

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO -
FEUSP

GABRIELLE BEATRIZ PELISSER VIANA

EMPATIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DA
NEUROCIÊNCIA. DA PSICOLOGIA MORAL E DA TEORIA DA
PERSONALIDADE

São Paulo

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO -
FEUSP

GABRIELLE BEATRIZ PELISSER VIANA

EMPATIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DA
NEUROCIÊNCIA, DA PSICOLOGIA MORAL E DA TEORIA DA
PERSONALIDADE

Trabalho Complementar de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Potenza
Guimarães Pinheiro Fonseca

São Paulo

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO -
FEUSP

GABRIELLE BEATRIZ PELISSER VIANA

EMPATIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DA
NEUROCIÊNCIA, DA PSICOLOGIA MORAL E DA TEORIA DA
PERSONALIDADE

Trabalho Complementar de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo - FEUSP.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Viviane Potenza
Guimarães Pinheiro Fonseca

Data da aprovação:

____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca (Orientadora)
USP - Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Valéria Amorim Arantes de Araújo (Examinadora)
USP - Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (Examinadora)
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, ao Senhor Deus, e a toda a minha família que é fonte de amor e alegria todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu trilhar o caminho da educação, que colocou no meu coração esse desejo e tem guiado meus passos nessa jornada tão prazerosa e ao mesmo tempo desafiadora. Agradeço a Ele pelo infinito amor e por se fazer presente a cada momento.

Agradeço aos meus pais, Rosana e Marcos, por serem fonte de inspiração e por todo incentivo, cuidado, amor, conversas e paciência investidos a mim, sem eles nada disso seria possível. Agradeço ao meu irmão por todas as conversas, trocas, risadas e carinho ao longo de todos esses anos, especialmente ao longo da elaboração do presente trabalho, a sua presença foi fundamental para mim.

Agradeço aos meus avós que são inspiração de seres humanos, de empatia e de amabilidade, os quais me acompanharam durante o percurso da faculdade e me deram total apoio.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca por ser uma professora tão atenciosa e cuidadosa, que além de orientar o presente trabalho, fez parte de todo o processo, e me inspirou na escolha do tema e também é inspiração para mim na jornada acadêmica. Agradeço também pelas aulas ministradas pela professora ao longo do curso, as quais me impactaram profundamente e me motivaram a seguir com os estudos na área.

Agradeço aos meus amigos que a vida me presenteou, sou grata por cada um e pelas trocas e reciprocidade que compartilhamos, cada um sabe o quão especial é para mim.

Agradeço também pela FEUSP, por cada funcionário da faculdade e por cada professor. Com certeza levarei para a vida tudo que aprendi ali. Agradeço também aos colegas do curso de pedagogia e às amigas que pude fazer ali.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Valéria Amorim Arantes de Araújo e à Prof^ª. Dr^ª. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro que gentilmente aceitaram o convite para fazer parte da banca avaliadora.

Aproveito a oportunidade para agradecer também por todos os profissionais de saúde, os quais são tão importantes, principalmente para o momento em que estamos vivendo, sem eles não sei o que seria de nós como sociedade.

30 Em resposta, disse Jesus: “Um homem descia de Jerusalém para Jericó, quando caiu nas mãos de assaltantes. Estes lhe tiraram as roupas, espancaram-no e se foram, deixando-o quase morto. 31 Aconteceu estar descendo pela mesma estrada um sacerdote. Quando viu o homem, passou pelo outro lado. 32 E assim também um levita; quando chegou ao lugar e o viu, passou pelo outro lado. 33 Mas um samaritano, estando de viagem, chegou onde se encontrava o homem e, quando o viu, teve piedade dele. 34 Aproximou-se, enfaixou-lhe as feridas, derramando nelas vinho e óleo. Depois colocou-o sobre o seu próprio animal, levou-o para uma hospedaria e cuidou dele. 35 No dia seguinte, deu dois denários ao hospedeiro e lhe disse: ‘Cuide dele. Quando eu voltar lhe pagarei todas as despesas que você tiver’. 36 “Qual destes três você acha que foi o próximo do homem que caiu nas mãos dos assaltantes?” 37 “Aquele que teve misericórdia dele”, respondeu o perito na lei. Jesus lhe disse: “Vá e faça o mesmo”

Lucas 10:30-37 NVI-P

RESUMO

A empatia é um tema bastante presente nos dias de hoje, sendo explorada por múltiplos campos de estudos. Para o presente trabalho foi escolhido explorar o tema da empática por três perspectivas distintas, psicologia moral, neurociência e teoria da personalidade. Apesar do trabalho considerar essas três perspectivas, a psicologia moral é o campo norteador da pesquisa. Através da análise bibliográfica, 65 artigos científicos foram selecionados e analisados com o intuito de compreender como cada um desses três campos de estudos compreendem a empatia e a relação desta com a primeira infância, permitindo assim, comparações entre cada uma das áreas e estudos sobre a importância de cada um dos campos de conhecimento para o entendimento do conceito de empatia. Ao cruzar os aspectos abordados pelos diversos artigos científicos, conclui-se que, embora cada uma das áreas citadas tenha perspectivas distintas sobre as definições de empatia e sobre o desenvolvimento desta na primeira infância, a psicologia moral tem dado respaldo a grande parte dos estudos nos campos da neurociência e da teoria da personalidade.

Palavras-chave: Empatia. Psicologia Moral. Primeira Infância. Neurociência. Teoria da Personalidade.

ABSTRACT

Empathy is a very present theme today, being explored by multiple fields of study. For the present work it was chosen to explore the theme of empathy from three different perspectives, moral psychology, neuroscience and personality theory. Despite the work considering these three perspectives, moral psychology is the guiding field of this research. Through bibliographic analysis, 65 scientific articles were selected and analyzed in order to understand how each of these three fields of study comprehends empathy and how they are related with early childhood, thus allowing comparisons between each of the areas and studies on the importance of each field of knowledge to understand the concept of empathy. Crossing the aspects addressed by the various scientific articles, it is concluded that, although each of the mentioned areas has different perspectives on the definitions of empathy and on its development in early childhood, moral psychology has supported most studies in the fields of neuroscience and personality theory.

Keywords: Empathy. Moral Psychology. Early Childhood. Neuroscience. Personality Theory.

LISTA DE TABELAS

VI

Tabela 1. Distribuição dos Artigos por Idioma e Campo de Pesquisa.....	65
Tabela 2. Distribuição dos Artigos que Abordam e não Abordam a Infância por Campo de Estudo.....	66
Tabela 3. Distribuição dos Artigos que Abordam a Infância por País de Origem.....	66

LISTA DE QUADROS

VII

Quadro 1. Traços englobados pelo <i>Big Five</i>.....	52
Quadro 2. Referencial Teórico.....	58
Quadro 3. Descritores da Pesquisa.....	62
Quadro 4. Bases de Buscas.....	63
Quadro 5. Contribuições de Cada Campo para Empatia.....	74
Quadro 6. Posicionamento Moderno da Neurociência.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

VIII

Gráfico 1. Percentual dos Artigos que Abordam Primeira Infância.....	68
Gráfico 2. Quantidade dos Artigos que Abordam a Primeira Infância por Campo de Estudo.....	69
Gráfico 3. Relação de Artigos Produzidos por Campo de Estudo e Idioma.....	70
Gráfico 4. Porcentagem de artigos da Teoria da Personalidade com Embasamento na Psicologia Moral.....	72
Gráfico 5. Porcentagem de artigos da Neurociência com Embasamento na Psicologia Moral.....	73

SUMÁRIO

IX

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: A INFÂNCIA	17
1.1 O conceito de infância no decorrer da história	17
1.2 A infância no contexto histórico do Brasil	23
1.3 A Concepção da Infância e da Educação no período atual	27
CAPÍTULO 2: INFÂNCIA, AFETIVIDADE E MORALIDADE	31
2.1 O Conceito da Afetividade Relacionado à Infância	32
2.2 Desenvolvimento da Moralidade, Segundo a Psicologia Moral	34
2.3 Relações entre a Afetividade e a Moralidade	39
CAPÍTULO 3: EMPATIA	40
3.1 Empatia na perspectiva da Psicologia Moral	45
3.2 Empatia na perspectiva da Neurociência	50
3.3 Empatia na Perspectiva da Teoria da Personalidade	52
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1 Objetivos da Pesquisa	57
4.2 Referencial Teórico	57
4.3 Procedimento metodológico	60
4.3.1. Exposição do método	60
4.3.2. Desenho metodológico	60
4.3.3. Percurso da pesquisa	62
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
5.1 Análise Quantitativa	65
5.2 Análise Qualitativa	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

INTRODUÇÃO

O olhar para o outro às vezes parece ser muito difícil no mundo em que vivemos, com a correria do dia a dia e a rotina que acaba passando por cima dos detalhes que estão à volta. Um olhar atento ao outro, pode mudar uma vida, pode sanar uma angústia e trazer conforto ao sofrimento. Pode também transformar uma sociedade, através de uma educação direcionada para a moralidade e empatia, permitindo, assim, a formação de pessoas empáticas, e a construção de um mundo mais pacífico, solidário e justo. Por esse motivo, a empatia foi escolhida para ser o centro deste estudo.

O conceito de empatia se originou do termo alemão *Einführung*, que significa “sentir com”. O primeiro autor que utilizou esse termo na psicologia foi Titchener (1909), em 1909, e Ferenczi (1928) elaborou a ideia de *Einführung* na psicanálise no ano de 1928. A partir de então, o termo foi difundido por grandes pensadores, psicólogos e psicanalistas da época, a exemplo de Freud, que compartilhou, durante uma fase de sua vida, das ideias de Ferenczi que acreditava na importância de trazer um olhar mais humanizado durante a análise de seus pacientes.

Ao analisar o conceito de empatia dentro da perspectiva da psicologia moral, é entendido que esse conceito tem uma importância que vai além de sua definição. De acordo com Hoffman e Eisenberg, dois dos principais pesquisadores e psicólogos que estudam a empatia dentro da psicologia moral, além da empatia ser a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar do outro (role-taking) (Hoffman, 1989, p. 285), ela também é responsável por parte de muitas estruturas motivacionais e afetivas, antes mesmo dos princípios morais serem elaborados (Galvão, 2010, p. 102).

Pensando nisso, é interessante observar que, no início dos estudos da psicologia moral, não existia uma relação entre empatia e moralidade, argumento este baseado nas teorias de Piaget e Kohlberg, visto que, apesar de levarem em conta a existência de uma relação entre afetividade e moralidade, esses dois autores não se debruçaram nesse conceito para elaborar seus estudos e teorias, sendo esta uma das divergências principais entre Piaget/Kohlberg e Hoffman/Eisenberg.

Outro campo de estudo importante para que se possa compreender o conceito e importância da empatia, é a infância, visto que muitos estudos amparam-se no seu surgimento nos primeiros anos de vida. O conceito de infância pode ser entendido como algo extremamente recente na história da humanidade, visto que até meados do século XV a ideia de infância ainda não existia. A partir do final do século XV em diante novas descobertas e estudos foram sendo feitos no campo, o que possibilitou um novo olhar para a criança e grandes descobertas foram feitas.

Entre tantas áreas de estudo que passaram a estudar a infância e a criança, destacam-se a pedagogia, a psicologia e a psicanálise, para o presente trabalho. Com os avanços nas pesquisas, o campo de estudo da psicologia moral, identificou que os processos de desenvolvimento empático e moral possuem aspectos cognitivos e afetivos, que ocorrem em grande parte na infância do indivíduo.

Para a psicologia moral, a infância foi palco de pesquisas muito importantes para a compreensão de como se dá o desenvolvimento da empatia na infância, visto que esse é um campo de estudo que acredita no processo cognitivo-afetivo do desenvolvimento. Assim como a psicologia moral, o campo da neurociência e da teoria da personalidade tendem, hoje em dia, a entender o período da infância como fundamental para que as habilidades empáticas e as ações pró-sociais sejam fortalecidas no sujeito.

Como o presente trabalho baseia-se na pesquisa de caráter bibliográfico, o objetivo principal da pesquisa foi analisar artigos científicos publicados em português, inglês e espanhol, sobre a empatia, nos três campos de estudo: Psicologia Moral, Neurociência e Teoria da Personalidade, com o objetivo de verificar a quantidade de artigos publicados em cada uma dessas áreas do conhecimento e a importância da infância sobre o estudo da empatia em cada um desses campos de estudo. Além de identificar as principais contribuições de cada área para os avanços da pesquisa sobre o desenvolvimento da empatia na infância.

O primeiro capítulo traz um olhar para a infância e para o desenvolvimento do conceito de infância ao longo dos séculos, tendo como ponto de partida o século XV. Além disso, foram exploradas também as infâncias brasileiras, visto que no Brasil não houve apenas uma infância por consequência da escravidão e também da vinda dos

portugueses no Brasil, além de outros problemas sociais que ainda enfrentamos como nação.

No segundo capítulo encontra-se o conceito de afetividade e moralidade, a importância de cada um desses constructos e a relação entre eles. Posto que o presente trabalho baseia-se na psicologia moral, foi extremamente necessário estudar a importância da afetividade e da moralidade no desenvolvimento do sujeito, e a relação que há entre a empatia com ambos os conceitos.

O terceiro capítulo é focado na empatia, no conceito de origem da palavra e nas definições que a caracterizam. Foi possível entender a empatia de uma maneira generalizada e também direcionada, visto que o capítulo está dividido em quatro partes. O primeiro tópico tem como objetivo mostrar um panorama geral sobre a empatia e sua definição, os três tópicos seguintes explicam a empatia sobre a perspectiva da psicologia moral, da neurociência e da teoria da personalidade, respectivamente. O último tópico tem como objetivo analisar as ideias que unem os três campos de estudos.

O quarto capítulo é dedicado ao procedimento metodológico da pesquisa, no qual é possível observar a exposição do método, o percurso da pesquisa e o desenho metodológico. O capítulo cinco é destinado aos resultados encontrados na pesquisa. No capítulo seis, será feita uma análise dos dados. A primeira análise considerará os dados do levantamento bibliográfico, na qual será possível observar a frequência e a regularidade com que cada país tem produzido artigos sobre a temática da empatia na primeira infância, e a segunda será pautada no conteúdo dos artigos selecionados e investigados. O capítulo seis será sobre as considerações finais a respeito da temática da moralidade, empatia e infância. E, por fim, as referências bibliográficas utilizadas ao longo do percurso de escrita e também de pesquisa para que o presente trabalho fosse elaborado.

CAPÍTULO 1: A INFÂNCIA

1.1 O conceito de infância no decorrer da história

O conceito de infância, apesar de parecer tão natural e orgânico, não é uma ideia inata ao ser humano. Na idade média, ou melhor, até meados do século XV, a criança era tida como um adulto em miniatura, e, por isso, esse período foi denominado de “infância negada” ou “a criança adulto” pelo educador italiano Franco Frabboni (1998).

Autores como Philippe Ariès (1981) explanam a concepção de criança durante a idade média, utilizando de vários contextos culturais que elucidam a maneira como elas eram retratadas e vistas nesse período.

Na arte medieval, por exemplo, as crianças costumavam ser representadas como pequenos homens, ou seja, de certo modo, a morfologia infantil era desconhecida pelos pintores, visto que optavam por representá-las com figuras de homens ou mulheres com a estatura reduzida.

A seguir, é possível observar as palavras de Ariés (1981) sobre o tema:

O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a mim as criancinhas,(...) as miniaturas que se agruparam em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância, foram reproduzidos em uma escala menor. Apenas seu tamanho as distingue dos adultos. (ARIÉS, 1981, p. 50)

De acordo com o trecho citado, é perceptível que as obras de arte da época não faziam questão de retratar as crianças, e o sentimento de infância era inexistente naquele período. Quando a arte as retratava, por meio das pinturas, não as retratava como eram, e sim como eram vistas pela sociedade. De acordo com a iconografia da época, são notáveis os motivos que levaram o período a ser conhecido por “infância negada”.

O historiador Philippe Ariès (1981) explica que, na era medieval, as crianças, quando muito pequenas, eram paparicadas pelos adultos. Ele deu o nome de “paparicação” para a fase que mais se aproxima da infância naquele período, após o sentimento de paparicação passar, a criança, de aproximadamente seis ou sete anos,

já era inserida no contexto adulto dos relacionamentos e deveres sociais da época, ou seja, brincavam de jogos de adultos, trabalhavam com os adultos, ajudavam nas tarefas domésticas, iam a festas, entre outras situações.

O início do século XVII até o final do século XVIII foi um período importante para o surgimento do conceito de infância. Apesar de ainda não existir o sentimento de infância, como conhecemos hoje, houve um entendimento de que as crianças deveriam ser preparadas para a fase adulta, em um local separado para elas. Ariès discorre sobre o assunto no trecho a seguir:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS 2012, p.11)

Ariès explica que a escolarização foi, em partes, fruto do movimento de moralização dos líderes protestantes e da igreja católica, que estava extremamente vinculada às leis e ao Estado. Além disso, outro motivo que culminou para que esses séculos tivessem uma grande importância para o surgimento da infância, foi a estruturação do sentimento de família.

Com o advento da industrialização, por volta do século XVIII, os trabalhadores começaram a se organizar territorialmente, ou seja, eles separavam o local de trabalho do local de moradia, e houve, dessa forma, uma consolidação do núcleo familiar que por consequência gerou um sentimento de afeto nas famílias.

Com o fortalecimento do vínculo familiar e da escolarização das crianças, as famílias começaram a se interessar e a se preocupar com a educação dos filhos e do rendimento acadêmico dos mesmos. Ariès explana o tema da seguinte forma:

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. (ARIÈS, 1981, p.194).

No século XVIII, a nova concepção de infância que ia se moldando tinha como base as ideias de dois importantes pensadores, John Locke e Jean Jacques-Rousseau. John Locke (1690) difundiu pela Europa a visão da criança como tábula rasa. Ao transmitir essa ideia ele acabou por questionar o pecado original e a necessidade de moralização que era imposta pela igreja católica naquela época.

Jean Jacques-Rousseau, filósofo e teórico do século XVIII, teve uma importância singular para a infância e, também, para a pedagogia moderna. O tratado pedagógico *“Emílio, ou da Educação”* foi escrito por Rousseau e publicado em 1762, tornando-se um marco da educação no século XVIII, e da pedagogia como conhecemos hoje.

Rousseau foi uma espécie de descobridor da infância. Ele era contra a educação elitista da época, visto que defendia a educação como um direito de todos, além disso via a infância como uma época do desenvolvimento humano diferente da fase adulta. A seguir temos algumas palavras de Rousseau:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio. (ROUSSEAU, 1969, p. 319)

Para Rousseau, a criança deveria ser protagonista de seu aprendizado, e entendia que existia o homem da natureza e o homem civil, o homem natural, um ser livre e espontâneo, o civil, um ser mascarado e corrompido pela sociedade. Ele via a criança como um ser natural, livre, forte e provido de uma virtude original, ou seja, ele acreditava que o homem nascia bom, mas a sociedade o corrompia.

De acordo com Rousseau, a educação das crianças pequenas até os doze anos, chamada de educação primeira, deveria ser negativa, isto é, não ensinar novos saberes à criança, e sim, fortalecer a natureza infantil e preservar as qualidades morais:

A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua

mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abriam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1995, p.80)

Seguindo com a linha do tempo histórica, chegamos no século XIX, um século marcado pelo desenvolvimento de um “novo mundo”, termo referente aos Estados Unidos da América naquela época (OVASON, 2004, p. viii) que foi palco de novas correntes políticas e filosóficas, como o capitalismo e o pragmatismo. Dentro desse contexto norte americano de desenvolvimento exponencial surgiu um filósofo e educador chamado John Dewey que inseriu no mundo uma nova forma de enxergar a infância e a pedagogia.

Para Dewey (1959, 1980), a criança e a infância estão extremamente associadas e ganham centralidade no processo educativo. Ele entendia que a educação não era somente da esfera de conteúdos e métodos, mas estava inserida em um contexto social, político e cultural. Abaixo estão algumas palavras do autor sobre o tema:

O contrário é que é a verdade, diz a escola oposta. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando servem às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual. E, como alimento, não se digere a si mesmo, nem por si mesmo se transforma em ossos, músculos e sangue. A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas, está precisamente aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa. É por isso que “estudo” tornou-se sinônimo de fadiga, e “lição”, sinônimo de tarefa. (DEWEY, 1959, 1980, p. 140)

Dewey entendia a escola como um local complementar da vida, um espaço democrático e seguro para o desenvolvimento humano. Ele acreditava na educação como um processo ativo, seguindo sua linha pragmática de ação, e tais pensamentos foram muito importantes para que os currículos escolares fossem repensados. Essas

ideias foram chamadas de “Escola Nova” e foram especialmente fortes no Brasil, nos Estados Unidos da América e na Europa.

O século XX foi marcado por grandes acontecimentos históricos, como a primeira guerra mundial, a segunda guerra mundial, guerra fria, e tantos outros conflitos políticos e sociais. Além disso, foi um século de crescimento do sentimento de nacionalismo, onde o mundo estava conhecendo o progresso e o desenvolvimento. De acordo com Eric Hobsbawm (1997) é possível se nortear pelo século XX através de uma espécie de tríptico. Observemos algumas palavras do historiador:

A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise — e, com efeito, para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofe. (HOBSBAWN, 1994, p. 14)

A transição do século XIX para o século XX, foi marcada pelo surgimento de grandes pensadores que foram de extrema importância para o mundo acadêmico e para o campo científico atual. Entre esses pensadores, destaca-se Freud (1905/1992a), que se dedicou à pesquisa de questões psicanalíticas que tangem tanto o carácter infantil do indivíduo, quanto o inconsciente do mesmo, vindo na infância, a origem de diversos aspectos determinantes para a concepção do ser individual.

Outro pensador que também obteve um destaque especial no século XX, foi Jean Piaget (1932), com o estudo da epistemologia do desenvolvimento cognitivo do sujeito, visando à inteligência, à afetividade, à socialização e à moralidade. A seguir temos um breve resumo que elucida um pouco daquilo que Jean Piaget se dedicou a pesquisar no âmbito da infância e do ser criança:

O autor genebrino viu nas crianças concretas a possibilidade de defender o sujeito da Epistemologia Genética em contraponto as respostas à pergunta epistemológica dos paradigmas empiristas e aprioristas. Levando em conta seu viés epistemológico, cabe assinalar que o termo “criança” e o conceito que o engloba denota, na obra piagetiana, o período do nascimento até a puberdade. Este conceito foi estudado sob a perspectiva das estruturas sensorio-motora (estágio sensorio-motor), representativa (estágio pré-

operatório) e operatórias (estágios operatórios concreto e abstrato) (MACIEL, 2016, p.330)

Sigmund Freud, por sua vez, elaborou muitos estudos e teorias voltadas ao infantil, e através desses estudos ele expôs ao mundo uma concepção de criança bem diferente daquela que existia anteriormente. Para Freud, a criança era portadora de sentimento de tristeza, solidão, desejos destrutivos, e também de sexualidade, coisas que, até certo ponto, eram inconcebíveis para a sociedade da época.

Sobre essas questões, temos a seguir algumas palavras:

A condição de criança, nos escritos de Freud, é representada com sentidos diferentes nas diversas passagens. Freud traz uma visão de criança afastada da classificação temporal do conceito social marcada por fases de desenvolvimento. O conceito filosófico de Rousseau, de que o homem nasce bom e de que uma criança inocente e ingênua pode ser corrompida pelo mundo, tinha uma influência importante na época de Freud (Moraes, 1999). O que nos faz refletir sobre como a sociedade contemporânea de Freud recebeu um modo de perceber a criança, que não lhe negava as manifestações afetivo-emocionais e afetivo-sexuais. (BARBOSA, CHAVES, 2016, p.44)

De acordo com a ideia acima apresentada, é interessante observar como Freud revolucionou a imagem ilusória, e quase angelical da criança naquela sociedade. Naquela época, a educação moralista que a igreja católica propunha à sociedade, tinha um papel importantíssimo na construção de um ser humano moralmente correto e disciplinado, sendo assim, as ideias de Freud causaram um impacto muito grande no conhecimento psíquico e físico do ser humano.

Importante salientar que, apesar de Freud ter estudado alguns dos comportamentos infantis e ter elaborado algumas teses relacionadas ao complexo de Édipo e à sexualidade infantil, ele não foi o primeiro a perceber traços de sexualidade na infância. Foucault (1976) observa que a medicina, a pedagogia e a igreja católica já haviam notado a presença de comportamentos sexuais em crianças (ROZA 1995).

A concepção da infância passou por transformações importantes durante os séculos percorridos pela humanidade neste planeta. Vimos que até meados do século XV a ideia de infância não existia (ARIÈS 2012), e a partir daí, novas concepções surgiram e foram responsáveis por ressignificar a infância e o ser criança. Com o passar do tempo mais estudos e pesquisas foram desenvolvidas sobre o tema,

gerando, cada vez mais visibilidade para esse momento tão importante da vida de uma pessoa.

No tópico a seguir, será realizado um breve resumo das concepções da infância no decorrer histórico do Brasil, para que, assim, seja possível compreender como se desenvolveram os estudos no campo da infância no país, visto que o cenário brasileiro ao longo da história foi diferente do cenário americano e europeu, os quais foram apresentados neste tópico.

1.2 A infância no contexto histórico do Brasil

Para a elaboração de um tópico sobre a contextualização histórica da infância no Brasil precisamos partir de um pressuposto histórico. A história do Brasil não se inicia no século XVI com a chegada dos portugueses no sul da Bahia. Há milênios de anos atrás, já existiam povos étnicos vivendo no Brasil, com seus costumes, práticas e culturas. Porém, precisamos retratar uma linha do tempo que englobe a trajetória histórica da infância no Brasil e para isso a linha do tempo desse tópico terá início no Brasil colonial.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse tópico é a existência de infâncias brasileiras, ou seja, um cenário amplo e heterogêneo. No Brasil colonial, tínhamos as crianças, indígenas, negras, brancas e mestiças, cada uma enfrentava uma realidade diferente, porém todas eram marginalizadas e oprimidas pela sociedade.

Com a chegada dos portugueses no Brasil e posteriormente com a vinda dos jesuítas fundadores da Companhia de Jesus, houve o início do processo civilizador que foi responsável pela catequese e educação dos índios e principalmente das crianças indígenas, já que elas eram vistas como o papel em branco e a cera virgem, de acordo com Priore (1996), ideia que remete ao conceito de tábula rasa de Locke (1680).

Durante esse período, no Brasil quinhentista, as crianças exerciam uma função importante para a comunicação entre portugueses e nativos, por terem uma capacidade de aprendizado mais rápida e efetiva. Elas eram responsáveis por

aprender a língua nativa para assim traduzir aquilo que os padres jesuítas as instruíam. De acordo com isso, temos a seguir um trecho de uma tese que discorre sobre o tema:

Tal processo foi se desenvolvendo ao longo do período inicial da Colônia, e posteriormente esta valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens, conversão e civilização dos modos, levou à constituição de escolas criadas pelos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI. Estas escolas foram experiências educacionais da Colônia consideradas as únicas e primeiras instituições criadas no país. (AZEVEDO, 2015, página 23)

As escolas fundadas pelos jesuítas, tinham como objetivo o ensino de português, matemática, religião e doutrinação, ou seja, a “civilização dos modos” (AZEVEDO, 2015), porém, esse processo educacional não foi tão simples, visto que, o que os portugueses estavam propondo para os indígenas era extremamente diferente daquilo que eles já conheciam e acreditavam, e por isso, houve resistência e conflitos. Os indígenas lutaram por sua cultura e crenças.

Além disso, havia uma diferenciação de educação para as crianças, de acordo com sua posição étnico-social. As crianças brancas tinham uma educação que era diferente das crianças indígenas e negras. Sobre isso, veremos a seguir um trecho de um artigo redigido por Santana (2014).

A educação jesuítica possuía um caráter dual, na medida em que aos curumins era proporcionada apenas uma mera instrução impregnada da cultura portuguesa, enquanto que aos filhos dos colonizadores se oferecia a verdadeira educação. A estes era ensinado a ler, escrever, contar, eles cursavam Letras, Ciências, Filosofia e aqueles que desejavam seguir a carreira eclesiástica estudavam Teologia, esses jovens completavam sua formação na Universidade de Coimbra em Portugal. Neste contexto, as mulheres e os negros eram completamente excluídos. Evidencia-se aí, o descaso da educação jesuítica para com a infância, em especial a infância social e economicamente desfavorecida. A ela foi imposto um processo de aculturação (no caso dos indígenas) e de exclusão (no caso dos negros). (SANTANA, 2014, p. 238)

O sentimento de infância, afeto e cuidado não estavam presentes no período do Brasil escravocrata, porém, como vimos no início desse tópico, a infância durante esse período não foi homogênea, visto que não houve somente uma realidade de infância, e sim infâncias diversas. De acordo com Farias (2005) a situação da criança negra era a pior. Elas foram privadas de seus direitos como criança, foram escravizadas e privadas inclusive do aleitamento materno, em razão de que suas mães eram obrigadas a amamentar os filhos das senhoras brancas.

Esse foi um período marcado, também, pelo abandono de bebês e crianças, na instituição de caridade conhecida por roda dos expostos, instituição que perdurou, no Brasil, até o ano de 1950, de acordo com Marcilio (2011). As crianças que eram abandonadas por questões financeiras, políticas e tantas outras razões, eram colocadas em um dispositivo de madeira giratório. Ao girar o dispositivo, a criança entrava na Santa Casa de Misericórdia, e a pessoa que abandonou a criança acionava uma cordinha que avisava que mais uma criança havia sido deixada ali, mantendo assim o seu anonimato.

A Casa de Misericórdia teve um papel importante no sentido de assegurar um teto e alimento às crianças abandonadas e órfãs, mas, ao mesmo tempo, contribuiu para o trabalho forçado infantil, visto que as crianças, ao atingir determinada idade, eram retiradas da Casa e obrigadas a trabalhar, de acordo com Santana (2014).

No final do século XIX, surgiu no Brasil um movimento chamado higienista, no qual a elite de médicos se mobilizou para mudar o cenário da saúde e da educação brasileira, que naquele período se encontrava extremamente precária. Além disso, esse período também foi marcado por uma grande transformação política e social, já que em 1888 houve a abolição da escravidão e em 1889 a proclamação da República.

Com o aumento da demanda por mão de obra qualificada, proveniente da modernização e da industrialização, a educação passou a ser prioridade, visto que era praticamente inexistente para a maioria dos brasileiros. Ruy Barbosa surgiu como um nome importante para o campo da educação, ainda na época do império, propondo um projeto de educação pública para todas as parcelas da sociedade.

Como nessa época muitas mudanças estavam ocorrendo no âmbito político e social, os parlamentares estavam muito ocupados discutindo questões relacionadas à proclamação da república e à abolição da escravidão, e assim, o projeto de Ruy Barbosa acabou sendo arquivado e esquecido. O século XX surge em um contexto de modernidade e transformações históricas, relacionadas à industrialização, principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Essas fábricas e indústrias que começaram a surgir utilizavam toda forma de mão de obra disponível, inclusive a mão de obra infantil. As crianças representavam uma economia para as fábricas, já que recebiam um salário inferior aos dos adultos e jovens. Além dos salários inferiores, elas também estavam propensas a acidentes e

ferimentos nas máquinas por, muitas vezes, serem pequenas e não terem a experiência necessária para o trabalho, o que ocasionou muitas mortes prematuras infantis.

Além de tudo que vimos acima, Priore (2000) aponta para uma questão que também possui uma grande importância para entendermos mais profundamente a dinâmica da história da infância no Brasil, a autora relata que a distinção entre adultos e crianças que ocorreu no exterior, demorou muito mais para acontecer no Brasil, e por isso, as crianças brasileiras tiveram que amadurecer rapidamente e chegar a fase adulta de maneira precoce.

No final do século XX, houve uma mudança na forma de olhar e tratar as crianças e adolescentes, leis foram criadas e colocadas em vigor, garantindo a necessidade de proteção das crianças e indicando os seus direitos como cidadãos. Um exemplo que podemos citar a respeito dessas leis se encontra a seguir:

Um dos maiores avanços reconhecidos na nova lei em relação à criança e ao adolescente diz respeito à terminologia utilizada para se referir a essa faixa etária, que deixa de ser menor conforme a legislação anterior, passando-se a utilizar os termos infância (art. 6º), infância e adolescência (art. 203, I) e criança e adolescente (art. 203, II; art. 227). Desde 1880, quando se passou a utilizar o termo menor, referindo-se à criança infratora, órfã ou membro de uma família desfeita, esse vocábulo guardava em si a ideia de criança abandonada, tanto material quanto moralmente. (NOGUEIRA, 2016, página 509)

A infância no Brasil foi singular e foi plural, foi singular no sentido de ter sido diferente do resto do mundo, visto que a história do Brasil é única, assim como a cultura e os acontecimentos que permearam toda essa miscigenação étnica e cultural. E foi plural, no sentido de que não houve somente uma infância, as quais ocuparam diferentes territórios e tiveram os seus reconhecimentos em diferentes temporalidades.

Violência, opressão, descaso e ignorância são palavras que definem parte da trajetória das crianças no Brasil até meados do século XX. A partir daí a história iria, aos poucos, se transformar para que assim, por fim, entendêssemos, como nação, que a infância deve ser vivida, deve ser respeitada e valorizada. Infelizmente, ainda hoje, vemos que essa não é a realidade de todos. Existem muitas crianças no Brasil que não têm uma infância de qualidade e sofrem com demandas e afazeres que não são coerentes com sua idade.

1.3 A Concepção da Infância e da Educação no período atual

Nesse tópico, serão abordadas as concepções de infância no período atual, na era da pós-modernidade, tanto no Brasil como ao redor do mundo. Exploraremos a construção da infância e da educação que temos hoje, através da observação e da compreensão de como os documentos oficiais, a sociologia da infância e a pedagogia moderna impactaram e transformaram a visão da criança e da infância no Brasil e, também, em outros países.

Para que possamos contextualizar os eixos estruturais das práticas pedagógicas atuais no Brasil, é necessário fazer um percurso pelos documentos principais que indicam e direcionam o caminho a ser seguido na educação e no trato da infância e da criança. Apesar da infância ser a fase que abrange o nascimento até os onze anos de idade, nesse tópico iremos nos aprofundar na primeira infância, que abrange o nascimento até os seis anos de idade.

Iremos visitar alguns trechos dos seguintes documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil - LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017). Assim será possível compreender a construção da atual constituição da educação infantil brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente possibilitou que a constituição reconhecesse a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. O documento reforça a importância da educação para o pleno desenvolvimento da criança e garante a proteção da criança e do adolescente contra qualquer forma de violência e agressão. A seguir temos um trecho do ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.(ECA, 1990)

A LDB, por sua vez, foi responsável por definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e por garantir por lei, a responsabilidade da família

e da comunidade no desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade. Além disso, ela também teve uma importância significativa no que tange à formação dos profissionais que atuam na educação infantil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010)

Além disso, esse documento tem o propósito de traçar os princípios e concepções de educação infantil que norteiam os objetivos e proposta pedagógica, que se caracteriza pela união do conhecimento à socialização e à brincadeira, garantindo, assim, o direito à educação de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo MEC em 2017, possibilita, por meio de um documento, compreender como o Brasil tem direcionado as políticas voltadas à infância e à educação e as práticas pedagógicas atuais.

Ela também tem a função de direcionar os currículos de todas as escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, isso inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, desenvolvendo, assim, os conhecimentos, habilidades e competências pré-estabelecidas. De acordo com o documento, um de seus propósitos também é o de “direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, 2017).

A respeito da pequena infância e da educação infantil, que vai dos 0 aos 5 anos, o documento traça uma série de direcionamentos e orientações pedagógicas que

possibilitam compreender quais são os objetivos cognitivos, socioemocionais e pedagógicos que essa etapa da educação básica pretende alcançar.

Além disso, é possível observar uma série de emendas constitucionais e leis que garantem e apontam quais são os direitos das crianças durante esse período da vida. Sobre isso podemos observar o exemplo abaixo:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BNCC, 2017)

No parágrafo citado acima, vemos que, de acordo com as DCNEI, a educação infantil deve promover como estrutura das práticas pedagógicas, a interação e a brincadeira, sendo estes dois elementos centrais no desenvolvimento da criança. A BNCC estabelece, também, a obrigatoriedade e o direito das crianças pequenas à educação:

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009²⁶, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BNCC, 2017)

De acordo com a BNCC, existem alguns objetivos e campos de experiências específicos para a educação infantil, que possibilitam o pleno desenvolvimento dos direitos de aprendizagem e educação. São os direitos expressos a seguir: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer (BNCC 2017).

O documento da BNCC deixa clara a visão da criança como um ser completo e pleno, vendo a infância como uma fase da vida que deve ser vivida por completo, assegurando, assim, os direitos das crianças e possibilitando o seu pleno desenvolvimento. O parâmetro que a BNCC e as DCNEI estabelecem é um parâmetro que deve ser seguido em todo Brasil e deve ser assegurado pelo governo.

Como vimos acima, a constituição brasileira passou por uma série de reestruturações para promover os direitos como cidadãos às crianças e aos adolescentes. Além da constituição e das leis, a sociologia da infância foi de extrema importância para darmos esses passos em direção ao desenvolvimento.

A sociologia da infância surgiu como uma forma de refutar a visão biologicista e desenvolvimentista da criança até o século XX (SANTOS, 2014). Nesse sentido, ela possibilitou às crianças a condição de atores sociais, com plenos direitos. Philippe Ariès (1981) foi um dos primeiros historiadores a se aprofundar no tema da infância. De acordo com Dip (2016) a sua contribuição para a sociologia da infância foi o seu olhar para o caráter histórico e social das crianças.

Esse novo olhar que surgiu com Ariès (1981), foi somente se consolidar como sociologia da infância entre os anos de 1980 e 1990, quando a contemporaneidade, assimilou a questão da criança como um sujeito pleno e de direitos, sendo a infância um período a ser vivido integralmente, no qual, a criança é agente histórico e social, tendo a sua própria maneira de enxergar o mundo.

Atualmente, quando falamos de uma sociologia da infância, temos que levar em consideração a multiculturalidade presente no mundo, visto que vivenciamos hoje, com uma intensidade nunca antes vista, a globalização e um mundo com cada vez menos fronteiras.

Apesar de vivermos nessa era pós moderna, de globalização, onde as crianças de diversos países praticamente experimentam as mesmas comidas, bebidas, roupas e compartilham os mesmos gostos musicais e televisivos, a história social da criança e da família em cada um desses países é singular. Apesar de compartilharem similaridades, cada país deve ter a sua própria sociologia da infância, visto que as infâncias ao redor do mundo são múltiplas, e deve também entender as construções históricas que foram se desenvolvendo para que a infância fosse o que é hoje.

Com esse novo olhar para a infância, novas abordagens pedagógicas foram desenvolvidas ao redor do mundo. Seria possível citar diversas metodologias e abordagens contemporâneas, nas quais a criança é a protagonista de seu aprendizado e é estimulada a se desenvolver integralmente. Porém, para compreendermos mais profundamente as mudanças de perspectivas que estão

ocorrendo no campo da primeira infância, iremos explorar as escolas de Reggio Emilia.

A pedagogia Reggio Emilia foi idealizada pelo pedagogo Loris Malaguzzi (1999). Segundo o pedagogo, a abordagem Reggio Emilia surgiu na Itália, na primavera de 1945, logo após o término da segunda guerra mundial, enquanto o país ainda estava devastado. Quando Malaguzzi soube do movimento de construção de escolas, com sobras da guerra, ele partiu em direção à Villa Cella, onde tudo começou.

Ali, Malaguzzi (1999) encontrou uma instituição onde os pais dos alunos eram agentes ativos na construção da escola e na cooperação para a construção de um sentimento de coletividade e integridade. Além disso, os professores tinham como característica a escuta, ou seja, eles ensinavam enquanto aprendiam, o que também foi um grande diferencial nas escolas da Villa Cella e continua sendo na pedagogia Reggio Emilia.

Com esse entendimento da importância da escuta para com os alunos e também para com a comunidade, o protagonismo das crianças na escola foi florescendo e, com isso, o ensino passou a ser pensado para que ocorresse de uma forma que fosse verdadeiramente relevante para as crianças, e para que isso ocorresse, o saber da criança passou a ser mais valorizado do que o saber do professor. Assim, a ideia de que o professor é aquele que detém e repassa o conhecimento foi rompida.

A pedagogia Reggio Emilia ensina a pensar no todo, a pensar na comunidade, no aluno, nas famílias, nos professores, nos espaços e na sociedade. Hoje essa pedagogia é um dos maiores exemplos de que a educação de fato transforma e expande os horizontes internos e externos e permite uma educação integradora, que olha para a criança como um ser pleno visando o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais, emocionais, sociais e morais.

CAPÍTULO 2: INFÂNCIA, AFETIVIDADE E MORALIDADE

2.1 O Conceito da Afetividade Relacionado à Infância

Para que seja possível compreender mais profundamente a linha norteadora do presente trabalho, que se enquadra na perspectiva da psicologia moral, é necessário investigar dois campos importantes que se relacionam entre si, a afetividade e a moralidade. Além de compreender como esses dois campos se relacionam, será explorado, também, como se desenvolvem.

A afetividade é um conceito complexo que engloba fenômenos estudados pela psicologia, neurociência, filosofia, entre outros campos de estudo. Apesar da complexidade de seu conceito, é possível dizer que as emoções e os sentimentos são os componentes centrais da afetividade.

Segundo Damásio (2004), as emoções são um conjunto de ações, ou reações, que são disputadas pela mente, mas que acontecem dentro do corpo, nos músculos, glândulas e órgãos, sendo assim, caracterizadas por reações biológicas.

Entende-se que as emoções são causadas por eventos externos ou mesmo, por lembranças, que geram uma reação no sujeito. Alguns exemplos dessas reações causadas por emoções podem ser exemplificadas a seguir: mãos trêmulas, suor frio, taquicardia, entre outras.

Para Damásio (2000), as emoções podem ser classificadas como primárias, secundárias e emoções de fundo. As emoções primárias seriam emoções inatas, que não se restringem somente aos seres humanos, são emoções básicas de sobrevivência, como o medo, a raiva, a tristeza, a felicidade, entre outras mais.

As emoções secundárias são modificações e tentativas de amenização das emoções primárias, sendo, portanto, um produto de expressão individual. Exemplo de emoções secundárias são: vergonha, timidez, culpa, orgulho, ciúmes, entre outras.

Já os sentimentos, por sua vez, são experiências subjetivas, ou seja, acontecem dentro de cada um, como processos mentais, que podem ser camuflados. Alguém pode estar se sentindo muito triste ou muito feliz, mas conseguir disfarçar.

Além disso, os sentimentos tendem a ser mais duradouros, já que são processos menos intensos que as emoções, mas tendem a ser mais mentais e menos biológicos.

Os conceitos de emoções e sentimentos foram explorados, com base na neurociência, para que, assim, o conceito de afetividade fosse melhor compreendido para os fins desta pesquisa. A afetividade foi alvo de preocupações de vários teóricos da psicologia. As pesquisas e descobertas de Henri Wallon (1968, 2007), no campo da afetividade e da cognição, foram um marco muito importante para a compreensão do desenvolvimento humano.

De acordo com Wallon (1968, 2007), o ser humano deve ser entendido como um ser integral, sem a dissociação entre a mente e o corpo, visto que, para ele, não há preponderância entre o desenvolvimento psicológico sobre o desenvolvimento biológico, os dois ocorrem de maneira recíproca e são fundamentais para que as relações entre o sujeito e o meio sejam tecidas.

Em relação à infância e à criança, as pesquisas de Wallon foram de grande contribuição para compreender que a criança não é um ser fragmentado, e sim um sujeito completo em si. Sobre esse tema, veremos a seguir algumas palavras do autor:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 1968, 2007, p. 198).

Wallon (1968, 2007), assim como a maioria dos estudiosos que vimos até agora, defende a infância como um momento único que merece ser vivido plenamente, vendo a criança como um sujeito pleno e de direitos. Em relação à teoria da afetividade e cognição, o autor entende que há uma alternância de prevalência entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo à medida que a pessoa vai se desenvolvendo. Sobre isso, temos o trecho a seguir:

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. No que diz respeito à afetividade e cognição, esses conjuntos revezam-se, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensorio-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o

conhecimento do outro (força centrífuga), o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. (2008, apud FERREIRA; ACIÓLY-RÉGNIER, 2010, p. 4)

Wallon (1968, 2007) contribuiu bastante com o campo da educação ao propor tratar a criança como um ser integral, provido de corpo e mente. Dessa forma, a partir dessas teorias, a pedagogia moderna tem se desenvolvido, para que, assim, a educação deixe de ser um processo meramente intelectual e se torne um processo integral, integrando a afetividade com a cognição, os sentimentos com o raciocínio e assim por diante. Importante salientar que esse percurso ainda está em andamento na maior parte do mundo, sendo, portanto, algo que ainda devemos alcançar como sociedade.

Além dos estudos do campo da neurociência e da psicologia do desenvolvimento, aqui abordada na perspectiva de Wallon, é importante compreender, em nosso estudo, a moralidade e a afetividade pelo prisma da psicologia moral. Além de traçar as relações entre a moralidade, a infância e a psicologia, no tópico a seguir, também serão estudadas as teorias que sustentam o desenvolvimento da moralidade ao longo da vida, desde a infância até a fase adulta.

2.2 Desenvolvimento da Moralidade, Segundo a Psicologia Moral

Para que se possa pensar sobre a psicologia moral, é necessário compreender o que é a moralidade e o porque ela foi apropriada, entre outras áreas, pela psicologia. De acordo com o dicionário o termo “moral” pode ser definido como: “Preceitos e regras que, estabelecidos e admitidos por uma sociedade, regulam o comportamento de quem dela faz parte.” (MORAL, 2021) Já o termo “moralidade” é definido por: “Atributo, particularidade ou característica do que é ou possa estar relacionado à moral; que se pauta ou prática os fundamentos e/ou ensinamentos da moral.” (MORALIDADE, 2021).

Um marco na compreensão sobre moralidade vem da teoria filosófica de Kant (1785) que entende a moralidade como uma ação oriunda de um imperativo universal, sendo, portanto, pautada a priori pela razão. Sobre isso, podemos ver o que Pinheiro (2009) diz a respeito, a seguir:

O entendimento de Kant sobre uma moralidade pautada numa razão *a priori*, de acordo com o imperativo categórico que responde por uma lei universal (“Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal”, p.59), centraliza o ato moral na *vontade*⁵, visto que, para a filosofia kantiana, o importante está na forma como o ser racional obedece às regras, não somente ao fato de obedecê-las. (PINHEIRO, 2009, p. 22)

La Taille (2010) explica que, para Kant, a moral ordena e, a partir disso, o sujeito moral sente-se obrigado a agir de acordo com as regras determinadas pela sociedade. Ele ainda diz que, para Kant, a ação do sujeito moral é necessária, visto que o bem moral é um bem em si. A psicologia moral entra no campo da moralidade e começa a estudá-la, quando se entende que o sentimento de obrigatoriedade do sujeito moral é um fator psicológico, pelo menos em alguns casos.

No campo da psicologia moral, destacam-se Piaget (1932) e Kohlberg (1984), dois autores que se basearam no desenvolvimento cognitivo humano para compreender como ocorre e quando ocorre o desenvolvimento moral da criança em Piaget (1932) e da criança, do adolescente e do adulto em Kohlberg (1984).

Piaget foi um importante biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que se debruçou no estudo da epistemologia genética e contribuiu significativamente para o desenvolvimento da teoria cognitiva. O campo da moralidade não era o centro dos estudos de Piaget, porém ele se dedicou à pesquisa do desenvolvimento da moralidade na infância, ao escrever o livro *O Desenvolvimento Moral da Criança* (1932), e que contribuiu grandemente com o desenvolvimento do campo da psicologia moral e com os estudos que foram feitos posteriormente.

Ao desenvolver essa pesquisa voltada a compreender o desenvolvimento do juízo moral na criança, ele elaborou algumas atividades com brincadeiras, jogos, dilemas e reflexões a serem realizados com crianças entre 6 e 12 anos de idade. A partir de todas as observações feitas por Piaget e dos resultados obtidos, foi possível elaborar uma conclusão referente ao estudo e pesquisa que diz respeito à hierarquização da consciência e práticas de regras, ou seja, ele observou que, assim como o desenvolvimento cognitivo acontece em processos, o desenvolvimento moral segue os mesmos passos, sendo portanto processual.

Sobre esse resultado, ele observou que a moral está vinculada não somente à consciência da regra mas também nas implicações que essas regras irão causar na

criança. Para Piaget, a moral parte da fase da anomia referente à primeira etapa, passa pela heteronomia, que seria a segunda etapa e por fim chega na autonomia, a terceira e última etapa do desenvolvimento da moralidade.

A anomia, etapa de partida do desenvolvimento da moral na infância, significa ausência de regras, e refere-se ao estado em que a criança ainda não tem consciência de nenhuma regra e, portanto, não é uma etapa concreta do desenvolvimento da moral, é somente o ponto de partida. Essa fase ocorre nos primeiros meses de vida, enquanto a criança ainda é um ser absolutamente egocêntrico que desconhece as regras que pautam as relações sociais.

A heteronomia, por sua vez, está relacionada às regras impostas pelos adultos e que fundamentam as relações sociais. Para as crianças que estão nesse estágio, as regras são vistas como sagradas e de essência eterna, e, de acordo com Piaget (1932), toda modificação proposta nas regras que já foram estabelecidas é vista como uma transgressão.

Por último, a autonomia pode ser entendida como a capacidade do sujeito de refletir sobre o outro e exercer respeito mútuo, ou seja, não mais unilateral e pré estabelecido. Sobre isso, Piaget (1992, p. 155) afirma: “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado”.

É possível dizer que, na autonomia, o sujeito reflete sobre as regras e tem a liberdade de decidir aquilo que lhe convém e aquilo que não lhe convém, por isso a palavra autonomia, ou seja, a capacidade do sujeito definir as suas próprias regras, pensando sempre na moral e na ética que as estabelecem.

Outro nome muito importante para o campo da psicologia moral é Kohlberg (1984) que partiu dos estudos de Piaget para desenvolver, ainda mais detalhadamente, como ocorre o desenvolvimento da moral no ser humano e quais os estágios que fazem parte desse desenvolvimento. Assim como Piaget, Kohlberg também acreditava em uma linha cognitiva do desenvolvimento da moral e utilizava dilemas morais em suas pesquisas.

Kohlberg (1984) utilizou dilemas, dentre eles o famoso dilema de Heinz, para medir o nível de desenvolvimento moral da pessoa analisada, tanto crianças quanto adultos, a partir de algumas perguntas que eram colocadas após a apresentação do dilema, com o intuito de encontrar um padrão universal para o desenvolvimento do pensamento moral. A partir disso, ele definiu a existência de seis estágios hierárquicos do desenvolvimento da moral.

Os seis estágios apresentados por Kohlberg foram divididos por ele em três níveis distintos, sendo caracterizados por dois estágios em cada nível. Os três níveis são: nível pré convencional, nível convencional e nível pós convencional.

No nível pré convencional, o sujeito desconhece as regras e princípios morais, mas age de acordo com as consequências. O estágio 1 no nível pré convencional é marcado pela obediência às regras e autoridades por medo de punições. No estágio dois do mesmo nível, além da obediência pelo medo, há também o hedonismo, ou seja, o indivíduo obedece para ser premiado.

No nível convencional, o sujeito já passa a ter conhecimento das leis e regras que orientam a sociedade e é capaz de internalizar essas regras e emitir juízo. No estágio 3, pertencente ao nível convencional, o sujeito age de acordo com o intuito de ter aprovação dos outros e manter a ordem social, esse estágio é conhecido como a moral do bom garoto, boa garota. No nível 4, o indivíduo entende que as leis representam a vontade da sociedade e ele age de acordo com essas leis, com a expectativa de manter a ordem social.

O nível pós convencional é atingido quando o sujeito entende as leis e regras, mas consegue diferenciar o que é bom para a sociedade do que não é, baseado nos valores e princípios próprios. No estágio 5, conhecido como contrato social, o indivíduo entende que leis inapropriadas devam ser modificadas por meios democráticos, para o bem da sociedade no geral. O estágio 6 é caracterizado pelo estágio mais elevado, e também emblemático, visto que nem todos alcançam esse estágio, sendo na verdade muito raro de ser alcançado.

O estágio 6 é conhecido como a moral dos princípios éticos universais e o sujeito que alcançou esse estágio age de acordo com esses princípios éticos, de acordo com sua consciência e de acordo com seus valores. Ele também tem

resistência às leis e regras que são injustas e que não foram modificadas de forma democrática.

Apesar de Kohlberg e Piaget compartilharem pontos semelhantes em seus estudos, as teorias desses dois pesquisadores são diferentes em muitos aspectos. Piaget entendia que, apesar do desenvolvimento moral seguir o viés cognitivo de seus estudos, os estágios de moralidade não poderiam ser definidos com precisão, são processos que ocorrem diversas vezes durante a vida à medida que o sujeito se depara com um conjunto de regras. Sobre isso, podemos ver o que Pinheiro (2009) escreve a respeito, a seguir:

(...) O primeiro concerne ao fato de Piaget reconhecer que os estágios descritos, de heteronomia e autonomia, não definem o conjunto da vida psicológica do sujeito em um determinado momento de sua evolução: eles devem ser concebidos como fases sucessivas de processos regulares que são experienciados de acordo com as situações vividas. Assim, tem-se fases de heteronomia e autonomia, em um processo que se repete logo que há a inserção, na vida do sujeito, de um novo conjunto de regras em que se exige uma nova tomada de consciência. (PINHEIRO, 2009, P.27)

Já Kohlberg acreditava em fases definidas e universais, que vão se estabelecendo de forma hierarquizada no sujeito. Além disso, para Kohlberg, o juízo moral antecipa a ação, sendo a sua teoria alvo de diversas críticas, principalmente por desconsiderar os sentimentos, emoções e valores do indivíduo analisado.

Apesar de todas as críticas e também das diferenças entre os autores, essas duas teorias são as bases da psicologia moral, visto que ainda hoje são usadas para embasar novas teorias e também são usadas para desenvolver novos estudos sobre a relação da moralidade com a psiquê humana.

No tópico a seguir será apresentada a relação que existe entre os sentimentos e a moralidade, visto que, durante este tópico, apresentamos uma visão mais cognitiva e racional, por assim dizer, do pensamento, do juízo e das ações morais.

2.3 Relações entre a Afetividade e a Moralidade

Como vimos no tópico anterior, as pesquisas e descobertas de Piaget e de Kohlberg foram de extrema importância para o campo da psicologia moral, mas também foram alvo de diversas críticas, principalmente por se tratar de teorias cognitivas que não levaram em consideração a afetividade dos sujeitos em questão.

Com base nisso, muitos estudiosos e pesquisadores decidiram reformular algumas teorias e traçar novos modelos sobre a moralidade humana. Entre esses autores destaca-se Gilligan (1985) que, de acordo com Arantes (2000):

[...]também buscou integrar em seu modelo teórico a representação de valores sociais e as necessidades afetivas dos sujeitos, centrando-se, entre tanto, em análises de gênero. Para demonstrar a insuficiência do modelo kohlberguiano, Gilligan estruturou uma teoria moral em que distingue a existência de duas fontes, ou orientações, que tanto podem ser compreendidas como excludentes ou complementares, para explicar a moralidade humana: o princípio ou a orientação de justiça, em geral priorizada pelos homens; e uma outra orientação centrada no cuidado e na responsabilidade (care), priorizada nos juízos femininos. (ARANTES, 2000, pág. 140)

De acordo com Arantes (2000), recentemente começaram a surgir trabalhos que abordam a influência dos sentimentos e das emoções nos pensamentos e ações morais. Uma teoria que surgiu como forma de solucionar a questão da relação entre moralidade e sentimento é a teoria dos modelos organizadores do pensamento, elaborada por Genoveva Sastre, Montserrat Moreno, Silvia Bovet e Aurora Leal (1988/2000).

Quando essa teoria é aplicada em pesquisas ela pode ser usada para:

identificar e analisar a influência que o estado emocional exerce no raciocínio moral e na organização do pensamento dos sujeitos, não se limitando a estudar a atribuição de emoções. Consideramos esse fato como promissor para a abertura de novos campos de investigação sobre o papel dos sentimentos e emoções no funcionamento psíquico e, conseqüentemente, para o estudo da moralidade. (ARANTES,, 2000, PÁG.148)

A organização do pensamento do sujeito, de acordo com as pesquisas baseadas na teoria dos modelos organizadores de pensamento, não está condicionada apenas no conflito ou dilema moral proposto e nas perguntas que o acompanham. A forma como o indivíduo elabora as questões que lhe são propostas

leva em conta também elementos que não são reais e que fazem parte de seu imaginário.

Além desses elementos irrealis, outro elemento que também se mostra bastante importante para entender o pensamento moral do sujeito são as suas emoções e seus sentimentos, visto que, de acordo com pesquisas feitas por Arantes (2000), sujeitos sob um estado emocional positivo tendem a elaborar os seus pensamentos de forma diferente dos sujeitos que estão sob um estado emocional negativo.

Sendo assim, é possível dizer que as pesquisas têm caminhado para a compreensão de como ocorrem os processos psíquicos e cognitivos da moral humana, sendo os sentimentos, as emoções e a afetividade um campo bastante importante e promissor no estudo da moralidade.

CAPÍTULO 3: EMPATIA

A empatia, além de estar presente na psicologia, é um termo que hoje é bastante utilizado por diversos campos de estudo, e já é possível encontrar diferentes conceitos e definições para esta palavra. De acordo com o dicionário, a empatia pode ser definida como: 1. Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa; 2. Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem; 3. Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura; 4. Capacidade de compreender padrões não verbais de comunicação e sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa (EMPATIA, 2021).

A palavra empatia provém do termo psicológico alemão *Einfühlung*, que foi utilizado inicialmente na psicanálise e foi traduzido para o português como “sentir com”. Interessante observar que, de acordo com Maciel Jr. (2016) doutor em psicanálise, apesar do termo ter sido traduzido por “sentir com”, a tradução literal deveria ser “sentir dentro”. A seguir, o autor traz mais indicações sobre a questão:

A tradução literal de *Einfühlung* é sentir dentro, mas em português traduzimos a palavra por empatia. Ora, o perigo da tradução existe quando o significado escolhido passa a determinar o procedimento. Talvez, para corrigirmos este deslize, seja mais profícuo analisarmos a noção pelo contexto no qual ela é evocada. Em Ferenczi, a empatia - como procedimento de estar em sintonia com o paciente - deve rigorosamente ser compreendida dentro de uma perspectiva experimental que valoriza o acontecimento na clínica, situando-o na contingência do encontro que ocorre em análise. (MACIEL JR., 2016, p. 6)

De acordo com Junior (2004), Ferenczi (1928), ao elaborar a ideia de *Einfühlung* na psicanálise, permitiu que esse conceito fosse situado no âmbito de uma estética que viabiliza a flexibilização da técnica analítica. Dito isso, é importante salientar que Ferenczi (1928) foi um grande colaborador e amigo de Freud e trouxe um olhar mais humanizado para o profissional que exerce a análise. Sobre esse último aspecto citado, temos o trecho a seguir:

(...) uma questão de tato psicológico, de saber quando e como se comunica alguma coisa ao analisando, quando se pode declarar que o material fornecido é suficiente para extrair dele certas conclusões; em que forma a comunicação deve ser, em cada caso apresentada; como se pode reagir a uma reação inesperada ou desconcertante do paciente; quando se deve calar e aguardar outras associações; e em que momento o silêncio é uma tortura inútil para o paciente, etc. Como se vê, com a palavra “tato” somente consegui exprimir a indeterminação em uma forma simples e agradável. Mas o que é o

tato? O Tato é a faculdade de “sentir com” (Einfuhlung) (FERENCZI, 1928, p. 31)

Como vimos, o conceito de empatia se originou do termo Einfuhlung, que se referia a uma estética e ética psicanalítica. A raiz da palavra empatia provém do grego empatheia. O prefixo em significa colocar dentro, em; e o sufixo páthos refere-se a paixão, refere-se também a sofrer, a sentir, dentre outros significados semelhantes. Existe outra palavra que possui o mesmo sufixo páthos, e que possui uma definição que remete à empatia, e que teve o seu significado confundido com a definição de empatia no início do seu uso na psicanálise, que é a palavra simpatia, ou no grego sympátheia. O prefixo syn tem o significado de com, co-, junto, sintético.

A definição de simpatia no dicionário é: 1. Afinidade entre duas ou mais pessoas pela semelhança e proximidade de sentimentos e pensamentos; 2. Relação estabelecida entre duas pessoas que, por sentimentos afins, sentem atração mútua e espontânea; 3. Impressão ou disposição favorável que alguém experimenta em relação a outrem que acabou de conhecer; 4. Atração por uma coisa, ideia, causa etc; 5. Faculdade de sensibilizar-se com os mesmos sentimentos ou ideias de outrem; 6. Inclinação amorosa; afetividade bem próxima ao amor; 7. Boa disposição e gentileza em atender às solicitações de alguém; 8. Pessoa que geralmente é gentil, disposta, agradável; 9. Tratamento amistoso dado a alguém, usado como interlocutório pessoal. (SIMPATIA, 2021). A palavra simpatia ainda apresenta outras definições no dicionário, porém que fogem da relação com o termo empatia, por isso foram selecionadas as definições que remetem ao tema do trabalho.

Sobre essa semelhança de conceitos, é importante salientar que:

Como vemos, as definições da palavra empatia se aproximam do que define o termo simpatia. Porém, a empatia depende de mecanismos como: projeção imaginativa, ação de entendimento, capacidade de projetar, processo de identificação, forma de cognição. Enquanto a simpatia envolve: afinidade, harmonia na ação e no efeito, inclinação para o pensar ou sentir semelhante, suscetibilidade mútua, compartilhar sentimentos ou interesses do outro, ou, ainda, comunicar sua energia vibracional, como na atração física dos corpos. (SIMONE, 2010, p. 14)

Como foi expresso acima, o conceito de empatia está relacionado com uma projeção dos sentimentos do “outro” no “eu”, em que o páthos do outro não se

distancia do “eu”. Já na simpatia, há uma diferenciação, há o reconhecimento do páthos do outro, porém há essa diferenciação do “eu” para com o outro, sendo, portanto, um sentimento que é compartilhado, mas não integrado. Apesar de haver essa diferenciação de definições, na psicologia o termo Einfühlung, que significa literalmente “sentir com”, foi traduzido para “sentir dentro” e compreendido como empatia. Por esse motivo, alguns conceitos de empatia na psicologia se relacionam com a simpatia.

De acordo com Galvão (2010), na psicologia:

(...) o primeiro autor a utilizar o termo Empatia Einfühlung foi Titchener, em seu livro *Elementary Psychology of the Thought Processes* (1909). Para Titchener, a noção de Einfühlung se refere à capacidade de poder saber sobre a consciência de outra pessoa e de raciocinar de maneira análoga a ela, por meio de um processo de imitação interna (Wisapé, 1986). (GALVÃO, 2010,p.74)

Ferenczi e Freud, no campo da psicanálise, utilizaram bastante o termo Einfühlung, em estudos, textos e cartas, com isso fizeram descobertas interessantes sobre a importância da empatia na prática psicanalítica. Apesar disso, houveram algumas desavenças de ideias, com relação à importância da empatia durante a análise, principalmente no fim da vida de Ferenczi. Na década de 1950, Carl Rogers (1951) aprofundou os seus estudos sobre empatia, e passou a estudá-la de forma mais sistemática. Interessante observar que Rogers (1951) iniciou seus estudos nessa temática em 1939, mas foi apenas na década de 50 que ele aprofundou seus estudos na área.

Entre os anos de 1950 e 1957, Rogers (1951) passou a denominar a sua terapia de terapia centrada no cliente. De acordo com Fontgalland e Moreira (2012), em seu livro chamado *Terapia Centrada no Cliente*, Rogers:

(...) inicialmente, procura diferenciar duas formas de atitude, a declarativa e a empática, mostrando que o terapeuta deve estar focado nesta última, pois corresponde a uma forma de passar o conteúdo expressado de forma mais suave – diferente da primeira, que é mais rígida – tendo um caráter empático e compreensivo, podendo o cliente entender que tem mais possibilidade de se expressar. Assim, as atitudes do terapeuta não seriam de esclarecer as atitudes do cliente, mas que seria um experimentar ativo, juntamente com ele (Rogers,1951/1992). (FONTGALLAND e MOREIRA, 2012, p.38)

A partir de 1957 até 1970, Rogers (1957) incorporou na terapia centrada no cliente um referencial existencial-fenomenológico e se preocupou em pensar sobre a relação da personalidade com as relações interpessoais, definindo assim as condições básicas para a mudança construtiva da personalidade. De acordo com Rogers (1957) era necessário:

1. Que duas pessoas estejam em contato psicológico;
2. Que a primeira, a quem chamaremos cliente, esteja num estado de incongruência, estando vulnerável ou ansiosa;
3. Que a segunda pessoa, a quem chamaremos de terapeuta, esteja congruente ou integrada na relação;
4. Que o terapeuta experiencie consideração positiva incondicional pelo cliente;
5. Que o terapeuta experiencie uma compreensão empática do esquema de referência interno do cliente e se esforce por comunicar esta experiência ao cliente;
6. Que a comunicação ao cliente da compreensão empática do terapeuta e da consideração positiva incondicional seja efetivada, pelo menos num grau mínimo (Rogers, 1957/2008, p. 145).

No final de sua vida, entre os anos de 1970 e 1987, Rogers (1975) passou a ter uma visão mais integradora de sua psicoterapia, por isso a Terapia Centrada na Pessoa passou a se chamar Abordagem Centrada na Pessoa. Nessa época, Rogers deixou de atender indivíduos e passou a focar suas pesquisas, estudos e atenção ao coletivo, dando palestras e escrevendo livros.

Durante todos esses anos de estudo sobre o desenvolvimento humano e sobre as relações humanas, Rogers (1975) elaborou algumas definições de empatia, que iam se desenvolvendo conforme os estudos, pesquisas e observações se aprofundavam. Em 1974, ele elabora uma definição mais moderna de empatia que condiz com aquilo que ele observara até então. Para ele a empatia:

(...) significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. Significa viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, perceber os significados que ele/ela quase não percebe, tudo isto sem tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois isto poderia ser muito ameaçador. Implica em transmitir a maneira como você sente o mundo dele/dela à medida que examina sem viés e sem medo os aspectos que a pessoa teme. Significa frequentemente avaliar com ele/ela a precisão do que sentimos e nos guiarmos pelas respostas obtidas. Passamos a ser um companheiro

confiante dessa pessoa em seu mundo interior. Mostrando os possíveis significados presentes no fluxo de suas vivências, ajudamos a pessoa a focalizar esta modalidade útil de ponto de referência, a vivenciar os significados de forma mais plena e a progredir nesta vivência. Estar com o outro desta maneira significa deixar de lado, neste momento, nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos; num certo sentido, significa pôr de lado nosso próprio eu (ROGERS, 1977a, p.73).

O movimento da psicanálise foi de grande importância para a construção do conceito de empatia, visto que contribuiu para que outros campos da psicologia estudassem o conceito e se aprofundassem neste tema, permitindo assim novas teorias e definições para o termo. No decorrer deste capítulo, serão apresentadas as perspectivas da empatia nos campos da psicologia moral, da neurociência e da teoria da personalidade, com ênfase na visão do desenvolvimento da empatia ao longo da primeira infância em cada um desses campos de estudo.

3.1 Empatia na perspectiva da Psicologia Moral

No capítulo Infância, Moralidade e Afetividade, foi explorado um pouco daquilo que Piaget e Kohlberg desenvolveram no campo do desenvolvimento moral. Esses dois autores são referências para os estudos da psicologia moral, porém é importante lembrar que as teorias piagetianas e kohlbergianas sofrem críticas por enfatizar a ordem cognitiva do desenvolvimento moral em detrimento da ordem afetiva que também faz parte do constructo da moralidade. Importante ressaltar que, na teoria de Piaget, assim como na teoria de Kohlberg, a afetividade e a cognição estavam intrinsecamente relacionadas, mas, apesar disso, mantêm-se uma base estrutural paralela.

Apesar das lacunas e críticas que percorreram os estudos de Piaget e Kohlberg, ambos têm um papel fundamental para a psicologia moral e foram antecessores de algumas outras teorias que se destacaram tanto no campo moral quanto psicológico, como por exemplo a teoria de Martin L. Hoffman (1989), que traz para o centro dos estudos o impacto da empatia sobre o julgamento e sobre as ações morais.

Hoffman (1989) é um psicólogo e professor acadêmico da Universidade de Nova York, que se aprofundou no estudo da empatia e na relação desta com o desenvolvimento moral. Para o autor, a empatia caracteriza-se por ser a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar do outro, em inglês *role-taking* (Hoffman, 1989, p. 285). De acordo com Hoffman (2000):

O requisito fundamental de uma resposta empática, de acordo com minha definição, é o envolvimento de processos psicológicos que fazem uma pessoa ter sentimentos que são mais congruentes com a situação de outra pessoa do que com a sua própria situação. (Hoffman, 2000, p.30)

O autor também defende o aspecto cognitivo do desenvolvimento da empatia. Para ele, o desenvolvimento está totalmente relacionado à habilidade de o ser humano identificar a existência de outras pessoas e de diferenciar o *self* do outro. Segundo Hoffman (2000), a empatia acontece em estágios, concomitantemente com o desenvolvimento cognitivo, sendo, portanto, um total de cinco estágios pelos quais os seres humanos passam ao longo da vida. O primeiro estágio é chamado de Empatia Global, e engloba uma idade muito precoce, na qual o bebê ainda não consegue distinguir o “eu” do outro. Durante esse estágio, o bebê entende que a angústia do outro é a sua angústia. Um exemplo que Hoffman (2000) traz sobre isso é o choro reativo do recém-nascido. De acordo com Hoffman (2000) a explicação mais provável é que o choro reativo do recém-nascido é uma resposta inata e isomórfica ao choro de outro ser da mesma espécie, que sobreviveu à seleção natural e é adaptativo. (HOFFMAN, 2000, p.65)

O segundo estágio da empatia, de acordo Hoffman, é a Empatia Egocêntrica, que representa o estágio no qual as crianças, a partir de um ano e seis meses, têm a percepção da diferença entre o “eu” e o outro, apesar de que nesse estágio ainda há a consideração do estado interno do outro como igual ao seu. Para ilustrar esse estágio, Hoffman (2000) dá o exemplo de uma criança que, ao ver outra criança chorando, pede para sua mãe consolá-la, mesmo sabendo que a mãe da criança que está chorando está por perto.

O terceiro estágio caracteriza-se pela Angústia Empática quase Egocêntrica, que acontece a partir dos quatro ou cinco anos de idade, no qual a criança começa a desenvolver a habilidade de *role-taking*. A partir desse estágio já é possível diferenciar a sua angústia da angústia do outro. Apesar de haver essa diferenciação, a criança

tentará consolar o próximo com algo que ela gosta ou que faz bem a ela, visto que nesse estágio ainda não há a percepção total do estado interno do outro.

No quarto estágio, chamado de Verdadeira Angústia Empática, a habilidade de *role-taking* já foi adquirida pela criança. Desta forma, ela já consegue empatizar com os sofrimentos, sentimentos e necessidades do outro, podendo ajudá-lo de uma maneira em que a necessidade do outro seja levada em conta, e não a do “eu”, como no estágio anterior. Além disso, nesse estágio, a criança já consegue reconhecer com mais facilidade os estados emocionais do outro, suas emoções e necessidades.

O quinto e último estágio é a Empatia pela Condição de Vida dos Outros, esse estágio costuma ocorrer na adolescência, visto que é nesse momento da vida que o indivíduo começa a ter conhecimento das realidades sociais da sociedade, entendendo que algumas pessoas vivem vidas muito difíceis e com muitas lutas. Nesse estágio, o adolescente não somente sente a empatia momentânea, por alguma situação que tenha ocorrido, mas também sente uma empatia pela condição social ou emocional do outro, a qual está presente constantemente.

Além desses cinco estágios descritos acima, os quais ocorrem ao longo da infância até a adolescência, Hoffman (1990, 2000) também indica a existência de outros sentimentos que estão relacionados com a empatia, que são: angústia empática, angústia simpática, raiva empática, compaixão empática, culpa empática, injustiça empática, além de outros sentimentos que surgem com a união de dois ou mais desses sentimentos já listados.

A angústia empática está relacionada à sensação de desconforto que a pessoa sente ao ver o outro em sofrimento, dor ou angústia. Por se tratar de um sentimento centrado no *self*, é possível dizer que este é um sentimento pouco complexo, visto que é necessário pouco desenvolvimento cognitivo para que ele ocorra, já que a preocupação do “eu” não está necessariamente em sanar o desconforto do outro, mas sim dele próprio. A angústia simpática, por sua vez, pode ser entendida como um sentimento de compaixão ou de pena, que vai gerar no “eu” uma necessidade de ajudar o outro, sendo portanto um sentimento pró-social.

De acordo com Hoffman (2000), existem dois tipos de raiva empática o primeiro e menos complexo, a vítima fica com raiva do agressor e o observador capta essa raiva por meio dos mecanismos de estimulação da empatia e sente raiva empática, o

segundo tipo de raiva empática acontece quando a vítima se sente triste, magoada ou desapontada, mas não com raiva do agressor, e o observador tem empatia por esses sentimentos, mas além disso também sente raiva do agressor, como resultado da tomada de perspectiva da vítima, mesmo quando a própria vítima não sente raiva. Já a compaixão empática, caracteriza-se por ser o sentimento de pena desencadeado em relação à vítima.

Ainda segundo Hoffman (2000), a culpa empática é entendida como o sentimento gerado quando o observador percebe que ele não fez nada para mudar a situação da vítima, principalmente quando motivos egoístas são responsáveis pela não ação, como por exemplo evitar o envolvimento com a situação para que assim seja evitado consequências desagradáveis. Neste caso, a culpa empática pode contribuir para que o indivíduo, que não socorreu a pessoa que estava precisando de ajuda, passe a ajudar outras vítimas em situações semelhantes. Por sua vez, a injustiça empática é entendida como o sentimento que emerge quando o observador vê uma pessoa considerada como boa, por ele, ser submetida a um sofrimento. Ao concluir que o sofrimento causado na vítima não era merecido, os sentimentos de angústia empática, raiva empática ou culpa podem aumentar, podendo se transformar em um sentimento de injustiça empática. A este respeito, Hoffman comenta que existe uma tendência do observador sentir, primeiramente, angústia empática, raiva e talvez culpa, mas, após concluir que o sofrimento da vítima não era merecido, sentir injustiça empática (indignação).

Galvão (2010) explica que Hoffman teve uma grande importância no campo do desenvolvimento moral ao considerar fatores afetivos e motivacionais para o constructo dos princípios morais. De acordo com a autora:

Particularmente Hoffman (1990) acredita que, durante o desenvolvimento, os afetos empáticos tornam-se parte de muitas estruturas motivacionais e afetivas, antes mesmo que os princípios morais sejam elaborados. E apóia, nesta direção, a ideia de Hume de que a empatia goza de uma anterioridade em relação à moral, e, em certo sentido, a determina. Desta forma Hoffman difere de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1969, 1976, 1984). (Galvão, 2010, p. 102)

Outra autora que se destacou no campo da psicologia moral e no estudo da empatia é Nancy Eisenberg (2013), psicóloga estadunidense que se dedicou a estudar a empatia, as causas do altruísmo e do comportamento pró-social, a motivação do

cuidado e o desenvolvimento da empatia na infância. Segundo Eisenberg (2013), empatia é uma resposta afetiva que resulta da compreensão ou apreensão do estado ou condição emocional de outra pessoa (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Eisenberg (2013) e seus companheiros dedicaram-se a pesquisas e análises, entre outras coisas, de como o gênero e a idade influenciam no desenvolvimento da empatia e nas ações morais e pró-sociais. Sobre isso, temos o trecho a seguir:

Pesquisas com crianças pequenas indicam que, de acordo com expectativas teóricas (Hoffman, 2000), a empatia aumenta nos primeiros anos de vida (Knafo et al., 2008; van der Mark, van IJzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2002; Volbrecht, Lemery-Chalfant, Aksan, Zahn-Waxler, & Goldsmith, 2007; Zahn-Waxler, Robinson, & Emde, 1992). No entanto, é possível que a empatia não aumente de forma linear ao longo da primeira infância. Por exemplo, os pesquisadores descobriram que a empatia se torna bastante estável por volta dos 3 anos de idade, com ambos fatores genéticos e ambientais que contribuem para mudanças em níveis de empatia, bem como às diferenças individuais (Knafo et al., 2008). (TAYLOR et al.2013, p.824)

Eisenberg (2002) contribuiu, também, em relação à compreensão da empatia como algo que pode ser adquirido e modificado. Como mostrado no trecho acima, segundo a autora, fatores genéticos e ambientais podem contribuir para o estabelecimento do nível de empatia, assim como diferenças individuais dos sujeitos. Além disso, para a autora a empatia pode cooperar para o desenvolvimento de ações pró-sociais e pela diminuição da agressividade e de ações destrutivas. Além disso, Eisenberg (1991) também destaca a importância da socialização das emoções e das experiências afetivas das crianças com seus pais para a relação destas com os sentimentos e também para o desenvolvimento da empatia. Essa relação da empatia com o relacionamento entre pais e filhos que Eisenberg (1991) estudou, encontra-se hoje também nos estudos da empatia pela perspectiva da teoria da personalidade, mais especificamente nas pesquisas de Del Prette e Del Prette.

Neste tópico, foram apresentadas duas teorias que abordam o desenvolvimento e a relevância da empatia no campo da psicologia moral e da moralidade. Tanto para Hoffman, quanto para Eisenberg, a empatia apresenta importância central no desenvolvimento do indivíduo. Além disso, ambos se concentraram no estudo do desenvolvimento e da importância da empatia, da moralidade e das ações pró-sociais no período da infância do sujeito, o que possibilitou uma grande contribuição para o presente trabalho.

Os estudos de Hoffman e Eisenberg são extremamente relevantes para este trabalho por serem os eixos norteadores da perspectiva da empatia na psicologia moral, mas, ao longo do desenvolvimento dos estudos nesse campo de estudo, já é entendido que o desenvolvimento humano, o qual abrange o desenvolvimento da moral e da empatia, é complexo, flexível, repleto de idas e vindas e que coaduna as perspectivas cognitivas e afetivas.

3.2 Empatia na perspectiva da Neurociência

Assim como a psicologia moral, a neurociência também tem se destacado no estudo da empatia, visto que esse campo de estudo tem ressaltado a importância da empatia, tanto para o constructo da cooperação, quanto para as ações pró-sociais. De acordo com Durange e Tassinari (2014):

Até meados de 1995, acreditava-se que a experiência empática fosse um fenômeno especificamente psicológico. No entanto, recentes pesquisas advindas da neurociência vêm demonstrando que isso não é verdade. A Empatia também estaria relacionada a diversos mecanismos do sistema nervoso central, principalmente, com as atividades neuronais. No que se refere às funções dos neurônios, os mesmos podem ser classificados em neurônios motores, cuja função é transmitir o sinal vindo do sistema nervoso central até os órgãos efetores (que se movem), como as fibras musculares; neurônios sensoriais, receptores dos estímulos sensoriais do meio-ambiente e do próprio organismo; e interneurônios (conectores), que constituem extensas redes de neurônios (Levada, Fieri & Pivesso, 1996). (DURANGE; TASSINARI, 2014, P. 54)

De acordo com a neurociência, esses neurônios, que correspondem às atividades de assimilação e contágio de comportamento, são chamados de neurônios espelhos. Através de estudos e pesquisas utilizando a ressonância magnética funcional, foi visto que o contágio se inicia a partir do sistema espelho. Interessante observar o que é dito por Ferreira (2011):

Nos estudos empreendidos por Decety (2004), a empatia é definida como uma disposição inata baseada nos sistemas espelhos em conjugação com outras estruturas neuronais, que reúnem três capacidades: a capacidade de sentir e representar as emoções e sentimentos de si e do outro; a capacidade de adotar a perspectiva do outro e a capacidade de fazer a distinção entre o eu e o outro. A função da empatia é entendida a partir do modelo das representações partilhadas entre o eu e o outro. Segundo esse modelo, haveria um código mental comum que extrairia as intenções do outro a partir da observação de seus movimentos e expressões emocionais. A função da empatia estaria na base de sentimentos morais de compreensão do outro e

sentimentos de solidariedade de ser capaz de se colocar na perspectiva do outro, e compartilhar experiências, necessidades e objetivos. (FERREIRA, 2011,P.476)

Ainda sobre os neurônios-espelho, Durange e Tassinari (2014) explicam:

Segundo a Teoria da Simulação, a função essencial do cérebro humano seria simular, gerar hipóteses e tomar decisões. E seria essa capacidade neurobiológica que nos permitiria simular em nosso cérebro aquilo que se passa na mente do outro, colocando-nos no lugar da outra pessoa, compartilhando suas representações e compreendendo suas ações. Daí conclui-se que essa capacidade de simular a perspectiva do outro estaria na base de nossa compreensão das emoções do outro, de nossos sentimentos empáticos e, conseqüentemente, de nossos processos de decisão moral. Estamos encontrando as bases neurofisiológicas da empatia. (DURANGE;TASSINARI, 2014, p.55)

Os neurônios-espelho podem estar relacionados à interpretação de ações alheias, o que também contribui para os avanços da neurociência no estudo da empatia. Além disso, teorias que unem o campos da psicologia moral com o campo da neurociência, como por exemplo a Teoria da Mente, e relações entre a neurociência e habilidades socioemocionais, têm se desenvolvido muito nos últimos anos, o que possibilita uma compreensão holística tanto da empatia, quanto da moralidade, visto que há uma relação bastante intrínseca entre ambas, como foi visto ao longo do tópico anterior.

A relação da empatia com a afetividade vem crescendo no campo da neurociência. De acordo com Ugazio e companheiros (2016):

Em termos das bases neurais, que receberam maior atenção nos últimos poucos anos, a definição de empatia como um estado de sentimento compartilhado recebeu amplo apoio e suporte. Por exemplo, duas meta-análises recentes de estudos de neuroimagem funcional demonstrou inequivocamente que testemunhar o sofrimento de outros envolve uma rede neural indicando que o observador está em um estado emocional (Fan et al., 2011; Lamm et al., 2011). Esta rede inclui o córtex insular anterior e o córtex cingulado medial (MCC), duas áreas do cérebro que constituem uma rede intrinsecamente ligada envolvida em consciência emocional e a regulação homeostática das respostas fisiológicas corporais associado a respostas emocionais (Lamm et al., 2010). (UGAZIO, LAMM, MAJDANZIC, 2016, p.9)

Para finalizar este tópico, temos um trecho que sintetiza o último parágrafo apresentado:

fomos dotados pelo processo evolutivo de um cérebro com estruturas neuronais como os neurônios-espelhos que nos capacitam a simular mentalmente as ações e sentimentos do outro; essa capacidade, por sua vez,

capacita-nos a reagir empaticamente em nossas interações sociais e é dessa aptidão que emergem os sentimentos morais que nos ajudam a decidir o que fazer nas situações de conflito moral (Ferreira, 2011, p.476).

3.3 Empatia na Perspectiva da Teoria da Personalidade

No campo das competências e habilidades socioemocionais, que são exploradas, também na teoria do *big five*, ou teoria dos cinco grandes fatores, que surgiu do estudo dos traços de personalidade, é possível observar uma definição de empatia bastante similar com as definições já vistas anteriormente. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), a definição de empatia é a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 86)

No Brasil, os cinco grandes fatores da personalidade são: extroversão, neuroticismo, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência. Importante salientar que, de acordo com Silva e Nakano (2011), a literatura internacional tem apontado algumas divergências em relação aos nomes. A empatia, dentro da perspectiva das habilidades e competências socioemocionais, é vista como uma habilidade a ser desenvolvida e fortalecida. O quadro com todas as características principais sobre cada um dos fatores englobados pelo *Big Five* será apresentado a seguir:

Quadro 1. Traços englobados pelo *Big Five*

Traços	Escores Altos	Escores Baixos
Extroversão	Afetivo; Agregador; Falante; Adora diversão; Ativo; Apaixonado.	Reservado; Solitário; Quieto; Sóbrio; Passivo; Insensível.
Neuroticismo	Ansioso; Temperamental; Autoindulgente; Inseguro; Emocional; Vulnerável.	Calmo; Equilibrado; Satisfeito; consigo; Tranquilo; Não emocional; Resistente.
Abertura à Experiência	Imaginativo; Criativo; Original; Prefere variedade; Curioso;	Prático; Não criativo; Convencional; Prefere; rotina; Não curioso;

	Liberal.	Conservador.
Amabilidade	Gentil; Confiante; Generoso; Aquiescente; Flexível; Bondoso.	Insensível; Desconfiado; Mesquinho; Antagonista; Crítico; Irritável.
Conscienciosidade	Consciencioso; Trabalhador; Bem- organizado; Pontual; Ambicioso; Perseverante.	Negligente; Preguiçoso; Desorganizado; Atrasado; Sem objetivo; Pouco persistente.

Fonte: FEIST; FEIST; ROBERTS (2015, p. 258), citada por ZAMBIANCO (2020,p. 70)

Ainda segundo Silva e Nakano (2011):

O modelo dos Cinco Grandes Fatores tem sua origem em um conjunto de pesquisas sobre personalidade, advindos de teorias fatoriais e de traços de personalidade. Nunes e Hutz (2002) afirmam que um dos pioneiros no desenvolvimento do modelo dos CGF foi McDougall que, na década de 30, sugeriu que a análise da linguagem de uma população ajudaria a entender a sua personalidade, propondo um modelo na qual ela poderia ser analisada a partir de cinco fatores independentes. Após esse trabalho, McDougall inspirou pesquisas sobre o modelo, como os estudos de Fiske (1949), Borgatta (1964), e Tupes e Christal (1992). (NAKANO; SILVA., 2011. p. 52)

Del Prette e Del Prette (2005) são nomes bastante importantes para o campo das habilidades e competências sociais no Brasil. Segundo esses autores a definição de empatia acaba por articular três aspectos fundamentais, o primeiro seria o aspecto cognitivo, no qual o indivíduo necessita adotar o ponto de vista do interlocutor; o segundo refere-se ao aspecto afetivo, o qual está presente na experimentação da emoção do outro, mantendo-se a distância emocional necessária; e o terceiro seria o aspecto comportamental, o qual representa a expressão de compreensão.

Del Prette, Del Prette e Pavarino (2005) citam Garcia (2001) para explicar como ocorre o desenvolvimento da empatia durante a infância, segundo os autores:

Embora a empatia seja considerada como produto evolutivo do modo de organização social dos seres humanos e animais, aparecendo desde a mais tenra idade, o seu desenvolvimento depende primariamente das condições de socialização da criança no contexto familiar (Garcia, 2001). Se esse ambiente não for favorável ou a criança experimentar negligência ou abusos, podem ocorrer déficits de empatia que facilitam o comportamento agressivo (Emery, 1989; Main e George, 1985). (DEL PRETTE; DEL PRETTE;PAVARINO, 2005, p.130)

De acordo com os estudos feitos na área das habilidades e competências socioemocionais, a empatia destaca-se como um comportamento muito importante para as relações interpessoais, e conseqüentemente para as ações pró-sociais, visto que há diversos estudos na área que mostram como a empatia influencia a diminuição de comportamentos agressivos ou violentos, sendo, portanto, um importante fator de proteção ou inibição dos comportamentos anti-sociais (Del Prette & Del Prette, 2005; Hoffman 2000; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2004; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994). (DEL PRETTE; DEL PRETTE; GARCIA-SERPA, 2006, p.78)

Além das relações interpessoais e das ações pró-sociais, outra área bastante estudada é a infância e o desenvolver da empatia durante essa fase da vida. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), a manifestação da empatia aparece já nos primeiros meses de vida, e os estímulos que a família produz perante a criança são cruciais para definir se os comportamentos pró sociais e empáticos serão enfraquecidos ou fortalecidos. Segundo os autores, a família exerce um papel extremamente importante para a construção inicial de habilidades empáticas e pró-sociais em seus filhos.

Ao analisar a literatura sobre o desenvolvimento da empatia em crianças pequenas, Del Prette, Del Prette e Pavarino (2005) elaboraram um resumo dos principais ganhos para o desenvolvimento da empatia:

a) Aos dois meses os bebês já são capazes de discriminações mais complexas e até o quinto mês podem discriminar expressões faciais de alegria, raiva, surpresa e outras emoções (Thompson, 1987).

b) No primeiro ano, os bebês são capazes de experimentar a mesma emoção manifestada a partir da expressão emocional de outra pessoa, como uma ressonância ou contágio emocional (respostas pré-empáticas) e, em torno de um ano, as crianças iniciam o processo de compreensão de que o sofrimento não é delas, mas de outro, embora ainda pareçam confusas sobre o que fazer, até o final do primeiro ano já são capazes de efetuar discriminação ao se depararem com situações de incerteza diferenciando adulto conhecido de desconhecido (Thompson, 1987). Nesse período, também, as crianças já reagem seletivamente, e de modo apropriado, à expressão facial de suas mães (Harris, 1996) e essa capacidade de reação seletiva é um grande passo no sentido da compreensão da emoção.

c) Com dois anos, as crianças têm a capacidade de atribuir significado emocional às expressões dos outros, além de responder a estas expressões, começando então a diferenciar as perturbações emocionais de outras pessoas e a consolá-las ainda que de maneira incipiente (Harris, 1996; Strayer, 1993). Mais tarde, podem emitir comportamentos semelhantes com outras crianças na escola maternal, em especial com crianças machucadas (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow e King, 1979; Zahn-Waxler e Radke-Yarrow, 1982). Para Hoffman (1992) e Thompson (1987), respostas empáticas autênticas já podem ser aparecer na metade do segundo ano de vida, a partir

do momento em que a criança começa a usar, cada vez mais, as expressões emocionais dos outros como fonte de informação para si, tomando consciência de que os outros possuem experiências internas, subjetivas.

d) No segundo e no terceiro anos de vida, as crianças que consolam ou machucam ativamente outras pessoas são capazes de antever a possibilidade de ocasionar uma emoção diferente, mas não usam o estado emocional do outro como moderador de sua atividade exploratória (Harris, 1996).

e) Com quatro anos, a maioria das crianças é capaz de nomear corretamente as emoções básicas através de expressões faciais encontradas em slides e fotografias (Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette, 2003).

f) Ao longo dos anos pré-escolares, os comportamentos pró-sociais tornam-se cada vez mais complexos e ganham sutileza, demonstrando uma crescente sensibilidade em relação aos desejos ou necessidades dos outros (González e Padilla, 1995). As crianças pré-escolares não apresentam um padrão delimitado de reações quando defrontadas com o sofrimento alheio, mas parecem refletir sua história familiar (Harris, 1996). Entretanto, verificou-se (Hoffman, 2000) que muitas crianças, em idade pré-escolar, conseguem reconhecer sentimentos olhando para a figura de alguém com expressão facial de tristeza e, nessa fase do ciclo vital, começam a perceber que o mesmo evento pode causar emoções diferentes em pessoas diferentes e começam a levar em conta os desejos da outra pessoa ao julgar as emoções que ela sentirá em determinada situação. As crianças pré-escolares também são capazes, tal como os adultos, de relatar as causas dos sentimentos dos colegas em situações naturais (Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette, 2003). (DEL PRETTE; DEL PRETTE; PAVARINO, 2005, p.131)

O campo das habilidades e competências socioemocionais tem sido muito importante para os avanços do estudo da empatia. Por relacionarem o aspecto cognitivo e o aspecto afetivo, há o entendimento de que a empatia pode ser desenvolvida e modificada, ensinada e também apreendida. Por ser uma habilidade que coopera para as relações interpessoais e pró-sociais, o período da infância destaca-se nas pesquisas, visto que a infância é a fase em que há a maior plasticidade do cérebro e também da personalidade e do carácter.

De acordo com Zambianco (2020):

Cabe ressaltar que o constructo do Big Five, usado em programas para desenvolvimento de competências socioemocionais, é, em sua origem, uma medição para verificação de traços de personalidade, nascendo com o objetivo de promover uma avaliação para tornar visível a personalidade humana. Não estaria direcionado, então, como proposta educativa em si, embora tais programas sejam usados no ambiente escolar. No entanto, no Brasil, esse referencial serviu de pano de fundo para a elaboração de propostas educacionais.(ZAMBIANCO, 2020, p. 73)

Sobre essa colocação de Zambianco (2020) vale destacar que a BNCC utiliza de habilidades e competências socioemocionais específicas a serem desenvolvidas

ao longo dos anos de educação básica, entre essas competências encontra-se a empatia. A seguir será apresentado o trecho da BNCC que diz respeito à empatia dentro das Competências Gerais da Educação Básica :

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL,2018, p.10)

O campo das habilidades e competências socioemocionais está presente hoje, no dia a dia de muitas escolas e documentos educacionais, visto que essas habilidades sociais tem se tornado cada vez mais fundamentais para o século XXI, além disso, estudos recentes da área tem cooperado com pesquisas advindas da psicologia e da neurociência, o que contribui também, para que a empatia, a moralidade e as ações pró-sociais sejam estudadas amplamente e de maneira aprofundada.

CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Objetivos da Pesquisa

O presente trabalho busca compreender a perspectiva da neurociência, da psicologia moral e das habilidades socioemocionais sobre a empatia e a relação desta com a primeira infância. Além disso, a pesquisa também tem como objetivo central destacar as principais contribuições de cada uma dessas áreas para o campo da empatia e analisar quantitativamente e qualitativamente os trabalhos e pesquisas já desenvolvidas sobre o tema.

O objetivo central do presente trabalho é compreender como as perspectivas da neurociência, da teoria da personalidade (habilidades e competências socioemocionais) e da psicologia moral abordam a empatia na primeira infância nos estudos científicos publicados de 1976 a 2020. Os objetivos periféricos serão elencados em tópicos abaixo:

- Resumir e contextualizar a infância e a história da infância de maneira sucinta, para que assim seja possível a compreensão da importância da infância e da criança em nossa sociedade atual, o que nos permite explorarmos o campo da empatia e da moralidade durante esse período da vida.
- Compreender como ocorre o desenvolvimento da afetividade e da moralidade na infância.
- Reunir, quantificar e mapear artigos científicos que abordem o tema da empatia e da empatia na primeira infância, que se enquadram em um dos três temas explorados pelo trabalho.
- Analisar, com base nos artigos encontrados, as linhas conceituais a respeito da empatia e da primeira infância e seus desdobramentos teóricos.

4.2 Referencial Teórico

O referencial teórico será norteado pela psicologia moral, na perspectiva construtivista. Apesar da psicologia moral ser o eixo central desse trabalho, também será utilizado os estudos da neurociência e das habilidades socioemocionais como bases de referências teóricas visando a comparação entre as três perspectivas.

Para que o tema da empatia fosse de fato compreendido, foram utilizados como objetos de leitura, livros, artigos científicos, além de outros materiais, como vídeos e aulas expositivas. Apesar da leitura ter sido realizada a partir de conteúdos provenientes de diversas fontes, somente os artigos científicos foram selecionados para a análise bibliográfica. O referencial teórico possibilitou as seguintes compreensões que fundamentam nosso estudo:

Quadro 2. Referencial Teórico

Conteúdos Abordados	Principais Contribuições
Infância	<p>História social da criança e análise do surgimento do sentimento de infância (Ariès, 1981).</p> <p>Criança como um ser natural, livre, forte e provido de uma virtude original. Crença de que a educação deve fortalecer a natureza infantil e preservar as qualidades morais (Rousseau, 1762).</p> <p>Associação entre criança e infância; centralidade da criança no processo educativo; escola como um local complementar da vida no processo educativo (Dewey, 1959).</p> <p>Epistemologia do desenvolvimento cognitivo do sujeito, visando à inteligência, à afetividade, à socialização e à moralidade. (Piaget, 1932).</p> <p>Criança portadora de sentimento de tristeza, solidão, desejos destrutivos, e também de sexualidade. (Freud, 1905).</p>
Infância no Brasil	<p>As escolas fundadas pelos jesuítas no Brasil tinham como objetivo o ensino de português, matemática, religião e doutrinação, ou seja, a “civilização dos modos” (Azevedo, 2005).</p> <p>Abandono de bebês e crianças, na instituição de caridade conhecida por roda dos expostos (Marcilio, 2011).</p> <p>Trabalho infantil (Santana, 2014).</p> <p>Definição da criança como sujeito histórico e de direitos (DCNEI, 2010).</p>

	Obrigatoriedade e direito das crianças pequenas à educação (LDB, 2013).
Afetividade e Moralidade	<p>Diferenciação entre emoção e sentimento (Damásio, 2000)</p> <p>Ser humano como um ser integral, sem a dissociação entre a mente e o corpo; Criança como um sujeito pleno e de direito, sendo completa em si (Wallon, 1968)</p> <p>Moralidade como uma ação oriunda de um imperativo universal (Kant, 1785)</p> <p>Desenvolvimento moral da criança; estágios do desenvolvimento moral (Piaget, 1932)</p> <p>Aprofundamento dos estágios do desenvolvimento da moral (Kohlberg, 1984)</p> <p>Teoria dos modelos organizadores do pensamento (Genoveva Sastre, Montserrat Moreno, Silvia Bovet e Aurora Leal ,1988/2000)</p>
Empatia	<p>Empatia como resposta afetiva que resulta da compreensão do estado de outro; Compreensão da empatia como algo que pode ser adquirido e modificado, com base em fatores genéticos e ambientais; Experiências empáticas como um componente muito importante para a vida em sociedade. (Eisenberg e colaboradores,1983, 1987, 2000, 2013)</p> <p>Definição da empatia como sendo a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra, <i>role taking</i>; Empatia como agente responsável por muitas estruturas motivacionais e afetivas; Impacto da empatia sobre o julgamento e ações morais; Empatia como um importante fator de inibição de comportamentos antissociais e agressivos. (Hoffman,1977,1981,1989, 2000)</p> <p>Relação da empatia com as atividades neuronais; Base neurofisiológica da empatia. (Durange e Tassinari 2014)</p> <p>Articulação de três aspectos fundamentais na empatia, o aspecto cognitivo, no qual o indivíduo necessita adotar o ponto de vista do interlocutor; o aspecto afetivo, que está presente na experimentação da emoção do outro, mantendo-se a distância emocional necessária; e o aspecto comportamental, o qual</p>

	representa a expressão de compreensão. Del Prette e Del Prette (2001,2005)
--	--

Fonte: A autora

4.3 Procedimento metodológico

4.3.1. Exposição do método

O trabalho se desenvolverá a partir da pesquisa bibliográfica, visto que essa pesquisa parte de um material já publicado por outros autores e pesquisadores, ou seja, durante esse trabalho, serão estudados artigos e pesquisas de fonte secundária, como forma de entender a visão que cada campo de estudos apresenta sobre a relação da empatia com a primeira infância e qual a frequência com que cada área estuda esse tema.

Esse trabalho insere-se no campo da psicologia moral, na interação com outros campos do conhecimento, como a neurociência e a teoria da personalidade. A metodologia usada para a análise dos dados obtidos será de âmbito quantitativo e qualitativo, visto que houve um levantamento de material bibliográfico, a análise da frequência de produções em cada linha teórica e a análise conceitual do material levantado.

De acordo com Lima e Miotto (2007), para que a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico seja qualificada, é necessário que o pesquisador tenha em mente três passos. O primeiro passo é a exposição do método, o segundo passo é a construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos e o terceiro passo, a apresentação do percurso da pesquisa.

4.3.2. Desenho metodológico

Os artigos científicos que foram utilizados durante essa pesquisa foram encontrados por meio de buscas em bases de pesquisas on-line, e foram

selecionados a partir do conceito de parâmetros elaborados por Lima e Miotto (2007) que serão expressos a seguir:

- **Parâmetro Temático:** Que corresponde às obras que se relacionam com o objeto de estudo. No caso dessa pesquisa, esse parâmetro refere-se aos artigos que abordam a empatia e a relação desta com a primeira infância nas três áreas a seguir: neurociência, habilidades e competências socioemocionais e psicologia moral.
- **Parâmetro Linguístico:** Refere-se a quais idiomas serão feitas as buscas dos materiais bibliográficos. Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados artigos em português, inglês e espanhol.
- **Principais Fontes:** Corresponde a que tipo de material será consultado durante a pesquisa. Os materiais que foram consultados durante essa pesquisa foram artigos científicos como teses, periódicos e dissertações.
- **Parâmetro Cronológico:** Refere-se à definição do arco do tempo em que serão feitas as pesquisas. Nessa pesquisa, foram selecionados artigos do ano de 1976 a 2020.

Seguindo os critérios de Lima e Miotto (2007) para o desenvolvimento do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos, foram selecionados os artigos que estavam de acordo com os parâmetros estabelecidos e foi feita uma leitura exploratória, que se caracteriza por ser uma leitura rápida, com o objetivo de analisar se o artigo se enquadra no objetivo da pesquisa e se são relevantes para o tema. Também, foi realizada uma leitura seletiva de cada um dos materiais de análise selecionados, com o objetivo de resumir e selecionar as informações mais relevantes para o preenchimento da tabela bibliográfica e extrair os pontos centrais para a pesquisa.

De acordo com Lima e Miotto (2007), após a etapa da leitura, deve haver a elaboração de um instrumento que permita identificar nas obras selecionadas as características principais e pertinentes à pesquisa. De acordo com as autoras, no caso da pesquisa bibliográfica esse instrumento será um roteiro de leitura. Sobre isso, tem-se o trecho a seguir :

A investigação das soluções também pode envolver a construção de um instrumento que permita pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. A elaboração desse instrumento também obedece a critérios: ele deve estar

diretamente relacionado com o objeto de estudo proposto e com a delimitação teórica realizada no projeto de pesquisa; e deve ter a finalidade de proceder a um exame minucioso das obras selecionadas, ocorrendo sua aplicação separadamente em cada obra, sendo que seu preenchimento acontecerá sempre após a referida seqüência de leituras para o levantamento das informações. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41 e 42)

Para isso, foi elaborado um quadro com a identificação de todos os artigos analisados durante essa pesquisa, que será disponibilizado no apêndice 1. Além disso, as obras foram caracterizadas por tema central e referencial teórico, seguindo o objetivo central da pesquisa. Para isso, foi elaborada uma tabela que se encontra no tópico seguinte do presente trabalho. Por fim, através do roteiro de leitura, foi possível identificar as contribuições de cada um dos artigos analisados, para o estudo proposto, visto que cada um foi importante tanto para a análise quantitativa, para o estudo de frequência que cada área do conhecimento produziu sobre o tema da empatia na primeira infância, quanto para a análise qualitativa, visto que os artigos se complementam em informações, o que possibilitou uma extensão do conhecimento sobre o tema da empatia.

4.3.3. Percurso da pesquisa

A primeira etapa de busca bibliográfica teve início com a seleção de descritores, ou seja, as palavras chaves que seriam utilizadas para encontrar os artigos acadêmicos que se relacionam com o tema do presente trabalho. Abaixo, serão listados, em forma de quadro, todos os descritores utilizados em sites de buscas, durante a realização da pesquisa:

Quadro 3. Descritores da Pesquisa

Descritores			
	Português	Inglês	Espanhol
Neurociência	“Neurociência e empatia”	“Neuroscience and empathy”	“Neurociencias y empatía”
Psicologia moral	“Psicologia moral e empatia”	“Moral psychology and empathy”	“Psicología moral y empatía “

Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais e empatia	Social emotional skill and empathy	Habilidades socioemocionales y empatía
	Competências socioemocionais e empatia		
Primeira infância	Infância e empatia	Childhood and empathy	Infancia y empatía
	Primeira infância e empatia	Early childhood and empathy	Primera infancia y empatía

Fonte: A autora

A busca por artigos que envolviam a primeira infância e a empatia foi bastante escassa, visto que a primeira infância é um breve período da vida de um indivíduo. Pensando nisso, além de ter sido feita a busca pela primeira infância nas três línguas selecionadas, também foi feita uma busca por artigos que abrangem a empatia e a infância de uma maneira geral. Além disso, alguns artigos que apareceram durante as buscas por outros temas, como “psicologia moral e empatia”, continham aprofundamentos sobre a primeira infância e sua relação com a empatia, sendo este fato descoberto após uma breve leitura de cada um dos artigos, o que possibilitou um número considerável de artigos que envolvessem essa área de estudo, apesar de ainda ser um número inferior do que se havia imaginado no início da pesquisa.

As bases de buscas utilizadas para encontrar os artigos científicos online foram computadas em forma de quadro a seguir. Importante destacar que as pesquisas foram feitas ao longo do ano de 2020:

Quadro 4. Bases de Buscas

Bases de busca consultadas para a pesquisa
Academia
Caderno PAIC
Dialnet
Google Scholar
Online Library

Pepsic
Psycnet
Pubmed
Repositório.ufpb
Research Gate
Revistas Eletrônicas
Revista Virtual
Scielo
Sciencedirect
Taylor and Francis Online
Teses.USP
Wiley Online Library

Fonte: A autora

Ao pesquisar as palavras-chave que foram apresentadas acima, foram encontrados 69 artigos científicos, porém, na etapa de leitura exploratória, 4 artigos tiveram que ser eliminados da análise e também do referencial bibliográfico da pesquisa por não se enquadrarem em nenhum dos três campos de pesquisa escolhidos. Desta forma, foram selecionados 65 artigos, em três idiomas distintos.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Análise Quantitativa

Para a realização da análise quantitativa, serão considerados os dados do levantamento bibliográfico. Através desses dados será possível observar a frequência e a regularidade com que cada país tem produzido artigos sobre a temática da empatia na primeira infância, além de analisar a periodicidade dessas publicações e qual campo de estudo tem se destacado na investigação da relação entre empatia na primeira infância.

A frequência de artigos sobre empatia, encontrados nas áreas de neurociência, habilidades socioemocionais e psicologia moral, nas seguintes línguas: Português, Espanhol e Inglês, será apresentada na tabela a seguir. Alguns artigos, por abordarem dois ou três campos de estudo simultaneamente, foram classificados em dois ou três campos da tabela, por esse motivo a soma do número de artigos presentes na tabela é maior que a quantidade de artigos selecionados.

Tabela 1. Distribuição dos Artigos por Idioma e Campo de Pesquisa

Idioma	Neurociência	Habilidades Socioemocionais	Psicologia Moral	Total por Idioma
Português	4	10	5	19
Espanhol	5	7	9	21
Inglês	12	7	14	33
Total por Segmento	21	24	28	

Fonte: A autora

Como foi visto anteriormente, alguns dos artigos englobam duas ou mais perspectivas e, por isso, ao invés de constar uma soma de 65 artigos na tabela, foram contabilizados 73, na soma total, pois alguns dos artigos podem se enquadrar em duas ou mais perspectivas simultaneamente.

A seguir, será apresentada a tabela que nos mostra a quantidade de artigos que incidem sobre a primeira infância e a empatia, tanto no contexto geral, quanto por campo de estudo específico. Importante salientar que, nessa tabela, apenas será

considerado artigo que aborda a primeira infância aquele que tem a relação entre a empatia e a infância ou primeira infância como tema central ou que abordem o tema de forma bastante aprofundada, isto é, artigos que dedicaram um capítulo ou mais para falar sobre a relação da primeira infância com a empatia ou que tiveram embasamento teórico do tema, visto que existem alguns artigos que citam a empatia na primeira infância porém não se aprofundam no tema.

Tabela 2. Distribuição dos Artigos que Abordam e não Abordam a Infância por Campo de Estudo

Campo de Estudo	Aborda a Primeira Infância	Não Aborda a Primeira Infância
Neurociência	7	14
Habilidades e competências socioemocionais	9	15
Psicologia Moral	7	21
Todos os Campos de Estudo	23	50

Fonte: A autora

Como foi apresentado na tabela acima, 23 dos 73 artigos sobre empatia classificados em uma das três áreas de estudo sobre o tema, abordam a primeira infância. Na tabela a seguir, será apresentada a frequência do quesito nacionalidade dos artigos que abordam a primeira infância, permitindo identificar quais países têm produzido mais artigos científicos sobre o tema.

Alguns artigos que serão classificados na tabela a seguir foram desenvolvidos através de parcerias entre duas ou mais universidades de países diferentes. Com base nisso, alguns artigos serão classificados em duas ou mais nacionalidades.

Tabela 3. Distribuição dos Artigos que Abordam a Infância por País de Origem.

Nacionalidade	Quantidade de Artigos que Abordam a Primeira Infância
Argentina	1

Austrália	1
Brasil	8
Canadá	1
Espanha	1
Estados Unidos	6
Inglaterra	1
Israel	1
Taiwan	1
Venezuela	1

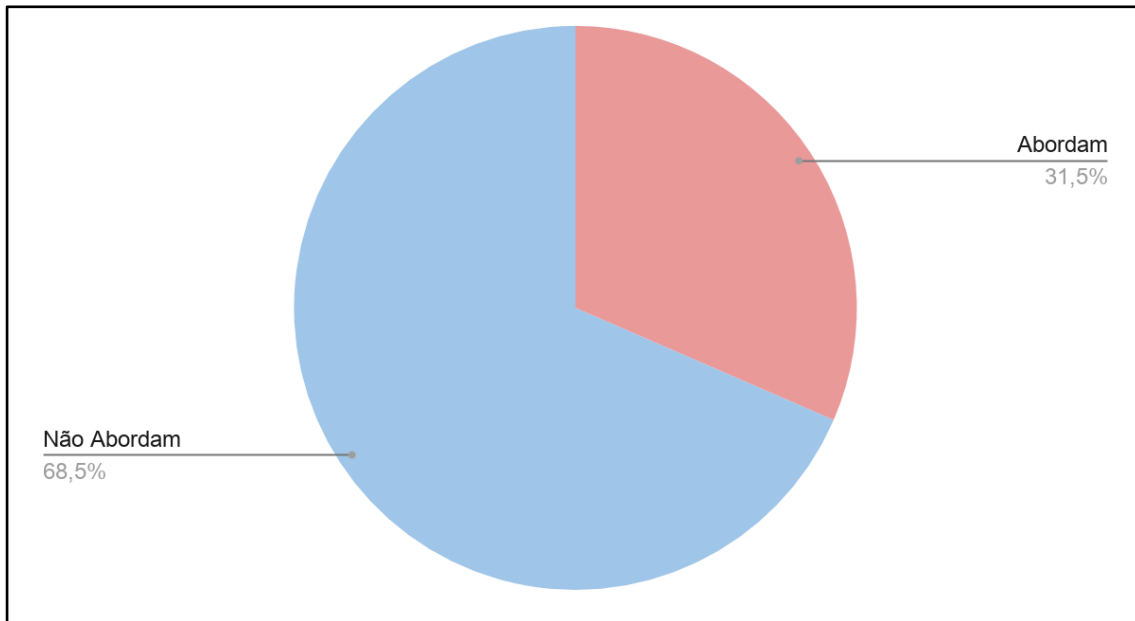
Fonte: A autora

O resultado da tabela acima mostra que o Brasil, e logo atrás os EUA, são os países que mais produzem artigos sobre a relação de empatia com a primeira infância. Esse resultado pode estar relacionado com o fato de que nos EUA a maioria dos artigos tem embasamento na psicologia moral, que é um campo que explora e aprofunda a relação da primeira infância na empatia. No Brasil, a maioria dos estudos estão relacionados com a teoria da personalidade e com autores como Del Prette e Del Prette, que se basearam em Eisenberg para se aprofundar no campo da primeira infância, e com isso, é possível que esses autores tenham influenciado as pesquisas brasileiras.

Ao analisar a tabela que diz respeito à quantidade de artigos elaborados que abordam e não abordam a empatia na primeira infância, que está localizada anteriormente, é possível observar que há um número significativamente maior de artigos que não abordam a relação da empatia na primeira infância, mais especificamente 50 artigos, já os artigos que abordam essa relação são minoria, constando na tabela 23 artigos.

A porcentagem de artigos que falam sobre a relação da empatia com a primeira infância pode ser vista no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Percentual dos Artigos que Abordam Primeira Infância



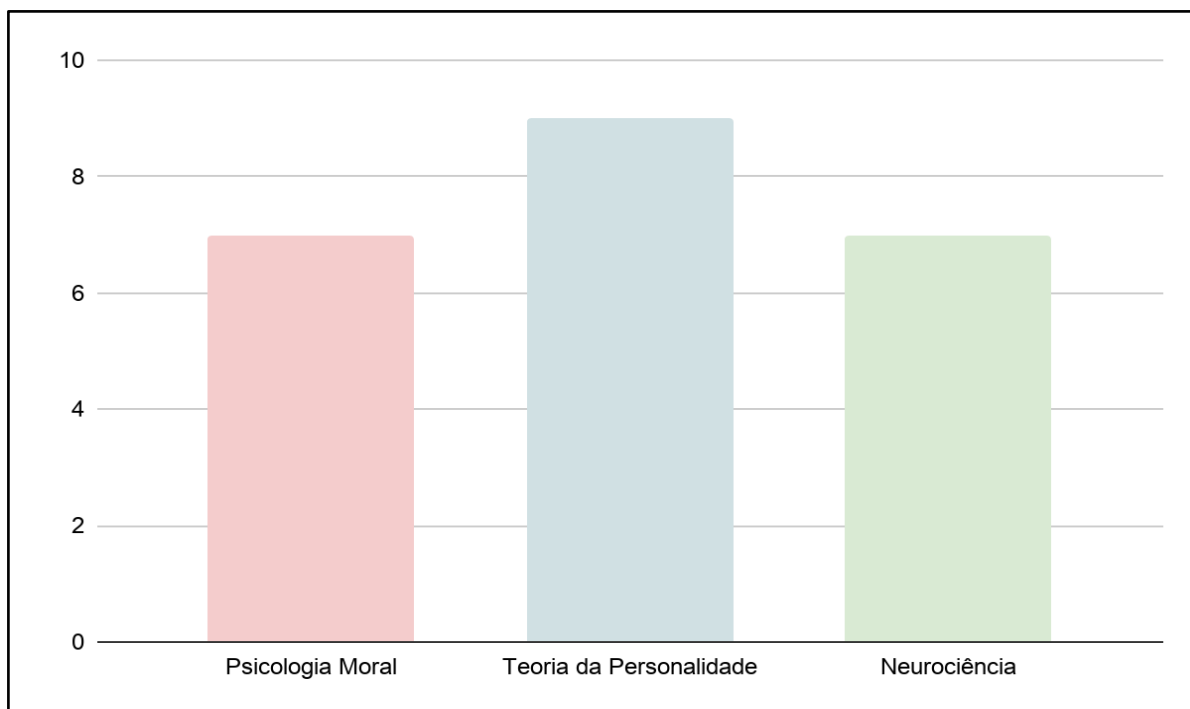
Fonte: A autora

Ao observar o gráfico é possível verificar que a quantidade de artigos que englobam o tema da primeira infância é significativamente menor daqueles que não englobam. Esse resultado chama a atenção visto que as pesquisas na área da empatia destacam a importância desse período da vida para o seu desenvolvimento, dito isso, também vale ressaltar que, de acordo com a tabela a seguir, a área que mais aborda a primeira infância é a teoria da personalidade a qual tem respaldo na psicologia moral para entender os processos cognitivo afetivos envolvidos na empatia. Por sua vez, os estudos da psicologia moral sobre a empatia sustentam a importância do estudo da mesma durante a primeira infância.

Apesar disso, ao ler os artigos que não abordam a primeira infância, fica claro que a maioria deles não se aprofundou ou mencionou o tema por se tratar de artigos extremamente específicos, os quais tinham como objetivo elaborar e analisar relações da empatia com outros conteúdos e áreas de conhecimento.

A relação de artigos que discorrem sobre o desenvolvimento da empatia na infância por campo de estudo pode ser vista através do gráfico a seguir:

Gráfico 2. Quantidade de Artigos que Abordam a Primeira Infância por Campo de Estudo



Fonte: A autora

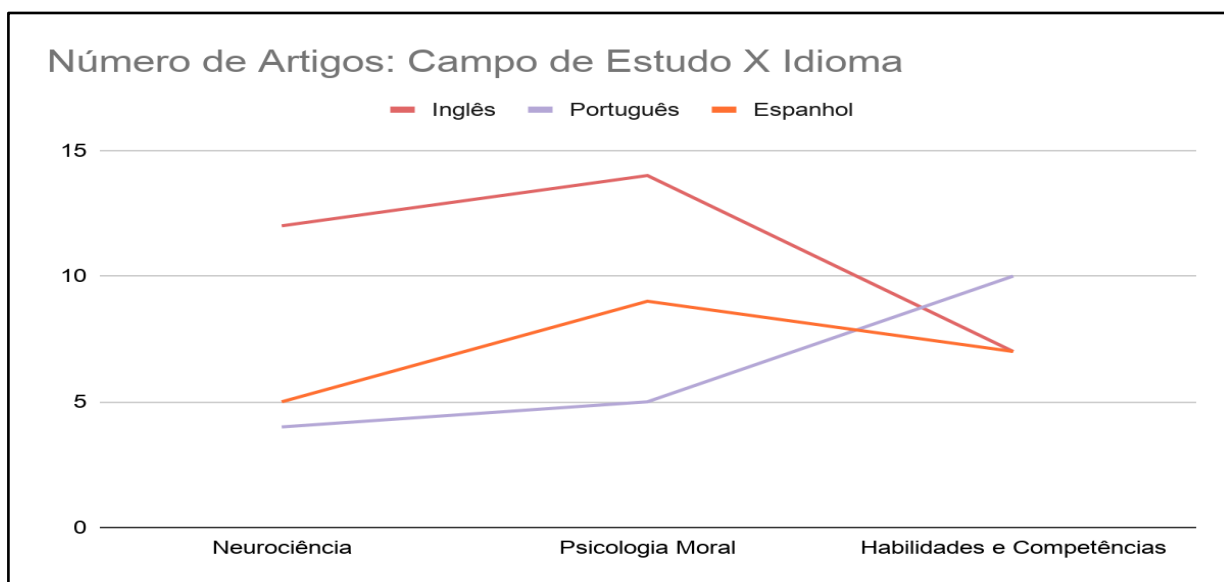
Ao longo da pesquisa foram encontrados 9 artigos que abordam a primeira infância e a empatia no campo das habilidades e competências socioemocionais, 7 artigos no campo da neurociência e 7 artigos no campo da psicologia moral. Desta forma, foi observada uma incidência maior de artigos que falam sobre a infância no estudo da empatia na área de habilidades e competências socioemocionais. Outro dado presente nesta mesma tabela é a existência de um número maior de artigos publicados no campo da psicologia moral, de forma geral, levando em consideração todos os artigos, ou seja, a soma dos artigos que abordam a primeira infância com os que não abordam.

Apesar da psicologia moral ter como referência, no campo da empatia, Hoffman e Eisenberg, dois pesquisadores se dedicaram ao estudo da empatia na infância, muitos estudos estão surgindo para analisar os processos de influência da moralidade sobre a empatia e vice e versa. Sendo este um dos motivos encontrados durante a pesquisa, justifica-se o pequeno número de artigos que englobam a infância e a empatia.

Outro dado relevante que pode ser observado em uma das tabelas do capítulo anterior é a frequência com que cada campo de estudo aparece nos artigos publicados em cada uma das línguas selecionadas. Dos artigos em português, o campo de estudo mais frequente é o de habilidades e competências socioemocionais, na língua inglesa e espanhola o campo de estudo que se destaca é a psicologia moral.

A seguir será possível observar de forma mais visual qual a quantidade de artigos de cada campo de estudo que foram produzidos em espanhol, inglês e português:

Gráfico 3: Relação de Artigos Produzidos por Campo de Estudo e Idioma



Fonte: A autora

Interessante observar o contraponto que existe entre os artigos escritos em inglês e espanhol dos artigos em português, visto que eles são, de certa forma, opostos em quantidade. Em português, existem mais estudos no campo das habilidades e competências socioemocionais, e menos estudos em psicologia moral, e na língua inglesa ocorre o oposto. Nos artigos em português que abordam a empatia pela ótica das habilidades e competências socioemocionais, uma das citações que mais está presente é Del Prette e Del Prette (2001) e, nos artigos em inglês e espanhol sobre a empatia no campo da psicologia moral, uma das citações mais presentes é Hoffman (1987, 1989, 1991) e Eisenberg (1987, 2000).

Del Prette e Del Prette são professores acadêmicos e pesquisadores brasileiros e Hoffman e Eisenberg são professores acadêmicos e pesquisadores estadunidenses.

Por meio da pesquisa, pode-se observar que os estudos desses pesquisadores têm influenciado o cenário acadêmico da empatia no país em que cada um deles exerce influência.

Em entrevista, Del Prette (2010) observa que a produção científica no campo das habilidades e competências sociais se iniciou no Brasil por volta dos anos 90, enquanto que nos Estados Unidos o desenvolvimento ocorreu anteriormente, por volta dos anos 50 e 60. No Brasil, ocorreu um interesse crescente por esse campo de estudo e uma atualização constante na área, já em outros países não houve esse movimento, e nos Estados Unidos a produção permaneceu constante. Essas informações foram escritas pela autora em 2010.

5.2 Análise Qualitativa

A análise qualitativa será pautada no conteúdo dos artigos selecionados e investigados, para que, assim, seja possível entender a visão de cada área sobre como se dá o desenvolvimento da empatia nas crianças pequenas e fazer uma breve comparação de cada um desses campos de estudo. Importante salientar que o trabalho será orientado pela psicologia moral, portanto os artigos que abordam a empatia pela ótica da psicologia moral serão os eixos norteadores para as demais considerações.

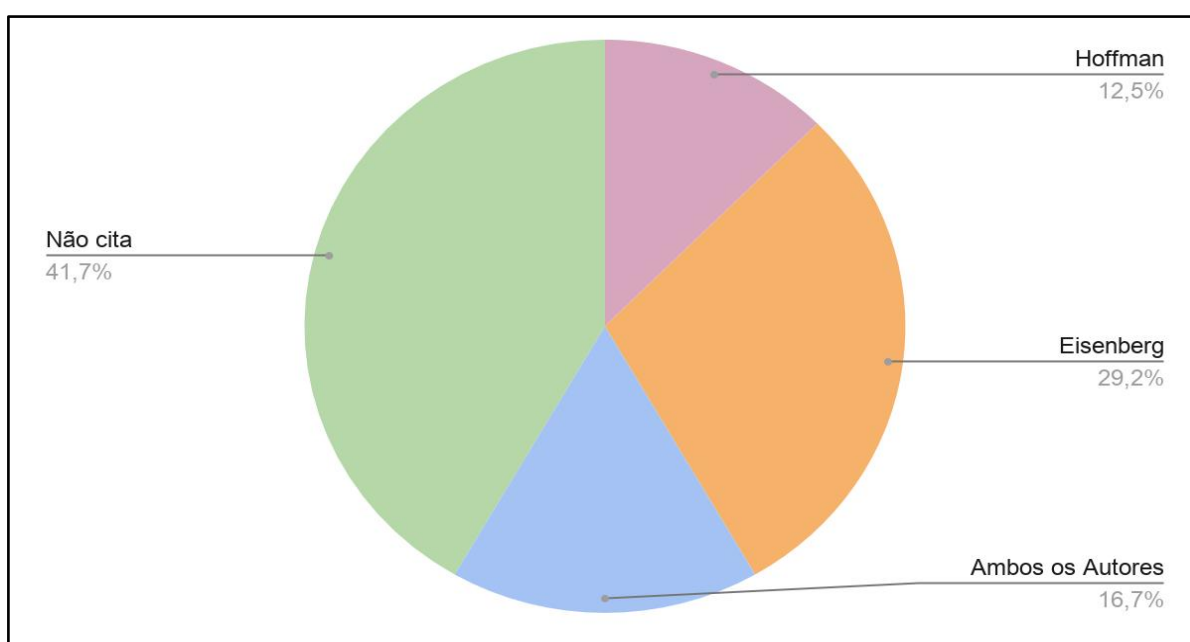
Além de fazer as devidas comparações entre os campos de estudo selecionados, também será possível realizar pontes e articulações entre eles, visto que, em diversos artigos que foram encontrados sobre o tema, existe uma articulação entre dois ou mais campos de estudo, por exemplo: “a empatia sobre a ótica da neurociência e da psicologia moral”, ou “o desenvolvimento da empatia na visão da psicologia moral e das habilidades e competências socioemocionais”.

Como o referencial teórico do presente trabalho baseia-se na psicologia moral, foi feito um levantamento nos artigos de neurociência e de habilidades e competências socioemocionais para averiguar quais deles utilizaram definições e teorias extraídas da psicologia moral, mais precisamente, citações de Hoffman e Eisenberg. Tal estudo

foi feito para analisar a relevância e importância desses pesquisadores mesmo fora de seus campos de estudo.

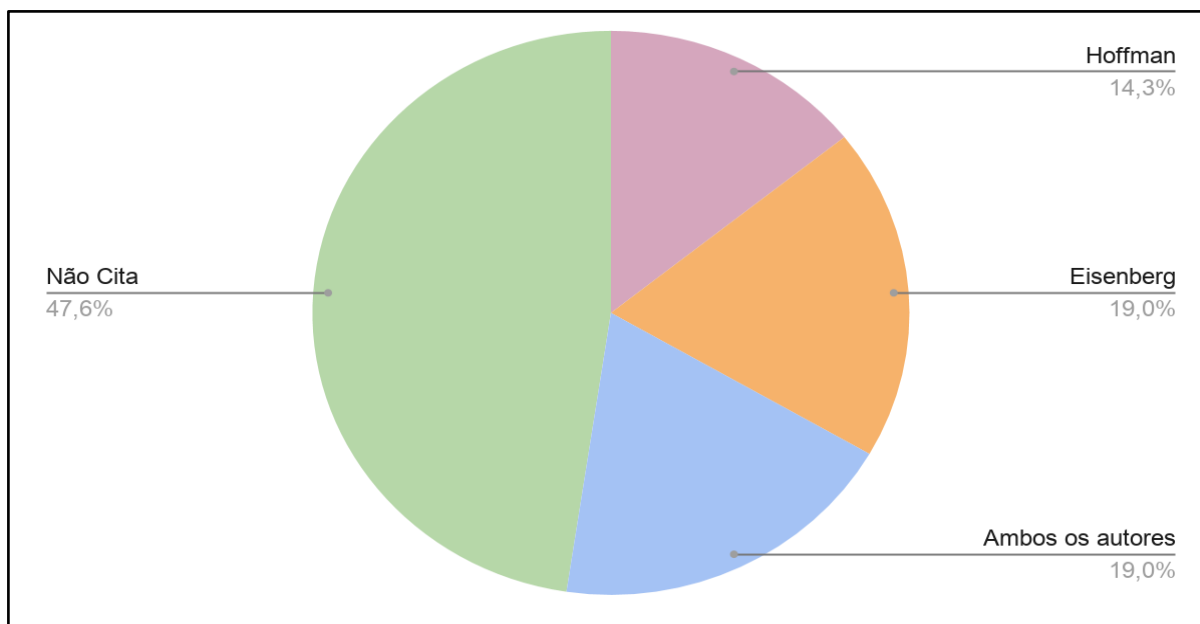
A seguir segue um gráfico com a relação de artigos por campo de estudos que se baseiam nesses dois grandes pesquisadores para a elaboração de seus artigos. Importante destacar que os artigos que se enquadram no campo da psicologia moral não estarão no gráfico visto que todos eles abrangem ambos os pesquisadores ou pelo menos um deles. Aqueles artigos que abrangem a empatia por duas ou mais perspectivas foram adicionados ao gráfico, se caso uma dessas perspectivas refere-se à neurociência ou a teoria da personalidade.

Gráfico 4. Porcentagem de Artigos da Teoria da Personalidade com Embasamento na Psicologia Moral



Fonte: A autora

Gráfico 5. Porcentagem de Artigos da Neurociência com Embasamento na Psicologia Moral



Fonte: A autora

A partir destes gráficos será possível dar seguimento à análise qualitativa, que visa observar os pontos em que os três campos de estudos se identificam, comparar as perspectivas apresentadas e identificar as descobertas de cada área do conhecimento para a temática da empatia e do desenvolvimento da empatia na infância. Sobre os gráficos acima, vale destacar que os artigos que utilizaram referências e citações de Hoffman e Eisenberg no corpo do texto, fizeram uso de suas teorias principalmente para embasar a definição de empatia, o comportamento pró-social, a relação atrelada entre empatia e diminuição da agressividade, relação da empatia com a afetividade e com a moralidade e, por fim, para embasar o desenvolvimento da empatia na infância.

Os estudos de Hoffman e Eisenberg extrapolaram o seu campo de estudo, visto que fizeram grandes contribuições para as outras áreas que estudam a empatia. Os artigos que se enquadraram no campo da neurociência e que também foram enquadrados na psicologia moral, utilizaram principalmente da definição que a psicologia moral faz da empatia, e da relação da empatia com a afetividade e com a moralidade. Já os artigos que se enquadraram no campo da teoria da personalidade e que também se enquadraram na psicologia moral, fizeram uso daquilo que Hoffman e Eisenberg elaboram sobre a relação da empatia com as ações pró-sociais e sobre

a diminuição de comportamentos agressivos e violentos, além da relação cognitivo afetiva da empatia.

No quadro a seguir se concentram as principais contribuições de cada campo para a empatia, encontradas nos artigos pesquisados:

Quadro 5: Contribuições de Cada Campo para a Empatia

Campo teórico	Contribuições para o Estudo da Empatia	Conceitos relacionados à infância.
Psicologia moral	<p>Empatia como resposta afetiva que resulta da compreensão do estado de outro.</p> <p>Compreensão da empatia como algo que pode ser adquirido e modificado, com base em fatores genéticos e ambientais.</p> <p>Experiências empáticas como um componente muito importante para a vida em sociedade. Eisenberg e colaboradores (1983, 1987, 2000, 2013)</p> <p>Definição da empatia como sendo a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra, <i>role taking</i>.</p> <p>Empatia como agente responsável por muitas estruturas motivacionais e afetivas.</p> <p>Impacto da empatia sobre o julgamento e ações morais.</p> <p>Empatia como um importante fator de inibição de comportamentos antissociais e agressivos. Hoffman (1977, 1981, 1989, 2000)</p>	<p>Desenvolvimento da empatia na infância.</p> <p>Empatia como resposta afetiva que resulta da compreensão do estado de outro.</p> <p>Influência do gênero e da idade no desenvolvimento da empatia no indivíduo.</p> <p>Compreensão da empatia como algo que pode ser adquirido e modificado, com base em fatores genéticos e ambientais. Eisenberg e colaboradores (1983, 1987, 2000, 2013).</p> <p>Empatia como agente responsável por muitas estruturas motivacionais e afetivas.</p> <p>Impacto da empatia sobre o julgamento e ações morais.</p> <p>Elaboração de um modelo de estágios do desenvolvimento da empatia que segue o desenvolvimento cognitivo.</p> <p>Empatia como um importante fator de inibição de comportamentos anti sociais. Hoffman (1977, 1981, 1989, 2000)</p>
Neurociência	Meta-análises recentes de estudos de neuroimagem	

	<p>funcional demonstrou inequivocamente que testemunhar o sofrimento de outros envolve uma rede neural indicando que o observador está em um estado emocional. UGAZIO, LAMM, MAJDANZIC, (2016)</p> <p>Teoria da capacidade neurológica que permite simular no cérebro aquilo que se passa na mente de outra pessoa, e se colocar no lugar do outro.</p> <p>Base neurofisiológica da empatia.</p> <p>Relação da empatia com as atividades neuronais. Durange e Tassinari (2014)</p> <p>Empatia como base dos sentimentos morais e da compreensão do outro.</p> <p>Neurônios-espelho. Ferreira (2011)</p>	
<p>Teoria da Personalidade</p>	<p>Diminuição da agressividade com a promoção da empatia em pré-escolares. Del Prette, Del Prette e colaboradores (2003,2004, 2006)</p> <p>Importância da socialização da criança para o desenvolvimento de ações pró-sociais.</p> <p>Empatia como um fator que diminui comportamentos agressivos e violentos.</p> <p>Articulação de três aspectos fundamentais na empatia, o primeiro seria o aspecto cognitivo, no qual o indivíduo necessita adotar o ponto de vista do interlocutor; o segundo refere-se ao aspecto afetivo, o qual está presente na experimentação da emoção do outro, mantendo-se a distância emocional necessária; e o terceiro seria o aspecto comportamental, o qual representa a expressão de</p>	<p>Importância da socialização da criança para o desenvolvimento de ações pró-sociais.</p> <p>Empatia como um fator que diminui comportamentos agressivos e violentos.</p> <p>Manifestação da empatia já nos primeiros meses de vida. Del Prette e Del Prette (2001,2005)</p> <p>Resumo dos principais ganhos do desenvolvimento da empatia na primeira infância.</p> <p>Diminuição da agressividade com a promoção da empatia em pré-escolares. Del Prette, Del Prette e colaboradores (2003,2004, 2005, 2006)</p>

	compreensão. Del Prette e Del Prette (2001,2005)	
--	--	--

Fonte: A autora

As três áreas de estudos compreendem a empatia como um conceito que engloba os sentimentos e emoções assim como também engloba a cognição, visto que esse argumento já estava bastante explícito nas teorias da psicologia moral e também da teoria da personalidade. Tanto a psicologia moral, quanto a teoria da personalidade compreendem a importância da afetividade na construção da cognição e também da empatia. De acordo com Damásio (1996), o conhecimento de uma área do cérebro mais ligada às emoções (sistema límbico) não deve restringir a análise do processamento das emoções que envolve todo o cérebro e integra cérebro e corpo.

Outro ponto em comum entre as três perspectivas pode ser introduzido com o trecho a seguir:

O papel que os adultos podem desempenhar é crucial na socialização moral. Longe de ser construído espontaneamente por crianças no curso da interação livre com seus pares à la Piaget (cf. Piaget, 1932; Kohlberg, 1984), um interesse pela moralidade deve ser "induzido" na primeira infância. A indução, no sentido de Hoffman, é um termo genérico para encontros disciplinares nos quais um adulto, em reação a uma transgressão violenta por parte de uma criança, tenta estimular um senso de consciência (ou seja, "sentimentos de culpa"), chamando a atenção para a natureza do dano e ao fato de que a criança é responsável pelo dano. Desse modo, Hoffman (2000) escreve que a indução faz "a conexão necessária para a culpa e internalização moral, entre os motivos egoístas das crianças, seu comportamento e as consequências prejudiciais de seu comportamento para os outros" (p. 142). (MAXWELL; DESROCHES, 2010, p.45)

Tanto Hoffman e Eisenberg, quanto Del Prette e Del Prette entendem que o início da vida é crucial para a criança e para seu desenvolvimento cognitivo afetivo. Todos os autores citados desenvolveram pesquisas na área da pequena infância e na relação desta com a empatia, moralidade e afetividade. Além disso, esses autores compreendem a importância das relações parentais no fortalecimento da conduta pró-social e no construto da empatia. Sobre isso, é interessante observar que Del Prette e Del Prette utilizam de uma citação de Hoffman para abordar esse tema:

No cotidiano, os pais procuram direcionar o comportamento dos filhos com base nos princípios morais e os valores de sua subcultura familiar, ensinando comportamentos que garantam independência, autonomia e responsabilidade. Da mesma maneira, também se esforçam para reduzir os

comportamentos considerados socialmente desfavoráveis ou inadequados (Hoffman, 1960) (PAVARINO, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005, p130).

Novas descobertas têm sido feitas no campo da neurociência sobre a plasticidade do cérebro de crianças pequenas, e sobre a importância que a primeira infância exerce na vida de um indivíduo. De acordo com a neurociência moderna, novas descobertas foram feitas sobre o neurodesenvolvimento e as vivências do cotidiano:

Quadro 6. Posicionamento Moderno da Neurociência

Posição antiga	Posição moderna
Como o cérebro se desenvolve depende dos genes (carga genética).	Como o cérebro se desenvolve depende de complexa interação dos genes com as experiências de vida.
As vivências antes dos 3 anos pouco afetam o desenvolvimento posterior	As vivências prévias exercem impacto decisivo na citoarquitetura do cérebro e na natureza das capacidades do adulto.
O desenvolvimento do cérebro é linear, a capacidade do cérebro de mudar e aprender, cresce paralelo a progressão da criança a fase adulta	O desenvolvimento do cérebro não é linear, há períodos críticos para a aquisição de conhecimentos e aprimoramento das habilidades.

Fonte: adaptado de Shore, 1997. Citado por: BARTOSZECK; BARTOSZECK, p.8)

Com base nisso, já é possível dizer que a neurociência tem estudado com maior enfoque a primeira infância, e a relação desta com os modelos parentais, com a educação, vivências, alimentação e também com o afeto e como tudo isso influencia o desenvolvimento cerebral e humano do indivíduo. Apesar desses avanços, ainda faltam estudos no campo que enfoquem a relação da empatia com a primeira infância.

Como foi visto, essas três áreas que foram exploradas ao longo do trabalho possuem pontos bastante similares no âmbito da importância da infância, da afetividade e da cognição. Porém, existem também pontos em que as teorias se divergem e tomam outros rumos, visto que as áreas de estudo dessas três perspectivas são bastante diferentes. A psicologia moral, por exemplo, nasceu com Piaget em 1932, e está voltada a compreender como as pessoas constroem valores, que regulam a convivência consigo mesmas e com os outros. Com isso, a moralidade

está no cerne dessa psicologia, que se destina à questão da interação das pessoas no convívio em sociedade. Nessa perspectiva, a empatia é entendida como um constructo de extrema importância para as relações interpessoais e pró-sociais, pensando sempre no benefício de si mesmo, self-regarding, e da sociedade como um todo, other-regarding.

Já a teoria da personalidade, teve início com a busca de uma medida que pudesse classificar a personalidade, e identificar quais os traços que a compõem. De acordo com Nunes e Hutz (2002), foram feitas pesquisas com o intuito de identificar os núcleos que compunham as personalidades de forma geral e, a partir de questionários preenchidos por várias pessoas, foram identificados e organizados os principais traços e as principais personalidades existentes. A partir desses estudos iniciais, novas teorias surgiram com o enfoque de compreender esses traços de personalidade e entender quais desses traços poderiam se encaixar como habilidades a serem desenvolvidas e quais eram entendidos como características intrínsecas ao indivíduo. Com isso, percebe-se que a empatia, quando abordada por essa teoria, é entendida como uma habilidade a ser desenvolvida, e em diversos artigos ela é identificada como habilidade empática. O enfoque da teoria do Big five está pautado no século XXI, nas demandas sociais existentes, na eficiência que é exigida logo cedo, desde a infância e nas conquistas que devem ser alcançadas ao longo da vida, e a partir de todos esses parâmetros, habilidades e competências foram elaboradas para ajudar o indivíduo a se desenvolver, e entre essas habilidades destaca-se a empatia.

A neurociência, por sua vez, tem o objetivo de estudar o cérebro, as dinâmicas que o envolvem, a sua relação com os demais órgãos, funções, sensações e sentimentos; e tudo que o compõem, como, por exemplo, as suas estruturas e neurônios. Com isso, a empatia passa a ser elaborada nessa perspectiva neurológica, como um fenômeno que ocorre inicialmente no cérebro através dos neurônios espelhos e do processamento sistêmico da afetividade. Por consequência das descobertas feitas e de novos estudos na área, descobriu-se que cérebro tem uma importância para o reconhecimento do outro, assim como para a criação de vínculos e de sentimentos.

A partir dos resultados obtidos durante a análise qualitativa, foi observado que os estudos da psicologia moral permeiam as outras áreas do conhecimento, sendo

bases conceituais sólidas para a compreensão da empatia. Dessa forma é possível compreender que muitos dos estudos feitos nas áreas da teoria da personalidade e da neurociência se inspiraram em estudos da psicologia moral e utilizaram de seus fundamentos.

Neste capítulo, foram tecidas relações e comparações entre os três campos de estudo. É importante destacar a importância de cada um para a compreensão do que é a empatia e como ela se desenvolve, visto que cada um tem contribuído de alguma forma. A psicologia moral tende a direcionar a empatia como uma base moral, necessária para o bem coletivo, já a teoria da personalidade defende o desenvolvimento e a aprendizagem da empatia em crianças, o que acaba por contribuir para a construção de um mundo mais ético, e, por fim, a neurociência tem se dedicado a estudar a gênese da empatia no neurodesenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto anteriormente, o objetivo central do presente trabalho caracterizou-se por compreender como as perspectivas da neurociência, da teoria da personalidade (habilidades e competências socioemocionais) e da psicologia moral abordam a empatia na primeira infância. Para responder a essa questão, foi utilizado como instrumento a pesquisa bibliográfica, que permitiu analisar os artigos publicados sobre o tema nessas três áreas de estudo. A partir dos resultados, tornou-se possível entender que as três áreas apresentam importantes contribuições para o tema da empatia na primeira infância.

De acordo com a psicologia moral, a relação da primeira infância com a empatia é extremamente vinculada, visto que segundo essa linha de pesquisa a empatia possui características tanto cognitivas quanto afetivas, sendo esses ambos fatores desenvolvidos durante a primeira infância. Além disso, Hoffman e Eisenberg compreenderam, durante seus estudos, que o papel da família e principalmente o vínculo parental exercem influências nos comportamentos morais e pró-sociais, os quais abrangem a empatia.

A teoria da personalidade, por sua vez, também se aprofunda nos estudos sobre a relação e vínculo parental sobre as condutas pró sociais e empáticas de crianças pequenas. Além disso, destacam-se os estudos desse campo que identificam a importância que a empatia exerce sobre a amenização da agressividade na infância e na resolução de conflitos, os quais possuem seus fundamentos nas pesquisas feitas por Eisenberg no campo da psicologia moral. Além disso, a teoria da personalidade é um campo de estudo que caracteriza-se por acreditar na educação emocional e na promoção de habilidades e competências que promovam uma inteligência emocional para o desenvolvimento pessoal, sendo a empatia uma dessas habilidades.

Já o campo da neurociência aparentemente está em um momento de grandes descobertas. Entre essas descobertas, destaca-se o entendimento da plasticidade do cérebro da criança, especialmente daquelas menores de 6 anos, visto que a primeira infância é um período caracterizado por grandes aprendizados e construções de estruturas cerebrais e cognitivas. Com isso, entende-se a necessidade de olhar para esse período da vida com atenção, visto que as crianças pequenas têm um alto

potencial de apreensão e de experiências conectivas entre elas e o seu entorno. Novas descobertas sobre as estruturas cerebrais neuronais chamam a atenção para o campo da empatia.

Além desta principal descoberta, outros objetivos também foram elencados para serem desenvolvidos no presente trabalho. Um deles foi entender a importância social da infância e da criança para nossa sociedade, e a importância de se aprofundar nos estudos da moralidade e da empatia nesse período. A infância é entendida como um conceito relativamente novo na história da humanidade, antes do século XV elas eram vistas como pequenos adultos, no Brasil, foi somente no fim do século XX que o conceito de infância, como conhecemos hoje, e de criança como cidadã plena e de direitos foi elaborado, através de avanços em estudos na área da medicina, da psicologia, da pedagogia e da sociologia da infância e dos documentos oficiais de direitos humanos e da educação.

Em relação à compreensão do desenvolvimento da moralidade na infância, a qual foi elencada como um dos objetivos do presente trabalho, percebe-se que Piaget e Kohlberg elaboraram uma teoria pautada nos estágios do desenvolvimento da moralidade, ambos entenderam que a moralidade começa a ser desenvolvida na infância. Tal teoria foi de extrema importância para o campo da moralidade e da psicologia moral, apesar de haver muitas críticas sobre a ausência, em ambas as teorias, do aprofundamento das implicações afetivas nas ações morais. Com isso, autores como Gilligan elaboraram uma linha de pesquisa que tinha como objetivo entender as ações morais pautadas na justiça e também no cuidado e responsabilidade.

Além de Gilligan, Genoveva Sastre, Montserrat Moreno, Silvia Bovet e Aurora Leal também tem se destacado na busca de compreender como o indivíduo elabora as questões que lhes são propostas e relacionar o imaginário do indivíduo com suas emoções e sentimentos para compreender o que rege o pensamento do sujeito e a moralidade. Sendo assim, é possível dizer que há avanços sobre a compreensão da relação entre a afetividade e a moralidade, o que contribui, também, para os avanços no campo da empatia.

Outro objetivo do presente trabalho foi reunir, quantificar e mapear os artigos científicos, produzidos no campo da neurociência, psicologia moral e teoria da

personalidade que abordam o tema da empatia e da relação desta com a primeira infância. Para isso foi feito um levantamento bibliográfico que permitiu averiguar a existência de 65 artigos na área da empatia nessas três perspectivas de estudos, em três idiomas distintos: português, espanhol e inglês.

Dentre os 65 artigos, foi averiguado que 31,5% englobam a primeira infância e a relação desta com a empatia. O campo que se destacou em relação a essa produção foram os estudos da teoria da personalidade com um total de 9 artigos publicados. A área da neurociência e da psicologia moral, produziram 7 artigos sobre o tema cada uma. Em relação ao mapeamento desses artigos, destacam-se dois países, Brasil, com um total de 8 artigos publicados e os Estados Unidos, com um total de 6 artigos publicados.

Ao analisar as linhas conceituais a respeito da empatia e da primeira infância, foi verificado que a psicologia moral representa um importante referencial teórico para o estudo da empatia, visto que as definições e alguns conceitos propostos por esse campo de estudo, encontram-se também nos campos da neurociência e da teoria da personalidade. Durante a análise, foi observado que mais de 50% dos artigos publicados tanto na linha da neurociência quanto na linha da psicologia moral, utilizam de conceitos dos dois principais autores da psicologia moral nos estudos da empatia, Hoffman e Eisenberg, o que sugere que estes estudos representam bases sólidas para a compreensão da empatia.

O presente trabalho teve o objetivo de entender como ocorrem as dinâmicas, motivações, estruturas e sensações que englobam o conceito de empatia, para que, dessa forma, fosse possível compreender de fato esse conceito tão necessário para o mundo de hoje, um mundo tão cheio de violências, preconceitos, misérias e injustiças. Interessante notar que a empatia parece ser resposta, das mais esperançosas, para toda essa brutal realidade em que estamos expostos como sociedade. E a pergunta que fica é: Se fosse desenvolvido, com aprofundamento, o entendimento da importância e da necessidade da empatia em crianças logo cedo, será que o mundo que temos hoje não seria apenas uma lembrança daquilo que ficou no passado, sendo substituído por um mundo mais justo, democrático, compassivo e ético?

Tal esperança é a razão da elaboração do presente trabalho, e a partir do que foi lido e estudado, é perceptível a importância do desenvolvimento da empatia nos primeiros anos de vida, época em que a criança está desenvolvendo a capacidade de criar relações entre ela e o mundo e entre ela e o outro, sendo os primeiros anos de vida, fundamentais para a construção dessa relação e também para a diferenciação do *self*, o que propicia um olhar atento para o outro.

Avanços na área da primeira infância e também no campo da psicologia moral, tem promovido um espaço importante de descobertas e estudos que auxiliam a compreensão do juízo e da moral humana, o que tende a contribuir de forma muito importante para a sociedade. A importância social da paz, de uma sociedade ética e pacífica e a resolução de conflitos são exemplos dos avanços desse campo de estudo.

Ao observar as definições de empatia nas três perspectivas abordadas ao longo do trabalho, nota-se que todas entendem que o processo empático engloba a afetividade, a cognição, a diferenciação do “eu” para com o outro, e possui de alguma forma relação com as ações morais e pró-sociais. Relação esta que pode ser tanto direta, pela perspectiva da psicologia moral e da teoria da personalidade, quanto indireta, pela perspectiva da neurociência, que ainda está estudando o impacto da empatia na moralidade humana.

Ao longo da elaboração do trabalho, ficou notório que ainda há poucos estudos sobre o tema, tanto sobre a empatia, quanto sobre a relação desta com a primeira infância e mesmo sobre a sua relação com a moralidade. Apesar de haverem poucos estudos em termos de quantidade, é perceptível que os estudos existentes possuem um grau de embasamento e aprofundamento bastante considerável, sem contar aqueles que são considerados como elementares para o tema, como Hoffman e Eisenberg, os quais trouxeram muitos conceitos novos e um alto grau de aprofundamento.

No Brasil, os estudos no campo da teoria da personalidade parecem ser os mais numerosos quando o assunto é empatia, mas já existem pesquisadores que estão se debruçando sobre a psicologia moral e a neurociência para estudarem o tema, o que permite uma maior riqueza para a pesquisa, além de outros pontos de vista que divergem e que também ampliam os horizontes. Além disso, esses dois

campos têm se mostrado extremamente importantes para o entendimento da importância do enfoque no assunto, principalmente na primeira infância.

Em relação ao desenvolvimento e incentivo da empatia na primeira infância, ainda existem muitas possibilidades para serem descobertas e estudadas, aparentemente este é um campo de pesquisa que ainda precisa ser explorado. As escolas e creches, por acolherem as crianças durante uma grande parte do dia, poderiam ser locais onde a empatia fosse explorada. Livros, rodas de conversas e mesmo uma educação moral com incentivo à empatia parecem ser ideias bastante interessantes. Sobre isso temos algumas palavras de Pinheiro (2009):

Todos os valores precisam ser trabalhados para que os educandos comecem a tomar consciência de seu sistema de valores e tenham a possibilidade de, frente às situações de conflito moral, formar juízos e tomar atitudes que tenham relação com o que consideram como uma forma plausível de resolvê-las. Uma educação moral que proporcione reflexão e real mobilização para o comparecimento de valores deve passar por questionamentos diante de conflitos morais, bem como intervenções docentes que possibilitem essa tomada de consciência por parte dos alunos e alunas. Com ações educativas voltadas para essa reflexão, pode ser possível às crianças e aos jovens integrar valores em seu psiquismo que venham resolver as situações morais cotidianas de uma forma que não lhes cause sofrimento ou que venham a prejudicar os demais. (PINHEIRO, 2009, p.241)

Dito isso, é importante destacar que além da escola ter essa relevância na educação moral dos alunos, os pais continuam exercendo uma influência muito grande para o desenvolvimento e promoção de ações pró sociais e empáticas, principalmente com relação às crianças pequenas. Quanto mais esse conhecimento for construído e compartilhado, mais esperança haverá para um mundo mais empático e compassivo, sendo este o real objetivo do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**. v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

ARANTES, V. A. **Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**. Estudos de Psicologia e Educação. Tese (Livre-Docência)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, 2000.

AZEVEDO, G. HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO CIVILIZADOR. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr. 2015.

BARBOSA, J. M. S.; CHAVES, W. C. A criança enquanto condição do sujeito em Freud: apontamentos para uma clínica psicanalítica com crianças. **Psicologia em Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 44-54, 2016.

BARTOSZECK, Amauri B.; BARTOSZECK, Flávio K. **Neurociência dos Seis Primeiros Anos-Implicações Educacionais**. Fellow in Basic Medical Education, Departamento de Fisiologia, Laboratório de Neurociência & Educação, UFPR.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 19, n. 65, p. 143-162, Dec. 1998.

BEZERRA, D. S.; SANTOS, F.; O.; P.; FERNANDES, S. C. S.. Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1130-1147, Dec. 2018

CÁCERES, L. C.; SIERRA, S. M. C.; ARIAS, R. M.; PEÑA, Y. K H. . Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, (55), 159 - 172, 2018.

CARBALLIDO, J. R.S.. La rehabilitación neurocientífica de la empatía y sus implicaciones en los ámbitos de la comunicación. **Estudios sobre el mensaje periodístico**, ISSN-e 1134-1629, N° 15, 2009, págs. 455-476

CARDOZO, G.; DUBINI, P.; FANTINO, I.; ARDILES, R. "Habilidades para la vida en adolescentes:diferencias de género, correlacionesentre habilidades y variables predictoras de la empatía." **Psicología desde el Caribe**, Vol., núm.28, pp.107-132, 2011.

CARMONA, S. P.; DUEÑAS, C. P.; FERNÁNDEZ, P. C.; SALAS, B. L. **Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía**. Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estud. psicol.** Natal , v. 5, n. 1, p. 71-93, junho, 2000.

CHENG, Y.; CHEN, C., & DECETY, J. An EEG/ERP investigation of the development of empathy in early and middle childhood. **Developmental Cognitive Neuroscience**. The Authors, Published by Elsevier Ltd, 2014

CHÓLIZ, M.; GÓMEZ, C. Emociones sociales II (enamoramiento, celos, envidia y empatía). En F.Palmero, E.G: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), **Psicología de la Motivación y Emoción** (pp. 395-418). Madrid: McGrawHill, 2002.

DADDS, M. R.; HAWES, D. J.; FROST, A. D. J.; VASSALO, S.; BUNN, P.; HUNTER, K., & MERZ, S. Learning to “talk the talk”: the relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Journal compilation. **Association for Child and Adolescent Mental Health**. Published by Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, 2009.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**, São Paulo: Companhia das Letras, 1996

DAMÁSIO, B. F. Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto , v. 25, n. 4, p. 2043-2050, Dec. 2017 .

DECETY, J.; MICHALSKA, K. J. Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. **Developmental Science**, 2019.

DECETY, J.; COWELL, J. M. The complex relation between morality and empathy. **Trends in Cognitive Sciences**, 18(7), 337–339, 2014.

DE LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia. um Caminho para o Estudo das Virtudes. **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**. v. 24, n. 3, p. 12-23, 2004.

DE SIMONE, Adriana. **Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - Departamento de Psicologia Experimental, São Paulo, 178 pg, 2010.

DEUS, A. C.; FAVA, D. C. Desenvolvendo civilidade e empatia na infância por meio da música. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 2, p. 120-125, dez. 2019.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; SCHALLER, M.; CARLO, G.; & MILLER, P. A. The relations of parental characteristics and practices to children’s vicarious emotional responding. **Child Development**, 62, 1393-1408, 1991.

EISENBERG, N.; MILLER, P. A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. **Psychological Bulletin**, 101(1), 91–119, 1987.

EISENBERG, N., FABES; R. A., BUSTAMANTE, D.; MATHY, R. M.. Physiological indices of empathy. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), **Empathy and its development** (pp. 380-385). New York: Cambridge University Press, 1987.

EISENBERG, N. Emotion, regulation and moral development. **Annual Review of Psychology**, 51, 665-697, 2000.

EMPATIA. In: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. MICHELIS 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>

EMPATIA. In: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. MICHELIS 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil nascente**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**. Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, V. R. T.; CECCONELLO, W. W.; MACHADO, M. R. Neurônios-espelho como possível base neurológica das habilidades sociais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 147-159, 2017.

FINDLAY, L. C.; GIRARDI, A.; COPLAN, R. J. Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. **Early Childhood Research Quarterly**, Canadá, 2016.

FONTGALLAND, R. C.; MOREIRA, V. Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. **Memorandum**. v. 23, p. 32-56, 2012.

FORMIGA, S. N. **Os Estudos Sobre Empatia: Reflexões Sobre um Construto Psicológico em Diversas Áreas Científicas**. O portal do psicólogo, 2 DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

FRABBONI, Franco. **A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed, 1998.

FREUD, S. **O chiste e suas relações com o inconsciente**. In: Op. cit. vol. I. 1905.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996

FRIESEM, Y. **Empathy for the Digital Age. Emotions, Technology, and Behaviors**, 2016.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção: Ampliando o olhar sobre as interações sociais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 4, p.15-31, 2001.

GARAIGORDOBIL, M.; GALDEANO, P. G.. Empatía en niños de 10 a 12 años. **Psicothema** 2006. Vol. 18, nº 2, pp. 180-186

GARAIGORDOBIL, M.; MAGANTO, C. Empatía y resolución de conflictos. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Volumen 43 No 2 pp. 255-266, 2011.

GARCIA-SERPA, F. Á.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.. Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre , v. 40, n. 1, p. 73-84, abr. 2006.

GARCIA-SERPA, F. A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Revista Interamericana de Psicología**. v. 40, n. 1, p. 77-88, 2006.

GARCÍA-LÓPEZ, L. M.; CAMPO, D. G. D.; GONZÁLEZ-VÍLLORA, S.; VALENZUELA, A. V. "Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva." **Revista de Psicología del Deporte**, Vol. 21, núm.2, pp.321-330, 2012.

GASPAR, A. **NEUROBIOLOGIA E PSICOLOGIA DA EMPATIA PONTOS DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PROMOÇÃO DA EMPATIA**. CIS – Centro de Investigação e Intervenção Social, ISCTE-IUL, 2014, Portugal.

GEER, J. H.; ESTUPINAN, L. A.; & MANGUNO-MIRE, G. M. Empathy, social skills, and other relevant cognitive processes in rapists and child molesters. **Aggression and Violent Behavior**, 5(1), 99–126, 2000.

GILAR, R.; MIÑANO, P.; CASTEJON, J. L.. . Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. **Summa Psicológica** UST, ISSN 0718-0446, Vol. 5, Nº. 1, 2008, pags. 21-32, 2008.

GLEICHGERRCHT, E.; YOUNG, L. **Low Levels of Empathic Concern Predict Utilitarian Moral Judgment**. PLoS ONE, 8(4), e60418, 2013.

GÓMEZ, María. **La empatía en la primera infancia**. Psicodebate. vol. 16, n. 2, Argentina, 2016.

GONZALEZ-LIENCRES, C.; SHAMAY-TSOORY, S. G.; BRUNE, M. Towards a neuroscience of empathy: Ontogeny, phylogeny, brain mechanisms, context and psychopathology. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, 37(8), 1537–1548, 2013.

HOFFMAN, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. **Psychological Bulletin**, Vol. 84, No. 4, 712-722, 1977.

HOFFMAN, M. L. . Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), **Social and moral values: Individual and societal perspectives** (pp. 139-152), 1989.

HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press, 1987.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), **Handbook of moral behavior and development** (pp. 65-87). New Jersey, 1991.

IOANNIDOU, F; KOSTANTIKAKI, V. Empathy and emotional intelligence: What is it really about? **International Journal of Caring Sciences**, 1(3):118–123, Sept - Dec 2008 Vol 1 Issue 3.

JUSTO, A.; CARVALHO, J.; KRISTENSEN, C. **Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais**. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 15. 510-523, 2014.

KEZEM, J. Ferenczi e a psicanálise contemporânea. **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, v. 44, n. 2, p. 23-28, 2010.

KNAFO, A., ZAHN-WAXLER, C., DAVIDOV, M., VAN HULLE, C.; ROBINSON, J. L.; RHEE, S. H. . **Empathy in Early Childhood**. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2009.

KOKKINOS, C. M.; KIPRITSI, E. The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. **Social Psychology of Education**, 15(1), 41–58, 2011.

KRAHN, T., & FENTON, A. Autism, Empathy and Questions of Moral Agency. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 39(2), 145–166, 2009.

LANDAZABAL, M. T. G.; BERRUECO, L. Autoconcepto en niños y niñas de 5 años : relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. **Infancia y aprendizaje**. Madrid, 2007, v. 30, n. 4 ; p. 551-564, 2007.

LA TAILLE, Y. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 26, p. 105-114, 2010.

LENNON, R., EISENBERG, N.; CARROLL, J. The assessment of empathy in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **JOURNAL OF APPLIED DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY** 4, 295-302, 1983.

MACHADO, M. C.G.M. **O PROJETO DE RUI BARBOSA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE**. UEM.

MACIEL, M. R.; MARTINS, K. P. H.; PASCUAL, J. G.; MAIA FILHO, O. N. A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 329-337, 2016.

MACIEL JR, A. Einfühlung: A ética do “sentir com”. **Tempo Psicanalítico**. Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 232-248, 2016.

MANOLIO, C. L.; FERREIRA, B. C. O campo das Habilidades Sociais no Brasil: Entrevista com Almir e Zilda Del Prette. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. 2010.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAXWELL, B.; DESROCHES S. Empathy and social-emotional learning: pitfalls and touchstones for school-based programs. **New Dir. Child Adolesc. Dev.** 2010 Fall;2010(129):33-53.

MEDEIROS, R.; NÓBREGA, M. S. T. G. **EDUCAÇÃO MORAL E EMPATIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS**. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, 2010.

MENDONÇA, J. S. **Da intersubjetividade à empatia: em busca das raízes da cooperação**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, UFRJ, 2019.

MESTRE, V.; ESTEBAN, P.-D.; SAMPER, P.; VILAR, M.; M. **Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo**. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología. 3, 1998.

MESTRE, V.; ESTEBAN, P.-D.; SAMPER, P.; navarro, M. D. F. Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. **Psicothema** 2002. Vol. 14, nº 2, pp. 227-232.

MESTRE, V; DELGADO, P;; E.;SAMPER, P. Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatia. **Revista Latinoamericana de Psicología**, vol. 31, núm. 2, 1999, pp. 251-270. Espanha.

MORALIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. 2020. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/moralidade/>>

MORENO, A. J.; KLUTE, M. M.; ROBINSON, J. L.. **Relational and Individual Resources as Predictors of Empathy in Early Childhood**. Social Development, © Blackwell Publishing Ltd. 2008. Published by Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, 2008.

MOYA-ALBIOL, L.; SEBASTIÁN, N.; SANTACREU, M. **Bases neuronales de la empatía**. **Revista de Neurología**, 2010.

NOGUEIRA, I. S. C. **O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 16 - n. 3 - Itajaí, set-dez 2016.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S. O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. Em R. Primi (Org.), **Temas em avaliação psicológica** (pp. 40-49). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

OROS, L. B.; NALESSO, A. C. F. Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? [Socially skillful children: How much influence do positive emotions and empathy have?]. **Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines**, 32(1), 109–125, 2015.

OTIZ, M. J.; APODAKA, P.; ETXEBERRIA, I.; EZEIZA, A.; FUENTES, M. J.; LÓPEZ, F. **Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano**. Revista de Psicología Social, 1993.

OVASON, D. **The Secret Symbols of Dollar Bill**. New York: Perennial Currents, 2004.

PALUDO, I. K.; GONÇALVES, L. A. R.; CARON, L.; TONELLI, H. **COMO O CÉREBRO CONSTRÓI O ALTRUÍSMO: RELAÇÕES ENTRE EMPATIA AFETIVA, EMPATIA COGNITIVA E AUTOMATISMO PSÍQUICO**. Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC, 2017-2018.

PASSOS-FERREIRA, C. **Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade**. Physis, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 471-490, 2011.

PASTOR, Á. R. Diferencias en empatía en función de las variables género y edad, **A. Retuerto Pastor Diferencias en empatía en función de género y edad Apuntes de Psicología**, 2004, Vol. 22, número 3, págs. 323-339.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE A.; DEL PRETTE, Z. P. Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares, **Interação em Psicologia**, 9(2), p. 215-225, 2005.

PAVARINO, M.; G.; DEL PRETTE, A.; Del Prette, Z. A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância, **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 127-134, maio/ago. 2005

PÉREZ, A. C.; LEÓN, N. K. Q.; CORONADO, E. A. G. Empatía, Comunicación Asertiva y Seguimientos de Normas. Un Programa para Desarrollar Habilidades para la Vida. **Enseñanza e Investigación en Psicología**, vol. 22, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 58-65 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.

PINHEIRO, V. P. G. **A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2009. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PRIORE, Mary Del (Org.). **O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História da criança no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das Regras e o Desenvolvimento Moral na Teoria de Piaget: Uma reflexão Kantiana. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 22, n. 1, p. 69-75, 2009.

RAMESON, L. T.; LIEBERMAN, M. D. **Empathy: A Social Cognitive Neuroscience Approach**. Social and Personality Psychology Compass 3/1 (2009). Journal Compilation © 2008 Blackwell Publishing Ltd
Walter, H. (2012). Social Cognitive Neuroscience of Empathy: Concepts, Circuits, and Genes. *Emotion Review*, 4(1), 9–17.

RIGGIO, R. E., TUCKER, J.; COFFARO, D. Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*. **Person. indirid**. Difi Vol. 10. No. 1. pp. 93-99, 1989.

RODRIGUES, M.C; RIBEIRO, N. N. Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 13, n. 2, p. 114-126, ago. 2011 .

RODRIGUES, M. C; SILVA, R. L. M, **Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil**. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, Estudos e pesquisas em psicologia v. 12, n. 1, 2012

ROGERS, C. R. Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? (R. Rosenberg, Trad.). Em C. R. Rogers & R. Rosenberg. **A pessoa como centro** (pp. 143-161). São Paulo: EPU. 1974, 1977a.

ROSA, V. M.; MANDELLI, R. R.; WOLFF, F.; TONETTO, L. M. **Brincando e Socializando: Uma Revisão Sistemática Sobre Empatia, Habilidades Sociais e Design Emocional**, 2017.

ROZA, L. A. G. **FREUD: Introdução à Metapsicologia Freudiana 3**, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAMPER, P.; CALATRAVA, I.; VILAR, M. M. **Razonamiento moral y empatía**. 10.13140/2.1.2896.4161, 1998.

SANTOS, S. V. S. S. **Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

SCHEUERMANN, A. L.; JUNG, H.S.; CANAN, S.R. **EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL, PASSOS E DESCOMPASSOS: DE RUY BARBOSA E ANÍSIO TEIXEIRA AOS DIAS ATUAIS**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 422-439, 2017.

SCHONERT-REICHL, K. A.; SMITH, V.; Z Aidman-Zait, A.; Hartzman, C. Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. **School Mental Health**, 4(1), 1–21, 2011.

SIMPATIA. In: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. MICHELIS 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/simpatia>>

SILVA, F. F.; NETA, N. F. A. Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. *Especiaria* - **Cadernos de Ciências Humanas**, v. 17, n. 31, jun./dez. 2017, p. 31-49.

SILVA, I. B.; NAKANO, T. C. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: Análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica**. v. 10, n. 1, p. 51-62, 2011.

TASSINARI, M. A.; DURANG, W. T. Experiência Empática: da Neurociência à Espiritualidade. **Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies – XX**. n. 1, p. 53-60, 2014.

TAYLOR, Z. E.; EISENBERG, N.; SPINRAD, T. L.; EGGUM, N. D.; SULIK, M. J. The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. **Emotion**, Vol. 13, No. 5, 822– 831, 2013.

UGAZIO, G.; MAJDANDZIC, J.; LAMM, C. **Are Empathy and Morality Linked? Insights from Moral Psychology, Social and Decision Neuroscience, and Philosophy**. In Maibom, H. (Ed.), *Empathy in Morality*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, originalmente publicado em 1968.

WATT, D. Toward a Neuroscience of Empathy: Integrating Affective and Cognitive Perspectives. **Neuropsychoanalysis**, 9(2), 119–140, 2007.

ZAMBIANCO, D. D. P. **AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2020.

APÊNDICE A

Título	Ano de Publicação	Autores	País de origem	Conceito de Empatia	Aborda a 1º Infância
Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood	2006	Leanne C. Findlay, Alberta Girardi e Robert J. Coplan	Canadá	Habilidades e competências sociais	Sim
An EEG/ERP investigation of the development of empathy in early and middle childhood	2014	Yawei Chenga, Chenyi Chena e Jean Decetyc	Taiwan e EUA	Neurociência	Sim
Empathy and Emotion Regulation: Reprocessing Memories of Childhood Abuse	2001	Sandra C. Paivio e Christine Laurent	Canadá	Teoria da regulamentação saudável de emoções (Fridja, 1986).	Sim
Empathy in Early Childhood: Genetic, Environmental, and Affective Contributions	2009	Ariel Knafo, Carolyn Zahn-Waxler, Maayan Davidov, Carol Van Hulle, JoAnn L. Robinson e Soo Hyun Rheed	Israel e EUA	Empatia cognitiva e afetiva. (Neurociência e psicologia moral)	Sim
Learning to 'talk the talk': the relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood		Mark R. Dadds, David J. Hawes, Aaron D.J. Frost, Shane Vassallo, Paul Bunn, Kirsten Hunter e	Austrália e	Empatia cognitiva e afetiva. (Neurociência e	

	2009	Sabine Merz	Inglaterra	psicologia moral)	Sim
Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood	2010	Jean Decety e Kalina J. Michalska.	EUA	Psicologia moral e neurociência	Não
Relational and Individual Resources as Predictors of Empathy in Early Childhood	2008	Amanda J. Moreno, Mary M. Klute e JoAnn L. Robinson.	EUA	Psicologia moral	Sim
Sex Differences in Empathy and Related Behaviors	1976	Martin L. Hoffman.	EUA	Psicologia moral	Sim
The Assessment of Empathy in Early Childhood	1983	Randy Lennon, Nancy Eisenberg e James Carroll.	EUA	Psicologia moral	Sim
The Relations of Ego-Resiliency and Emotion Socialization to the Development of Empathy and Prosocial Behavior Across Early Childhood	2013	Zoe E. Taylor, Nancy Eisenberg, Tracy L. Spinrad, Natalie D. Eggum e Michael J. Sulik	EUA	Psicologia moral	Sim
A gênese e o desenvolvimento da empatia:		Gisele Schmidt Moitoso e Clede Antonio	Brasil (Rio	contexto	

fatores formativos implicados	2017	Casagrande	Grande do Sul)	naturalista e evolucionista	Sim
Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares	2005	Michelle Girade Pavarino, Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette	Brasil (São Paulo)	Habilidades sociais	Sim
Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo	2011	Marisa Cosenza Rodrigues e Nathalie Nehmy Ribeiro	Brasil (Minas Gerais)	Habilidades sociais	Não
Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil	2012	Marisa Cosenza Rodrigues e Renata de Lourdes Miguel da Silva	Brasil (Minas Gerais)	Habilidades sociais	Sim
Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza	2000	Alessandra Marques Cecconello e Sílvia Helena Koller	Brasil (Rio Grande do Sul)	Psicologia do desenvolvimento (habilidades e competências sociais)	Sim

Desenvolvimento da Empatia em Crianças: A Influência dos Estilos Parentais	2014	Alice Reuwsaat Justo, Janaína Castro Núñez Carvalho e Christian Haag Kristensen	Brasil (Rio Grande do Sul)	Habilidades sociais e psicologia moral	Sim
Meninos Pré-Ecolares Empáticos e Não-Empáticos: Empatia e Procedimentos Educativos dos Pais	2006	Fabiola Álvares Garcia-Serpa, Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Almir Del Prette	Brasil (São Paulo)	Habilidades e competências sociais	Sim
O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância	2005	Michelle Girade Pavarino, Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette	Brasil (São Paulo)	Habilidades e Competências Sociais	Sim
Relações Entre Julgamento Moral, Racismo e Empatia em Crianças.	2018	Daniela Santos Bezerra, Francelly Oliveira Pereira dos Santos e Sheyla Christine Santos Fernandes	Brasil (Alagoas)	Psicologia Moral	Não
La empatía en la primera infancia	2016	María Celeste Gómez	Argentina	Neurociência e teoria do apego	Sim
Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia,		Maite		Neurociência e	

madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía	2014	Garaigordobila e Laura Berruecoa	Espanha	teoria do autoconceito	Sim
Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatia, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano	1993	Ma. J. Otiz, P. Apodaka, I. Etxeberria, A. Ezeiza, M. J. Fuentes e F. López	Espanha	Psicologia moral	Não
Diferencias en empatía en función de las variables género y edad	2004	Ángel Retuerto Pastor	Espanha	Psicologia moral	Não
Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia	2011	Maite Garaigordobil e Carmen Maganto	Espanha	Psicologia moral	Não
Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz.	2018	Lorena Cárdenas Cáceres, Rina Mazuera Arias, Sandra Milena Carrillo Sierra e Yurley Karime Hernández Peña	Venezuela	Neurociência	Sim

Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes	2018	María Lucía Zabala, María Marta Richard's, Fermín Breccia e Marcela López	Argentina	Teoria da mente	Não
Experiência Empática: da Neurociência à Espiritualidade	2014	Márcia Alves Tassinari e Wagner Teixeira Durange	Brasil (Goiânia)	Neurociência e abordagem centrada na pessoa	Não
Como o Cérebro Constrói o Altruísmo: Relações Entre Empatia Afetiva, Empatia Cognitiva e Automatismo Psíquico	2017-2018	Karina Inês Paludo, Leonardo Augusto de Rezende Gonçalves, Lilian Caron e Hélio Tonelli	Brasil (Paraná)	Neurociência e cognição social	Não
Da Subjetividade à Empatia: Em Busca das Raízes da Cooperação	2019	Júlia Scarano de Mendonça	Brasil (Rio de Janeiro)	Neurociência e psicologia do desenvolvimento humano	Sim
Bases neuronales de la empatía	2010	Luis Moya-Albiol, Neus Herrero, M. Consuelo Bernal	Espanha	Neurociência	Não
Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados	2014	Mariana Beatriz López, Vanessa Arán Filippetti e María Cristina Richaud	Colômbia	Teoria da mente	Sim
La rehabilitación neurocientífica de la empatía y sus implicaciones en los ámbitos de la	2009	Juan Ramón Sánches Carballido	Espanha	Neurociência e teoria da mente	Não

comunicación					
Empathy: A Social Cognitive Neuroscience Approach	2009	Lian T. Rameson* and Matthew D. Lieberman	EUA	Neurociência e teoria da mente	Não
Social Cognitive Neuroscience of Empathy: Concepts, Circuits, and Genes	2012	Henrik Walter	Alemanha	Neurociência e teoria da mente	Não
Toward a Neuroscience of Empathy: Integrating Affective and Cognitive Perspectives	2014	Douglas Watt	EUA	Neurociência	Não
Towards a neuroscience of empathy: Ontogeny, phylogeny, brain mechanisms, context and psychopathology	2013	Cristina Gonzalez-Liencrea, Simone G. Shamay-Tsoory e Martin Brüne.	Israel e Alemanha	Neurociência	Não
Are Empathy and Morality Linked? Insights from Moral Psychology, Social and Decision Neuroscience, and Philosophy	2014	Giuseppe Ugazio, Jasminka Majdandžić e Claus Lamm	Áustria e Suíça	Psicologia mora e neurociência	Não
Autism, Empathy and Questions of Moral Agency	2009	Timothy Krahn e Andrew Fenton		Psicologia moral	Não
Friends or Foes: Is Empathy	2014	Jean Decety e Jason M. Cowell	EUA	Psicologia moral e neurociência	Não

Necessary for Moral Behavior?					
Low Levels of Empathic Concern Predict Utilitarian Moral Judgment	2013	Ezequiel Gleichgerrcht e Liane Young	Argentina, Chile e EUA	Psicologia moral	Não
The complex relation between morality and empathy	2014	Jean Decety e Jason M. Cowell	EUA	Neurociência	Não
The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors	1987	Nancy Eisenberg and Paul A. Miller	EUA	Psicologia moral	Não
Educação Moral e Empatia: Contribuições para a Promoção de uma Educação em/para os Direitos Humanos	2010	Raffaella Medeiros e Morais e Saulo de Tarso Gambarra da Nóbrega	Brasil (Ceará)	Psicologia Moral	Não
Neurobiologia e Psicologia da Empatia	2014	Augusta Gaspar	Portugal	Psicologia moral	Não
Os Estudos Sobre Empatia: Reflexões Sobre um Construto Psicológico em Diversas Áreas Científicas	2012	Nilton Soares Formiga	Brasil (Paraíba)	Psicologia Moral	Não
Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade	2011	Cláudia Passos-Ferreira	Brasil (Rio de Janeiro)	Teoria Moral e Neurociência	Não

Diferencias de Género en la Empatía y su Relación con el Pensamiento Moral y el Altruismo	1998	Vicenta Mestre Escrivá, Esteban Pérez Delgado, Paula Samper García e Manuel Martí Vilar	Espanha	Psicologia moral	Não
Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador	2002	M. V. Mestre Escrivá, P. Samper García e M. D. Frías Navarro	Espanha	Psicologia moral	Não
Programas de Intervención en el Desarrollo Moral: Razonamiento y Empatía	1999	V. Mestre Escrivá, E. Pérez Delgado e P. Samper Garcia	Espanha	Psicologia moral	Não
Razonamiento Moral y Empatía	1998	Paula Samper García, Ismael Díez Calatrava e Manuel Martí Vilar	Espanha	Psicologia moral	Não
Brincando e Socializando: Uma Revisão Sistemática Sobre Empatia, Habilidades Sociais e Design Emocional	2017	Valentina Marques da Rosa; Roberta Rech Mandelli; Fabiane Wolff e Leandro Miletto Tonetto	Brasil	Habilidades e competências sociais	Sim
Desenvolvendo civilidade e empatia na infância por meio	2019	Andrey Carvalho de Deus e Débora Cristina Fava	Brasil (Rio Grande do Sul)	Habilidades e competências socioemocionais	Sim

da música					
Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica)	2017	Bruno Figueiredo Damásio	Brasil (Rio de Janeiro)	Habilidades e competências socioemocionais	Não
Empathy and Emotional Intelligence: What	2008	Ioannidou F. e Konstantikaki V.	Grécia	Habilidades e competências socioemocionais	Não
Empathy and Social-Emotional Learning: Pitfalls and Touchstones for School-Based Programs	2010	Bruce Maxwell e Sarah DesRoches	Canadá	Psicologia Moral	Não
Empathy for the Digital Age: Using Video Production to Enhance Social, Emotional, and Cognitive Skills	2016	Yonty Friesem	EUA	Aborda diversos conceitos de empatia	Não
Empathy, Social Skills, and Other Relevant Cognitive Processes in Rapists and Child Molesters	1999	James H. Geer, Laura A. Estupinan, e Gina M. Manguno-Mire	EUA	Não está totalmente claro (teoria cognitiva e habilidades sociais)	Não
Promoting Children's Prosocial		Kimberly A. Schonert-Reichl, Veronica Smith,			

Behaviors in School: Impact of the “Roots of Empathy” Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children	2011	Anat Zaidman-Zait e Clyde Hertzman	Canadá	habilidades e competências socioemocionais	Não
Social Skills and Empathy	1989	Ronald E. Riggio, Joan Tucker e David Coffaro	EUA	Habilidades e competências socioemocionais	Não
The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents	2012	Constantinos M. Kokkinos e Eirini Kipritsi	Grécia	Habilidades e competências socioemocionais	Não
Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva	2012	Luis Miguel García-López, David Gutiérrez Díaz del Campo, Sixto González-Víllora e Alfonso Valero Valenzuela	Espanha	Habilidades e competências socioemocionais	Não
Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía	2020	Porras Carmona, Silvia; Pérez Dueñas, Carolina; Checa Fernández, Purificación e Luque Salas, Bárbara	Espanha	Habilidades e competências socioemocionais	Não

Emociones Sociales: Enamoramiento, celos, envidia y empatía	2002	Mariano Chóliz e Consolación Gómez	Espanha	Psicologia moral e habilidades e competências socioemocionais	Não
Empatía en niños de 10 a 12 años	2006	Maite Garaigordobil e Patricia García de Galdeano	Espanha	Psicologia moral	Não
Empatía Comunicación Asertiva y Seguimiento de Normas. Un Programa para Desarrollar Habilidades para la Vida	2017	Alejandra Corrales Pérez, Nayely K. Quijano León e Elías Alfonso Góngora Coronado	México	Habilidades e competências socioemocionais	Não
Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía	2011	Griselda Cardozo, Patricia Dubini, Ivana Fantino e Romina Ardiles	Argentina	Conduta pró-social (Habilidades e competências socioemocionais)	Não
Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria	2008	Raquel Gilar Corbí, Pablo Miñano Pérez e Juan Luis Castejón Costa	Espanha	Habilidades e competências socioemocionais	Não
Niños Socialmente Hábiles:: ¿Cuánto Influyen la Empatía y las Emociones Positivas?	2015	Laura B. Oros e Andrea C. Fontana Nalesso	Argentina	Habilidades e competências socioemocionais	Não

