escala de empatia de Davis, coeficiente de empatia e coeficiente de sistematização de Baron-Cohen, teste de leitura da mente pelos olhos, escala de inteligência emocional, e tarefa de raciocínio social e físico-causal. Foram realizadas análises correlacionais e de regressão.	Correlações negativas entre os componentes do narcisismo e as variáveis psicológicas positivas. No que se refere aos resultados das análises de regressão, foi encontrado que o componente de grandiosidade prediz maior empatia e consideração empática, e maior tomada de perspectiva e inteligência emocional. Os componentes de exibicionismo, adequação, liderança/autoridade e narcisismo geral predizem baixos níveis de inteligência emocional, menor tomada de perspectiva e de consideração empática.

APÊNDICE F: QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "*ROLE-TAKING*"

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Jenkins, Austin e Boals (2013)	Analisaram a relação entre a escrita expressiva sobre eventos estressantes e a maturidade cognitiva através do *role-taking.* Dois estudos realizados.	Estudo 1: 102 estudantes universitários e adultos que relataram ter sofrido um rompimento amoroso nos 12 meses anteriores ao estudo Estudo 2: 83 estudantes universitários e adultos que relataram ter sofrido um rompimento amoroso nos 12 meses anteriores ao estudo	Participantes responderam a uma escala de intensidade emocional dos eventos, onde deveriam elaborar as causas do rompimento e o contexto em que ocorreu, além de uma escala de descentração interpessoal, que permite acessar o nível de maturidade cognitiva. A escala de descentração foi respondida considerando o contexto de relação antes e depois do rompimento.	A descentração correlacionou-se positivamente com o uso de expressões cognitivas, especialmente palavras de inferência. Também foi encontrada uma correlação positiva entre a descentração e o uso de palavras sobre emoções positivas. No que se refere à capacidade de analisar o evento em abrangência e fechamento, foi encontrada uma relação onde a descentração atua como uma forma de processamento ativo de informações apenas para pessoas com baixo grau de fechamento na autoavaliação sobre a situação.

Apêndice F ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Laurent e Myers (2011)	Investigaram como a tomada de perspectiva leva a mudanças no autoconceito. Dois estudos realizados.	Estudo 1: 110 estudantes universitários Estudo 2: 115 estudantes universitários	Participantes assistiram a um vídeo onde um pesquisador aparece sendo entrevistado. Em seguida, responderam a uma escala sobre os atributos e crenças sobre o pesquisador. Os participantes foram divididos em duas condições: adotar a perspectiva do pesquisador ou observação efetiva da situação (condição controle). Dados analisados a partir da modelagem de equações estruturais.	A tomada de perspectiva apresentou efeitos mais fortes na sobreposição (quando os participantes de reconheciam como semelhantes ao pesquisador) do autoconceito do que na condição de controle, mas não se mostrou preditora direta de nenhuma das variáveis. Maior sobreposição foi associada a maior autoconceito dos atributos do pesquisador, maior apoio às crenças relacionadas ao pesquisador e maior avaliação dos atributos positivos.

Apêndice F ***(continuação)***

Referência do trabalho	**Objetivos/Variáveis estudadas**	**Participantes**	**Delineamento**	**Resultados**
Rique, Camino, Formiga, Medeiros e Luna (2010)	Verificaram empiricamente as relações entre a consideração empática, a tomada de perspectiva social ou *role-taking* e o perdão interpessoal.	200 adolescentes, jovens adultos e adultos, com idades entre 14 e 46 anos.	Participantes responderam a escalas de consideração empática e tomada de perspectiva, uma escala de atitudes para o perdão e uma medida do grau de mágoa sofrida pelo ofensor. Os participantes deveriam responder aos instrumentos considerando uma ofensa que eles sofreram em algum momento de suas vidas. Dados foram analisados a partir da modelagem de equações estruturais.	O modelo proposto pelos autores foi confirmado, onde a consideração empática se relaciona positivamente com a tomada de perspectiva ou *role-taking*, e ambos influenciam positivamente o perdão e a diminuição da mágoa pelo ofensor.

APÊNDICE G: QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE "EMPATIA"

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Alessandri, Kanacri, Eisenberg, Zuffano, Milioni, Vecchione & Caprara (2014)	Verificar longitudinalmente a relação entre resiliência do ego e controle de esforço nos comportamentos pró-sociais na transição da adolescência para a adolescência.	476 adolescentes que participaram de cinco avaliações ao longo de dez anos	Participantes responderam instrumentos de avaliação do controle de esforço, da resiliência do ego e de predisposição a comportamentos pró-sociais, além de uma escala de traços de personalidade. Os dados foram analisados através de coeficientes de correlação e o modelo foi testado pela Modelagem de Equações Estruturais	Foi identificado um efeito indireto do controle do esforço na pró-sociabilidade, sendo mediado pela resiliência do ego.
Carlo, Mestre, Sampar, Teu, & Armenta (2010)	Analisar longitudinalmente as relações entre as dimensões de estilos parentais, a simpatia, o raciocínio moral pró-social e os comportamentos pró-sociais	372 meninos e 358 meninas espanhois de aproximadamente 11 anos na primeira avaliação, que responderam os instrumentos durante três anos consecutivos	Os adolescentes responderam medidas de carinho e controle parental, simpatia, raciocínio moral prossocial e comportamento prossocial (do self e dos pares). Os dados foram analisados pela Modelagem de Equações Estruturais	O cuidado parental (especialmente das mães), a simpatia e o raciocínio moral prossocial são preditores individuais dos comportamentos pró-sociais, enquanto o controle parental se mostrou um inibidor desses comportamentos.

Apêndice G *(continuação)*

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Eisenberg, Hofer, Sulik, & Lieu (2013)	Examinar longitudinalmente o grau de estabilidade e mudança no raciocínio moral prossocial e suas relações com o comportamento prossocial, empatia e simpatia	36 participantes (16 homens e 16 mulheres), que participam de um estudo longitudinal desde a sua infância (iniciando aos 4 anos de idade), e já responderam 14 avaliações.	Os dados analisados corresponderam as respostas dos participantes das avaliações 13 e 14, e comparadas com informações fornecidas pelos pais e amigos dos participantes ao longo das 14 medidas. Foram medidos: o raciocínio moral prossocial, a orientação para o comportamento prossocial, e a observação do comportamento prossocial na pré-escola. Para analisar as relações, foram utilizados modelos de Análise de Modelagem Multiníveis, além de correlações e regressões múltiplas	Foi identificada uma estabilidade do raciocínio moral prossocial, de modo que os homens pontuaram inicialmente mais alto em raciocínio moral hedonista, mas a diferença com as mulheres diminuiu com a idade. O raciocínio moral prossocial se relacionou significativamente com as medidas respondidas pelos amigos dos participantes, especialmente no que se refere às médias de empatia voltada para o outro.

Apêndice G *(continuação)*

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Garaigordobil & Maganto (2011)	Analisar a relação entre empatia e a capacidade de resolução de conflitos, considerando as diferenças entre sexos e variáveis preditoras	369 meninos e meninas com idades entre 8 e 11 anos, e 372 moças e rapazes com idades entre 12 e 15 anos, moradores do País Basco	Os participantes responderam a medidas de: empatia (questionário de empatia e índice de empatia para crianças e adolescentes), atitudes sobre conflitos (que avaliam três estilos de resolução de conflitos: centrado em si mesmo, centrado no problema e focado nos outros). Os dados foram analisados a partir de testes de regressão múltipla	Os resultados indicaram que, na infância, a resolução positiva de conflitos interpessoais se mostrou uma variável preditiva da empatia. Na adolescência, o sexo (ser mulher), a resolução cooperativa de conflitos e a idade se mostraram variáveis preditivas da empatia, enquanto a resolução agressiva de conflitos se mostrou inibidora da empatia.
Machell, Disabato & Kashdan (2015)	Identificar os fatores de resiliência (propósito de vida) que podem proteger os adolescentes das vulnerabilidades da exposição a pobreza.	1256 adolescentes com idade média de 14 anos, classificados como expostos à condições de pobreza	Os adolescentes responderam medidas de: propósito de vida, traços pró-sociais, comportamento prossocial, comportamento antissocial. Os dados foram analisados através de testes de regressão múltipla	O nível de pobreza teve um efeito médio no comportamento antissocial. O propósito de vida se mostrou moderador desses efeitos, atenuando a relação entre a pobreza e a desobediência e agressividade dos adolescentes. Ainda, o propósito de vida se relacionou positivamente com o altruísmo, a generosidade e empatia dos adolescentes.

Apêndice G *(continuação)*

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Oliva, Parro & Reina (2014)	Analisar a relação entre internalização de problemas durante a adolescência e um conjunto de variáveis contextuais (relações com pais e pares), e pessoais, algumas ligadas ao controle e regulação de emoções	2400 adolescentes entre 12 e 17 anos de idade	Os adolescentes responderam questionários sobre: condições socioeconômicas da família, estilos parentais, apego aos pais e pares, traços de humor, empatia básica, tolerância a frustração, autoestima e internalização de problemas. As análises foram realizadas através de testes de correlação, ANOVA e regressão	A associação entre empatia e internalização de problemas foi significativa no caso de grupos com baixa e média clareza emocional, mostrando que maior empatia pode representar mais internalização de problemas, exceto quando os adolescentes possuem alta clareza emocional.
Patrick & Gibbs (2012)	Verificar a relação entre as técnicas disciplinares parentais percebidas pelos adolescentes e sua identidade moral	93 adolescentes, com idades entre 10 e 16 anos, e 37 mães	Os participantes responderam a um Questionário de Disciplina Parental Percebida e uma medida de autorrelevância moral, com itens sobre a importância de executar ações e ter atitudes morais. Os dados foram analisados através de Modelagens de Equações Estruturais	A expressão parental de expectativas desapontadas (como as técnicas de indução de empatia), especialmente quando percebidas de maneira favorável pelos filhos, se associa positivamente com a identidade moral, especialmente nos adolescentes mais velhos.

Apêndice G ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Sampaio, Moura, Guimarães, Santana & Camino (2013)	Avaliar se os tipos de sentimentos empáticos variam em função da faixa etária	77 crianças de 10 a 12 anos de idade, 37 adolescentes de 13 a 17 anos de idade e 140 adultos de 18 a 29 anos de idade	Os participantes assistiram quatro reportagens televisivas e responderam a uma entrevista semi-estruturada a respeito dos seus sentimentos sobre cada notícia. Os dados foram analisados através de Análise de Conteúdo e testes de Qui-quadrado	Os resultados confirmaram a hipótese, e apontaram que os tipos de sentimentos empáticos variaram significativamente em termos de conteúdo e intensidade, em função da idade. Foi identificada uma influência do desenvolvimento cognitivo, com maior tomada de perspectiva ocorrendo com nos adolescentes e adultos.
Schalkwijk, Stams, Stegge, Dikker, & Peen (2014)	Identificar a construção da consciência em adolescentes com elevados índices de delinquência	59 adolescentes caracterizados como delinquentes e 275 adolescentes com baixos índices de delinquência	Os participantes responderam medidas de empatia, autoconsciência afetiva, controle da vergonha (ao fazerem algo considerado errado), e orientação moral. Os dados foram analisados através de testes *t*, ANOVAS e ANCOVAS	Os resultados apontaram que os participantes caracterizados como delinquentes se mostraram menos capazes de se identificar com a situação do outro e menos dispostos a processos empáticos. Além disso, apresentaram moderada propensão a sentir culpa e maior propensão a regular suas ações por sentimentos de orgulho.

Apêndice G ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Van der Graaf, Branje, Wied, Hawk, Lieu, & Mexus (2014)	Verificar longitudinalmente o desenvolvimento da tomada de perspectiva (TP) e da consideração empática (CE) dos 13 aos 18 anos de idade, e sua associação com a puberdade	283 meninos e 214 meninas holandeses, que participaram de seis avaliações de CE e TP e quatro avaliações dos efeitos da puberdade ao longo de seis anos	Participantes responderam as sub-escalas de CE e TP da escala de empatia de Davis, além de uma escala de desenvolvimento puberal. Os dados foram analisados através da Modelagem de Curva Latente	Foram evidenciadas diferenças de gênero no desenvolvimento da CE e TP, tendo as meninas alcançado maiores níveis do que os meninos. Os efeitos da puberdade foram significativos apenas no que se refere à CE, e apenas nos meninos.
Wied, Van Boxtel, Matthys, & Meeus (2012)	Examinar as respostas relacionadas a empatia em adolescentes do sexo masculino com transtorno de comportamento disruptivo, com traços altos ou baixos de insensibilidade emocional	44 adolescentes de 12 a 15 anos, diagnosticados com Transtorno de Comportamento Disruptivo, e 38 adolescentes sem o transtorno, que consistiram num grupo de controle	Os participantes assistiram a vídeos eliciadores de emoções empáticas, enquanto eram medidos os seus batimentos cardíacos e expressões faciais. Em seguida, responderam a medidas de autorrelato de empatia	Foram identificadas diferenças significativas entre os participantes com elevada insensibilidade emocional e com baixa insensibilidade emocional, de modo que os primeiros se mostraram menos responsivos aos vídeos eliciadores de emoções empáticas, e os dois grupos se mostraram menos responsivos do que o grupo de controle.

Apêndice G ***(continuação)***

Referência do trabalho	Objetivos/Variáveis estudadas	Participantes	Delineamento	Resultados
Zorza, Marino & Mesas (2015)	Determinar o poder preditivo do controle de esforço e da empatia na percepção do clima escolar	398 estudantes de 12 e 13 anos	Responderam medidas de autorrelato de controle de esforço, consideração empática e tomada de perspectiva (na escala de empatia de Davis), desempenho acadêmico, qualidade da relação com pares e percepção de clima escolar. Os dados foram analisados através de Modelagens de Equações Estruturais	O controle de esforço se correlacionou positivamente com a empatia, com a pró-sociabilidade e com a percepção positiva de clima escolar. A tomada de perspectiva se correlacionou positivamente ao desempenho acadêmico e a percepção positiva de um clima escolar. A consideração empática se correlacionou positivamente com a tomada de perspectiva, ao comportamento prossocial e a percepção positiva de clima escolar. O controle de esforço e a empatia se mostraram facilitadores diretos do clima escolar positivo.