

AS BASES DESENVOLVIMENTAIS DA EMPATIA: UM MODELO TEÓRICO

INTEGRATIVO

Dardielle Santos-Dias¹³

Rosalice Lopes¹⁴

Regina Basso Zanon¹⁵

Resumo

A empatia é considerada importante para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo durante a infância. Este estudo buscou compreender as bases do desenvolvimento da empatia a partir da construção de uma visão integrativa de diferentes modelos teóricos. Buscou-se identificar mecanismos relacionados ao desenvolvimento da empatia na infância e discutir as suas implicações para o contexto educacional. Trata-se de estudo teórico de revisão crítica e integrativa da literatura, sendo os dados analisados qualitativamente. Foram apresentados e discutidos três modelos de teóricos que propuseram integrar as diferentes dimensões da empatia. Conclui-se que a empatia está constituída sobre uma base biológica, aprimorando-se com a aquisição de habilidades sofisticadas. Considera-se a multideterminação e a transitividade da empatia, que depende de relações vinculares, sendo a escola um contexto propício para a sua emergência.

Palavras-chave: Empatia; Desenvolvimento infantil; Revisão da literatura.

¹³ Acadêmica de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Brasil.

¹⁴ Professora de psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Brasil.

¹⁵ Professora de psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Brasil.

Endereço para correspondência: Dardielle Santos-Dias, Rua Murilo da Rosa Jornada, 870 B, 79150-000 Maracaju, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: dardiellesdias@gmail.com

Introdução

O conceito de empatia tem interessado profissionais e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como da Psicologia, Educação, Neurologia, Filosofia e, mais recentemente, das Neurociências (Bezerra et al., 2018; Nunes, 2019). Na literatura atual, podemos encontrar uma multiplicidade de definições conceituais e operacionais para esse construto. Parece, entretanto, haver algum consenso entre os estudiosos de que a empatia se trata de construto multidimensional, abrangendo três componentes principais: 1) afetivos (ex: interesse genuíno em atender as necessidades de outra pessoa, motivação altruísta, sentimentos de simpatia, compaixão e preocupação com bem estar alheio); 2) cognitivos (ex. capacidade de inferir estados mentais – pensamentos e sentimentos – de outras pessoas, tomada de perspectiva, flexibilidade cognitiva, autorregulação emocional); e 3) comportamentais (ex: estratégias sensíveis de consolar, explicar os sentimentos de outra pessoa sem julgar, legitimar o sentimento do outro) (Preston & De Wall, 2002; Preston, 2006; De Wall, 2008).

A empatia é considerada de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo durante a infância (Justo et al., 2014), estando associada à qualidade dos relacionamentos interpessoais estabelecidos (Ferreira et al., 2009). A sua relevância está relacionada às capacidades de conceber e conviver com as diferenças, de ir em direção a alguém e de exercitar comportamentos de atenção, escuta e cuidado, refletindo um aprimoramento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento moral. Assim, trata-se de uma habilidade social, cognitiva e emocional muito pertinente para o convívio em sociedade, aumentando a capacidade de vinculação entre os indivíduos e incentivando a resolução não violenta de conflitos (Sampaio et al., 2009; Krznaric, 2015).

Alguns teóricos entendem que a empatia tem componentes filogenéticos, visto que é uma característica essencial para a sobrevivência, manutenção e evolução das comunidades humanas (Gaspar, 2014). Nesse sentido, os seres humanos possuem predisposição genética e neuropsicológica para a empatia, sendo que sua expressão é mais aparente nessa espécie, se comparada aos demais mamíferos, o que coloca a empatia como uma força coletiva, e não somente como uma resposta individual isolada, além de auxiliar os humanos a enfrentar crises e transpor divisões sociais (De Simone, 2010; Brolezzi, 2014). Deve-se ressaltar também que a empatia se relaciona com a aquisição, manutenção e fortalecimento de comportamentos pró-sociais, bem como a diminuição e/ou enfraquecimento de comportamentos violentos (Justo et al., 2014). Nesse contexto, acredita-se que compreender os diferentes modelos explicativos para o desenvolvimento da empatia é fundamental para se pensar em estratégias e intervenções que visem promover o

desenvolvimento de comportamentos regidos por princípios morais e éticos, os quais também podem favorecer as práticas inclusivas em vários contextos sociais, visto que esses comportamentos e posturas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O objetivo do presente estudo é compreender as bases do desenvolvimento da empatia a partir da construção de uma visão ampla e integrativa de diferentes modelos e abordagens teóricas. Neste percurso, buscaremos aproximar modelos, ainda que os mesmos apresentem antagonismos, visando contemplar e integrar também as suas diferenças. Especificamente, busca-se identificar mecanismos e mediadores relacionados ao desenvolvimento da empatia na infância, e realizar reflexões iniciais sobre as suas implicações para intervenções no contexto escolar. É importante destacar que não se pretende esgotar o tema e nem, tampouco, se valer de uma discussão pormenorizada. Mas, acredita-se que a construção desse modelo teórico possa propiciar o entendimento da empatia sem fragmentá-la e respeitando a sua complexidade. Espera-se também que as discussões e reflexões aqui realizadas possam fundamentar pesquisas futuras e práticas mais eficazes em empatia, sobretudo no contexto da educação.

Metodologia

Trata-se de um estudo teórico de revisão crítica, integrativa e assistemática da literatura, sendo as referências selecionadas intencionalmente, em diferentes bases de dados nacionais e internacionais, e analisadas qualitativamente. O texto está dividido em duas partes: (1) revisão de estudos que apresentam explicações e compreensões para o desenvolvimento da empatia, enfocando seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos, biológicos e comportamentais; (2) apresentação de um modelo integrativo para a compreensão do desenvolvimento da empatia na infância e reflexões sobre as suas implicações para o contexto educacional.

Sendo assim, no presente estudo buscamos integrar diferentes abordagens teóricas para a compreensão da empatia, o que, entre outros aspectos, nos permite refletir sobre intervenções possíveis e as suas implicações em diferentes contextos. Cabe mencionar que esta postura se apoia no paradigma da pós-modernidade e no princípio da complexidade (Morin, 1996), que defendem as interações profundas entre os diferentes tipos de conhecimentos e saberes, ao mesmo tempo em que criticam a fragmentação das teorias, dos conceitos e modelos, entendendo que eles podem produzir uma redução mutilante do pensamento. Sobre este aspecto, Morin (1996) defende que pensamento complexo não se trata de uma nova visão de mundo e nem de um novo tipo de teoria, destacando a necessidade de se rever e repensar a complexidade e as vinculações entre as questões

cruciais da ciência.

Resultados e Discussão

Com vistas à sistematização dos resultados do estudo, os mesmos foram divididos em três eixos, que serão abordados a seguir, contemplando: (a) os principais achados referentes às questões ontológicas da empatia; (b) três modelos teóricos de autores que se propuseram a integrar o desenvolvimento da empatia; e (c) apresentação do modelo integrativo do mecanismo percepção-ação (PAM) e a aplicabilidade deste ao contexto educacional. Sobre as questões ontológicas (eixo 1), as principais construções estão sistematizadas na Tabela 1.

Tabela 1

Principais achados sobre o desenvolvimento ontológico da empatia

Autores / Ano	Principais achados
Sampaio et al. (2009) Krznaric (2015) Nunes (2019)	A empatia emocional constitui o nível mais primitivo da empatia. Os neurônios-espelho formam a base operacional neurobiológica das respostas empáticas.
Hoffman (1984, 2000) Winnicott (2002) Justo et al. (2014) Rennó & Neto (2020)	As primeiras relações objetais e, mais precisamente, a relação mãe-bebê é essencialmente importante para o desenvolvimento da empatia, visto que servirá de protótipo para as demais relações estabelecidas à posteriori pelo indivíduo. O contágio emocional é vivenciado antes mesmo do nascimento, e as respostas emocionais do bebê se dá de maneira simbiótica à mãe. Após o processo de diferenciação do self, a criança adquire a capacidade de atribuir estados mentais diferentes dos seus às outras pessoas
Bolognini (2008) De Simone (2010) Ferrari, Piccinini & Lopes (2013)	O desejo de se colocar no lugar do outro e a possibilidade de investir e/ou estabelecer um laço emocional com alguém, postos na atividade empática, advém da identificação. Nesse sentido, a identificação formaria a base para atividade empática, pois incita o sujeito a ir em direção ao outro. Entretanto, a empatia é, em si mesma, uma atividade muito mais sofisticada do que a identificação, ao passo que faz uso da diferenciação eu-outro como principal proposição.
Cerniglia et al. (2019) Kanske, Böckler, & Singer (2015)	A empatia cognitiva se desenvolve a partir do desenvolvimento da Teoria da Mente, ou seja, a capacidade cognitiva de conceber a perspectiva de outrem, bem como fazer suposições em relação aos seus sentimentos e pensamentos.
Preston & de Waal (2002) Preston (2006) Gaspar (2014) Brolezzi (2014)	A perspectiva da aprendizagem comportamental ressalta que a empatia se trata de um comportamento aprendido e altamente influenciado pelo contexto histórico-cultural no qual o indivíduo vive.

A empatia emocional é considerada o nível mais primitivo da empatia, posto que há pouca atividade cognoscível por parte do sujeito. Nesse nível, a empatia se configura através do contágio emocional, sendo o sujeito afetado pelo estado do objeto, vivenciando um estado ou emoção semelhante ao dele. Por exemplo, quando o sujeito percebe a angústia do objeto e se angustia na mesma medida, o sujeito é contagiado pelas emoções do objeto e responde de maneira instintiva, buscando, ao aliviar a angústia do objeto, atenuar a própria angústia. É o nível mais próximo ao

aparato biológico, abrangendo os circuitos neurais postos na atividade empática: os neurônios do córtex pré-motor, também conhecidos como neurônios-espelho (Sampaio et al., 2009; Krznaric, 2015).

Os neurônios-espelho explicam a base operacional neurobiológica das respostas empáticas, visto que a ativação desses neurônios faz com que o observador experiencie sentimentos muito semelhantes aos do objeto observado (Nunes, 2019). Trata-se de uma reação automática que evoca respostas imediatas similares, colocando o sujeito em um estado de congruência afetiva com o objeto. Sampaio et al. (2009) acrescentam que esse estado de espelhamento evoca os aspectos psicogênicos e evolutivos da empatia, colocando a atividade empática como um recurso de extrema importância para a sobrevivência da espécie. Ou seja, o comportamento de ir em direção ao outro, marcado pelo cuidado e compreensão afetivo-cognitivo e comportamental, visa atender, em última instância, a uma demanda filogenética. Assim, pessoas com maior quantidade de células espelho tendem a ser mais empáticas e esse foi um dos motivos que levou a neurociência moderna a considerar essa descoberta como uma prova da possibilidade de sermos ou não empáticos (Krznaric, 2015). No entanto, é preciso destacar que a atividade empática ultrapassa o espelhamento de emoções, comportando-se como um sistema complexo que envolve também a percepção e reflexão sobre os estados emocionais, mentais e comportamentais do objeto.

O contágio emocional é vivenciado antes mesmo do nascimento (Hoffman, 2000), sendo que no ambiente intrauterino o bebê acessa os sentimentos da mãe de maneira imediata e genuína. Durante o primeiro ano de vida, a concepção de si e do outro ainda se dá de maneira simbiótica, não havendo separação e/ou diferenças entre o bebê e a mãe, o que se estende aos demais objetos do mundo externo. Nessa fase, os sentimentos empáticos que o bebê vivencia estão muito vinculados às respostas emocionais concretas, tais como choro, grito, riso, etc. Isso se dá como um reflexo, uma resposta automática à manifestação emocional da outra pessoa. Sobre esse aspecto, Justo et al. (2014), afirmam que o bebê é capaz de chorar ao ouvir o choro de outro bebê, sendo esse reflexo considerado um traço precursor e rudimentar de empatia.

Após o primeiro ano de vida, o bebê começa a desenvolver a diferenciação do self, concebendo o outro como uma entidade separada do Eu. No entanto, nesse período, o bebê não entende esse outro como portador de estados internos diferentes dos seus, aspecto que começa a se desenvolver a partir do segundo ano de vida, aprimorando-se durante a segunda infância, fase na qual a criança compreende que os estados internos das outras pessoas não são somente diferentes dos seus, mas também influenciados pelas histórias de vida e experiências alheias (Hoffman, 1984; Hoffman, 2000).

A perspectiva psicanalítica enfatiza a importância das primeiras relações objetais para o desenvolvimento da empatia na infância e, à posteriori, na vida adulta. Segundo esse modelo teórico, a relação do bebê com a mãe, ou com alguém que ocupe essa função, servirá de protótipo para as demais vinculações e relacionamentos da criança. Nesse contexto, ressaltam-se os conceitos de “mãe suficientemente boa” e de “seio pensante” de D. W. Winnicott, que apresentam a função materna como um termostato para o bebê, não permitindo que ele experiencie sentimentos aflitivos em demasia, ao passo que também possibilita o contato com a angústia durante a descoberta do mundo (Winnicott, 2002).

Nesta perspectiva, o seio materno irá operar como uma forma de pensamento fora do corpo do bebê, já que ele ainda não possui capacidade de fazê-lo, e adquire a função de compreender e decodificar as emoções do bebê: ele será o meio pelo qual a mãe acolherá as emoções insuportáveis da criança e irá devolvê-las numa intensidade mais tolerável pelo infante. Para Winnicott, os cuidados maternos garantem uma continuidade de-ser para o bebê, podendo sustentá-lo ao longo do tempo e do espaço (holding e handling), a partir dos quais ele pode, gradativamente, sair do universo fragmentado em que vive e se integrar num self unitário (Rennó & Neto, 2020). Assim, pode-se inferir que, em termos psicanalíticos, a capacidade de compreender os sentimentos alheios e de estabelecer uma relação empática com alguém está ligada ao modo que o indivíduo fora inicialmente amado, compreendido e desejado, ou seja, à maneira como um outro se sintonizou afetivamente com ele e respondeu às suas necessidades.

Dos pontos explanados acima, desprende-se o seguinte questionamento: se o sujeito não for acolhido enquanto amor e desejo do outro nas suas primeiras relações, ele terá poucas chances de estabelecer relacionamentos empáticos nos ciclos posteriores do desenvolvimento? A resposta mais adequada seria: Depende. Se considerarmos o desenvolvimento humano como um processo dialético, dinâmico e adaptativo, muitas possibilidades se colocam ao futuro desse sujeito. Desse modo, por mais que os primeiros anos de vida sejam essencialmente relevantes e marcantes para os estágios consecutivos, a empatia pode ser desenvolvida à posteriori, mediante experiências de relacionamentos de apego seguro com as figuras de referência, podendo ser os pais ou outros cuidadores (Krznaric, 2015).

Alguns autores têm discorrido sobre os mecanismos de identificação e seu papel na manifestação da empatia. De Simone (2010) destaca que a identificação é um mecanismo primitivo, ambíguo. Por ser herdeiro do complexo de Édipo, a identificação faz referência à função paterna, em que o pai é concebido como ideal e rival, pois configura-se como uma lei que estabelece a separação mãe-bebê e obstrui o amor e atenção integral da função materna, ao passo que encarna

tudo aquilo que a criança gostaria de ser. Assim, a criança esforça-se para se moldar e ser semelhante a essa função paterna, imitando e vivenciando-a como uma segunda pele, ou seja, indiferenciada do Eu (Ferrari et al., 2013). Nessa perspectiva, o desejo de se colocar no lugar do outro e a possibilidade de investir e/ou estabelecer um laço emocional com alguém, postos na atividade empática, advém da identificação.

Aqui cabe fazer uma ressalva, o estabelecimento de uma relação empática através de mecanismos identificatórios se dá pela indiferenciação, ou seja, o outro é concebido como uma extensão do Eu. Sobre essa questão, Bolognini (2008) infere que a identificação formaria a base para atividade empática, pois incita o sujeito a ir em direção ao outro. Entretanto, a empatia é, em si mesma, uma atividade muito mais sofisticada do que a identificação, ao passo que faz uso da diferenciação eu-outro como principal proposição.

Preston e De Waal (2002) ressaltam o fato de que ainda que o 'outro' seja vivenciado como diferente do Eu, há sempre uma parcela de projeção posta na atividade empática, visto que o sujeito faz uso das suas construções internas para decodificar o objeto. Assim, por mais que essas construções façam referência ao estado do objeto, elas serão contaminadas, em algum nível, pela história de vida do sujeito. Vale destacar que, para os autores, quanto menos projeção for empregada, mais consistente será a atividade empática, pois estará mais coerente ao estado do objeto e ampliará a possibilidade deste se sentir acolhido e compreendido (Preston & De Waal, 2002).

De Waal (2008) ressalta que o contágio emocional resulta, posteriormente, na preocupação empática, também denominada por Hoffman (1984) como angústia empática, que começa a surgir após o processo de diferenciação do self. Em seguida, a preocupação/angústia empática transforma-se na representação mental do outro, configurando um novo sentimento: a angústia simpática, que é direcionado ao outro e que mobiliza o indivíduo a agir frente ao desconforto alheio. Knafo et al. (2008) destacam que, com o desenvolvimento do aparato cognitivo, a empatia passa a fazer uso das habilidades adquiridas para desempenhar atividades cada vez mais sofisticadas. Nesse contexto, Hoffman (1984, 2000) salienta o conceito de role-taking, que designa a capacidade cognitiva de conceber a perspectiva de outrem, bem como fazer suposições em relação aos seus sentimentos e pensamentos. Por exemplo, é possível perceber que uma pessoa está triste, mesmo sem acessar respostas ou sinais emocionais nítidos, mas apenas por imaginar como ela poderia estar se sentindo em determinada situação.

Introduzimos aqui o componente cognitivo da empatia, e com ele a possibilidade de o sujeito compreender uma determinada situação a partir do ponto de vista de uma outra pessoa,

que, por sua vez, possui crenças, objetivos e intenções diversas. Para tanto, é necessário que o sujeito perceba as outras pessoas como entidades pensantes, o que só é possível a partir do desenvolvimento cognitivo e da Teoria da Mente (Cerniglia et al., 2019). Esta habilidade tem interessado neurocientistas, que têm apresentado duas rotas para a compreensão dos outros, sendo uma delas afetiva que permite o compartilhamento direto das emoções das outras pessoas (empatia emocional), envolvendo, entre outras estruturas, a ínsula anterior e o córtex cingulado anterior, e uma rota cognitiva que viabiliza a representação e o raciocínio sobre os estados mentais dos outros (Teoria da Mente), a qual envolve, entre outros aspectos, a junção temporo parietal ventral e as regiões da linha média anterior e posterior (Kanske et al., 2015). Assim, a Teoria da Mente permite que a criança consiga fazer teste de hipóteses sobre os estados mentais e/ou emocionais das outras pessoas, o que possibilita, por sua vez, a tomada de perspectiva na compreensão do estado e/ou situação (Preston & De Waal, 2002).

Alguns autores apontam para a importância das experiências nas respostas empáticas do indivíduo, isto é, consideram que a capacidade de estabelecer relacionamentos empáticos está estreitamente ligada à história pessoal do indivíduo (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006, Gaspar, 2014). A perspectiva da aprendizagem comportamental ressalta que a empatia se trata de um comportamento aprendido e altamente influenciado pelo contexto histórico-cultural no qual o indivíduo vive, partindo da premissa que determinados comportamentos que foram reforçados ao longo do tempo, não somente se fortalecem, mas também possibilitam o surgimento de comportamentos da mesma classe. Assim, as respostas empáticas aprendidas tendem a se ampliar, o que permite que o indivíduo também se comporte de maneira empática diante de situações que ele não tenha vivenciado.

No desenvolvimento da empatia comportamental ou condicionada ressalta-se a importância da cultura na aprendizagem e/ou a sofisticação de comportamentos empáticos do indivíduo. De acordo com Preston e De Waal (2002), a introjeção de regras e valores morais pela criança, por volta do quinto ano de vida, faz com que a empatia dê outro salto qualitativo: ela passa a configurar, além dos aspectos emocionais e cognitivos, a perspectiva moral, ou seja, as referências sociais passam a nortear a atividade empática da criança. Neste ponto, ressaltam-se os conceitos de mediação e de vivência em Vigotski: a relação sujeito-objeto, que é sempre mediada, irá proporcionar as vivências, ou seja, a instituição da imagem subjetiva do objeto através do processamento psíquico da experiência direta.

O conceito de vivência em Vigotski sinaliza uma situação objetiva experimentada de maneiras distintas por diferentes pessoas (Brolezzi, 2014). O autor ressalta que as vivências, que

inicialmente têm carácter particular, assumem formato coletivo através da noção de vivenciamento, que se refere à tentativa de experimentar as vivências de outrem. Assim, aplicados à atividade empática, pode-se inferir que tanto as vivências quanto o vivenciamento são construções sociais mediadas, ou seja, por mais que o sujeito elabore a sua própria concepção do objeto, essa atividade se dá dentro de um contexto histórico-cultural. Desse modo, se a cultura estimula e possibilita experiências de vivenciamento, ou seja, empáticas, maiores serão as frequências de comportamentos pró-sociais, de ajuda e altruístas. Além disso, culturas nas quais as trocas entre indivíduos são frequentes, o compartilhamento é valorizado e as diferenças são aceitas, a empatia tem maiores possibilidades de se desenvolver.

Frente às questões supracitadas, pode-se elaborar a seguinte consideração: a empatia no início da vida é apenas uma possibilidade comportamental que pode se manter assim por toda a vida. A capacidade de se tornar um ser humano empático depende de inúmeros fatores, desde a possibilidade de ser acolhido empaticamente por um cuidador, passando pela aprendizagem cognitiva, relacional e, na vida adulta, por atingir o grau mais elevado quando a pessoa, ao escapar dos processos meramente identificatórios, permite-se acolher a diferença como possibilidade humana concreta. Assim, a empatia transforma-se numa atividade fenomênica complexa e altamente sofisticada. Porém, não equivale dizer que essas modificações deveriam incidir no aspecto quantitativo da empatia, resultando na diminuição da atividade empática. Muito pelo contrário, em tese, o aprimoramento dos recursos postos na empatia deveria possibilitar o aumento de respostas empáticas. Sobre este aspecto, Preston e De Waal (2002) e Gaspar (2014) afirmam que não é o que ocorre na prática, pois, cada vez que a atividade empática se afasta dos determinantes biológicos e, mais precisamente, com a ampliação dos fundamentos sócio-morais, as crianças tendem a diminuir a frequência de comportamentos empáticos, o que nos leva a refletir sobre as formas de subjetivação e as construções de representações realizados na nossa cultura.

Essa questão torna-se ainda mais ambígua se tomarmos a mediação e o treino comportamental de respostas empáticas, pois, como é sabido, as crianças aprendem por imitação e conseguem responder a partir de relacionamentos que experimentaram (Krznic, 2015). Assim, verifica-se que as intervenções em promoção de empatia, altruísmo e/ou comportamentos pró-sociais e ajuda, geralmente, são realizadas de maneira descontextualizada e não aplicável às experiências da criança. Em outras palavras, a empatia cai num ciclo vicioso e pouco eficaz, em que os comportamentos empáticos são reverenciados na sociedade, sendo que a própria cultura oferece escassas aprendizagens experienciais em empatia, fazendo que esse constructo permaneça no seu sentido abstrato e, por assim dizer, com poucos resultados práticos.

Como vimos, vários teóricos se dedicaram ao estudo da empatia ao longo do tempo, deixando claro que os diferentes olhares lançados sobre o fenômeno revelam dele - e nele - diferentes características e níveis distintos de abordagem. Felippetti, López & Richaud (2012) ressaltam que alguns autores propuseram modelos teóricos que objetivam integrar os diversos processos postos na atividade empática, dentre os quais podemos citar Decety & Jackson (2004), Blair (2005) e Preston & De Waal (2002). A Tabela 2 apresenta a síntese dos modelos teóricos citados.

Tabela 2

Modelos Teóricos Integrativos da empatia.

Autores / Ano	Modelos Teóricos integrativos da empatia
Decety & Jackson (2004)	Concebem a empatia como resultante de três componentes básicos: (1) a emoção compartilhada entre o sujeito e o objeto, (2) a autoconsciência e a consciência do outro e (3) a flexibilidade cognitiva.
Blair (2005)	Ressalta que a empatia é composta por três subclasses: (1) a empatia cognitiva, (2) a empatia motriz (neurônios-espelho) e (3) a empatia emocional.
Preston e De Waal (2002)	Propõe a aplicação do Mecanismo Percepção-Ação (PAM) a empatia e propõem considerar a atividade empática como uma classe superordenada de fenômenos que incluem os aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais.

Como pode ser observado na Tabela 2, Decety e Jackson (2004) concebem a empatia humana como resultante de três componentes básicos e interativos: (1) a emoção compartilhada entre o sujeito e o objeto, que gera uma resposta automática e essencialmente afetiva no sujeito; (2) a autoconsciência e a consciência do outro, que sinaliza uma identificação prévia, ao passo que obstaculiza a fusão entre o self e o outro; e (3) a flexibilidade cognitiva, que evidencia a capacidade do sujeito em adotar a perspectiva do outro e direcionar as suas respostas a partir de tal compreensão. Percebe-se que esses autores consideram os comportamentos empáticos como derivados da dialética entre esses três mecanismos. No entanto, verifica-se que, por mais que os aspectos citados sejam essenciais para a empatia, eles não supõem a importância dos determinantes sociais atrelados à relação sujeito-objeto (Felippetti, López & Richaud, 2012).

Blair (2005) também elucida três mecanismos que formam a base da empatia, a saber: a empatia cognitiva (teoria da mente), a empatia motriz (neurônios-espelho) e a empatia emocional. Segundo esse autor, apesar da empatia depender desses três constructos, os sistemas neurais parciais que determinam cada um desses mecanismos são independentes e dissociáveis. Aqui,

verifica-se que, embora o autor objetivasse integrar a atividade empática a partir dos três componentes supracitados, há uma estreita aproximação da empatia ao aparato neurológico e, assim como no modelo teórico de Decety e Jackson (2004), não há referência à maneira como a empatia se desenvolve ao longo dos ciclos de vida do indivíduo, bem como não há considerações acerca das influências sócio históricas no comportamento empático.

Preston e De Waal (2002), por sua vez, realizam um contraponto aos modelos teóricos criados até o período da publicação do seu estudo, inferindo que tais modelos compartilham da mesma falha conceitual: conceber a empatia enquanto respostas isoladas, o que dificulta o entendimento acerca da atividade empática, e fornecer poucas referências sobre o seu surgimento e desenvolvimento. Com vistas a superar tal impasse, os autores propõem uma visão integrativa da empatia, considerando-a como um processo, isto é, uma classe superordenada de fenômenos, que envolve mecanismos que vão desde o aparato biológico ao aspecto cognoscível e comportamental, com implicações filogenéticas e ontogenéticas. Assim, de acordo com a visão desses autores, a empatia não é um fenômeno que surge “a partir de”, ela está posta antes mesmo do nascimento e sofre mudanças qualitativas ao longo da vida do indivíduo (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006).

Além disso, Preston e De Waal (2002) defendem a aplicação do Mecanismo Percepção-Ação (PAM) à empatia. Segundo eles, o PAM não só ajuda a compreender a empatia enquanto um processo, mas também permite reunir diversas teorias sobre esse fenômeno que, por vezes, são discrepantes entre si, além de clarificar algumas lacunas conceituais advindas da fragmentação desse constructo. Desse modo, esses autores dizem que a empatia, enquanto uma super categoria, inclui várias subclasses de mecanismos (contágio emocional, simpatia, empatia cognitiva, comportamentos pró-sociais e de ajuda, altruísmo, identificação, projeção, entre outros) que não se sobrepõem, mas interagem de maneira complementar e paralela, de modo que, postos em funcionamento na atividade empática, estão tão entrelaçados e emaranhados que não podem ser analisados separadamente.

Nessa perspectiva, Preston e De Waal (2002) consideram a existência e o intercâmbio dos três níveis da empatia (emocional, cognitiva e comportamental/condicionada), os quais foram discutidos no presente estudo. Esses autores acreditam que o desenvolvimento da empatia é direcional, visto que acompanha as transformações do ciclo vital do indivíduo. Porém, não concebem que esses níveis surgem a partir de determinados mecanismos, ao contrário disso, entendem que conforme vão surgindo elementos novos no aparato neuropsicológico, emocional, cognitivo e social do indivíduo, a empatia passa a fazer uso de tais elementos, tornando-se cada vez

mais sofisticada. Vale ressaltar que as transformações que ocorrem em cada um dos níveis da empatia são aparentes, contudo, não é possível determinar quando e como essas mudanças tomam lugar, dada a transitividade existente entre os níveis. Por exemplo, é difícil definir o limiar entre os níveis, pois há presença de contágio emocional em todos.

O Mecanismo Percepção-Ação (PAM) opera no sistema nervoso, tem bases genéticas e neurobiológicas, relaciona-se aos neurônios-espelho e faz menção ao aprimoramento cerebral dos seres humanos na história evolutiva. Através desse mecanismo, constata-se que toda e qualquer ação do sujeito frente a um objeto específico faz referência à percepção que o sujeito tem desse objeto. Aqui, o aspecto perceptivo não envolve somente aparato biológico, mas remete também às representações psíquicas que o sujeito tem do objeto (Preston & De Waal, 2002). Munhoz (2009) infere que as representações formam a categoria mais importante da atividade mental, consciente e inconsciente, pois é através delas que o indivíduo irá direcionar-se no trato com a realidade.

É importante destacar o caráter dialético das representações, pois, a cada interação sujeito-objeto, ocorrem mudanças qualitativas no sujeito e nas suas representações, bem como surgem outras. É a partir destes termos que Preston e De Waal (2002) sinalizam a coerência na aplicação do PAM à empatia, destacando que as percepções e as representações que o sujeito tem do objeto irão direcionar o comportamento empático.

Assim, segundo esses autores, os seres humanos compartilham um código comum de representações no cérebro. Ao longo da vida e com o contato com os objetos, essas representações sofrem mudanças qualitativas e quantitativas que aprimoram a percepção do comportamento, estado e/ou situação do objeto. Essas percepções, por sua vez, ativam as representações, que acionam as áreas sensório-motoras do cérebro, resultando na resposta do sujeito. Não obstante, destaca-se que essas representações não se restringem a comportamentos motores, elas incluem respostas simbólicas e abstratas. Assim, quanto mais interdependentes e interrelacionados estiverem o sujeito-objeto, mais sensível o sujeito será à situação do objeto, o que resulta na ativação de representações similares e, conseqüentemente, aumento da probabilidade de respostas adequadas ao objeto (Preston & De Waal, 2002).

As noções de interrelação e interdependência estão associadas ao conceito de familiaridade e similaridade. Quanto mais o sujeito percebe o objeto, mais familiar este se torna, acarretando representações psíquicas similares e, quanto mais similar a representação, mais fácil é para o sujeito perceber e processar o estado do objeto, o que viabiliza comportamentos apropriadamente mais empáticos (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006). Veja, as percepções e representações do sujeito ocupam a centralidade no modelo do PAM aplicado à empatia, sendo

que as experiências perceptivas sinalizam a congruência entre as representações e o comportamento. É por esse motivo que o PAM é mais desenvolvido em animais que vivem em grupo e, mais precisamente, em humanos, uma vez que a necessidade de responder de modo emocional e instrumental, bem como adequar o comportamento, compreender e ser compreendido pelos demais membros do grupo é maior entre essa espécie.

É importante destacar que o sujeito consegue ter uma conduta empática mesmo na ausência do objeto ou frente aos objetos não-familiares, pois irá utilizar a imaginação para recorrer às representações do estado do objeto e/ou a representantes psíquicos de outros objetos para decodificar o desconhecido. É possível exercitar o comportamento empático, desde que sejam realizadas intervenções no campo perceptivo do sujeito, modificando qualitativamente as representações equivocadas e/ou distantes da realidade do objeto. Essas intervenções podem ocasionar a sofisticação do PAM, visto que a percepção do sujeito ficará mais aprimorada (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006).

Essa questão sustenta a importância de se trabalhar a empatia no contexto escolar, posto que essa prática pode favorecer o relacionamento entre os alunos, professores e demais agentes atuantes na escola, assim como auxiliar na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, proporcionar a diminuição de comportamentos violentos, como bullying, entre outros. Para tanto, é necessário que tais intervenções sejam realizadas de maneira que as particularidades das crianças e do seu contexto histórico-cultural sejam consideradas. Desse modo, não é possível intervir em empatia sem, antes, refletir sobre as bases sociais que possibilitam, sustentam e/ou dificultam a atividade empática, pois, o meio e a criança são instâncias dialéticas, modificam-se um ao outro. Sobre este aspecto, Vigotski (1935,2010) afirma que o meio não pode ser analisado como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, devendo ser compreendido como variável e dinâmico. Sendo assim, o meio, ou a situação, influencia a criança e norteia o seu desenvolvimento, mas neste processo a atitude do meio para com a criança também se modifica, e com isso o mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (Vigotski, 1935, 2010).

De Waal (2008) afirma que intervir em empatia é, em última instância, incidir nas formas de subjetivação que produzem as representações que o sujeito tem do objeto. Isso porque, ainda que as representações sejam formadas a partir das vivências individuais, até os aspectos mais singulares são estabelecidos a partir das mediações, ou seja, das relações sociais e vinculares que a criança institui ao longo da vida. Assim, o comportamento empático, manifesto na conduta individual, é também um produto da historicidade.

Ainda sobre as intervenções no âmbito da empatia, Gaspar (2014) realiza uma reflexão sobre os motivos delas não se mostrarem eficazes no contexto escolar. Segundo a autora, essas intervenções visam o desenvolvimento da inteligência emocional ou a promoção de competências sociais e comportamentos específicos, ou seja, focando apenas nos aspectos cognitivos ou comportamentais da empatia. A empatia, portanto, é seccionada e resumida às respostas isoladas, ao invés de ser concebida como uma classe superordenada que pode ou não envolver tais comportamentos (Preston & De Waal, 2002). As intervenções devem abarcar o corpo escolar por inteiro e, se possível, a família da criança, pois os adultos serão os mediadores do comportamento das crianças e, partindo do pressuposto que elas aprendem por imitação, Krznaric (2015) ressalta que “obtem-se uma criança empática sendo empática com ela”. Assim, intervir na universalidade, envolvendo as figuras de referência das crianças, ou seja, aquelas que sintonizam afetivamente e respondem às suas investidas, pode promover transformações mais eficientes e duradouras na conduta individual.

Ainda de acordo com Gaspar (2014), geralmente, as intervenções destinam-se às crianças em idade escolar, não englobando as etapas anteriores do desenvolvimento. No entanto, considerando a aplicação do PAM à empatia, quanto mais prematuro e recorrente forem realizadas intervenções no campo perceptivo da criança, mais cedo as representações serão modificadas e a criança poderá manifestar respostas mais empáticas. No entanto, evidencia-se que não é possível obter comportamentos empáticos instantaneamente à intervenção, pois, por mais que somos potencialmente empáticos, as respostas empáticas mobilizam mecanismos e recursos simbólicos e perceptivos que estão ligados à mediação e às construções representativas do objeto na cultura, as quais precisam de tempo para se desenvolver. A Figura 1 integra conceitos-chave discutidos no estudo que permitem pensar na aplicabilidade do Mecanismo Percepção-Ação (PAM) a empatia, o que é fundamental para se pensar nas intervenções no contexto escolar.

Figura 1

Modelo Teórico da empatia a partir do Mecanismo Percepção-Ação.



Nota. Fonte: Recuperado e adaptado de “Empathy: Its ultimate and proximate bases” de Preston e De Wall (2002, p. 4).

Conclusões

Diante das discussões aqui realizadas, constata-se que o conceito de empatia vem sendo abordado desde diferentes olhares e perspectivas teóricas, constituindo por vezes uma espécie de colcha de retalhos ainda por ser amarrada e concluída. Não obstante verificam-se as tentativas de alguns autores em propor uma compreensão abrangente e dialética desse mecanismo. Concordamos com as premissas de Preston e De Waal (2002) de que a empatia está posta antes mesmo do nascimento, constituída sobre uma base biológica, aprimorando-se com a aquisição de habilidades sofisticadas. Além disso, considera-se a multideterminação e transitividade da empatia, sendo que esta depende de relações vinculares, mediação e vivências de qualidade para se desenvolver.

O PAM mostra-se como um modelo integrativo e inovador, cuja aplicação à empatia é pertinente por englobar aspectos biológicos, emocionais, cognitivos, comportamentais e sociais da empatia. Por fim, conclui-se que a atividade empática é um dos fenômenos humanos mais complexos e necessários, sobretudo, no contexto escolar, visto que ajuda a compreender os pensamentos e intenções do outro, fortalece os laços entre as pessoas e promove a solidariedade. Ressalta-se a importância de que as intervenções em empatia considerem os fatores histórico-culturais atrelados à atividade empática, envolvam os adultos mediadores e sejam realizadas

precocemente.

Referências

- Bezerra, D. S., Santos, F. O. P. D., & Fernandes, S. C. S. (2018). Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1130-1147. <https://doi.org/10.1590/10.1590/198053145156>
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698-718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>
- Bolognini, S. (2008). *A empatia psicanalítica*. Cia de Freud.
- Brolezzi, A. C. (2014). Empatia em Vygotsky. *Dialogia*, (20), 153-166. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n20.4944>
- Cerniglia, L., Griffiths, M. D., Cimino, S., De Palo, V., Monacis, L., Sinatra, M., & Tambelli, R. (2019). A latent profile approach for the study of internet gaming disorder, social media addiction, and psychopathology in a normative sample of adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 651-659. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S211873>
- De Simone, A. (2010). *Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-30072010-100914/pt-br.php>
- De Waal, F. B. M. (2002). *Tree of origin: What primate behavior can tell us about human social evolution*. Harvard University Press.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Ferrari, A. G., Piccinini, C. A., & Lopes, R. D. C. S. (2013). Atualização do Complexo de Édipo na relação com o bebê: evidências a partir de um estudo de caso. *Estudos de Psicologia*, 30(2), 239-248. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200010>
- Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A P., & Lopes, D. C. (2009). Habilidades Empáticas de Crianças Videntes e Cegas e a Possível Influência de Variáveis Sociodemográficas. *Interação em Psicologia*, 13(1), 49-58. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v13i1.11745>
- Gaspar, A. (2014). Neurobiologia e psicologia da empatia: Pontos de partida para a investigação e intervenção da promoção da empatia. In P. Henenberg & A. C. Caldas (Eds.), *Cérebro: O que a ciência nos diz* (pp.159-174). Povos e Culturas.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 103-131). Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*.

Cambridge University Press.

- Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 510-523. <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150214>
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F. M., & Singer, T. (2015). Dissecting the social brain: Introducing the EmpaToM to reveal distinct neural networks and brain-behavior relations for empathy and Theory of Mind. *NeuroImage*, 122, 6-19. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.07.082>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Krznaric, R. (2015). *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Zahar.
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil.
- Munhoz, J. M. H. (2009). O que representa representação?. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 43(2), 77-85.
- Nunes, E. P. L. (2019). Constituição do outro e do si mesmo a partir da Einfühlung Edith Stein. *Ideas y valores*, 68(171), 105-121. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n171.62954>
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-72. <https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018>
- Rennó, E. T., & Neto, A. N. (2020). As experiências emocionais e o intelecto. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(2), 179-195. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29223>
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. D. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 212-227.
- Vigotski, L. S. (2010). *A questão do meio na pedagogia*. Psicologia USP.
- Winnicott, D. W. (2002). A mãe dedicada comum. In D. W. Winnicott (Ed.), *Os bebês e suas mães* (pp. 1-11). Martins Fontes.

THE DEVELOPMENTAL BASES OF EMPATHY: AN INTEGRATIVE THEORETICAL MODEL

Abstract

Empathy is the object of study in different areas of knowledge, being considered important for the development of the individual, especially during childhood. This study sought to understand the bases of the development of empathy from the construction of an integrative view of different theoretical models. Specifically, we sought to identify mechanisms related to the development of empathy in childhood and to discuss its implications for the educational context. This is a theoretical study, supported by a critical, and integrative literature review, with the data analyzed qualitatively. Three models who proposed to integrate the different dimensions of empathy were discussed. It is concluded that empathy is built on a biological basis, improving with the acquisition of sophisticated skills. It is considered the multidetermination and transitivity of empathy, which depends on bonding relationships, mediation and quality experiences to develop. The school is a favorable context for the emergence of empathy.

Keywords: Empathy; Child development; Literature revision.