

# O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância

Michelle Girade Pavarino

Almir Del Prette

Zilda A. P. Del Prette

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a relação entre empatia e agressividade, à luz do referencial teórico do Treinamento das Habilidades Sociais. Dentre as várias classes de comportamentos sociais, a empatia tem sido considerada como de importância crítica para o desenvolvimento saudável. Dada a correlação inversa entre essas duas variáveis, estudos nacionais e internacionais consideram déficits nessa área como um dos fatores de risco para comportamentos anti-sociais, especialmente os agressivos. Defende-se, neste texto a necessidade de maior investimento educacional em programas preventivos visando inibir os comportamentos agressivos e promover a empatia.

**Palavras-chave:** Empatia; agressividade; violência; habilidades sociais; desenvolvimento socioemocional.

## ABSTRACT

*The development of empathy as a preventive factor of aggressiveness*

This paper aimed to analyze the relationship between empathy and aggressiveness, based on the theoretical background of Social Skills Training. Among the several classes of social behaviors, the empathy has been considered as one of critical importance for the healthy development. Given the inverse correlation between these two variables, national and international studies consider deficit in this area as one risk factor for aggressive behaviors. It is argued the need of educational investment in preventive programs to inhibit aggressive behaviors and to promote empathy.

**Key words:** Empathy; aggressiveness; violence; social skills; socioemotional development.

A agressão e a violência são fenômenos que têm, cada vez mais, atraído a atenção de estudiosos do comportamento humano e de educadores em geral. Apesar de não se dispor de estatísticas rigorosas, pode-se afirmar que a violência atinge dimensões preocupantes nos dias atuais, tanto no Brasil como em várias outras partes do mundo. Questões como desigualdade social, desemprego, competitividade, alienação consumista e exclusão social têm sido objetos de discussões e pesquisas, que os relacionam à violência.

Além da intolerância, do desrespeito às diferenças étnicas e religiosas e da busca do domínio econômico cada vez maior por meio de guerra entre povos e nações, há também a violência cotidiana, divulgada pela mídia, que explora informações como forma de retratar a realidade ou expor dramas humanos, em geral balizada pelos índices de audiência.

A Biologia, a Sociologia, a Etnologia, a Antropologia, a Etologia, a Psicanálise e a Psicologia são disciplinas que, de uma maneira ou de outra, incluíram o fenômeno da violência em suas agendas de investigação (Del Prette e Del Prette, 2003a), buscando mapear causas, efeitos, ocorrências, variáveis e fatores correlatos. As designações comportamento violento e comportamento agressivo têm sido usadas de forma intercambiável na Psicologia, porém, historicamente, não há consenso quanto à definição desses construtos. Um número razoável de pesquisadores (ver Del Prette e Del Prette, 2003) concorda em conceituar a agressão como um comportamento intencional de produzir dano a outra pessoa, componente de uma classe mais ampla denominada comportamento anti-social.

O comportamento anti-social engloba o isolamento social, o rompimento de normas, o comportamento

opositivo, a destrutividade e também a agressão aos outros. As definições em geral servem de base ao aconselhamento de pais e ao atendimento clínico e, nessa perspectiva Patterson, Reid e Dishion (1992) enfatizam que o comportamento anti-social infantil consiste na apresentação, pela criança, de um conjunto de estímulos aversivos contingentes ao comportamento das demais pessoas. Analisando as publicações nessa temática, Marinho (2003) afirma que esse comportamento parece evoluir de características precoces, causando conseqüências graves no desenvolvimento da criança e do jovem.

Além da conduta anti-social em si, crianças agressivas tendem a manifestar, concomitantemente, problemas de relacionamento, como rejeição por pares e dificuldades acadêmicas como a repetência e a evasão escolar (Roscoe, 1980; Nowicki e Duke, 1989; Garcia, 2001; Ciccarone, 1997; Bjoerkqvist e Oesterman, 2000). Parte desses estudos também identifica relação inversa entre comportamentos empáticos e agressivos.

A freqüente rejeição pelo grupo de pares leva as crianças agressivas a relacionamentos interpessoais empobrecidos, configurando um círculo vicioso difícil de ser rompido sem intervenções clínicas ou educativas. Kazdin e seu grupo de colaboradores (Kazdin, 1993; Kazdin e Mazurick, 1994; Kazdin e Buella-Casal, 1997) chamam a atenção para algumas características cognitivas associadas ao comportamento agressivo e anti-social, tais como déficits nas habilidades de solução de problemas interpessoais, com predisposição a atribuir intenções hostis aos demais, ressentimento e suspeita. Observa-se, ainda, alta incidência de comorbidade (entre 45% a 70% dos casos) entre o comportamento anti-social e problemas de desatenção, hiperatividade e depressão (Kazdin, 1993; Kazdin, Siegel e Bass, 1992).

No lado oposto ao comportamento anti-social, os estudiosos localizam o comportamento pró-social. Com base nos estudos de Caprara, Barbaranelli, Incatasciato, Pastorelli e Rabasca (1997) e de Walker e Sevenson (2002), é possível identificar uma ligação entre comportamentos pró-sociais como compartilhar, cuidar e cooperar com o ajustamento social no ambiente escolar e uma associação entre o comportamento anti-social com fatores de risco tais como temperamento difícil, baixa inteligência, violência familiar, isolamento social, rejeição da criança, abusos, repetência escolar, desvantagens socioeconômicas e discriminação social e cultural.

## HABILIDADES SOCIAIS E AGRESSIVIDADE

De modo geral, as explicações psicológicas acentuam o peso dos processos básicos de interação orga-

nismo-ambiente (motivação, aprendizagem e desenvolvimento) na produção de padrões de reação agressiva sob diferentes contingências. Os desdobramentos negativos posteriores da violência, ao longo do ciclo vital, têm sido amplamente reconhecidos, não obstante controvérsias quanto à base empírica de sua estabilidade (Kazdin e Buella-Casal, 1997; Walker, Colvin e Ramsey, 1995).

As pesquisas na área das relações interpessoais vêm confirmando uma associação entre déficits em habilidades sociais e uma vasta diversidade de problemas psicológicos tais como depressão, esquizofrenia, toxicomanias, problemas de comportamento (internalizantes e externalizantes), delinquência e sociopatias em geral (Del Prette e Del Prette, 1999; 2001; 2002). Pode-se definir habilidades sociais, enquanto construto descritivo, como o conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante de demandas interpessoais, que contribuem para interações socialmente competentes, ou seja, que atendem critérios específicos, conforme estabelecidos por Del Prette e Del Prette (2001).

Os dados disponíveis (Barr e Parrett, 2001; Bolsoni-Silva e Marturano, 2002; Elias e Tobias, 1996; Hundert, 1995; Walker e Sevenson, 2002; Walker, Colvin e Ramsey, 1995) comprovam que muitos dos comportamentos agressivos possuem, como um dos fatores preditivos, o comprometimento do desenvolvimento socioemocional e de habilidade interpessoais na infância e na adolescência. Posteriormente, crianças expostas a períodos duradouros de violência tendem a se comportar agressivamente e dessa maneira, podem repetir esse padrão ao ingressar na escola (Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi, 2003; Bolsoni-Silva e Marturano, 2002).

Paralelamente às estratégias para redução e controle de comportamentos anti-sociais, encontram-se as propostas de promoção do desenvolvimento socioemocional como um dos fatores protetores de problemas de agressividade, destacando-se, aqui, as habilidades empáticas, os valores e comportamentos pró-sociais (Del Prette e Del Prette, 2003a). As pesquisas sobre empatia reconhecem a interação entre condições genéticas ou inatas e fatores ambientais envolvidos, abrindo-se a possibilidade de intervenções educativas e/ou terapêuticas nessa área (Del Prette e Del Prette, 1999; 2005).

## O CONCEITO DE EMPATIA

O conceito de empatia teve uma história longa, com definições por vezes conflituosas em diferentes áreas de investigação tais como a estética, a sociologia e a psicologia. Conforme Goldstein e Michaels

(1985), o termo que mais se aproxima do significado de empatia, *emfühlung*, foi introduzido, em 1897, em trabalhos sobre percepção e apreciação estética, significando, em alemão, “*sentir-se dentro*”. Alguns anos mais tarde, a palavra empatia foi usada com o significado técnico original de mímica motora (Del Prette e Del Prette, 2003b). Este significado é muito diferente de sua introdução original ao inglês, do grego *empátheia*, “entrar no sentimento”, termo inicialmente usado por teóricos da estética para designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa.

O foco da definição de empatia foi deslocado em dois sentidos importantes. A empatia era vista como a habilidade de compreender reações emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e adotando o papel de outro como referência descritiva. Além deste foco afetivo-cognitivo, comum em diversas definições da empatia, tem-se, mais recentemente, um novo componente. O ato de empatizar, de acordo com cada uma destas definições, envolve não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar esta compreensão por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto, o componente da comunicação (Goldstein e Michaels, 1985).

Na perspectiva cognitivista, a empatia pode ser atualmente definida, em situações de demanda afetiva, como a capacidade de apreender sentimentos e de identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reações que expressam essa compreensão e sentimento (Del Prette e Del Prette, 2001). Essa definição articula o aspecto cognitivo (adotar o ponto de vista do interlocutor), o afetivo (experimentação da emoção do outro, mantendo-se a distância emocional necessária) e o comportamental (expressar compreensão) conforme defendido por diversos autores (Del Prette e Del Prette, 2001; Falcone, 2001; Roberts e Strayer, 1996). A definição de Del Prette e Del Prette (2001) introduz a expressão “situação de demanda afetiva”, sugerindo uma propriedade de algumas situações para as quais a resposta empática é esperada e adequada. As demandas são reguladas pela cultura dos subgrupos e, portanto, conseqüência da vida em sociedade. As habilidades empáticas são empregadas como reação a demandas de necessidades afetivas do outro, tais como quando o interlocutor experimenta sentimentos negativos ou positivos e espera o compartilhamento solidário dos que lhes são próximos.

Os déficits de empatia estão associados a um conjunto de outros aspectos cognitivos e afetivos como distorções perceptivas e problemas de regulação e autocontrole emocional (Covell e Scarola, 2002; Geer,

Estupinan e Manguno-Mire, 2000), que favorecem o comportamento agressivo. A própria definição de comportamento agressivo já supõe déficits de empatia, na medida em que, ao produzir intencionalmente dano ao outro, o agressor não se sensibiliza nem reconhece as emoções de medo ou pavor desse outro (Del Prette e Del Prette, 2003a). Efetivamente, alguns estudos (Roscoe, 1980; Nowicki e Duke, 1989; Garcia, 2001; Ciccarone, 1997; Bjoerkqvist e Oesterman, 2000) identificaram relação inversa entre comportamentos agressivos e empáticos que foi também constatada em estudo recentemente realizado com crianças pré-escolares, por meio de observação direta de comportamento em situações estruturadas que estabeleciam demandas específicas para comportamentos empáticos e para autocontrole de agressividade (Pavarino, 2004). Embora a faixa etária estudada tenha sido restrita (4 a 6 anos), correlações semelhantes se mantiveram na análise separada dos diferentes grupos etários.

O desempenho de habilidades sociais empáticas requer autocontrole da reação imediata ao comportamento do interlocutor, observação acurada das pistas que sinalizam a situação deste, especialmente as não verbais (postura, gestos, forma de olhar) e paralinguísticas (fala rápida, excesso de pausas, gagueira), tomada de perspectiva (colocar-se no lugar do outro) e disposição para ouvir, demonstrada também por meio de componentes verbais e não verbais que facilitam o compartilhamento da experiência (Araújo, 1999; Araújo e Del Prette, 2003). Por outro lado, os déficits da empatia refletem um contexto inadequado de socialização e educação, possivelmente resultante da insuficiente oportunidade de aprendizagem de habilidades interpessoais e valores de não-violência bem como da habilidade de lidar com a própria agressividade (Del Prette e Del Prette, 2003a). Estudos empíricos mostram também que indivíduos do sexo masculino apresentam maior índice de comportamentos agressivos enquanto que os de sexo feminino manifestam maior freqüência de comportamentos empáticos e que essas diferenças poderiam ser explicadas por fatores socioculturais do processo de desenvolvimento da empatia, dentre os quais o tipo de educação familiar (Ickes, 1997; Garcia, 2001; Marturano, 1997; Pavarino, 2004).

## O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA NA CRIANÇA

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).

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). Alguns pais dão informações claras sobre o que os filhos devem ou não fazer depois de ter prejudicado outra criança, auxiliando-os a apresentarem comportamentos empáticos. Por outro lado, filhos punidos fisicamente pelos pais podem apresentar sinais de maior perturbação diante do sofrimento de outra criança a ponto de demonstrarem medo ou agressão (Gomide, 2003; Harris 1996).

Desde o nascimento, o indivíduo está predisposto a emitir sinais emocionais e a responder aos sinais que evolutivamente foram importantes para a sua sobrevivência. Esses sinais constituem fontes de informação social e promovem conseqüências motivacionais para as crianças, regulando as suas reações frente aos diversos aspectos do convívio social. Assim, o desenvolvimento social do indivíduo inicia-se no nascimento ou mesmo intra-útero (Montagner, 1996) e há evidências de que o repertório de habilidades sociais se torna mais elaborado ao longo da infância (Hops, 1983).

Para Thompson (1987), as expressões emocionais podem ser organizadas desde o nascimento. Os primeiros olhares e os primeiros gritos e choros, seguidos de respostas dos cuidadores, tornam-se as primeiras formas de comunicação do bebê. Se este se tranqüiliza, fortalece-se o vínculo com o cuidador e o interesse mútuo entre eles. Quando a mãe não registra os sinais do bebê, este perde a oportunidade de “saber” que é possível exercer influência sobre o mundo exterior e sobre seu estado interno por meio de uma comunicação emocional (Klaus, Kennel e Klaus, 2000). A revisão de Goldstein e Michaels (1985) sobre os estudos que abordam essa temática mostra que alguns autores situam o desenvolvimento empático em um *continuum*. No início desse *continuum* estariam as respostas mais elementares até as mais elaboradas, as quais incluem interpretações sofisticadas de sinais afetivos sutis emitidos pelo outro indivíduo da díade.

Outros estudos (Brazelton, 1998; 1994) trazem informações importantes sobre o desenvolvimento da

empatia, constatando-se que neonatos de dois a três meses dedicam importante atenção ao jogo cara-a-cara, realizado com o adulto cuidador. Essas brincadeiras promovem uma sincronia afetiva entre a mãe e o bebê, constituindo uma base para o desenvolvimento da empatia que, posteriormente, depende de outras experiências como, por exemplo, a de observar como os outros reagem quando alguém está aflito e imitar as reações dos adultos. Constata-se, ainda, conforme Hoffman (1982), que desde o nascimento, os bebês ficam perturbados quando ouvem outro bebê chorando, o que constituiria o primeiro indicador da empatia que se desenvolve depois com o passar do tempo. Em outras palavras, eles estariam mostrando solidariedade diante da angústia de outrem, mesmo antes de adquirirem a percepção de sua individualidade.

Da análise dessa literatura, é possível resumir os principais ganhos no desenvolvimento da empatia em alguns períodos do ciclo vital:

- 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).

## ALGUNS ESTUDOS BRASILEIROS

Existem poucos estudos sobre empatia disponíveis na literatura de Psicologia no Brasil, em especial com pré-escolares. Na área do desenvolvimento infantil, a empatia tem aparecido como um tema transversal, na maioria das vezes associado às pesquisas sobre moralidade, emoção e comportamento social. É o que pode ser observado nos estudos de González e Padilha (1995) e de Harris (1996), o primeiro reportando-se à

crescente sensibilidade da criança às necessidades do outro, a partir de sua inserção na pré-escola, enquanto o segundo traz informações sobre a influência da família nas reações da criança ao sofrimento alheio.

A empatia é abordada de forma correlata nos estudos sobre fatores de risco e resiliência (Gomide, 2003; Ceconello e Koller, 2000) e sobre habilidades sociais (Del Prette e Del Prette, 1999; Falcone, 2000; Pacheco, Teixeira e Gomes, 1999). No entanto, considerando a literatura mais recente, pode-se pensar que, a partir do estudo de Falcone (1998), esse tema vem recebendo uma maior atenção dos pesquisadores, podendo-se citar outros estudos teóricos e empíricos (Del Prette e Del Prette, 2001; Del Prette e Del Prette, 2005; Falcone, 2001, 2003; Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette, 2003).

Algumas aquisições de habilidades empáticas são mais fáceis de ocorrerem na infância, o que confere grande importância às pesquisas sobre essa habilidade no começo do ciclo vital e nos anos seguintes, que são ainda escassas no Brasil. Pode-se citar aqui as investigações de Garcia (2001) e Pavarino (2004). O primeiro estudo encontrou uma correlação positiva entre a empatia de meninos pré-escolares e a empatia, comportamentos e procedimentos potencialmente favoráveis dos pais na promoção desse repertório. O segundo estudo analisou comparativamente empatia e agressividade em crianças pré-escolares, observando diferentes tipos de comportamentos empáticos em função da idade (comparando subgrupos de crianças de 4, 5 e 6 anos). Crianças com menos idade utilizavam menos diálogo para resolver os seus conflitos interpessoais enquanto crianças “mais velhas” optavam por alternativas de comportamento verbal, tanto nos casos considerados como agressivos quanto nos casos de comportamentos empáticos. As crianças de menor idade expressavam mais sentimentos positivos do que propriamente cooperação ou mediação de conflitos.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

O conjunto de estudos referidos neste trabalho atesta a importância da empatia como um fator de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial e a sua falta vem como um dos fatores de risco para comportamentos anti-sociais e agressivos. Por sua vez, a agressividade constitui, atualmente um desafio presente no processo inicial de escolarização, por sua relação com a violência e as dificuldades de aprendizagem (Del Prette e Del Prette, 2003a; McEvoy e Walker, 2000; Walker e Sprague, 1999).

Entende-se que o conhecimento crescente sobre fatores de risco e de proteção para comportamentos

agressivos ou anti-sociais pode contribuir no aperfeiçoamento de programas de prevenção em diferentes contextos. Tais programas, visando valores e práticas de não-violência, refletem a tônica das recomendações da UNICEF e de outras entidades do gênero. Os programas preventivos devem ocorrer desde a mais tenra idade e incluir, sempre que possível, a orientação de pais (Guedeney e Lebovici, 1999) e a capacitação de professores para que estes possam identificar e intervir sobre as condições potencialmente sob seu controle.

A promoção das habilidades empáticas pode, portanto, ser defendida como um objetivo pertinente à função social da escola de promover o desenvolvimento integral da criança (Del Prette e Del Prette, 1999). Não é difícil identificar (Pavarino, 2004) que comportamentos empáticos ocorrem com baixa frequência, ou mesmo não ocorrem, porque o contexto escolar não cria as demandas a eles pertinentes. Em um sentido oposto, o que se verifica, na maioria das escolas, são demandas frequentes e notórias para comportamentos competitivos e agressivos. Visando alterar esse quadro, diversos países (Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, França, Bélgica, Espanha) vêm já há mais de uma década introduzindo, nas escolas, o que tem sido genericamente designado de programas de “desenvolvimento socioemocional”.

Esforços semelhantes são ainda incipientes em nossas instituições escolares (Del Prette e Del Prette, 2005), mas algumas clínicas-escolas vêm realizando programas de orientação a pais que incluem essa preocupação preventiva, tal como defendida por Silveiras (1993). Um contexto favorável ao desenvolvimento infantil envolve, necessariamente, práticas e valores de não-violência contra a criança ou pela criança. Os trabalhos preventivos sobre agressividade atendem, de imediato, ao segundo aspecto. Todavia, é importante perceber que, a médio e longo prazo contribuem para o primeiro, revertendo-se em condições de saúde e qualidade de vida do contexto familiar das crianças do futuro.

Embora um conhecimento mais amplo sobre os fatores associados à empatia ou falta de empatia e sobre as suas conseqüências ainda demande muitas pesquisas, considerando-se a literatura disponível e o atual quadro de violência que preocupa a toda sociedade, é possível extrair algumas recomendações gerais para a prevenção da agressividade na escola, por meio da promoção desta habilidade:

- disseminar, junto a pais e demais educadores, informações e dados que atestam a importância da empatia no desenvolvimento e ajustamento psicossocial da criança, particularmente como

um dos fatores preventivos da agressão e do comportamento anti-social;

- definir uma variedade de comportamentos pró-sociais e empáticos com diferentes graus de complexidade, que deveriam ser objeto de ensino por parte dos educadores, em especial por meio de modelos adultos e da atenção diferenciada aos desempenhos das crianças que também fornecem modelos de empatia;
- planejar programas de desenvolvimento socioemocional na escola, desde as primeiras séries (quanto mais cedo melhor), que podem ser articulados a objetivos acadêmicos, conforme proposta de Del Prette e Del Prette (2005);
- criar, concomitantemente a tais programas, demandas informais para o exercício de habilidades empáticas e de comportamentos pró-sociais bem como para a assimilação de valores de não violência;
- planejar e conduzir programas de treinamento de pais, segundo as necessidades dos mesmos, auxiliando-os a lidar com comportamentos agressivos da criança e a promover habilidades sociais e outros comportamentos empáticos da criança.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, A. (1999). *O acompanhamento terapêutico no processo de reabilitação psicossocial de pacientes psiquiátricos com longa história de internação*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Araújo, A. & Del Prette, A. (2003) Acompanhamento terapêutico e reabilitação psicossocial: Resultados de uma pesquisa-intervenção. In Z. A. Trindade & A. N. Andrade (Orgs.). *Psicologia e Saúde: um campo em construção* (pp 101-127). São Paulo: Casa do Psicólogo. .
- Barr, R. A. & Parrett, W. H. (2001). *Hope fulfilled for at-risk and violent youth: K-12 programs that work*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bjoerkqvist, K. & Oesterman, K. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A. & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Argumento*, ano V, 9, 11-29.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento. *Estudos de psicologia*, 227-235.
- Brazelton T. B. (1994). *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T. B. (1988). *O desenvolvimento do apego: uma família em formação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Incatasciato, M., Pastorelli, C., & Rabasca, A. (1997). Emotional instability, physical and verbal aggression, and prosocial behavior as precursors of scholastic achievement and social adjustment. In S. Feshback & J. Zagrodzka (Ed.). *Aggression: biological, developmental and social perspectives* (pp 111-120). New York: Plenum Press.

- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos em Psicologia*, 5, 71-93.
- Ciccarone, P. L. (1997). How well do aggressive and rejected children empathize with others? *Dissertation Abstracts International: the Sciences and Engineering*, 58, 26-67.
- Covell, C. N. & Scarola, M. J. (2002). Empathic deficits in sexual offenders: an integration of affective, social and cognitive constructs. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 251-270.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003a). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-128). Campinas: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003b). *Habilidades sociais cristãs: desafios para uma nova sociedade*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes (no prelo).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Transtornos psicológicos e habilidades sociais. In H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Coord.). *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 377-386). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades Sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 233-255.
- Elias, M. J. & Tobias, S. E. (1996). *Social problem-solving: Interventions in the schools*. New York: Guilford press.
- Emery, R. E. (1989). Family violence. Special Issue: children and their development: Knowledge base, research agenda and social police application. *American Psychologist*, 44, 321-328.
- Falcone, E. M. (1998). *Avaliação de um programa de treinamento em empatia com universitários*. [Tese de Doutorado], Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Falcone, E. M. (2000). Habilidades sociais: Para além da assertividade. In R. C. Wielenska (Org.). *Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas em outros contextos* (pp. 138-157). Santo André: ESETec.
- Falcone, E. M. (2001). A função da empatia na terapia cognitivo-comportamental. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (Orgs.). *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp. 137-154). Londrina: Ed. UEL; Granada: APICSA.
- Falcone, E. M. (2003). As habilidades sociais do terapeuta cognitivo-comportamental na interação com pacientes difíceis. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 147-166). Campinas: Alínea.
- Garcia, F. A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. [Dissertação de Mestrado], Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Garcia-Serpa, F. A. G., Meyer, S. B. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Origem social do relato de sentimentos: Evidência empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 21-30.
- Geer, J. H., Estupinan, L. A. & Manguno-Mire, G. M. (2000). Empathy, social skills and other relevant cognitive processes in rapists and child molesters. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 99-126.
- Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: development, training, and consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- González, M. D. M. & Padilla, M. L. (1995). Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 165-177). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guedeney, A. & Lebovici, S. (1999). *Intervenções psicoterápicas pais/bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: New York.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. In N. Eisenberg & Strayer (Eds.). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1960). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students: School-based approaches*. Texas: PRO-ED.
- Ickes, W. (1997). *Empathic accuracy*. New York: The Guilford Press.
- Kazdin, A. E. (1993). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Kazdin, A. & Buena-Casal, G. (1997). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kazdin, A. E. & Mazurick, J. L. (1994) Dropping out of child psychotherapy: distinguishing early and late dropouts over the course of treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1069-1074.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C. & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 733-747.
- Klaus, M. H., Kennel, J. H. & Klaus, P. H. (2000). *Vínculo: construindo as bases para o apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Main, M. & George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in age mates: a study in day-care setting. *Developmental Psychology*, 21, 137-161.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de Pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 61-82). Campinas: Alínea.
- Marinho, M. L. (2001). Subsídios ao terapeuta para análise e tratamento de problemas de comportamento em crianças; que-

- brando mitos. In: M. L. Marinho, & V. E. Caballo. *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp. 3-32). Londrina: UEL; Granada: APICSA.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: Condições de resiliência e vulnerabilidade. In E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.). *Estudos em saúde mental* (pp. 130-149). Ribeirão Preto: CGP em Saúde Mental – FMRP/USP.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140.
- Montagner, H. (1996). *A criança ator do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nowicki Jr., S. & Duke, M. P. (1989). *A measure of nonverbal social processing ability in children between the ages of 6 and 10*. Paper presented as part of a symposium at the American Psychological Society, Alexandria, VA.
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 2, 115-126.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention*. Washington: American Psychological Association.
- Pavarino, M. G. (2004). Agressividade e empatia: um estudo com crianças pré-escolares. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child development*, 67, 449-470.
- Roscoe, C. L. L. (1980). Comportamentos sociais na escola. In G. S. Morais (Org.). *Pesquisa e realidade no ensino de primeiro grau* (pp. 175-192). São Paulo: Cortez. (Psicologia Escolar e Educacional, 141).
- Silvares, E. F. M. (1993). O papel preventivo das clínicas-escola de Psicologia em seu atendimento a crianças. *Temas em Psicologia*, 2, 87-97.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Thompson, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. In E. N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.). *Empathy and its development* (pp. 119-145). New York: Cambridge University Press.
- Walker, H. M. & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.). *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn e Bacon.
- Walker, H. M. & Sprague, J. R. (1999). The path to school failure in delinquency and violence. Casual factors and some potential solutions. *Intervention in school and Clinic*, 35, 67-73.
- Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks Cole Publishing Company.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: alternative research strategies. In N. Eisenberg-Berg (Ed.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial dispositions towards victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Recebido em: 14/12/2004. Aceito em 31/03/2005.

**Nota:**

Este artigo é derivado de parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora (Pavarino, 2004), sob orientação do segundo autor. Esta reelaboração contou com a participação da terceira autora.

**Autores:**

Michelle Girade Pavarino – Psicóloga e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.  
Almir Del Prette – Professor do Departamento de Psicologia da UFSCar.  
Zilda A. P. Del Prette – Professora do Departamento de Psicologia da UFSCar.

**Endereço para correspondência:**

MICHELLE GIRADE PAVARINO  
Departamento de Psicologia – UFSCar  
E-mail: mgpavarino@yahoo.com