

A tomada de perspectiva social: uma análise qualitativa com estudantes paraibanos

*Social perspective taking: a qualitative analysis with students
from João Pessoa, capital city of Paraíba State, Brazil*

*Izayana Pereira Feitosa**

*Leonardo Sampaio***

*Nilton Formiga****

*Eloá Losano Abreu*****

*Pollyana Moreira******

*Cleonice Camino******

Resumo

Este estudo teve o objetivo avaliar a capacidade de tomada de perspectiva de estudantes (crianças, adolescentes e adultos) matriculados nas redes pública e privada de ensino da cidade de João Pessoa e verificar a influência das variáveis idade, tipo de escola e gênero sobre esta capacidade. O enfoque teórico adotado foi a teoria de Robert Selman sobre a tomada de perspectiva social. Participaram 149 estudantes com idades variando entre 5 e 26 anos, homens e mulheres; estes responderam um questionário com o dilema de Olga

* Professora da Universidade Federal de Campina Grande (Centro de Educação e Saúde), Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Endereço: Universidade Federal de Campina Grande. Olha d'Água da Bica - Cuite, PB – Brasil. CEP: 58175-000. E-mail: izayanafeitosa@gmail.com

** Doutor em Psicologia Cognitiva pela UFPE; professor do Colegiado de Psicologia da UNIVASF. Coordenador do Laboratório de Desenvolvimento-Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP). E-mail: leorsampaio@yahoo.com.br

*** Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor do curso de Psicologia na Faculdade Mauricio de Nassau – RN, E-mail: nsformiga@yahoo.com

**** Doutorandas na Pós-Graduação em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba

***** Doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain (Bélgica), professora da Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: cleocamino@yahoo.com.br

e o dilema dos Sem-terra e dados sócio-demográficos. As respostas sobre os dilemas foram categorizadas conforme os níveis de tomada de perspectiva social propostos por Selman. A análise das frequências de respostas dadas ao dilema de Olga revelou diferenças significativas em relação à variável idade; não foram encontradas diferenças quanto às variáveis tipo de escola e sexo. Já a análise das frequências de respostas dadas ao dilema dos sem terra revelou diferenças significativas quanto à idade e o tipo de escola. Os resultados foram discutidos com base na literatura e em estudos empíricos pertinentes.

Palavras-chave: Tomada de Perspectiva; Dilemas sociais; Estudantes.

Abstract

This study aims to evaluate the perspective taking ability of students (children, teenagers and adults) enrolled in public and private schools in the city of João Pessoa to verify the influence of the age, school type and gender variables on this skill. The theoretical approach adopted is Robert Selman's theory on social perspective taking. 149 students participated, from ages 5 to 26 years old, both male and female. The Olga dilemma, Landless dilemma questionnaire and also a socio-demographic data survey were conducted. The answers on the dilemmas were categorized according to the levels of decision- on social perspective taking proposed by Selman. The analysis of the response frequency to Olga's dilemma revealed significant differences in the age variable; no differences were found in the school type and gender variables. However, the analysis of the frequency responses to the plight of the Landless dilemma revealed significant differences in age and type of school. The results were discussed based on the literature and relevant empirical studies.

Keywords: Perspective Taking; Dilemmas; Students.

INTRODUÇÃO

A Tomada de Perspectiva (*Role taking* - RT), de acordo com Kolberg (1975), é um construto multidimensional investigado no campo da cognição social. Este conceito surgiu na ciência psicológica a partir dos trabalhos de G. Mead (1934). Este teórico concebia que a interação social e a tomada de perspectiva constituem elementos essenciais que contribuem para o processo de socialização, além disso, entendia que o desenvolvimento infantil progride a partir de uma maior consideração dada aos pensamentos, sentimentos e ações vistas a partir da perspectiva de outra pessoa. Posteriormente, Robert Selman ampliou as ideias de Mead e Piaget identificando

estágios distintos do desenvolvimento da tomada de perspectiva a partir da proposição de uma extensão da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e da teoria do julgamento moral de Kohlberg.

A literatura apresenta alguns conceitos bastante semelhantes sobre construto da tomada de perspectiva: Piaget (1932/1994) o definiu como uma habilidade que possibilita intuir situações, necessidades, interesses do outro, e, além disso, compartilhar os sentimentos do outro; Feffer e Gourevitch (1960) o conceituam como sendo a habilidade de assumir diferentes perspectivas sociais; Flavell, Botkin, Fry, Wright e Jarvis (1968) referem-se à capacidade de fazer inferências sobre as capacidades, atributos, expectativas, sentimentos e reações potenciais dos outros. O entendimento de Flavell et al (1968) é semelhante ao apresentado por Kohlberg (1975) e Tunner (1956), que consideram a tomada de perspectiva como o nível em que a pessoa vê as outras, interpreta seus pensamentos e sentimentos e vê seu papel ou lugar na sociedade.

O conceito apresentado por Selman e Byrne (1974, p. 803) menciona a capacidade de “se colocar no lugar dos outros e ver o mundo pelos seus olhos”. Kohlberg (1975) comenta ainda que a tomada de perspectiva indica o nível de entendimento da natureza das relações sociais. Autores como Moll e Meltzoff (2011) consideram a tomada de perspectiva como uma das mais importantes habilidades sócio-cognitivas, uma vez que essa capacidade reflete uma compreensão geral de que um mesmo objeto ou evento pode ser visto e interpretado de várias maneiras, dependendo do ponto de vista daquele que observa.

A Tomada de Perspectiva Social de acordo com Robert Selman

De acordo com Selman (1975), a ideia de que o ser humano tem a habilidade de fazer julgamentos morais e de que esses julgamentos obedecem a uma série previsível de estágios não é uma ideia nova. Essa capacidade já havia sido discutida por Jonh Dewey desde 1909, e, de acordo com Selman, por volta dos anos de 1970, poucos foram os profissionais que trabalharam no âmbito do desenvolvimento, ajustamento e intervenção

social que perceberam a importância de aplicar o conhecimento dessa capacidade em seus trabalhos psicológicos com crianças, seja na área emocional ou na área social.

Selman se baseou na teoria estruturalista-desenvolvimental de Jean Piaget para descrever os estágios sucessivos do desenvolvimento da tomada de perspectiva do outro e na relação desta habilidade para descrever teoricamente o paralelismo com o desenvolvimento do pensamento moral. Este autor se deteve a descrever as mudanças desenvolvimentais com base em análises estruturais, descrevendo, assim, estágios de desenvolvimento da habilidade de tomada de perspectiva social. Dessa forma, o autor não considera a tomada de perspectiva social somente com um acúmulo quantitativo de conhecimento social; ele o considera em termos de mudanças qualitativas das estruturas cognitivas infantis responsáveis pela compreensão das relações entre a perspectiva do eu e dos outros. Algumas perguntas nortearam a postulação dos estágios de tomada de perspectiva descritos por Selman, a saber: Como a criança diferencia a perspectiva do eu e dos outros? Como a criança coordena ou relaciona sua perspectiva para com os outros? De que forma as novas diferenciações e coordenações de uma determinada fase são mais avançadas que as da fase anterior? Segundo Selman (1975), as respostas a essas questões definem a estrutura de cada estágio de tomada de perspectiva social.

O conteúdo da tomada de perspectiva social é considerado por Selman (1975) como sendo o desenvolvimento de concepções sobre categorias básicas de experiência social. O autor considera que essas categorias são intimamente relacionadas com a estrutura da tomada de perspectiva social. As análises deste autor sobre o desenvolvimento da habilidade de tomada de perspectiva social também se detiveram na avaliação do conteúdo, e, tal como na análise da estrutura, teve como base as seguintes questões: Qual a concepção da criança acerca dos aspectos subjetivos do eu e do outro? Qual é o seu conhecimento das capacidades, atributos de personalidade, expectativas e desejos, sentimentos e emoções, motivos, reações potenciais e julgamentos sociais dos outros? Dessa forma, Selman (1975) entende que o desenvolvimento da criança a partir do estágio estrutural em que ela pode tomar somente um ponto de vista até o momento em que ela pode

considerar a visão dos outros, bem como relacioná-la com a sua, ocorre simultaneamente às mudanças de suas concepções do desenvolvimento da personalidade, motivação e outros elementos que integram a realidade social.

As análises de Selman e Byrne (1974) e Selman (1975) sobre o desenvolvimento da tomada de perspectiva social seguiram o método clínico primeiramente usado por Piaget em seus estudos sobre o conhecimento infantil das concepções físicas, e, posteriormente, por Kohlberg para estudar o pensamento moral. Na compreensão de Selman, este método implica no uso de dilemas para envolver a criança no raciocínio social e moral. Embora os dilemas sejam padronizados, a discussão que se procede ao dilema é totalmente aberta. De acordo com Selman (1975), os estágios de tomada de perspectiva social dentro do raciocínio moral são avaliados com base nas respostas subjetivas, com foco em três aspectos estruturais: 1) O próprio ponto de vista do sujeito, 2) Os diferentes pontos de vista de cada parte envolvida na solução do dilema e 3) As relações entre essas várias perspectivas. Além disso, é realizada uma análise das concepções do participante e da natureza social do comportamento humano, mais especificamente, a análise das concepções dos motivos e sentimentos dos outros, bem como suas aplicações para julgamentos éticos.

Para Selman, a tomada de perspectiva social pode ser definida como uma “forma de cognição social intermediária entre o pensamento lógico e o pensamento moral” (Selman, 1975, p. 308). De acordo com este teórico, o estágio cognitivo da criança indica seu nível de entendimento dos problemas físicos e lógicos, já o seu estágio de tomada de perspectiva social evidencia seu nível de entendimento sobre a natureza das relações sociais, e, seu julgamento moral diz respeito à maneira pela qual ela decide como resolver conflitos sociais entre pessoas com diferentes pontos de vista. Selman diz ainda que o julgamento moral considera como as pessoas devem pensar e agir em relação umas as outras. Os estágios em que as reivindicações do eu e dos outros são baseadas no paralelo estrutural do estágio de entendimento da relação entre a perspectiva do eu e dos outros. Assim, de acordo com Selman, se o sujeito não atingiu um determinado estágio de tomada de perspectiva social, ele não será capaz de aplicar este estágio de

cognição social no domínio moral. A seguir, apresenta-se a forma como se organizam os estágios de tomada de perspectiva social propostos por este autor (Selman & Byrne, 1974; Selman, 1975).

Estágio 0: Egocêntrico (por volta de 4 a 5 anos)

De acordo com Selman (1975) e Selman e Byrne (1974), o estágio 0 é caracterizado pela inabilidade da criança em fazer uma distinção entre uma interpretação pessoal da ação social (seja por si, seja pelos outros) e o que ela considera como certo ou perspectiva correta. Dessa maneira, embora a criança seja capaz de diferenciar a si dos outros como entidades, ela não é capaz de diferenciar pontos de vista distintos. Consequentemente, por ela não diferenciar pontos de vista, ela também não relaciona perspectivas. Neste nível egocêntrico, a criança não reflete sobre si ou sobre os outros. Neste estágio, a criança é capaz de predizer emoções dos outros (por exemplo, tristeza, alegria) em algumas situações em que a criança conhece sua própria resposta. Neste caso, a criança baseia seus julgamentos dos outros em ações observáveis e não em dados psicológicos. De acordo com Selman (1975), ela não tem a capacidade sócio-cognitiva de se colocar “na pele” de outra pessoa e tampouco da relação de causa e efeito entre suas ações e as dos outros. Em nenhum momento, a criança deste estágio se refere a uma possível explicação da ação no âmbito psicológico, por exemplo, ao nível das intenções, o que só ocorrerá no estágio seguinte. Por exemplo, o estado psicológico de tristeza é simplesmente inferido pelo comportamento ostensivo de chorar.

Estágio 1: Sócio-informacional (por volta dos 6-7 anos)

Neste estágio, a criança vê a si mesma e aos outros como atores com potenciais diferentes de interpretação de uma mesma situação social, amplamente determinada pela informação que cada um tem. A criança percebe que as pessoas pensam ou sentem diferentemente porque elas estão em situações diferentes ou tem diferentes informações. A criança ainda é incapaz de manter sua própria perspectiva e colocar-se simultaneamente

no lugar dos outros para fazer julgamentos. Ela também não pode julgar suas ações a partir do seu ponto de vista. Ela precisa ver reciprocidade entre perspectivas para considerar que sua visão do outro é influenciada pelo seu conhecimento de outros pontos de vista. A criança é capaz de entender a subjetividade das pessoas, porém ela não consegue entender que as pessoas consideram as outras como sujeitos. Ela assume que somente uma perspectiva é certa ou verdadeira (da figura de autoridade ou a sua própria) mesmo que ela reconheça a existência de diferentes pontos de vista (Selman & Byrne, 1974; Selman, 1975). Enquanto que no estágio 0 a criança considera as outras pessoas como meras “coleccionadoras” de informação, que são entendedoras das informações sociais, no estágio 1, a criança concebe as pessoas como “interpretadoras” das situações sociais. Dessa maneira, a criança agora percebe tanto ela como o outro como pessoas e pode fazer distinções entre ações intencionais e não intencionais. De acordo com o autor, é justamente o entendimento de intencionalidade que marca a mudança do estágio 0 e proporciona o entendimento de raciocínios como causas das escolhas e das ações.

Estágio 2: auto-reflexivo (por volta de 8-10 anos)

Para Selman e Byrne (1974) e Selman (1975), no estágio 2, a criança é consciente de que as pessoas pensam e sentem de forma diferente, uma vez que ela entende que cada pessoa tem seu ponto de vista próprio e singular; valores e objetivos. Em termos morais, o desenvolvimento desta forma de tomada de perspectiva leva ao que Selman chama de crença relativista de que as perspectivas das pessoas não são absolutamente certas ou válidas. Para este autor, um maior desenvolvimento no estágio 2 deve-se a capacidade de refletir sobre o comportamento do eu e a motivação como vista de fora, a partir de outro ponto de vista. Neste estágio, a criança percebe que o outro também pode se colocar no seu lugar. A partir desse momento, a criança passa a ter a habilidade de antecipar as reações dos outros bem como seus motivos e propósitos. Contudo, este entendimento não ocorre de forma mútua ou simultânea; é somente sequencial. Dessa forma, a criança não pode sair de uma situação interpessoal e ver a partir da perspectiva de

uma terceira pessoa. Nesse estágio, a criança também passa a compreender que os motivos de um indivíduo podem estar em conflito e podem ser ordenados a partir de uma hierarquia relativista. Já que a criança começa a pensar nos outros como pessoas que são multimotivadas e não mais unimotivadas, ela começa a ver que o altruísmo (orientado para o outro) e o aspectos instrumentais (voltados para si) podem entrar em conflito com a mente dos outros. A criança pode agora conceber que as pessoas fazem coisas que elas podem ou não quererem fazer e vice-versa (Selman & Byrne, 1974; Selman, 1975).

Estágio 3: Mútuo (por volta dos 10–12 anos)

A partir desse estágio que a criança pode diferenciar a perspectiva do eu a partir de uma perspectiva generalizada, que uma perspectiva tomada por uma média dos membros de um dado grupo. Quando inserida numa relação diádica, a criança distingue o ponto de vista de cada parte a partir do ponto de vista de uma terceira pessoa, isto é, posicionar-se como um espectador imparcial e manter um ponto de vista desinteressado. A criança, neste estágio, descobre que tanto o eu quanto o outro podem considerar o ponto de vista de cada parte simultânea e mutuamente. Assim, cada um pode colocar-se no lugar do outro, e, dessa forma, ver a si mesmo antes de decidir como reagir, tal como a *Regra de Ouro* (fazer ao outro o que gostaria que fosse feito para si). Nesse estágio, pode-se acrescentar que cada um pode considerar a situação a partir de uma perspectiva de uma terceira pessoa, que por sua vez, também pode assumir cada ponto de vista individual e considerar a relação envolvida. Selman considera que é uma cadeia infinita de tomada de perspectivas (Selman, 1975; Selman & Byrne, 1974).

Estágio 4: Social/ Sistema Convencional (por volta de 12–15 anos ou mais)

No último estágio descrito por Selman e Byrne (1974) e Selman (1975), a tomada de perspectiva não mais se limita ao nível das relações interpessoais e passa para o âmbito do sistema social em geral, envolvendo

um grupo ou perspectivas sociais. Os adolescentes no estágio 4 consideram o sistema social dentro do qual opera “como uma construção de perspectivas convencionais em que todos os membros tem seu próprio ponto de vista num relacionamento mútuo” (Selman, 1975, p. 306). No estágio anterior, o sujeito considera a atividade do observador imparcial como tomada de perspectiva do eu e do outro, de forma diferente, verifica-se que no estágio 4 o sujeito percebe que cada eu considera o compartilhamento do ponto de vista do outro generalizado, neste caso, o sistema social, para facilitar a comunicação e o entendimento dos outros.

Dessa forma, Selman (1975) postula que, no estágio 4, concepções como lei e moralidade são baseadas na ideia de consenso com o grupo. A mutualidade, que é primeiramente desenvolvida no estágio 3, agora é expandida nesse estágio para subordinar a relação diádica para a perspectiva do grupo. Selman considera ainda que a relação entre julgamento e ação entre cada indivíduo e a sociedade é vista agora no processo de tomada de perspectiva como um complexo sistema intrapessoal análogo a um sistema de natureza interpessoal. O desenvolvimento da concepção de personalidade (caráter) reflete a compreensão do sujeito de que o pensamento dos outros e suas ações são uma função de uma organização intrapsíquica do desenvolvimento de crenças, valores e atitudes, e, que isto permite a predição das ações futuras dos outros e a compreensão das suas ações passadas. As pessoas podem ter diferentes perspectivas em valores internos, assim como em ações sociais externas. Selman (1975) também abordou a aplicabilidade das análises sócio-cognitivas. Para este autor, o fato da teoria piagetiana do desenvolvimento ter sido vista como aplicável somente no âmbito cognitivo, sua potencial aplicação nas áreas clínica e educacional não foram consideradas àquela época.

A tomada de perspectiva e os processos relacionados a este construto há muito tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores e teóricos do desenvolvimento. Desde a publicação dos trabalhos de Robert Selman, as primeiras evidências empíricas acerca da tomada de perspectiva (Hickey, 1972, Moir, 1972, Thrower, 1972, Kuhn, 1973, Giraldo, 1973 citados por Selman; Colby & Kohlberg, 1984) corroboraram a existência da relação dessa variável com o julgamento moral. Com base nessas evidências, uma

série de estudos foi empreendida posteriormente. Verifica-se que, de uma maneira geral, grande parte dos estudos publicados foram realizados na década de 70, o que pode estar relacionado ao movimento escolar que ocorreu naquele período que visou promover a educação afetiva para desenvolver nas crianças valores humanitários, o altruísmo, comportamentos pró-sociais e consciência social (Selman, 1975). Uma revisão da literatura permite verificar que os estudos que tratam da tomada de perspectiva apresentam uma diversidade de objetivos, enfoques metodológicos e participantes. No que respeita aos participantes de diferentes faixas etárias e de diferentes contextos sociais (estudantes de escolas públicas e privadas, universitários, doutorandos, crianças institucionalizadas, adultos delinquentes) e revelam a influência da variável idade sobre a aquisição da habilidade de tomada de perspectiva (a exemplo dos estudos de Borke, 1971; Turnure, 1975; Castle & Richards, 1975; Urberg & Dochererty, 1976; Azevedo, 1984). A influência da variável sexo sobre a tomada de perspectiva foi encontrada somente no estudo realizado por Feitosa, Camino, Camboim e Santos (2005), o que sugere que novos estudos sejam empreendidos para clarificar a relação entre essas variáveis.

As pesquisas revelam, de uma maneira geral, que a habilidade de tomada de perspectiva, desde a publicação dos achados de Selman na década de 1970, é uma variável investigada, com objetivos de verificar a existência da seqüência de estágios propostos por este autor, seja desde uma perspectiva puramente cognitiva, ou somente afetiva, seja de através da integração das mesmas. Note-se ainda que, os primeiros estudos empreendidos demonstraram a existência da relação entre a tomada de perspectiva e o julgamento moral (Selman, 1971; Hickey, 1972, Moir, 1972, Thrower, 1972, Kuhn, 1973, Giraldo, 1973 citados por Selman; Ribeiro, 1996; Feitosa, Camino, Camboim, Distéfano & Santos, 2005; Sampaio, Monte, Camino & Roazzi, 2008).

Posteriormente, encontram-se aqueles estudos em que se buscaram conhecer as relações entre a tomada de perspectiva e a empatia e outros construtos também da esfera moral, a exemplo dos estudos que contemplam as variáveis altruísmo, cooperação, comportamento pró-social e perdão (Johnson 1975a; Johnson, 1975b; Rubin & Schneider, 1974; Buckley, Siegel

& Ness, 1979; Barnett & Thompson, 1984; Strayer & Roberts, 1989; Eisenberg, Zhou & Koller, 2001; Rique, Camino, Formiga, Medeiros & Luna, 2010). De fato, a importância da articulação dessas variáveis com o processo de tomada de perspectiva está diretamente relacionada ao estabelecimento de relações interpessoais mais harmoniosas, e, que por sua vez, favorecem a uma melhor adaptação social.

Dentre os estudos revisados, também foi possível verificar a existência de experiências bem sucedidas de intervenções que visaram promover o aumento da habilidade de tomada de perspectiva (Comunian & Gielen, 2006; Chamers & Townsend, 1990) bem como a investigação deste construto articulando-o com temas relacionados com as áreas de investigação da psicologia social propriamente dita, a exemplo do preconceito, discriminação e dos valores (Galinsky & Moskowitz, 2000; Todd, Galinsky & Bodenhausen, 2012; Todd, Bodenhausen & Galinsky, 2012; Todd & Galinsky, 2012, Heinke & Louis, 2009; Andrade, Camino & Dias, 2008).

Considerando que a tomada de perspectiva constitui uma habilidade de grande relevância no estabelecimento de relações sociais pacíficas e harmoniosas, este estudo teve o objetivo avaliar a capacidade de tomada de perspectiva de estudantes (crianças, adolescentes e adultos) matriculados nas redes pública e privada de ensino da cidade de João Pessoa e avaliar a influências das variáveis idade, tipo de escola e gênero sobre a tomada de perspectiva.

MÉTODOS

Amostra

Participaram desse estudo, compondo uma amostra não-probabilística por conveniência, 149 estudantes com idades variando entre 5 e 26 anos (Média= 12, 10 anos e DP= 6, 17%), sendo 67,3% de instituições públicas e 32,7% de instituições privadas.

Instrumento

Utilizou-se o Dilema de Olga (Selman, 1975) adaptado por Andrade (2006) e o dilema dos Sem-terra (Camino, 2005; Feitosa, Camino, Camboim, Distéfano &, Santos, 2005), o qual é o seguinte:

Dilema de Olga

Olga é uma menina de 8 anos que gosta de subir em árvores. Ela é quem melhor sobe em árvores em toda a vizinhança. Um dia, quando está descendo de uma árvore muito alta, Olga cai do galho mais baixo. Não se machuca. O pai dela vê a queda. Ele fica preocupado e pede a filha para prometer não subir mais em árvores. Olga promete. Mais tarde, neste mesmo dia, Olga e seus amigos encontram-se com Sara. O gatinho de Sara está preso no alto de uma árvore e não pode descer. Algo deve ser feito rapidamente, pois o gatinho pode cair. Olga é a única que sobe em árvores tão bem para conseguir alcançar o gatinho e o trazer para baixo, mas ela se lembra da promessa feita ao seu pai...

1. O que você faria se fosse Olga?
2. O que você acha que Olga vai fazer? Salvar o gatinho ou manter a promessa?
3. O que você acha que o pai de Olga vai pensar se ela subir?
4. Todos os pais pensariam assim? Por quê?
5. Se na escola, a professora soubesse do ocorrido, o que ela pensaria sobre Olga subir na árvore?
6. Segundo a professora, o que será que o pai de Olga pensaria?
7. Por que é importante cumprir/manter promessas?

Dilema dos sem-terra

Aqui no Brasil, há muitas famílias sem terra para trabalhar, sem ter comida para dar as suas crianças que estão morrendo de fome. 50 dessas famílias invadiram uma fazenda que estava sem ninguém tomando conta.

Elas armaram suas barracas lá, foram trabalhar na terra e pediram ao governo para dar essa fazenda para elas. O que você acha que o governo deveria fazer?

Procedimentos

Ético

Primeiramente, os pesquisadores entraram em contato com as coordenadoras e com os diretores das escolas; entregaram uma carta de apresentação e explicitaram os objetivos da pesquisa. Após o consentimento, levando-se em consideração o que preceitua a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e a Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (ANPEPP, 2000; CNS, 1996), voltou-se às instituições e os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos do estudo, bem como da autonomia e liberdade de participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo eventual. Como a maior parte dos participantes desta pesquisa tinha idade inferior a 18 anos, os termos de consentimento foram assinados pelos referidos responsáveis pelas instituições. Os alunos que tinham idade superior a 18 anos assinaram seus termos de consentimento individuais.

Coleta e análise dos dados

Os instrumentos foram administrados de duas maneiras: de forma individual com as crianças, com duração de 20 a 30 minutos, e de forma coletiva com os adolescentes e adultos em ambiente de sala de aula, com duração de 10 a 15 minutos. Nesta ocasião, a pesquisadora, com o auxílio de uma colaboradora previamente treinada, se dispôs a dirimir eventuais dúvidas e prestar todas as orientações que se fizessem necessárias.

As respostas dos estudantes dadas aos dilemas foram analisadas por meio da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977/2009), com o auxílio de 4 juízes que trabalharam separadamente. Adotou-se o consenso de 75% de concordância. As categorias foram estabelecidas a

priori uma vez que as repostas foram categorizadas conforme os níveis de Tomada de Perspectiva social propostos por Selman e Byrne (1974) e Selman (1975).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coleta de dados e estabelecidas as cinco categorias conforme a tipologia de Selman e Byrne (1974) e Selman (1975) efetuaram-se as análises de conteúdos; os resultados foram os seguintes:

Estágio 0 (Egocêntrico): Foram inseridas nessa categoria as repostas que demonstravam que o participante reconhecia somente uma perspectiva, perspectiva esta que era necessariamente a única considerada certa. As repostas que integraram esta categoria apresentavam um caráter eminentemente heterônomo evidenciado por comportamentos que visavam evitar consequências negativas e que denotavam ideia de expiação. A análise da situação foi feita em termos das consequências, ou seja, pelo critério da realidade objetiva. Exemplos:

Quadro 1 – Exemplos de respostas categorizadas no nível zero de tomada de perspectiva social.

Dilema de Olga	Dilema dos Sem Terra
-Olga deveria subir na árvore, pois ela gosta muito de gatinhos.	-Os sem terra devem invadir a terra para poderem plantar e sobreviver.
-Olga não vai subir porque é obediente.	-O governo deveria tirar os sem terra da fazenda, pois a terra não é deles.
-Olga vai subir porque ela gosta de subir em árvores.	-O governo deveria devolver a fazenda ao seu verdadeiro dono, pois se ele comprou, é dele.
-Olga não vai subir na árvore porque ela tem medo de cair novamente	-Os sem terra estão certos em invadir a fazenda, pois se eles podem fazer qualquer coisa para não passar fome.
-Olga não vai subir na árvore para não apanhar do seu pai.	-O governo deveria deixar os sem-terra na fazenda.

Estágio 1 (Sócio- informacional): Foram inseridas nesta categoria as respostas em que os participantes demonstravam que eram capazes de diferenciar perspectivas, isto é, reconheciam um posicionamento diferente do seu, mas ainda tomavam a decisão com base no seu próprio ponto de vista. As respostas que compuseram esta categoria demonstraram que os participantes já eram capazes de avaliar as intenções (realidade subjetiva), pois mencionavam uma informação que justificava a decisão ou o porquê de um determinado comportamento. Exemplos:

Quadro 2 – Exemplos de respostas categorizadas no nível um de tomada de perspectiva social.

Dilema de Olga	Dilema dos Sem Terra
-O pai de Olga não ficará zangado com ela se souber que o gatinho estava preso na árvore.	-Mesmo que o fazendeiro tenha pago pelas terras os sem terra podem invadi-las, pois eles estão passando muitas necessidades.
-Sara irá entender se Olga não subir na árvore, se Olga lhe falar sobre a promessa que fez ao seu pai.	-Se o terreno estivesse realmente abandonado, o governo deveria deixar os sem-terra na fazenda.
-Olga não deveria subir na árvore, pois seu pai não irá entender por que ela quebrou a promessa.	-Os sem-terra devem conversar com o presidente para mostrar ao governo que querem usar a terra para produzir alimentos e sobreviver.
-O pai de Olga não vai brigar porque ela subiu por um bom motivo.	-Se conversarem com o fazendeiro, os sem terra irão mostrar que eles estão com a razão e o fazendeiro errado.

Estágio 2 (Auto- reflexivo): Foram inseridas nesta categorias as repostas em que os participantes eram capazes de fazer inferências psicológicas (tristeza, orgulho, não vai gostar) e de ver as perspectivas dos envolvidos no dilema de forma serial. As respostas revelavam que os estudantes que eram capazes de antecipar as reações dos outros, de fazer autorreflexões ou apresentavam a ideia de relativismo (é certo por uma lado, errado por outro). Exemplos:

**Quadro 3 – Exemplos de respostas categorizadas
no nível dois de tomada de perspectiva social.**

Dilema de Olga	Dilema dos Sem Terra
-Olga sabe que seu pai ficará muito chateado com ela e por isso não deve subir na árvore.	-Os sem terra devem conversar com o presidente para mostrar ao governo que querem usar a terra para produzir alimentos e sobreviver.
-Olga entende que Sara gosta muito do gatinho, mas não irá fazer nada, pois prometeu ao pai que nunca mais iria subir em árvores.	-Os sem terra poderiam pensar que o fazendeiro irá ficar muito chateado quando souber que suas terras foram invadidas.
-Olga sabe que Sara gosta muito do gatinho e vai salvá-lo para Sara não ficar triste.	- Os sem-terra deveriam pensar como eles se sentiriam se alguém tomasse sua casa antes de decidirem invadir a fazenda.
-O pai de Olga vai achar certo se ela salvar o gatinho e ao mesmo tempo errado por ela quebrar a promessa.	

Estágio 3 (Mútuo): As respostas inseridas nessa categoria denotavam ideia de Negociação. O posicionamento dos participantes indicava que a decisão diante do dilema deveria beneficiar todos os envolvidos na situação. Tratava-se de posicionamentos que evocam reciprocidade, mutualidade e cooperação. Os envolvidos no dilema eram capazes de refletir sobre a situação de todos os outros. Exemplos:

Quadro 4 – Exemplos de respostas categorizadas no nível três de tomada de perspectiva social.

Dilema de Olga	Dilema dos Sem Terra
-Olga pode propor aos colegas que chamem os bombeiros para salvar o gatinho. Assim, ele poderá ser salvo e ela não precisará quebrar a promessa que fez ao pai.	-Se as terras estivessem sem uso, o governo deveria fazer um acordo com os sem-terra e o proprietário das terras. Os sem-terra iriam plantar e depois dividiriam a colheita com o proprietário, que poderia dar aos trabalhadores uma parte da sua propriedade.
-Olga poderia chamar seu pai e elaborar junto com ele um plano para salvar o gatinho de Sara.	-O governo deveria pedir para o fazendeiro doar metade de suas terras para os trabalhadores sem-terra.
-Sara poderia pensar que Olga iria sentir muito triste se quebrasse a promessa e por isso iria buscar a ajuda de outra pessoa.	-O fazendeiro poderia mostrar aos sem terra seu ponto de vista e estes poderiam apresentar ao fazendeiro suas reais necessidades. Se todos chegassem a um acordo, poderiam se unir para cobrar do governo o cumprimento de uma solução para o conflito.
	-O governo deve agir como uma espécie de juiz, buscando conciliar os interesses dos sem terra e do fazendeiro.

Estágio 4 (Societal): Inseriu-se nesta categoria as respostas em que a tomada de perspectiva dos participantes deixava de ser entendida num contexto interpessoal (diádico) e passava a abranger um grupo social, isto é, nesta categorias foram incluídas as respostas baseadas em reflexões que envolvem perspectivas sociais mais amplas.

**Quadro 5 – Exemplos de respostas categorizadas
no nível quatro de tomada de perspectiva social.**

Dilema de Olga	Dilema dos Sem Terra
-Não importa se a vida é animal ou humana: salvar uma vida deve estar sempre em primeiro lugar	-Conflitos por terra são muito comuns em países como o Brasil, no qual a distribuição de riqueza é muito injusta. Por isso, o governo deveria fazer uma grande reforma agrária.
-Manter uma promessa é importante para que haja respeito entre as relações e assim haver uma melhor convivência em sociedade	-Se em todos os países os agricultores tivessem terras para trabalhar haveria mais justiça social no mundo.
-Olga deveria pensar que as pessoas costumam manter suas promessas, pois isto faz com que os outros confiem nelas.	-O fazendeiro deveria tentar entender a invasão das suas terras como um problema social brasileiro que tem causas mais profundas.

Não pertinentes: foram inseridas nesta categoria as respostas vagas, tautológicas e sem conteúdo. Exemplos: Part. 6: “*Não sei*”; Part. 11 “*Esqueci*”; Part. 14 “*É o sem terra*”.

Quando comparadas as frequências de respostas dadas ao dilema de Olga considerando as variáveis idade, tipo de escola e sexo por meio do teste do Qui-quadrado, observaram-se diferenças significativas somente quanto aos grupos de idade/escolaridade: $X^2 = 22,37$; $gl = 8$, $p < 0,05$. Para viabilizar o uso deste teste, acrescentou-se a constante 5 às frequências de respostas dos participantes (Ver tabela 1).

Verifica-se, na Tabela 1, que as crianças, mais do que os adolescentes e os adultos, deram respostas categorizadas no Estágio 0; os adolescentes e os adultos, mais do que as crianças deram respostas categorizadas no Estágio 3, e, por fim, os adolescentes, mais do que as crianças e os adultos deram respostas categorizadas no Estágio 4.

Tabela 1 – Frequências e porcentagens de respostas dadas pelos participantes ao Dilema de Olga distribuídas quanto à variável idade (N= 149)

Estágio	Crianças		Adolescentes		Adultos		Total
	F	%	F	%	F	%	
Est. 0	24	36,36	6	7,79	5	6,17	35
Est.1	16	24,24	15	19,48	27	33,33	58
Est.2	15	22,73	25	35,06	26	32,10	68
Est.3	6	9,10	15	19,48	17	20,99	38
Est.4	5	7,58	14	18,18	6	7,41	25
Total	66	100,00	77	100,00	81	100,00	224

Notas: $X^2 = 22,37$; gl = 8, $p < 0,05$

Quando se comparou as frequências de respostas dadas ao dilema dos Sem-terra considerando as variáveis idade, tipo de escola e sexo por meio do teste do Qui-quadrado, observaram-se diferenças significativas quanto aos grupo de idade/escolaridade $X^2 = 65,87$ gl = 8, $p < 0,05$ e tipo de escola $X^2 = 5,99$; gl = 6, $p < 0,05$ (Tabela 2 e Tabela 3, respectivamente).

Tabela 2 – Frequências e percentuais de respostas dadas ao dilema dos Sem Terra de acordo com o grupo de idade (N=149)

Estágio	Crianças		Adolescentes		Adultos		Total
	F	%	F	%	F	%	
Est. 0							
Est.1	37	52,11	15	15,66	6	8,33	58
Est.2	11	15,49	38	39,58	13	18,06	62
Est.3	6	8,45	7	7,29	5	6,94	18
Est.4	6	8,45	23	23,96	24	33,33	53
Não Pert	5	7,04	7	7,29	16	22,22	28
	6	8,45	6	6,25	8	11,11	20
Total	71	100,00	96	100,00	72	100,00	239

Notas: $X^2 = 65,87$ gl = 8, $p < 0,05$

As crianças, mais do que os adolescentes e universitários, deram respostas categorizadas no Estágio 0; os adolescentes mais do que as crianças e adultos deram respostas categorizadas no Estágio 1; os

adolescentes e os adultos, mais do que as crianças deram respostas categorizadas no Estágio 3, e, os adultos, mais do que as crianças e adolescentes, deram repostas categorizadas no Estágio 4.

Tabela 3 – Frequências e percentuais de respostas dadas ao dilema dos Sem Terra de acordo com o tipo de instituição de ensino (N= 149)

Estágio	Pública		Privada		Total
	F	%	F	%	
Est. 0	28	28,57	15	29,41	43
Est. 1	38	38,77	9	17,64	47
Est. 2	2	2,04	1	1,96	3
Est.3	19	19,38	19	37,25	38
Est.4	8	8,16	5	9,80	13
Não Pert.	3	3,06	2	3,92	5
Total	98	100,00	51	100,00	149

Notas: $\chi^2 = 5,99$; gl = 6, $p < 0,05$

Os estudantes da rede pública, mais do que os estudantes das escolas privadas, deram respostas categorizadas no estágio 1, enquanto que, os estudantes da rede privada, mais do que os da rede pública, deram respostas categorizadas no estágio 3.

Quando analisados os dados oriundos dos dois dilemas – Olga e Sem Terra- verificou-se que, com o avanço da idade crianças e adolescentes passam a adotar as mais avançadas habilidades cognitivas e propor estratégias refinadas na compreensão e resolução dos conflitos ora apresentados. Assim, as respostas dadas pelos participantes são condizentes com os estágios típicos das faixas etárias deles: as respostas das crianças não se levavam em consideração a perspectiva do outro, ou quando esta perspectiva era considerada, não havia coordenação; já as dos adolescentes e dos adultos foram caracterizadas pela capacidade de considerar o ponto de vista de cada personagem dos dilemas simultânea e mutuamente, buscando soluções que contemplassem ambas as partes envolvidas na situação hipotética de forma coordenada, isto é, foram respostas em que a tomada de perspectiva passou para um nível mais amplo e considerou o sistema social como um todo. Estes resultados são consistentes com os postulados teóricos de Piaget

(1967/2007, 1970/2007) e Selman (1975) de que a acurácia da tomada de perspectiva aumenta com o avanço da idade e corroboram os achados de outros estudos (Ausubel, 1952, Taft 1955, Moore, 1958 citados por Selman, 1975; Fefer & Gourevich, 1960; Flavell et al. 1968; Borke, 1971; Turnure, 1975; Castle & Richards, 1975; Urberg & Dochererty, 1976; Azevedo, 1984; Knafo, Steinberg & Goldner, 2011).

No entanto, é preciso considerar que existem diferenças relativas ao conteúdo dos dilemas: o dilema de Olga é de âmbito interindividual enquanto que o dilema dos Sem-terra é de âmbito mais social. Assim, faz-se necessário refletir sobre estes dilemas separadamente. Considerando o Dilema de Olga, é possível conjecturar que, mesmo não usando uma tarefa de falsa crença como nos estudos clássicos da teoria da mente, esse dilema pôde apreender a teoria da mente dos participantes deste estudo, já que foi solicitado que estes fizessem inferências sobre o comportamento e os estados mentais dos personagens envolvidos na situação hipotética, a exemplo das respostas categorizadas nos estágios 1 e 2 de acordo com a tipologia de Selman: “O Pai de Olga não ficará zangado com ela se souber que o gatinho estava preso na árvore”; “Sara irá entender se Olga não subir na árvore, Se Olga lhe falar da promessa que fez ao pai” e “Olga sabe que seu pai ficará muito chateado com ela e por isso não deve subir na árvore”.

Acrescente-se ainda que os estudos mais recentes sobre a teoria da mente demonstraram que esta habilidade está relacionada com a capacidade de fazer, gostar e manter amigos (Dunn et al., 2002), com a aceitação pelos pares (Slaughter, Denis & Pritchard, 2002) e com comportamentos pró-sociais (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis & Balaraman, 2003; Pavarini & Souza, 2010), o que por sua vez, são aspectos diretamente relacionados com o conteúdo do dilema. Ademais, não foram encontradas diferenças quanto ao tipo de escola e as respostas dadas a este dilema, o que traz à tona mais uma vez a reflexão acerca da influência do contexto sobre a tomada de perspectiva ou sobre a teoria da mente e a um possível questionamento sobre a universalidade desses construtos. Por fim, destaca-se que o conteúdo do dilema envolve uma relação de amizade, o que pode ter influenciado as decisões daqueles participantes que optaram pela ajuda de Olga para com a sua amiga Sara, que por sua vez, remete aos resultados

encontrados por Smith e Rose (2011) que verificaram que a habilidade de tomada de perspectiva é um preditor positivo para amizades consideradas de alta qualidade.

No que tange ao dilema dos Sem terra, diferentemente dos resultados de Feitosa, Camino, Camboim, Distéfano e Santos (2005) que revelaram diferenças significativas quanto à variável sexo e as respostas dadas ao dilema dos sem-terra, no presente estudo verificou-se a influência da variável tipo de escola somente sobre as repostas dos participantes: os estudantes das instituições privadas de ensino, mais do que os da rede pública, apresentaram respostas categorizadas no nível 3 da tipologia de Selman e Byrne (1974) e Selman (1975) sobre a tomada de perspectiva. Este resultado pode estar relacionado à natureza do dilema em questão, já que a distribuição de terras constitui um problema social mais amplo e que exige uma maior compreensão das questões sociais, diferentemente do dilema de Olga que diz respeito a uma situação concreta, que faz parte do cotidiano das pessoas e, por isso, mais facilmente compreendida por todos os participantes deste estudo, favorecendo desta forma um melhor posicionamento diante do dilema. Assim, é possível considerar que as instituições privadas parecem priorizar a discussão e o entendimento das questões sociais e que a condição socioeconômica destes estudantes parece favorecer a um maior acesso aos meios de comunicação como a internet e aos bens culturais, a exemplo de materiais didáticos de melhor qualidade. Acrescente-se ainda o fato de que, geralmente, os pais de estudantes de escolas privadas tendem a ter maior nível de escolarização, o que pode influenciar as discussões de problemas dessa natureza.

Note-se que, em ambos os dilemas, há a necessidade da emissão de um comportamento de ajuda: Olga precisa decidir se ajuda ou não sua amiga Sara, e, no caso do dilema dos Sem-Terra, a resposta do participante versava sobre o papel do governo diante das condições precárias de famílias.

Percebe-se que as repostas que foram categorizadas nos estágios mais elevados de tomada de perspectiva foram aquelas em que o participante optava por ajudar/ cooperar diante do conflito (Exemplos: “*Olga poderia chamar seu pai e elaborar junto com ele um plano para salvar o gatinho de Sara*”; “*Se as terras estivessem sem uso, o governo deveria fazer um*

acordo com os sem-terra e o proprietário das terras. Os sem-terra iriam plantar e depois dividiriam a colheita com o proprietário, que poderia dar aos trabalhadores uma parte da sua propriedade”) o que se coaduna com os resultados de Johnson (1975a, 1975b), Strayer e Roberts (1989), Chambers e Townsend (1990), Eisenberg, Zhou e Koller (2001), Vaish, Carpenter e Tomasello (2009), Knafo, Steinberg e Goldner (2011) e Fennis (2011) que encontraram relação entre a predisposição para cooperar e a capacidade de tomada de perspectiva; com aqueles resultados encontrados por Rubin e Schneider (1974) e de Buckley, Siegel e Ness (1979) de que a tomada de perspectiva aumentam o altruísmo e os de Chambers e Davis (2012) de que a tomada de perspectiva aumenta a compaixão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados no presente estudo dão suporte à constatação de que a capacidade de tomada de perspectiva torna-se mais complexa na adolescência e que este tipo de julgamento é bem mais sofisticado nesta idade do que na infância. No que se refere à análise das respostas dadas pelos participantes aos dilemas, de uma maneira geral, pode subsidiar, em estudos futuros, a construção e a validação de um instrumento psicométrico que poderá trazer relevantes contribuições práticas para o entendimento da dimensionalidade do construto Tomada de Perspectiva.

No entanto, vale ressaltar que os dados aqui apresentados foram coletados a partir de amostras por conveniência, que por sua vez, não representam a população brasileira como um todo, e, neste sentido, considera-se pertinente que novos estudos empíricos sejam realizados com amostras que incluam participantes de outros contextos sociais; bem como, sugere a construção de uma escala de medida, tendo por base tantos os achados quanto a perspectiva teórica adotada neste estudo, com o objetivo de avaliar em termos de indicadores psicométricos.

REFERÊNCIAS

- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP. (2000). Contribuições para a discussão das Resoluções CNS no 196/96 e CFP No 016/2000. Recuperado em 07 de Agosto de 2012, da: [HTTP://www.anpepp.org.br/XIISimposio/Rel_ComissaoEticasobre_Res_CNS_e_CFP.pdf](http://www.anpepp.org.br/XIISimposio/Rel_ComissaoEticasobre_Res_CNS_e_CFP.pdf).
- Andrade, M.W.C.L. (2006). *Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência*. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Andrade, M. W. C. L.; Camino, C. & Dias, M. G. B. B. (2008). O desenvolvimento dos valores humanos dos cinco aos 14 anos: um estudo exploratório. *Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), 19- 27.
- Azevedo, M. S. (1984). *O desenvolvimento do role-taking perceptivo e afetivo*. Unpublished Master's Thesis, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Bardin, L. (1977/2009). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Persona.
- Barnett, M. A. & Thompson, S. (1984). The Role of Perspective Taking and Empathy in Children's Machiavellianism, Prosocial Behavior, and Motive for Helping. *The Journal of Genetic Psychology*, 146 (3), 295-305.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269.
- Buckley, N., Siegel, L. S. & Ness, S. (1979). Egocentrism, Empathy and Altruistic Behavior in Young Children. *Developmental Psychology*, 15 (3), 329-330.
- Camino, C. (2005). *Concepção das crianças e dos adolescentes sobre direitos humanos, direitos da criança e justiça distributiva*. Relatório enviado ao CNPq.
- Cassidy, K. H., Werner, R. S., Rourke M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.

- Castle, K. S. & Richards, H. C. (1975). Adult/ Peer interactions and role-taking ability among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 135, 71-79.
- Chamers, J. R. & Davis, M. H. (2012). The role of the self in perspective-taking and empathy: Ease of Self-simulation as a heuristic for inferring empathic feelings. *Social Cognition*, 30 (2), 153- 180.
- Chalmeres, J. B. & Townsend (1990). The Effects of Training in Social Perspective Taking on Socially Maladjusted Girls. *Child Development*, 61, 178-190.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1984). Invariant sequence and internal considering in moral judgement stages. In W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 41-51). New York: Wiley.
- Comunian, A. L. & Gielen, U. P. (2006). Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35 (1), 51-69.
- Conselho Nacional de Saúde – CNS (1996). Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Recuperado em 07 de Agosto de 2012, da http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: predictors of children's perspectives on their friends at school. *Child Development*, 73(2), 621-635.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents's Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72 (2), 518-534.
- Feffer, M. H & Gourevitch, V. (1960). Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality*, 28, 383-396.

- Feitosa, I.; Camino, C., Camboim, A., Distéfano, J. & Santos, M. (2005). Opinião de crianças e adolescentes sobre medidas governamentais referentes aos sem-terra In D. D. Dell' Aglio (Org.). *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 226). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Fennis, B. M. (2011). Can't get over me: Ego depletion attenuates prosocial effects of perspective taking. *European Journal of Social Psychology*, 41, 580-585.
- Flavell, J., Botkin, P., Fry, C., Wright, J., & Jarvis, P. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Flavell, J. H. (1986). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Princeton: Van Nostrand.
- Galinsky, A., D., & Moskowitz, G., B. (2000). Perspective-Taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-Group Favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 708-724.
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self- other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8, 109-124.
- Heinke, M. S. & Louis, W. R. (2009). Cultural Background and Individualistic-Collectivistic Values in Relation to Similarity, Perspective Taking, and Empathy. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (11), 2570-2590.
- Johnson, D. W. (1975a). Cooperativeness and Social Perspective Taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 2 (241-244).
- Johnson, D. W. (1975b). Affective Perspective Taking and Cooperative Predisposicion. *Developmental Psychology*, 11, 6 (869-870).
- Knafo, A., Steinberg, T., & Goldner, I. (2011). Children's Low Affective Perspective-Taking Ability is Associated with Low Self-Initiated Pro-sociality. *Emotion*, 11 (1), 194-198.
- Kohlberg, L. (1975). Moral Stages and Moralization: The cognitive-Developmental Approach. Em Thomas L. (Ed.), *Moral development and behavior* (pp.299-316). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moll, H. & Meltzoff, A., N. (2011). How Does It Look? Level 2 Perspective-Taking at 36 Months of Age. *Child Development*, 82 (2). 661–673.
- Pavarini, G. & Souza, D. H. (2010). Teoria da Mente, Empatia e Motivação Pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 15 (3), p. 613-622.
- Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança* (2ª ed.). São Paulo: Summus. (Texto original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1967/2007). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1970).
- Piaget, J. (1970/2007). *Seis estudos de psicologia* (M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, trads.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Ribeiro, J. F. R. (1996). O julgamento moral, a tomada de perspectiva do outro e a consideração empática: um estudo correlacional. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Rique, J; Camino, C.; Formiga, N.; Medeiros, F. & Luna, V. (2010). Consideração Empática e Tomada de Perspectiva para o Perdão Interpessoal. *Revista Interamericana de Psicología*. 44 (3), 515-522.
- Rubin, K. H. & Schneider, F. W. (1974). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development*, 44, 661-665.
- Sampaio, L. R., Monte, F. C., Camino, C., & Roazzi, A. (2008) Justiça distributiva e empatia em adolescentes do nordeste brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 275- 282.
- Selman, R. L. (1971). The relation of the role taking to the development of moral judgment in the children. *Child Development*, 42, 79-91.
- Selman, R. L. (1975). Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. Em Thomas L. (Ed.), *Moral development and behavior* (pp.299-316). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Selman, R. L. & Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-806.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.
- Smith, R., L. & Rose, A., J. (2011). The “Cost of Caring” in youths’ friendship: considering associations among social perspective taking, co-rumination, and empathetic distress. *Developmental Psychology*, 47 (6), 1792- 1803.
- Strayer, J. & Roberts, W. (1989). Children’s Empathy and Role Taking: Child and Parental Factors, and Relations to Prosocial Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 227-239.
- Todd, A. R., Bodenhausen, G. V., Richeson, J. A., & Galinsky, A. D. (2011). Perspective Taking Combats Automatic Expressions of Racial Bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (6), 1027–1042.
- Todd, A. R., Bodenhausen, G., V. & Galinsky, A., D. (2012). Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 738–745.
- Todd, A. R. & Galinsky, A., D. (2012). The reciprocal link between multiculturalism and perspective-taking: How ideological and self-regulatory approaches to managing diversity reinforce each other. *Journal of Experimental Social Psychology*. In press.
- Todd, A. R., Galinsky, A., D. & Bodenhausen, G., V. (2012). Perspective Taking Undermines Stereotype Maintenance Processes: Evidence from Social Memory, Behavior Explanation, and Information Solicitation. *Social Cognition*, 30 (1), 94-108.
- Tunner, R. H. (1956). Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. *American Journal of Sociology*, 61 (4), 316-328.
- Turnure, C. (1975). Cognitive Development and Role-Taking Ability in Boys and Girls from 7 to 12. *Developmental Psychology*, 11 (2), 202-209.
- Urberg, K. A. & Docherty, E. M. (1976). Development of role-taking skills in young children. *Developmental Psychology*, 12, 198-203.

Vaish, A. Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers. *Developmental Psychology*, 45 (.2) 534–543.