



UC/FPCE_2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Estudo da relação entre a Empatia e o Temperamento
na Adolescência**

Ana Cristina Vitorino (e-mail: vitorino_sanches@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Luiza Nobre
Lima

Estudo da relação entre a empatia e o temperamento na adolescência

Resumo

Atualmente, a empatia é considerada um constructo multidimensional, onde as dimensões cognitiva e afetiva são destacadas, e a capacidade do indivíduo para se colocar no lugar dos outros e saber diferenciar o seu eu dos demais, são competências valorizadas nas relações (Garaigordobil, 2009). O seu desenvolvimento potencia padrões de pensamento e condutas consonantes com as normas sociais (Garaigordobil & Galdeano, 2006), contribuindo, ainda, para a promoção de relações saudáveis e de um bom ajustamento psicossocial (Pavarino, Del Prette, Del Prette, 2005a).

O presente estudo teve como principal objetivo estudar a relação entre a empatia e o temperamento, numa amostra de 344 adolescentes, de ambos os sexos (48 % de rapazes e 52 % de raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Para o efeito foram utilizados dois instrumentos: a Escala de Empatia Básica- BES (Jolliffe, 2005; versão portuguesa: Nobre Lima, Rijo & Matias, 2011) e o Questionário sobre o Temperamento no Início da Adolescência – Revisto- (EATQ-R; Ellis & Rothbart, 1999; versão portuguesa: Marina Carvalho, 2007).

Os principais resultados revelaram que rapazes e raparigas são mais empáticos cognitivamente do que afetivamente; que a capacidade de autorregulação dos adolescentes é a característica do temperamento que mais se encontra associada à empatia; e que o temperamento é preditor da empatia na adolescência, principalmente através da capacidade de autorregulação.

Palavras-chave: adolescência, empatia, temperamento

Study of the relationship between empathy and Temperament in adolescence

Abstract

Nowadays, empathy is considered a multidimensional construct, in which the cognitive and affective dimensions are stressed, and the capacity of the individual to place himself in the shoes of others and knowing how to differentiate his self from others are valued skills in relationships (Garaigordobil, 2009). This construct is associated with assertive behaviors, social and prosocial interactions, as well as a positive self-concept. Its development promotes patterns of thinking and conducts in conformity with social norms (Garaigordobil & Galdeano, 2006). It also contributes to promote healthy relationships and a good psychosocial adjustment (Pavarino, Del Prette, Del Prette, 2005a).

The present study had as main objective to study the relationship between empathy and temperament, in a sample of 344 adolescents from both genders (48 % boys and 52 % girls) with ages between 12 and 15 years old. For this purpose it was used the Basic Empathy Scale (BES; Jolliffe, 2005; portuguese version: Nobre Lima, Rijo & Matias, 2011) and the Early Adolescent Temperament Questionnaire - Revised (EATQ-R; Ellis &

Rothbart, 1999; portuguese version: Marina Carvalho, 2007).

The main results showed that boys and girls are more empathic cognitively than affectively; that the adolescents self regulation skills is the characteristic of temperament that is more associated with empathy; and that temperament predicts empathy in adolescence, specially through self regulation skills.

Keywords: adolescence, empathy, temperament

Agradecimentos

No final desta etapa urge a reflexão e o agradecimento a todas as pessoas que comigo partilharam um caminho de grandes aprendizagens e desafios e que, de uma ou outra forma, contribuíram para tornar este projeto numa realidade concretizável.

Agradeço à professora Luiza Nobre Lima, que orientou este trabalho, e foi sem dúvida a figura central em todo este processo. O seu entusiasmo, capacidade de motivar e de acreditar que tudo isto seria possível, foram fundamentais. Sublinho também a capacidade para perceber e aceitar as minhas idiossincrasias e ritmos de trabalho que me permitiram chegar até aqui. As palavras que melhor definem a sua orientação face ao meu trabalho são: profissionalismo, excelência e rigor científico.

Às minhas queridas parceiras de viagem, colegas de mestrado, que comigo embarcaram nesta aventura, particularmente à Susana que realizou comigo a recolha da amostra para o estudo em questão e, pelo seu apoio e ajuda incansáveis. À Alexandra por ter estado sempre lá nos momentos em que a motivação e coragem em continuar o longo caminho, teimavam em desvanecer. E à Filipa pela constante disponibilidade e apoio.

Agradeço muito em especial ao meu mais que companheiro, Alexandre Nunes, a imensa paciência e atenção que teve para comigo e incondicional apoio nas minhas prioridades e objetivos de vida. Agradeço ainda, ter estado sempre ao meu lado. A nossa grande cumplicidade e afeto contribuíram em muito, para que a realização deste projeto fosse possível. Por tudo o que esse apoio representa e que não precisa de traduzir-se em palavras. A ti dedico este trabalho!

À minha família pelo apoio incondicional, compreensão, incentivos e paciência sempre manifestada, apesar das minhas ausências. Espero que as expectativas em mim depositadas tenham sido correspondidas e que a realização deste projeto seja motivo de orgulho para vós.

Àos meus amigos, por estarem sempre presentes e me apoiarem ao longo de todo este processo, aceitando as minhas ausências. O meu muito obrigado pelas constantes manifestações de afeto, palavras de encorajamento e amizade.

Finalmente, gostaria de deixar um agradecimento muito especial aos alunos que constituíram a amostra, e a todos aqueles que tornaram possível este trabalho, o meu mais sincero obrigado.

Índice

Introdução.....	7
I – Enquadramento concetual.....	8
1. Empatia – a evolução do conceito.....	8
1.1. O desenvolvimento da empatia na infância e na adolescência	10
1.1.1. A importância das práticas educativas parentais no desenvolvimento da empatia	11
1.2. A importância da empatia como facilitadora de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial.....	12
2.O conceito de Temperamento: definição	13
2.1. O desenvolvimento do temperamento na infância e adolescência.....	16
2.2. Temperamento e comportamento social	17
2.2.1. Temperamento e práticas educativas parentais	20
3. A Relação entre temperamento e empatia.....	21
II – Objectivos	23
III - Metodologia	23
1. Amostra.....	23
2. Instrumentos.....	24
2.1. Escala de Empatia Básica - BES.....	24
2.2. Questionário sobre o Temperamento no Início da Adolescência – Revisto (EATQ-R).....	25
3. Procedimentos de Investigação Adotados.....	25
3.1. Recolha da Amostra.....	25
3.2.Análise estatística de dados.....	26
IV- Resultados	26
1. Análise da empatia na amostra total.....	26
1.1. Análise da empatia em função do sexo	27
1.1.1. Análise da empatia nos rapazes.....	27
1.1.2. Análise da empatia nas raparigas	28
1.2. Análise da empatia em função do grupo etário	28
1.2.1. Análise da empatia nos adolescentes mais novos (grupo 12-13 anos).....	28
1.2.2. Análise da empatia nos adolescentes mais velhos (grupo 14-15 anos).....	29

2. Análise do temperamento na amostra total	29
2.1. Análise do temperamento em função do sexo.....	30
2.2. Análise do temperamento em função do grupo etário.....	30
3. Relação entre a empatia e o temperamento.....	31
3.1. Análise da relação entre a empatia e o temperamento na amostra total	31
3.2. Análise da relação entre a empatia e o temperamento em função do sexo.....	32
3.2.1. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nas raparigas	32
3.2.2 Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos rapazes	32
3.3. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos grupos etários	33
3.3.1. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos adolescentes mais novos (Grupo 12-13 anos)	33
3.3.2. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos adolescentes mais velhos (Grupo 14-15 anos)	34
3.4. Efeito preditor do temperamento sobre a empatia.....	34
V – Discussão	36
VI-Conclusões.....	41
Bibliografia	43
Anexos	49

Introdução

A empatia é, em moldes gerais, uma capacidade que compreende o estabelecimento de vínculos cognitivos e afetivos entre as pessoas, podendo ser aprendida e desenvolvida (Rogers, 2009). Este constructo tem ocasionado o desenvolvimento de inúmeros estudos, tornando-se num objeto de crescente investigação (Serpa, Prette & Prette, 2006).

Sabe-se que a capacidade empática manifesta-se na criança desde muito cedo, logo nos primeiros meses de vida (Hoffman, 1982). À medida que esta se vai desenvolvendo, irá manifestar progressivamente uma maior sensibilidade relativamente aos desejos e necessidades dos outros, demonstrando assim, que esta capacidade de relacionamento e entendimento do outro, vai evoluindo ao longo de todo o ciclo vital (Thompson, 1987).

Mas sabe-se também que, na adolescência, o funcionamento do adolescente sofre alterações, já conseguindo perceber claramente os pensamentos e sentimentos das pessoas que o rodeiam (Decety, 2010). Nesse sentido, torna-se importante perceber de que forma essas alterações influenciam a competência empática até então desenvolvida.

O temperamento, enquanto característica que se manifesta desde a infância, afeta o comportamento do indivíduo em diversas situações (Rothbart, 2005). O seu desenvolvimento ocorre em estreita relação com o processo de socialização, por um lado porque depende da relação estabelecida com os outros para se moldar e, por outro, porque afecta o modo como o indivíduo se relaciona com as outras pessoas (Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994). Por exemplo, aspectos positivos do temperamento, como uma baixa reactividade e elevada capacidade de autorregulação, tendem a estar associados a comportamentos pró-sociais. Pelo contrário, manifestações de agressividade têm sido relacionadas com défices na empatia e com comportamentos antissociais na adolescência (Pavarino, Del Prette, Del Prette, 2005a).

Considerando a importância que uma maior compreensão acerca do desenvolvimento da empatia tem despertado no domínio da psicologia, pretende-se com esta investigação analisar a relação entre o temperamento e o comportamento empático no início da adolescência.

Esta dissertação encontra-se, assim, organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo é apresentado o enquadramento concetual, onde são explanadas as principais concepções teóricas acerca da empatia e do temperamento, bem como o conhecimento empírico já alcançado acerca de ambas as variáveis e a forma como estas se parecem relacionar. Num segundo capítulo, são apresentados os objetivos fundamentais do estudo e, no terceiro capítulo, é apresentada a metodologia utilizada, nomeadamente a amostra, os instrumentos e os procedimentos. O quarto capítulo corresponde à exposição dos resultados obtidos da análise dos dados, sendo que o quinto capítulo, é reservado à discussão desses resultados, no sentido de perceber o seu significado e as suas implicações. Posteriormente, encontra-se a conclusão, que faz o balanço do trabalho realizado ao nível das limitações encontradas e dos objetivos alcançados.

I – Enquadramento concetual

1. Empatia – a evolução do conceito

A empatia é, atualmente, uma das competências mais valorizadas por pessoas que defendem valores humanitários e tem vindo a transformar-se num objeto de crescente investigação (Serpa, Prette & Prette, 2006). Distintas são as áreas do saber em que a empatia tem sido estudada, como é o caso da sociologia, da filosofia, da estética e da psicologia. Relativamente a esta última, a empatia tem sido alvo de diversos estudos designadamente em áreas como a clínica, psicologia social e do desenvolvimento (Sampaio, Camino & Roazzi, 2009).

O vocábulo empatia provém da palavra grega “*empathia*”, que significa “paixão” ou “ser muito afetado”, e a sua aplicação no campo da estética foi muito disseminada a partir do século XIX, inícios do século XX, por autores como Lipps, Brentano e Robert Vischer (Enz & Zoll, 2006, citados por Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). Estes mesmos autores descreveram a empatia como um processo interno denominado de “*Einführung*”, que emerge durante a observação de objetos de arte e no qual a projeção do *self* nas obras artísticas ocasionava sentimentos de admiração e unicidade que surgiam nos observadores dessas obras.

O primeiro autor a traduzir o termo “*Einführung*” por “*empathy*” foi Edward B. Titchener, em 1909, que passou a utilizar o termo “*empathy*” como a capacidade de compreender a consciência e os sentimentos das outras pessoas, por meio de um processo de imitação interna. Para este estruturalista, o termo “*Einführung*” descrevia a capacidade de compreender a consciência de outra pessoa e de pensar de forma idêntica a esta, por meio de uma lógica de imitação interna. Através desta competência, pessoas com o mesmo nível intelectual e moral poderiam compreender-se umas às outras (Wispé, 1986).

No início do século XIX, a empatia era considerada uma competência que permitia que os indivíduos compreendessem, sentissem e percebessem o que acontecia com os outros, como se eles próprios tivessem vivido essas mesmas experiências (Sampaio, Camino, & Roazzi, 2009).

No decorrer do século XX, cerca da década de 40, o constructo empatia foi objeto de reflexão teórica por parte de autores como Freud, Alport, mas poucas foram as investigações empíricas que foram realizadas até à altura. Freud define a empatia como a capacidade de interiorizarmos o estado psíquico de outra pessoa, tentando compreendê-la e comparando-a conosco próprios. Para Alport a empatia é o motor do mimetismo, no sentido em que é necessário apenas um gesto, uma gargalhada de alegria, para entender o que o outro está a sentir num determinado momento (Wispé, 1987).

Foi somente no início da década de 50, com Carl Rogers, que a empatia começou a ser investigada com maior profundidade e aplicada na prática psicoterapêutica, ganhando assim, fulcral importância na teoria rogeriana quando este autor asseverou ser imprescindível que o terapeuta

desenvolvesse uma compreensão empática pelo cliente. Desta forma, a empatia era perspectivada por Rogers, não apenas como uma resposta reflexa ao comportamento do outro, mas também como uma habilidade aprendida/desenvolvida que compreende o desenvolvimento de vínculos cognitivo-afetivos entre duas ou mais pessoas, onde é permitido, sensibilizar-se e envolver-se com a vida do outro (Rogers, 2009).

Segundo Thomas (2010) *“Empathy helps us to understand people whose values, views, and behavior are different from our own. Feeling sorrow for individuals who lose their homes in a hurricane, grieving for children affected by cholera in India, feeling joy over a high school drama team winning a national contest, and cheering when the villain in a motion picture is wounded are among the ways that we express empathy. A feeling of pleasure or distress, then, is not limited to those closest to us. It extends to strangers, animals, and fictional characters in our favorite novel (p.7).*

A empatia diferencia-se do termo simpatia, embora esteja estreitamente relacionada com esta. Desta forma, é de todo pertinente frisar que simpatia e empatia têm significados distintos e se faz necessária uma definição clara e objetiva.

O termo empatia compreende uma resposta emocional que tem origem na percepção do estado do outro. Consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo nós a mesma emoção que esta está a sentir (Eisenberg & Strayer, 1987).

Quando falamos em simpatia estamos a referir-nos à capacidade de compreender os sentimentos e emoções, positivos ou negativos de outra pessoa (Mercer, 1972; Nagel, 1970; Olinick, 1984, citados por Wispe, 1986).

A diferença entre estes dois constructos é que a empatia supõe a capacidade de compreendermos o outro de um modo mais profundo, percebermos o que se passa no seu interior, ao passo que a simpatia se foca mais no bem-estar do outro (Wispe, 1986).

A empatia compreende duas componentes, uma componente cognitiva e uma componente afetiva. Assim sendo, a empatia cognitiva consiste na capacidade de ler as expressões emocionais e reações do outro, bem como, as pistas do contexto situacional, que no seu conjunto indicam o estado interno do sujeito. Para que tal suceda, é necessário o conhecimento dos estados emocionais e as suas reações, bem como, o modo como elas são expressas e o que despertam (Enz, Zoll & Diruf, 2009).

No que concerne à empatia afetiva esta é explicada pela maneira como as emoções emergem numa pessoa. Ou seja, é quando consciente ou inconscientemente nos apercebemos dos estados internos do outro (emoções, pensamentos e atitudes). É a transferência de um estado emocional de um sujeito para outro, através de pistas verbais e não verbais (Enz e colaboradores, 2009) onde é experimentado o estado emocional de outra pessoa. Este tipo de empatia é percebido através de sinais expressivos que refletem os sentimentos do outro e transmitem o impacto de acontecimentos externos sobre este (Hoffman, 1982).

Em suma, importa salientar, que independentemente das diferentes conceções teóricas fundadas em torno do constructo empatia será importante

destacar: a preocupação com o outro e com os seus sentimentos, bem como, esta dimensão do ser humano, constituir em si, uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Garaigordobil & Maganto, 2011).

1.1. O desenvolvimento da empatia na infância e na adolescência

Desde cedo a empatia surge e vai-se desenvolvendo no indivíduo, sendo o contexto familiar muito importante para o seu desenvolvimento.

É a partir dos primeiros meses de vida que os bebés começam a ser sensíveis ao choro dos outros bebés, o que demonstra de alguma forma, sentimentos de empatia para com outros (Hoffman, 1982).

De acordo com Thompson (1987) a empatia começa a desenvolver-se logo aos dois meses de idade, onde o bebé já é capaz de distinguir expressões faciais mais complexas, como a alegria, a raiva e a surpresa. No primeiro ano de vida, este já consegue experimentar a mesma emoção transmitida a partir da expressão emocional de outra pessoa e entende que essa emoção não é dela, mas sim, da outra pessoa. Aos dois anos de idade, a criança já consegue reconhecer as emoções nos outros, consolando as pessoas, embora de forma bastante incipiente. No terceiro ano de vida a criança já é capaz de perceber que pode induzir uma emoção diferente no outro, embora não faça uso do estado emocional da outra pessoa de modo a regular a sua atividade exploratória. Aos quatro anos de idade, a criança já consegue distinguir bem as emoções básicas através das expressões faciais visíveis em fotografias.

À medida que as crianças se vão desenvolvendo, vão demonstrando, uma maior sensibilidade relativamente aos desejos e necessidades dos outros, comprovando assim, que esta capacidade de relacionamento e entendimento do outro, vai evoluindo ao longo de todo o ciclo vital (Thompson, 1987).

Na investigação de Roberts e Strayer (1996), é reconhecida a importância das crianças experimentarem emoções como o medo, tristeza e a felicidade. Este tipo de experiências irá permitir-lhes reconhecer e aceitar estes sentimentos, e irá ajudar a lidar de forma assertiva com sentimentos de raiva durante as interações sociais e a manifestarem comportamentos mais empáticos na relação que estabelecem com os outros.

O estudo de Findlay, Girardi & Coplan (2006) fornece evidências científicas de que as crianças empáticas manifestam uma maior sensibilidade em termos de comportamentos sociais. Estas expressam maiores níveis de simpatia para com as crianças tímidas e são igualmente capazes de manifestar empatia cognitiva e afetiva para com as mesmas.

No que concerne ao desenvolvimento da empatia na adolescência, é importante frisar, que nesta fase do ciclo vital, o adolescente já consegue perceber claramente os pensamentos e sentimentos das pessoas que o rodeiam (Decety, 2010). À medida que este vai crescendo a sua capacidade empática vai evoluindo, querendo isto significar, que existe maior

probabilidade dos adolescentes mais velhos serem mais empáticos que os mais novos (Strayer & Roberts, 1997).

Relativante às diferenças de género na fase da adolescência, o estudo de Garaigordobil & Galdeano (2006) constata que, comparativamente com os rapazes, as raparigas são educadas no sentido de se favorecer o desenvolvimento de competências orientadas para relações mais próximas com os outros. Por outras palavras, a capacidade de compreender e partilhar os sentimentos e as emoções dos outros é uma característica mais intimamente relacionada com o papel do sexo feminino. Com efeito, este mesmo estudo assevera que as raparigas adolescentes com altos níveis de empatia têm comportamentos sociais mais positivos, autocontrolo, assertividade e poucos comportamentos sociais passivos e agressivos e, são consideradas pró-sociais pelo seu grupo de pares.

No estudo realizado por Matias (2012), onde foi adaptada para a população portuguesa a *Basic Empathy Scale* (Jolliffe & Farrington, 2006) e onde se tentou compreender em que medida o género, a idade e o número de irmãos dos adolescentes determinavam os resultados na escala, constatou-se que a empatia está associada positivamente com as competências sociais dos sujeitos e negativamente com a vergonha externa, a agressividade e as condutas de submissão social. Concluiu-se ainda, que as raparigas tendem a ser mais empáticas que os rapazes (Matias, 2012).

Noutro estudo com adolescentes, levado a cabo por Garaigordobil & Galdeano (2006), foram constadas a existência de algumas variáveis que são predictoras da empatia na adolescência, tais como: os comportamentos sociais assertivos; comportamentos pró-sociais; alto autoconceito positivo; comportamentos e traços de personalidade criativa; poucas condutas sociais agressivas; estratégias cognitivas de interação social assertivas, poucos comportamentos de ansiedade-timidez e comportamentos sociais harmoniosos. Este mesmo estudo comprova ainda, que a empatia é um importante indicador de desenvolvimento social, na medida em que permite desenvolver padrões de pensamento e de comportamentos de acordo com as normas sociais, e favorece também o desenvolvimento do autoconceito positivo.

1.1.1. A importância das práticas educativas parentais no desenvolvimento da empatia

Segundo o estudo de Fabíola, Del Prette & Del Prette (2006) as características interpessoais das crianças, em termos de empatia e comportamentos pró-sociais, estão relacionadas com o repertório social e educativo dos pais. Verificou-se que os pais que se preocupam em direcionar a atenção dos filhos para os problemas das outras pessoas, que incentivam a partilha e ajuda e que permitem a livre expressão dos sentimentos dos filhos, inclusive os de tristeza, estão desta forma, a facilitar a discriminação das emoções em si e nos outros, evitando que a criança as disfarce ou negue, favorecendo a aprendizagem de reações empáticas.

A empatia na infância está retratada na literatura da área como precursora de comportamentos prossociais. As condições ambientais que as crianças encontram na família, nomeadamente, em termos de características interpessoais dos pais e das suas estratégias educativas, são consideradas cruciais para que os comportamentos pró-sociais e empáticos sejam fortalecidos ou enfraquecidos (Krevans & Gibbs, 1996).

A educação indutiva surge como a prática educativa parental mais eficaz e reforçadora das tendências empáticas na criança. Esta consiste em dirigir a atenção da criança para o mal-estar da vítima, quando esta fere ou magoa outra pessoa, levando-a a imaginar como seria estar no seu lugar (Barnett, 1992 citado por Motta e colaboradores, 2006). Mais se sabe que, este tipo de prática educativa permite que a criança reflita sobre como o seu comportamento afeta os outros, promovendo a compreensão e o sentimento empático, e motivando o comportamento pró-social. Por sua vez, a coerção e a ameaça, com o objetivo de mudar o comportamento, podem promover a preocupação da criança pelas consequências externas e inibir o comportamento pró-social. Da mesma maneira, o uso do castigo físico repetido parece estar relacionado com um padrão de comportamento agressivo na criança (Feshback, 1992, citado por Motta e colaboradores, 2006).

Motta e colaboradores (2006) asseveram que quanto mais positivas forem as práticas educativas parentais, mais empáticas as crianças se revelam. As práticas educativas por parte dos pais são determinantes para a empatia das crianças e o inverso também é verdadeiro. Há que investir em práticas educativas mais positivas, para desta forma se poder criar oportunidades para que as crianças desenvolvam melhor o seu potencial empático.

No estudo de Straker & Jacobson (1981) realizado com crianças entre os 5 e 10 anos de idade, foram comparadas crianças vítimas de abuso e crianças que não foram vítimas de abuso, relativamente ao desajustamento social e empatia. Os resultados da investigação revelaram que as crianças vítimas de abusos tinham pais pouco empáticos, emocionalmente distantes e socialmente não interativos. Deste modo, estas crianças não têm modelos de referência que lhes possibilitem conhecer respostas empáticas.

A educação de um filho constitui em si um dos maiores desafios na vida dos pais, sendo desta forma importante e determinante o tipo de prática educativa empregue na interação familiar. Existem diversos estudos que comprovam que a educação autoritária não é positiva nos tempos atuais, pois a sociedade pede flexibilidade e espírito crítico por parte dos sujeitos. Assim sendo, é importante apostar nas práticas educativas positivas com vista ao não comprometimento do desenvolvimento normativo das crianças (Mondin, 2008).

1.2. A importância da empatia como facilitadora de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial

Na grande maioria dos estudos acerca da empatia, este conceito aparece descrito como um importante fator de promoção de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial. A ausência de empatia é potenciadora de fatores de risco e pode fazer emergir comportamentos antissociais e agressivos (Pavarino, Del Prette, Del Prette, 2005).

Segundo Motta, Falcone, Clark & Manhães (2006) “ *A empatia é fundamental para o convívio em sociedade, porque promove a compaixão, a benevolência e a tolerância, além de ser um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil saudável e feliz*” (p. 531).

De uma maneira geral, as investigações comprovam que a empatia é uma forte preditora da conduta social positiva nos adolescentes. Estudos efetuados asseguram a existência de uma relação positiva da empatia com o comportamento pró-social (Garaigordobil & Galdeano, 2006), e com comportamentos sociais harmoniosos (Sezov, 2002, citado por Garaigordobil & Maganto, 2011), e uma relação negativa com comportamentos agressivos (Garaigordobil & Galdeano, 2006). A empatia é, assim, considerada como um fator preponderante no desenvolvimento de padrões de pensamento e comportamento consistentes com as normas sociais, sendo uma variável imprescindível para a compreensão da conduta social (Garaigordobil & Maganto, 2011).

O atual quadro de violência preocupa a sociedade contemporânea, e nesse sentido considera-se importante a implementação de programas de prevenção da agressividade nas escolas, através da promoção da empatia. Neste sentido, Pavarino e colaboradores (2005) consideram indispensável: i) informar os pais e professores para a importância da empatia no desenvolvimento e ajustamento psicossocial da criança, como fator preventivo da agressão e dos comportamentos antissociais; ii) criar programas informais para o exercício de habilidades empáticas e de comportamentos pró-sociais bem como para a assimilação de valores de não-violência e iii) desenvolver programas para pais, segundo as necessidades dos mesmos, auxiliando-os a lidar com comportamentos agressivos da criança e a promover habilidades sociais e outros comportamentos empáticos na criança.

Torna-se imperativo o conhecimento dos fatores de risco e de proteção para evitar comportamentos agressivos ou antissociais. Este conhecimento pode contribuir para aperfeiçoar programas de prevenção em diferentes contextos, que devem ser aplicados desde a infância, visando sempre valores e práticas de não-violência. Estes programas devem, sempre que possível, incluir a orientação dos pais e professores para que estes possam intervir sobre as condições que estão sob o seu controlo (Pavarino et al, 2005). Não obstante, a promoção das habilidades empáticas pode e deve ser um objetivo pertinente da função social da escola no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança (Del Prette e Del Prette, 1999).

2.O conceito de Temperamento: definição

Alexander Thomas e Stella Chess em 1956 iniciaram um importante

estudo, famoso na literatura da área, que se estendeu por mais de 30 anos, o “New York Longitudinal Study” (NYLS), o qual envolvia bebês desde os dois/três meses de vida e tinha como principal objetivo a compreensão e avaliação do temperamento infantil (Chess e Thomas, 1991). Neste estudo foram entrevistados pais relativamente ao comportamento dos seus filhos de dois a seis meses de idade, e foram identificadas nove dimensões de temperamento: intensidade de reação, ritmicidade, actividade, aproximação ou afastamento face a novos estímulos, adaptabilidade, limiar de resposta, humor, distratibilidade, atenção e persistência (Rothbart, 2005). Nesta investigação foram encontrados 3 perfis de temperamento, nos quais é possível enquadrar cerca de 60 a 65% das crianças: o perfil denominado de “criança fácil”, o perfil corresponde a “crianças difíceis” e um terceiro perfil, a que os autores apelidaram de “criança de adaptação lenta” (Lima & Guerra, 2010).

O termo temperamento tem a sua origem na Grécia antiga (século IV-V A.C.), onde Galeno fundou a sua teoria sobre os quatro tipos de temperamento primários, definidos de acordo com os humores predominantes do corpo: 1) *tipo sanguíneo*: característico de indivíduos atléticos e vigorosos, nos quais o humor corporal dominante é o sangue; 2) *tipo colérico*: próprio de indivíduos que facilmente se irritam, nos quais predomina a bílis amarela; 3) *tipo melancólico*: descritos como indivíduos tristes e taciturnos que manifestam excesso de bílis negra; e 4) *tipo fleumático*: característico de indivíduos que habitualmente se mostram cansados e que ostentam excesso de indiferença (Aiken, 1991).

Embora vários autores tenham sido influenciados pela tipologia de Galeno, existem outros investigadores que construíram as suas teorias com base em abordagens distintas, dando ênfase a diferentes aspetos. Por exemplo, Goldsmith e colaboradores (1987) definem o temperamento como um fator relativamente estável, onde as emoções primárias como a raiva, medo, alegria, prazer, formam a base emocional do desenvolvimento da personalidade. Já segundo Buss (1995), o temperamento é composto por traços de personalidade que surgem nos dois primeiros anos de vida e que permanecem como basilares da estrutura da personalidade de um indivíduo, são eles: a emotividade, atividade, sociabilidade e impulsividade.

Em 1905, Gerard Heymans e Enno Wiersma, desenvolveram um estudo empírico, que ganhou grande visibilidade devido ao facto de este envolver famílias inteiras, o que permitiu recolher informações importantes sobre a hereditariedade do temperamento. O estudo debruçou-se sobre as dimensões do temperamento, nomeadamente, atividade e emocionalidade, descrevendo as dimensões básicas do temperamento. Estes investigadores encontraram, através do seu estudo, três dimensões de temperamento: a) emocionalidade (relacionada com a sensibilidade ou excitabilidade das emoções); b) atividade (diz respeito ao comportamento operante); e c) funcionamento primário e secundário (aspeto temporal do comportamento e do processo psíquico). Estas dimensões deram mais tarde, origem à tipologia de temperamento de Heymans e Wiersma, composta por oito tipos de temperamento: amorfo, apático, nervoso, sentimental, sanguíneo, fleumático,

colérico, e apaixonado. Segundo estes autores os traços de temperamento são determinados pela hereditariedade e pelo ambiente (Strelau, 1998).

A autora que na atualidade se encontra mais ligada ao estudo científico do temperamento é Mary Klevjord Rothbart, que tem vindo a debruçar-se sobre as diferenças individuais nesta área. Esta investigadora desenvolveu vários instrumentos para medir este aspeto da personalidade, e os seus trabalhos foram um grande impulso para a investigação neste domínio.

Segundo Rothbart and Derryberry, (1981, como citado em Zentner & Shiner, 2012, p. 9) o temperamento é definido da seguinte forma:

As constitutionally based individual differences in reactivity and self-regulation, influenced over time by genes, maturation and experience. The term constitutional refers to the biological bases of temperament. By reactivity, we mean dispositions toward emotional, motor, and orienting reactions (these are sometimes referred to as the three A's: affect, activity and attention). By temperamental self-regulatory dispositions include our motivational tendencies to approach or withdraw from a stimulus, to direct our attention toward or away from it, and the effortful attentional control that serves to regulate our thoughts and emotions. These tendencies form the basics for early coping with challenges presented by others and the environment.

Esta investigadora defende que o temperamento emerge antes de alguns aspetos mais cognitivos da personalidade (afetividade, medo, frustração, tristeza, desconforto, reatividade da atenção, controlo do comportamento, pensamento e emoções) se terem formado e diz respeito às diferenças individuais baseadas na reatividade e autorregulação que determinam respostas do indivíduo ao nível afetivo, motor, e da atenção em diversas situações (Rothbart, 2005).

Ao contrário de alguns dos traços de personalidade, os traços de temperamento não envolvem pensamentos específicos ou cognições, tais como conceitos sobre o “self” e os “outros” e estão presentes logo nos primeiros anos de vida, onde se formam as primeiras diferenças individuais de personalidade. (Rothbart, 2011).

O conceito de temperamento é imprescindível para compreender melhor as origens da personalidade e o estado inicial a partir do qual se desenvolve a personalidade. Esta compreensão do temperamento abarca o desenvolvimento de cognições da criança sobre si, os outros e o mundo físico e social, bem como os seus valores, atitudes e estratégias de resolução de problemas (Rothbart, 2007).

Em suma, face ao que foi explanado anteriormente, é possível verificar, que os estudos sobre o temperamento e suas mais diversas definições conceptuais têm sido realizados desde há muito tempo e por autores de diferentes teorias, envolvendo os mais diversificados métodos de investigação. Isso demonstra que o temperamento é um constructo de interesse para a investigação científica nacional e internacional, na medida, em que influencia o desenvolvimento psicológico e é influenciado pelas interações do indivíduo com os outros.

2.1. O desenvolvimento do temperamento na infância e adolescência

O temperamento está presente desde da infância e influencia cognições sobre o mundo físico e social, sendo a partir desta fase desenvolvimental que a personalidade se começa a desenvolver. (Rothbart, 2011). É na relação com os outros e em função da qualidade das interações sociais estabelecidas, que o temperamento da criança se desenvolve (Chen e colaboradores, 2011; Harrist e colaboradores, 1997).

Por volta dos 2-3 meses de idade o afeto, sentimentos de frustração, e a vinculação a figuras significativas são aspetos que afetam as interações da criança com o mundo físico e social. As reações desta são baseadas no temperamento e vão sendo adaptadas durante as repetidas interações com os outros e com o meio ambiente. As expectativas da criança sobre o mundo, as figuras significativas e as adaptações irão sendo construídas em torno do que o meio ambiente oferece: calma, oportunidades de alimentação, jogo, frustração, ameaças, objetos e situações (Rothbart, 2011).

É no final do primeiro ano de vida, que podem ser observadas as diferenças individuais na inibição do medo a novos estímulos. As crianças tímidas têm algum receio na aproximação em relação ao outro, de modo que, podem aproximar-se mais lentamente, ou não se aproximarem de todo. A timidez evidencia uma relação linear com o desenvolvimento posterior de culpa, empatia e vergonha na infância. Estas crianças não desenvolveram a consciência precocemente, nem beneficiaram de uma educação parental adequada para o desenvolvimento desta. No entanto, as crianças mais desinibidas parecem beneficiar de mais responsividade materna e segurança com vista ao desenvolvimento da consciência (Rothbart, 2005).

Com base nas observações realizadas num estudo com crianças até dois anos de idade foram desenvolvidos sete princípios de diferenças individuais patentes na infância: 1) estas diferenças podem ser observadas logo desde que a criança nasce, através do estudo do tom e timbre do choro, da tonicidade dos músculos, bem como, das reações face a diversas situações; 2) a origem da personalidade pode ser observada em diversos contextos; 3) existe um declínio na irritabilidade e propensão para a angústia com a idade; 4) cada criança exhibe um padrão de traços que sofre poucas mudanças com a idade; 5) existem famílias que são caracterizadas pela sua timidez, outras pelo alto nível de atividade e socialização e outras ainda, têm tendência para manifestarem sentimentos de angústia. Estas especificidades da dinâmica familiar influenciam positiva ou negativamente, o temperamento da criança; 6) parece existir uma ligação entre o temperamento da criança e as tentativas de socialização dos pais em relação a esta; e por último, 7) há uma base hereditária na estabilidade e constância dos traços de personalidade e nas especificidades familiares. Estas contatações retiradas deste estudo evidenciam que o temperamento tem uma origem fisiológica ao nível da estrutura e organização do sistema nervoso, onde o ambiente tem um papel relevante (Shirley, 1933, citado por Rothbart,

2011).

Rothbart, Ahadi & Hershey (1994), constataram que o desenvolvimento do temperamento está fortemente implicado no processo de socialização. As diferenças individuais no temperamento têm consequências na forma como os indivíduos percebem e reagem ao ambiente à sua volta, resultando em consequências na aprendizagem, nas práticas educacionais e socialização da criança. A ausência de autorregulação predispõe a criança a problemas de socialização. Foi também verificado neste estudo que, o afeto negativo, como a raiva e a propensão ao desconforto, está relacionado com traços antissociais.

O temperamento de uma criança está continuamente sujeito a transformações à medida que esta vai adquirindo novas experiências e formas de compreender e interagir com o mundo físico e social à sua volta. As crianças cuja capacidade de autorregulação é desenvolvida, tenderão a adaptar os seus próprios comportamentos e pensamentos em função dos diversos contextos e circunstâncias (Rothbart, 2011).

É interessante verificar que é relativamente difícil de detetar as tendências comportamentais iniciais na maioria das crianças em idade escolar, uma vez que, o seu perfil de comportamento pode ser consequência de uma tendência temperamental ou resultado de uma experiência individual (Kagan, 2005).

A maioria dos estudos sobre o temperamento sugerem a importância de formar as pessoas que trabalham com crianças para compreenderem que o comportamento destas e as suas emoções não são resultado único da aprendizagem social. As crianças desde tenra idade diferem na reatividade e autorregulação e podem ter estilos de desenvolvimento distintos. Estas formações têm sido particularmente úteis com crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e parecem ter efeitos bastante positivos ao nível do processamento cognitivo nestas crianças (Rothbart, 2005).

No que concerne à adolescência, esta é uma etapa do ciclo vital marcada por rápidas e profundas transformações, tanto a nível físico, psicológico, emocional e social. Neste período o temperamento sofre constantes modificações e adaptações, em grande parte devido, às interações estabelecidas nomeadamente com o grupo de pares, que tem uma influência fulcral neste processo (Strayer & Roberts, 1997). No entanto, o estudo de Magno, Tangco, Cabangon & Crisostomo (2008), sugere que apesar dos aspetos cognitivos do adolescente sofrerem permanentes alterações, existem outros aspetos que se mantêm constantes, como por exemplo, a permanência de traços inatos e de constituição genética, que acompanham o desenvolvimento do indivíduo ao longo de toda a sua vida. São estes traços no seu conjunto que definem o temperamento do adolescente.

2.2. Temperamento e comportamento social

Existem diversas investigações que comprovam os efeitos diretos do

temperamento da criança no que diz respeito ao desenvolvimento social. Por exemplo, a inibição e reatividade negativa estão relacionadas com problemas de comportamentos internos, ao passo que a alta reatividade e baixa autorregulação são preditivas de problemas de comportamento externalizantes. A baixa reatividade e alta autorregulação (aspectos positivos do temperamento) tendem a estar associados a comportamentos pró-sociais e competências sociais (Sanson et al, 2004). Schaffer (1996) definiu o desenvolvimento social como *“the behavior patterns, feelings, attitudes, and concepts children manifest in relation to other people and the way that these various aspects change over age”*(p. 1).

O temperamento pode afetar o humor, o nível de medo, frustração, tristeza e as emoções das crianças, bem como a maneira como respondem a determinadas situações. Este tipo de respostas desempenha um papel fulcral nas interações e funcionamento social das crianças (Rothbart, 2005).

Existe uma ligação evidente entre as dimensões específicas de temperamento e aspectos específicos do desenvolvimento social, tais como: a associação de reatividade negativa com exteriorização de problemas de comportamento, a inibição com problemas de comportamento internalizantes, e a regulação da atenção com o funcionamento na escola. Outras relações também existentes são a evidente relação entre temperamento e problemas de comportamento externalizantes, bem como, de funcionamento socialmente competente e do desenvolvimento de capacidades pró-sociais tais como a empatia (Sanson, Hemphill & Smart, 2004).

Cicchetti & Cohen (1995) apresentam um modelo transacional de compreensão do desenvolvimento do comportamento social que implica uma análise da interação contínua entre as características intrínsecas da criança e aspetos do ambiente. Assim, o temperamento das crianças, estado de saúde e capacidades cognitivas, bem como o ambiente familiar e sociocultural, todos em interação, explicam e prevêm linhas de desenvolvimento do comportamento social.

Os estudos sobre a socialização focam-se mais nas consequências ambientais exercidas sobre a criança e assumem uma transmissão unidirecional de pais para filhos. São pouco usuais as investigações feitas sobre a contribuição da própria criança para o seu desenvolvimento (Sanson e colaboradores, 2004).

As reduzidas interações com os outros, torna as crianças menos propensas a aprender e interagir de modo adequado e assertivo com as outras crianças, podendo conduzir à rejeição por parte destes e a um maior isolamento social. No que diz respeito às crianças mais sociáveis, estas tendem a estabelecer relações mais positivas com os seus amigos e são mais populares entre estes (Sanson e colaboradores, 2004).

O temperamento parece desempenhar um papel relevante no início da escolarização formal e também na passagem do básico para o secundário. Estes tipos de transições são muito importantes e requerem adaptações substanciais por parte da criança. A adaptação entre o estilo de temperamento de uma criança e o ambiente escolar parece ter uma implicação fulcral no desenvolvimento social das crianças. Também as

capacidades de regulação da atenção parecem ser de importância significativa para o funcionamento da criança. As características de temperamento podem influenciar a facilidade com que essas importantes mudanças são vivenciadas. Está provado cientificamente que a baixa realização acadêmica está relacionada com uma maior distração e a uma menor persistência, aspectos estes, que dizem respeito a uma baixa autorregulação e a uma menor capacidade de adaptação (Sanson e colaboradores, 2004).

As crianças com um temperamento vulnerável e vítimas de abuso e negligência em casa são mais suscetíveis de vir a desenvolver um padrão negativo de relacionamento com os outros à sua volta. Estes maus tratos podem ser tanto de abuso físico (agressões) como abuso psicológico (rejeição). As crianças que já tenham sofrido qualquer tipo de abuso estão sete vezes mais propensas a desenvolver problemas de conduta. Cerca de um terço das crianças com problemas de comportamento acabarão por se tornar delinquentes na adolescência (Garbarino, 2009).

A dificuldade em regular as emoções, como a raiva, pode levar o adolescente a adotar respostas socialmente inadequadas como o comportamento antissocial ou desafiante. Um adolescente que apresente sentimentos de frustração em demasia manifesta uma maior sintomatologia desafiante. Há evidências de que a ausência de inibição por medo exerce um impacto negativo sobre o desenvolvimento da empatia e da culpa, de modo que, a ausência de medo do castigo e da culpa favorecerá mais facilmente o desenvolvimento de comportamentos antissociais (Poch, Carrasco, Moreno, Ballabriga & Aznar, 2012).

Os padrões de desenvolvimento da agressividade residem em algumas dificuldades, tais como a impulsividade, insensibilidade emocional, nível elevado de atividade e Q.I. abaixo da média para a idade (Garbarino, 2009).

Os resultados obtidos no estudo de Poch e colaboradores (2012) relatam uma maior prevalência de comportamentos antissociais e de desafio nos rapazes. As raparigas ao contrário dos rapazes têm menor probabilidade de se envolverem em condutas agressivas tais como, o roubo ou a crueldade com os animais. Assim sendo, a agressão física é mais usual em rapazes. No entanto, as raparigas tendem a ser mais agressivas ao nível verbal e relacional, usando o ostracismo, e a difamação com o intuito de quebrar as relações entre os pares. É verificado um aumento deste tipo de comportamentos por volta dos 13/14 anos, que é consistente com as características físicas e emocionais típicas da adolescência, como o aumento da raiva, perda de paciência com facilidade e discussão com os adultos.

Os adolescentes cuja grande maioria dos seus traços de personalidade traduzem um temperamento difícil, revelam níveis mais elevados de comportamentos antissociais e uso de drogas com mais frequência durante o período da adolescência (Windle, 1991, citado por Mrug, Madan & Windle, 2012).

2.2.1. Temperamento e práticas educativas parentais

Nas últimas décadas tem sido notório o incessante interesse de natureza científica pelas importantes contribuições do ambiente para o desenvolvimento de padrões de temperamento.

No estudo de Alvarenga & Piccinini (2007) verificou-se que as características do comportamento materno influenciavam características infantis de temperamento e constatou-se uma forte probabilidade da existência de uma natureza relacional tanto do temperamento da criança, quanto das práticas educativas parentais na infância.

A criança não é um mero participante passivo nas interações pais-filhos. O que esta traz para esta interação, particularmente em termos do seu temperamento, pode influenciar as interações parentais (Sanson e colaboradores, 2004).

Muitos são os estudos que enfatizam a potencial influência dos pais sobre o temperamento da criança. O contexto familiar é altamente relevante para o desenvolvimento social das crianças. O impacto do temperamento sobre a parentalidade, e o inverso, são variáveis estudadas com efeitos interativos no temperamento da criança e dos pais sobre as repercussões sociais no desenvolvimento da criança (Sanson e colaboradores, 2004). Segundo Garbarino (2009) “*Parent education starting before children are born and continuing through until adolescence is crucial for preventing violence*”(p.536).

Verificou-se que determinadas práticas educacionais parecem funcionar melhor com crianças com determinados temperamentos. As crianças que são agressivas e de temperamento difícil poderão melhorar se beneficiarem de um estilo parental que envolva um controlo mais restritivo e menor negatividade por parte dos pais. Já as crianças mais tímidas parecem beneficiar de melhorias ao nível do temperamento se forem incentivadas pelos pais a explorar situações novas (Rothbart, 2005).

No estudo de Alvarenga e Piccinini (2007) constatou-se que o temperamento infantil e a responsividade materna são preditores importantes das práticas educativas parentais e do comportamento infantil. As práticas educativas contingentes proporcionam à criança, previsibilidade e organização do seu repertório comportamental. Por outro lado, práticas parentais não contingentes conduzem ao desenvolvimento de um repertório pobre de competências sociais e a problemas de externalização.

É importante assinalar, que o uso mais frequente de práticas parentais indutivas (ex. explicações, negociações) está associado a uma maior capacidade de autorregulação dos comportamentos e emoções da criança, resultando numa maior competência social. Já as práticas parentais coercivas (ex. punição física, ameaças, privação de privilégios e afeto) estão associadas a uma menor capacidade de autorregulação e a problemas de comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2007).

O estudo desenvolvido por Barbosa (2010) que tinha por objetivo a avaliação do temperamento infantil como um possível preditor das práticas educativas maternas revelou que, quanto mais difícil é o temperamento de

uma criança, maior é a frequência de práticas maternas não facilitadoras e, que o temperamento fácil é consonante com a utilização de práticas educativas facilitadoras do desenvolvimento social infantil. Em contraponto, as práticas educativas negativas não permitem o desenvolvimento da aquisição de competências sociais.

Na investigação de Gomide (2003) foi constatado que determinadas práticas parentais com adolescentes, nomeadamente a monitorização positiva e a estimulação da empatia apresentam uma relação com baixos níveis de condutas agressivas e antissociais. Estas práticas parentais têm sido relacionadas com baixos índices de comportamentos delinquentes, hábitos tabágicos, uso de drogas e uma melhor comunicação entre pais e filhos, contribuindo para um melhor ambiente familiar (Statin & Kerr, 2000).

Existem estilos de educação parental que podem induzir o desenvolvimento da agressividade, cujas práticas envolvem o abuso tanto físico quanto psicológico (Gomide, 2003). Este tipo de práticas além de permitirem o aparecimento da agressividade também trazem consequências negativas, tais como, dificuldade no desenvolvimento da autonomia, baixa autoestima e desenvolvimento de condutas antissociais (Maldonado, 1996).

O temperamento e os condicionantes do meio ambiente e o contexto envolvente em constante interação, determinam em grande parte as condutas do adolescente. Apesar da inquestionável influência do temperamento na formação de comportamentos, as práticas parentais têm um papel fulcral no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais no adolescente.

3. A Relação entre temperamento e empatia

É importante referir que ainda são escassos os estudos que relacionam o temperamento e empatia na literatura da área, nomeadamente na adolescência. Deste modo, torna-se pertinente o estudo da relação entre estas duas variáveis tão fulcrais no desenvolvimento pleno, integral e funcional do ser humano.

O estudo da empatia torna-se imprescindível, na medida em que é necessário para o conhecimento da vida em sociedade e ajuda a promover a compaixão, a benevolência e a tolerância, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil saudável (Motta, Falcone, Clark & Manhães, 2006).

Young e colaboradores (1999) descobriram na sua investigação, que as crianças aos dois anos de idade apresentam níveis mais baixos de empatia sobretudo quando as pessoas não lhes são familiares. A manifestação de um temperamento mais inibido pode diminuir em algumas crianças a capacidade para manifestarem comportamentos de cuidado em relação às pessoas em ambientes não familiares, embora isso não invalide em si, a falta de capacidade para se preocuparem com os outros. Neste mesmo estudo as crianças mais “desinibidas” a nível comportamental, apresentaram maioritariamente um comportamento adaptativo, amigável e, revelaram-se extrovertidas e bem “reguladas” emocionalmente. Em relação às crianças ditas “desreguladas” emocionalmente estas manifestaram comportamentos agressivos, impulsivos e acusaram condutas antissociais. Estas constatações

em si podem tornar-se um obstáculo nas relações, na medida em que dificultam a ligação aos outros, criando défices no comportamento empático.

Muitos são os investigadores que têm demonstrado que as crianças em idade pré-escolar, com baixos níveis de emocionalidade negativa, exteriorizam altos níveis de simpatia (resposta emocional a outro estado emocional que se traduz em sentimentos de tristeza ou preocupação) em idades compreendidas entre os quatro e seis anos (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith & Maszk, 1996).

Na investigação de Young, Fox e Waxler (1999), foi possível observar que as respostas das crianças ao sofrimento dos outros indicam a presença de padrões de empatia que são expressos sob diversas maneiras. As crianças que desde cedo foram educadas para terem em atenção os sentimentos de angústia dos outros, tentam interpretar esses sentimentos, expressam preocupação, ajudam e têm comportamentos reconfortantes para com os outros.

O estudo de Mark, Ijzendoorn & Kranenburg (2002) é pioneiro, no sentido de abranger indicadores de sensibilidade parental, vinculação e temperamento como preditores que dizem respeito à empatia. Este estudo demonstrou que as crianças inseguras e com medo de revelar as suas preocupações são menos empáticas para uma pessoa que não lhes seja familiar e podem ficar vulneráveis, ansiosas e perturbadas na presença de um adulto que manifeste emoções negativas. Também foi provado que a sensibilidade parental parece não desempenhar um papel importante nas raparigas no que diz respeito à maneira como lidam com as emoções negativas de outras pessoas.

A dificuldade em adequar determinadas emoções como a raiva pode contribuir para que o adolescente possa ter comportamentos desadaptativos ou desafiantes (Poch e colaboradores, 2012). Neste sentido, a empatia é encarada como um fator importantíssimo na promoção de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial, podendo a sua ausência potenciar o desenvolvimento de fatores de risco e comportamentos antissociais na adolescência (Pavarino, Del Prette, Del Prette, 2005a).

As manifestações de agressividade também têm sido relacionadas com défices na empatia, uma vez, que esta supõe que o agressor não tenha em consideração os sentimentos do outro. Além disso, a promoção e o desenvolvimento de comportamentos empáticos e pró-sociais na infância e adolescência surgem como fatores de prevenção relativamente às condutas antissociais (Del Prette & Del Prette, 2003).

Conclui-se, então, por tudo o que acima foi referido, que a compreensão do desenvolvimento da empatia e dos fatores implicados neste processo, são de fulcral importância na promoção de comportamentos sociais positivos, permitindo o desenvolvimento de padrões de pensamento e comportamentos consonantes com as normas sociais, bem como, irá permitir a prevenção de comportamentos antissociais.

Nesse sentido, é de todo relevante que se estude a relação entre a empatia e o temperamento na adolescência, uma vez que é nesta fase do ciclo vital do ser humano que se dão as maiores e mais importantes

transformações físicas, psicológicas e emocionais no adolescente. Se este for detentor de competências pessoais e sociais que lhe permitam enfrentar as diversas etapas desenvolvimentais, mais facilmente se tornará bem-sucedido no seu futuro e com uma menor tendência a adquirir condutas antissociais.

II – Objectivos

O presente estudo tem como principais objetivos:

- 1) Analisar a empatia numa amostra de adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade;
- 2) Analisar o temperamento nessa mesma amostra;
- 3) Estudar a relação entre a empatia e as características do temperamento nos adolescentes, nomeadamente perceber quais daquelas características temperamentais são preditoras da empatia.

III - Metodologia

1. Amostra

A amostra é constituída por 344 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, dos quais 52% são raparigas e 48 % são rapazes, como se pode verificar no Quadro 1. Os sujeitos são provenientes do 3º ciclo do ensino básico de quatro escolas dos distritos de Coimbra e Leiria.

Quadro 1. Características gerais da amostra em função do sexo, idade e ano de escolaridade

	Masculino		Feminino		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo	165	48	179	52	344	100
Idade						
12	34	44	43	56	77	22.4
13	50	46	59	54	109	31.7
14	55	48	59	52	114	33.1
15	26	59	18	41	44	12.8
Escolaridade						
7º	74	48	80	52	154	44.8
8º	44	45	54	55	98	28.5
9º	47	51	45	49	92	26.7

A média das idades é de 13.36 ($DP=.97$), sendo que não existe diferenças entre a média das idades dos rapazes ($M=13.44$, $DP=.99$) e a média da idade das raparigas [$M= 13.29$; $DP=0.95$] e [$t(344) = 1.456$; $p=.32$]. No que concerne à distribuição por idades destacou-se um maior número de adolescentes com 14 anos que representam 33.1% da amostra, e um menor número de sujeitos com 15 anos, que constitui apenas 12.8 % da amostra. Por fim, no que diz respeito à distribuição por anos de escolaridade,

destaca-se um maior número de sujeitos no 7º ano (44.8%) sendo o 9º ano de escolaridade o menos prevalente (apenas 26.7% da amostra).

2. Instrumentos

Para avaliar a empatia nos adolescentes foi utilizada a Escala de Empatia Básica (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006; versão portuguesa: Nobre Lima, Rijo & Matias, 2012) e para avaliar o temperamento foi utilizado o Questionário sobre o Temperamento no Início da Adolescência – Revisto (EATQ-R) (Leska K. Ellis & Mary K. Rothbart, 1999; versão portuguesa: Marina Carvalho, 2007). No início do protocolo organizado com base nestes dois instrumentos foram pedidos breves dados sobre os adolescentes, tais como, sexo, idade e ano de escolaridade.

2.1. Escala de Empatia Básica - BES

A Escala de Empatia Básica (Jolliffe & Farrington, 2006; versão portuguesa: Nobre Lima, Rijo & Matias, 2012) é constituída por 20 itens, cada um respondido numa escala de likert de 5 pontos, desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. Esta escala tem como objetivo avaliar a empatia cognitiva e afetiva dos jovens (cf. Anexo 1).

Os itens 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 17 e 18 são relativos à Empatia Afetiva e têm como objetivo medir a congruência emocional com as emoções de uma pessoa. Por sua vez, os itens 3, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 19 e 20 dizem respeito à Empatia Cognitiva e medem a capacidade de compreender as emoções das outras pessoas. Esta escala para além de permitir obter totais parciais, nomeadamente a Empatia Afetiva e Cognitiva, possibilita também o cálculo de um score total. Quanto maior for o valor obtido pelo sujeito, maior o grau de empatia que este diz sentir.

A BES, na versão portuguesa apresentou uma boa consistência interna com um coeficiente de *alfa* para o total da escala de .80 e para os fatores empatia afetiva e empatia cognitiva .71 e .80, respetivamente. No presente estudo obteve-se uma consistência interna boa, ou seja, um Alfa de Cronbach (α) de .82 para a escala total. Relativamente aos fatores Empatia Afetiva e Empatia Cognitiva obteve-se um α de .76¹ para ambas, que segundo Pestana e Gageiro (2008), é considerado um valor razoável.

¹ Para interpretar os valores de consistência interna obtidos, foi considerada a classificação de Pestana e Gageiro (2008): com valores de alfa <.60 a indicar uma consistência interna inadmissível; um alfa entre .60 e .70 correspondendo a uma consistência interna fraca; um alfa entre .70 e .80 apresentando uma consistência interna razoável; um alfa entre .80 e .90 a indicar uma consistência interna boa e considera-se um alfa superior a .90 uma consistência interna muito boa.

2.2. Questionário sobre o Temperamento no Início da Adolescência – Revisto (EATQ-R)

O Questionário sobre o Temperamento no Início da Adolescência – Revisto, resultou de um trabalho de tradução e adaptação (Marina Carvalho, 2007) a partir da versão original do Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R) (Leska K. Ellis & Mary K. Rothbart, 1999).

Este instrumento é constituído por 65 itens, cada um respondido numa escala gradual de 5 pontos, desde “quase nunca se aplica a ti” até “quase sempre se aplica a ti”. Tem como objetivo avaliar cinco dimensões do temperamento: a Autorregulação, a Reatividade, a Emocionalidade, níveis de Agressão e Humor Depressivo (cf. Anexo 2).

Os itens 1, 6, 12, 14, 21, 23, 27, 30, 31, 35, 39, 41, 43, 44, 51, 54 e 59, 63 e 64 são relativos ao fator Autorregulação que tem como objetivo medir a capacidade de realizar uma ação quando existe uma forte tendência para evitá-la. No que diz respeito ao fator Reatividade que tem como objetivo avaliar a capacidade de moderar ou controlar o comportamento quando este não é adequado, fazem parte os itens 7, 10, 18, 25, 26, 36, 38, 47, 49, 56, e 61. Compõem o fator Emocionalidade os itens 8, 15, 28, 32, 34, 45, 46, 57. Este fator analisa as diferenças individuais na velocidade e magnitude das mudanças de humor entre emoções positivas e negativas. Relativamente ao fator Agressão que avalia os comportamentos hostis e agressivos, dirigidos a pessoas e objetos, a agressão verbal direta e indireta e a reatividade hostil, fazem parte os itens 5, 9, 13, 22, 50 e 58. Finalmente no que diz respeito ao fator Humor Depressivo fazem parte os itens 2, 11, 20, 29, 37 e 55, medindo estes fatores baixos níveis de humor, a perda de interesse e falta de prazer na realização de atividades.

O EATQ-R, na versão portuguesa apresentou uma consistência interna muito boa para o fator Autorregulação ($\alpha = .92$), para o fator Reatividade ($\alpha = .84$) apresentou uma boa consistência interna, para os fatores Emocionalidade ($\alpha = .78$), e Agressão ($\alpha = .75$), uma consistência interna razoável e para o fator Humor Depressivo ($\alpha = .68$), uma consistência interna fraca (Pestana & Gageiro, 2008).

No presente estudo obteve-se uma consistência interna razoável para o fatores: Autorregulação ($\alpha = .77$), Reatividade ($\alpha = .74$), Emocionalidade ($\alpha = .78$), agressão ($\alpha = .73$), Humor Depressivo ($\alpha = .72$) (Pestana & Gageiro, 2008).

3. Procedimentos de Investigação Adotados

3.1. Recolha da Amostra

Para a realização desta investigação foi necessário, numa fase inicial, contactar a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) no sentido de ser concedida a autorização necessária à recolha da amostra nas escolas. Recebida a permissão por parte da entidade, passou-se à fase seguinte, de contacto com os conselhos executivos (cf. Anexo 3). Após a obtenção do consentimento, foram agendadas as datas de entrega dos

consentimentos informados (cf. Anexo 4) e de aplicação do protocolo de instrumentos, que tiveram em conta a disponibilidade quer das turmas de 3º ciclo, quer dos professores que se prestaram a ceder as suas aulas para o efeito.

Participaram no estudo todos os alunos autorizados através do consentimento informado assinado pelos encarregados de educação.

A aplicação foi feita de forma coletiva e foram eliminados da amostra todos os questionários que não se encontravam viáveis para serem utilizados – ou por se encontrarem apenas parcialmente respondidos ou por a idade do respondente não se encontrar dentro do limite pretendido (entre os 12 e os 15 anos). Assim, dos 370 questionários entregues, foram válidos para este estudo 344.

3.2. Análise estatística de dados

Uma vez encontrada a amostra final, todos os questionários foram aleatoriamente numerados com um número de identificação e procedeu-se à inserção de todos os dados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0, para que fossem posteriormente analisados.

Inseridos os dados, a sua análise foi realizada com recurso a diversos procedimentos estatísticos, nomeadamente:

- a. Estatísticas descritivas de tendência central e dispersão;
- b. Cálculo do coeficiente de *Pearson* para o estudo das correlações;
- c. Cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach* para o estudo das consistências internas dos instrumentos;
- d. Teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas, de forma a comparar médias entre grupos;
- e. Teste multivariado – *MANOVA* – para análise da variância;
- f. Análise de Regressão Múltipla para as estatísticas de predição.

IV- Resultados

Neste ponto serão apresentados os resultados do estudo empírico realizado de acordo com a seguinte estrutura: 1) Análise da empatia; 2) Análise do temperamento; 3) Relações entre a empatia e o temperamento.

1. Análise da empatia na amostra total

A utilização da BES possibilitou a obtenção de valores relativos ao nível de empatia na sua totalidade e para cada um dos fatores: empatia afetiva e empatia cognitiva. Encontram-se apresentados no Quadro 2 os resultados médios e os desvios-padrão obtidos na BES total e em cada uma das dimensões.

A fim de se proceder à comparação das médias obtidas nos fatores da BES, reduziu-se a média à escala de classificação dos itens. Para tal, procedeu-se à divisão da média obtida num fator pelo número de itens que o compunham. Deste modo, as médias passam ambas a oscilar numa escala de 1 a 5 - a mesma escala através da qual os itens foram classificados e se tornam comparáveis.

Através dos dados apresentados no Quadro 2 é possível constatar que para o total da amostra a diferença entre a empatia afetiva e cognitiva tem significado estatístico [$t(343) = 22.64, p < .001$]. Isto significa que os adolescentes da amostra são mais empáticos, cognitiva ($M_{red}=4.24; DP=.60$) do que afetivamente ($M_{red}=3.44; DP=.68$).

Quadro2. Médias e desvios-padrão da amostra total na escala BES e respetivos fatores.

	<i>n</i> = 344			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M_{red}</i>	<i>DP</i>
BES				
Afetivo	37.79	7.52	3.44	.68
Cognitivo	38.19	5.37	4.24	.60
Total	75.99	11.12	3.80	.66

1.1. Análise da empatia em função do sexo

O resultado do teste multivariado (Quadro 3.) aponta para um valor $\lambda = .86$ [$f(1,342) = 28.94, p < .001$] que indica existirem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e masculino. Por sua vez, os testes univariados apontam para uma diferença estatisticamente significativa ao nível da BES afetivo [$f(1, 342) = 51.38, p < .001$], e da BES cognitivo [$f(1,342) = 28.42, p < .001$]. Isto indica que as raparigas apresentam níveis mais elevados do que os rapazes de empatia cognitiva ($M_{red}=4.40; DP=.50$) e de empatia afetiva ($M_{red}=3.67; DP=.58$).

Quadro3. Médias e desvios-padrão da BES em função do sexo dos adolescentes

	Masculino (<i>n</i> =165)				Feminino (<i>n</i> =179)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M_{red}</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M_{red}</i>	<i>DP</i>
BES								
Afetivo	34.97	7.64	3.18	.69	40.40	6.39	3.67	.58
Cognitivo	36.64	5.79	4.07	.64	39.61	4.51	4.40	.50
Total	71.61	11.40	3.58	.72	80.01	9.18	4.00	.60

1.1.1. Análise da empatia nos rapazes

Procedeu-se à realização do teste *t* de *student* para amostras emparelhadas, por forma a verificar se existiam diferenças significativas entre os fatores da empatia, no que diz respeito aos adolescentes do sexo masculino. Na comparação entre a empatia afetiva e a empatia cognitiva obteve-se um $t(164) = -15.99$, $p < .001$, refletindo um valor estatisticamente significativo, o que indica que os rapazes apresentam uma maior empatia cognitiva ($M_{red}=4.07$; $DP=.64$) do que afetiva ($M_{red}=3.18$; $DP=.69$).

1.1.2. Análise da empatia nas raparigas

Foi utilizado o mesmo procedimento acima mencionado com o objetivo de se verificar as diferenças existentes entre a empatia afetiva e cognitiva nas raparigas. Obteve-se um $[t(178) = -16.33]$, $p < .001$. Isto significa um valor estatisticamente significativo, o que indica que as raparigas apresentam uma maior empatia cognitiva ($M_{red}=4.40$; $DP=.50$) do que afetiva ($M_{red}=3.67$; $DP=.58$).

1.2. Análise da empatia em função do grupo etário

De forma a observar a influência da idade na empatia foram criados dois grupos etários: o Grupo 1, constituído por adolescentes com idades compreendidas entre os 12-13 anos, e o Grupo 2, com adolescentes com idades compreendidas entre os 14-15 anos.

Relativamente à comparação das médias entre grupos etários (Quadro 4), o teste multivariado não revelou diferenças estatisticamente significativas: $\lambda=0.98$, $[f(2.341) = 2.85, p=.059]$. Isto significa que os níveis de empatia não se alteram com a idade.

Quadro 4. Médias e desvios-padrão da BES em função do grupo etário

	Grupo 1: 12-13 ($n=186$)				Grupo 2: 14-15 ($n=158$)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M_{red}</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M_{red}</i>	<i>DP</i>
BES								
Afetivo	38.58	7.62	3.51	.69	36.87	7.32	3.35	.66
Cognitivo	38.72	5.28	4.30	.59	37.57	5.43	4.17	.60
Total	77.29	11.01	3.86	.68	74.44	11.08	3.72	.63

1.2.1. Análise da empatia nos adolescentes mais novos (grupo 12-13 anos)

Quando se efetuou o cálculo do teste *t* de *student* para amostras emparelhadas, constatou-se através da comparação entre a empatia afetiva e a empatia cognitiva, um $[t(185) = -15.83]$, $p < .001$, o que revela que os

adolescentes mais novos manifestam maiores níveis de empatia cognitiva do que empatia afetiva.

1.2.2. Análise da empatia nos adolescentes mais velhos (grupo 14-15 anos)

Através da mesma análise utilizada no ponto anterior, obteve-se para o grupo de adolescentes mais velhos, um [$t(157) = -16.28, p < .001$], o que indica que neste grupo continuam a existir maiores níveis de empatia cognitiva do que empatia afetiva.

2. Análise do temperamento na amostra total

No Quadro 5, que a seguir se apresenta, são indicadas as médias e os desvios padrão, obtidos no questionário que mede o temperamento.

Quadro5. Médias e desvios-padrão do EATQ-R na amostra total

	(n=344)	
	M	DP
EATQ-R_Autorregulação	58.8	8
EATQ-R_Reatividade	34.2	7.5
EATQ-R_Emocionalidade	20	6.3
EATQ-R_Agressão	14.4	4.7
EATQ-R_Humor Depressivo	16.4	4.8

Uma análise qualitativa dos valores obtidos para os diferentes fatores do EATQ-R irá ser feita de seguida. Para facilitar a compreensão do significado das médias obtidas pelos sujeitos da amostra em termos de temperamento, reduziu-se a média obtida à escala de classificação dos itens. Para tal, procedeu-se à divisão da média obtida num fator pelo número de itens que o compunham. A média pode assim passar a ser interpretada numa escala de 1 a 5, ou seja, a mesma escala através da qual os itens foram classificados.

Relativamente aos fatores Autorregulação e Reatividade, a média reduzida à escala de classificação dos itens tem um valor de 3.1 para ambos os fatores. Considerando que 3 corresponde a *bastantes vezes* e que 4 corresponde a *muitas vezes*, isto significa que os sujeitos da amostra são tendencialmente autorregulados e reativos.

No que diz respeito ao fator Emocionalidade e Agressão, a média reduzida à escala de classificação dos itens tem um valor de 2.5 e 2.4 respetivamente. Considerando que 2 corresponde a *poucas vezes* e 3 corresponde a *bastantes vezes*, isto significa que os sujeitos da amostra são

moderadamente emocionais e agressivos.

Por último, o fator Humor Depressivo, a média reduzida à escala de classificação dos itens tem um valor de 2.7. Considerando que 2 corresponde a *poucas vezes* e 3 corresponde a *bastantes vezes*, isto significa que os sujeitos da amostra manifestam alguma tendência a ter um humor depressivo.

2.1. Análise do temperamento em função do sexo

Procurou-se perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas ao nível do temperamento em função do sexo nos adolescentes. Nesse sentido, os resultados que constam no Quadro 6, foram comparados, com recurso à realização de *MANOVAS*.

Os resultados dos testes multivariados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos ao nível de temperamento $\lambda=.87$, $f(5,338) = 10.35$, $p < .001$. Nesse sentido, foram analisados os resultados dos testes univariados para perceber em quais dos fatores se evidenciam as diferenças. Verificou-se que existem diferenças significativas no fator Autorregulação e Humor Depressivo respectivamente [$f(1,342) = 6.33$, $p = .012$; $f(1,342) = 4.02$, $p = .046$]. Isto significa que as raparigas são mais autorreguladas e com tendência a revelarem uma maior predisposição a um humor depressivo do que os rapazes.

Quadro6. Médias e desvios-padrão do EATQ-R em função do sexo

	Masculino(n=165)		Feminino(n=179)		f	p
	M	DP	M	DP		
EATQ-R_Autorregulação	57.8	8.7	59.8	7.3	6.33	.012
EATQ-R_Reatividade	32.8	6.9	35.4	7.8	1.87	.172
EATQ-R_Emocionalidade	18.6	6.2	21.3	6.1	.27	.604
EATQ-R_Agressão	14	4.3	14.7	4.9	2.66	.104
EATQ-R_Humor Depressivo	14.8	4.2	18	4.9	4.02	.046

2.2. Análise do temperamento em função do grupo etário

Em relação ao grupo etário o teste multivariado (Quadro 7) não revela diferenças estatisticamente significativas [$\lambda=0.99$, $f(5,338) = 0.87$, $p = .499$]. Isto significa que os níveis de temperamento não se alteram com a idade.

Quadro 7. Médias e desvios-padrão do EATQ-R em função do grupo etário

	Grupo 1: 12-13 (n=186)		Grupo 2: 14-15 (n=158)	
	M	DP	M	DP
EATQ-R_Autorregulação	59.38	7.90	58.19	8.21
EATQ-R_Reatividade	33.67	7.50	34.78	7.38
EATQ-R_Emocionalidade	19.82	6.35	20.16	6.19
EATQ-R_Agressão	13.98	4.60	14.80	4.72
EATQ-R_Humor Depressivo	16.27	4.79	16.65	4.92

3. Relação entre a empatia e o temperamento

3.1. Análise da relação entre a empatia e o temperamento na amostra total

Foram estudadas as correlações entre as dimensões do EATQ-R e da BES, utilizando-se o coeficiente de correlação de *Pearson*² (Quadro 8.). Os resultados revelam que existem correlações moderadas entre a Autorregulação e a Empatia Afetiva ($r=.408$), a Empatia Cognitiva ($r=.485$) e a Empatia Total ($r=.510$). Observam-se ainda correlações significativas entre a Emocionalidade e a Empatia Afetiva ($r=.127$) e a Empatia Cognitiva ($r=-.137$), no entanto, estas são correlações muito baixas. Existem igualmente correlações significativas mas muito baixas entre a Agressão e a Empatia Cognitiva ($r=-.114$), entre o Humor Depressivo e a Empatia Total ($r=.194$), e entre o Humor Depressivo e a Empatia Afetiva ($r=.262$).

Quadro 8. Correlações entre a empatia e o temperamento na amostra total (N=344)

	BES_Afetivo	BES_Cognitivo	BES_Total
EATQ-R_Autorregulação	.408**	.485**	.510**
EATQ-R_Reatividade	.078	.029	.067
EATQ-R_Emocionalidade	.127*	-.137*	.020
EATQ-R_Agressão	-.023	-.114*	-.070
EATQ-R_Humor Depressivo	.262**	.034	.194**

Legenda: * - $p<.005$; ** - $p<.001$

² Nas correlações muito baixas o r situa-se abaixo de .19 e nas correlações *baixas*, o r situa-se entre .20 e .39, enquanto nas correlações *moderadas* o r está entre .40 e .69, considerando-se *alta* uma correlação que se situe entre .70 e .89 (Pestana & Gageiro, 2008).

3.2. Análise da relação entre a empatia e o temperamento em função do sexo

Foram estudadas de seguida as associações entre os fatores dimensões do EATQ-R e da BES em função do sexo dos adolescentes.

3.2.1. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nas raparigas

Os resultados demonstram que existe uma correlação baixa entre a Autorregulação e a Empatia Afetiva ($r=.387$) e a Empatia Cognitiva ($r=.387$), e uma associação moderada entre a autorregulação e a Empatia total ($r=.459$). Existem também correlações muito baixas entre a Emocionalidade e a Empatia Afetiva ($r=.187$), assim como, correlações muito baixas entre o Humor Depressivo e a Empatia Afetiva ($r=.154$) nas raparigas (Quadro 9.).

Quadro 9. Correlações entre a empatia e o temperamento nas raparigas (N=179)

		BES_Afetivo	BES_Cognitivo	BES_Total
EATQ-R_Autorregulação	<i>r</i>	.387**	.387**	.459**
EATQ-R_Reatividade	<i>r</i>	.127	.096	.135
EATQ-R_Emocionalidade	<i>r</i>	.187*	-.121	.071
EATQ-R_Agressão	<i>r</i>	-.046	-.072	-.068
EATQ-R_Humor Depressivo	<i>r</i>	.154*	.012	.113

Legenda: * - $p<.005$; ** - $p<.001$

3.2.2 Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos rapazes

Posteriormente, estudaram-se as associações entre os fatores do EATQ-R e da BES nos rapazes, através do coeficiente de correlação de *Pearson* (Quadro 10). Pode observar-se que há correlações baixas entre a Autorregulação e a Empatia Afetiva ($r=.399$), correlações moderadas entre a Autorregulação e a Empatia Cognitiva ($r=.536$) e a Empatia Total ($r=.540$). Verificam-se correlações baixas entre a Emocionalidade e a Empatia Cognitiva ($r=-.285$), e correlações muito baixas entre a Emocionalidade e a Empatia Total ($r=-.187$). Também existem fracas associações entre a Agressão e a Empatia Cognitiva ($r=-.215$), e associações muito fracas entre a Agressão e a Empatia Total ($r=-.154$). Por fim, observam-se correlações muito baixas entre o Humor Depressivo e a Empatia Afetiva ($r=.172$) nos

rapazes.

Quadro10. Correlações entre a empatia e o temperamento nos rapazes (N=165)

		BES_Afetivo	BES_Cognitivo	BES_Total
EATQ-R_Autorregulação	<i>r</i>	.399**	.536**	.540**
EATQ-R_Reatividade	<i>r</i>	-.095	-.131	-.130
EATQ-R_Emocionalidade	<i>r</i>	-.063	-.285**	-.187*
EATQ-R_Agressão	<i>r</i>	-.067	-.215**	-.154*
EATQ-R_Humor Depressivo	<i>r</i>	.172*	-.144	.042

Legenda: * - $p < .005$; ** - $p < .001$

3.3. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos grupos etários

3.3.1. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos adolescentes mais novos (Grupo 12-13 anos)

Através do coeficiente de correlação de *Pearson* (Quadro 11.) averiguou-se as associações entre os fatores do EATQ-R e da BES no grupo dos adolescentes mais novos. Pode constatar-se que há correlações moderadas entre a Autorregulação e a Empatia afetiva ($r=.432$), Empatia Cognitiva ($r=.508$) e Empatia Total ($r=.543$). Existem igualmente correlações baixas entre o Humor Depressivo e a Empatia Afetiva ($r=.304$) e Empatia Total ($r=.253$) nos adolescentes mais novos.

Quadro11. Correlações entre a empatia e o temperamento no grupo etário 1 (N=186)

		BES_Afetivo	BES_Cognitivo	BES_Total
EATQ-R_Autorregulação	<i>r</i>	.432**	.508**	.543**
EATQ-R_Reatividade	<i>r</i>	.029	.013	.026
EATQ-R_Emocionalidade	<i>r</i>	.136	-.089	.052
EATQ-R_Agressão	<i>r</i>	.005	-.063	-.026
EATQ-R_Humor Depressivo	<i>r</i>	.304**	.089	.253**

Legenda: * - $p < .005$; ** - $p < .001$

3.3.2. Análise da relação entre a empatia e o temperamento nos adolescentes mais velhos (Grupo 14-15 anos)

Por fim, concluiu-se a análise correlacional entre os fatores do EATQ-R e da BES no grupo dos adolescentes mais velhos (Quadro 12.). Observa-se que existem correlações baixas entre a Autorregulação e a Empatia Afetiva ($r=.369$), e correlações moderadas entre a Autorregulação e a Empatia Cognitiva ($r=.452$) e Empatia Total ($r=.465$). Há correlações muito baixas entre a Reatividade e a Empatia Afetiva ($r=.159$), e entre a Emocionalidade e a Empatia Cognitiva ($r= -.189$). Constata-se igualmente que existem associações baixas entre o Humor Depressivo e a Empatia Afetiva ($r=.226$) nos adolescentes mais velhos.

Quadro12. Correlações entre a empatia e o temperamento no grupo etário 2 (N=158)

		BES_Afetivo	BES_Cognitivo	BES_Total
EATQ-R_Autorregulação	<i>r</i>	.369**	.452**	.465**
EATQ-R_Reatividade	<i>r</i>	.159*	.066	.137
EATQ-R_Emocionalidade	<i>r</i>	.125	-.189*	-.010
EATQ-R_Agressão	<i>r</i>	-.035	-.154	-.098
EATQ-R_Humor Depressivo	<i>r</i>	.226**	-.018	.141

Legenda: * - $p<.005$; ** - $p<.001$

3.4. Efeito preditor do temperamento sobre a empatia

Para a verificação do efeito preditor do temperamento sobre a empatia, recorreu-se a estatísticas de regressão linear múltipla, tomando-se a empatia como critério e os fatores do EATQ-R como variáveis predictoras.

Através do Quadro 13, pode observar-se que 28. 1% da variância da Empatia Total é efeito do temperamento. Este valor é estatisticamente significativo [$f(3,43)=26.41;p=.001$].

Quadro 13. Sumário do modelo de Regressão Linear Múltipla para a Empatia Total

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
VI	.530	.281	26.41	.000
Temperamento				

Na análise dos coeficientes de regressão (Quadro 14.), verifica-se que os preditores autorregulação ($\beta=.474;p<.05$) e humor depressivo ($\beta=.156;p<.05$) são estatisticamente significativos, sendo o primeiro o que mais contribui para explicar a variância da Empatia Total.

Quadro 14. Coeficientes de Regressão Linear Múltipla para a Empatia Total

Preditores	β	t	p
QTIA			
Autorregulação	.474	9.85	.000
Reatividade	.046	0.75	.456
Emocionalidade	-.027	-.527	.598
Agressão	-.089	-1.45	.149
Humor Depressivo	.156	2.75	.006

No Quadro 15, pode observar-se que o temperamento explica 21. 7% da variância da Empatia Afetiva. Este valor é estatisticamente significativo [$f(343)=18.74;p=.001$].

Quadro 15. Sumário do modelo de Regressão Linear Múltipla para a Empatia Afetiva

	R	R^2	F	p
VI	.466	.217	18.74	.000
Temperamento				

Na análise dos coeficientes de regressão (Quadro 16.), verifica-se que os preditores Autorregulação ($\beta=.369;p<.001$) e Humor Depressivo ($\beta=.218;p<.001$) são estatisticamente significativos, sendo o primeiro que mais contribui para explicar a variância da Empatia Afetiva.

Quadro 16. Coeficientes de Regressão Linear Múltipla para a Empatia Afetiva

Preditores	β	t	p
EATQ-R			
Autorregulação	.369	7.34	.000
Reatividade	-.004	-0.65	.948
Emocionalidade	.064	1.21	.226
Agressão	-.071	-1.11	.269
Humor Depressivo	.218	3.69	.000

No Quadro 17, pode observar-se que o temperamento explica 25. 9% da variância da Empatia Cognitiva. Este valor é estatisticamente significativo [$f(343)= 23.59;p=.001$].

Quadro 17. Sumário do modelo de Regressão Linear Múltipla para a Empatia Cognitiva

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
VI	.509	.259	23.59	.000
Temperamento				

Na análise dos coeficientes de regressão (Quadro 18.), verifica-se que os preditores Autorregulação ($\beta=.465;p<.001$) e Emocionalidade ($\beta=-.145;p<.05$) são estatisticamente significativos, sendo o primeiro que mais contribui para explicar a variância da Empatia Cognitiva.

Quadro 18. Coeficientes de Regressão Linear Múltipla para a Empatia Cognitiva

Preditores	β	<i>t</i>	<i>p</i>
EATQ-R			
Autorregulação	.465	9.52	.000
Reatividade	.101	1.62	.107
Emocionalidade	-.145	-2.82	.005
Agressão	-.085	-1.36	.176
Humor Depressivo	.017	0.30	.762

V – Discussão

Neste estudo procurou-se perceber até que ponto o temperamento se encontra associado com a empatia. Alguns dos resultados obtidos correspondem aquilo que tem sido corroborado pela comunidade científica, mas outros houve, que não foram convergentes. Neste capítulo, o objetivo principal é fazer uma síntese dos resultados encontrados neste estudo e discuti-los, por forma a compreender o seu valor e significado.

A empatia tem sido alvo de diversos estudos em áreas distintas, passando pela sociologia, filosofia, psicologia social e do desenvolvimento (Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). Todos os estudos realizados até ao momento confirmam a clara influência desta competência na promoção de comportamentos pró-sociais e no estabelecimento de interações sociais positivas e harmoniosas. A promoção desta competência constitui em si, uma mais-valia a longo prazo, no que diz respeito à trajetória desenvolvimental de uma criança, atuando na inibição de comportamentos agressivos e violentos, bem como, em condutas antissociais.

Ao nível da empatia, os resultados alcançados revelaram que as raparigas são mais empáticas do que os rapazes, o que vai ao encontro dos

estudos de Garaigordobil & Galdeano (2006) e Matias (2012), já apresentados no enquadramento teórico. Este é um resultado que está claramente de acordo, com a maioria dos estudos realizados acerca da empatia (Kemp, Overbeek, Wied, Engels, & Scholte, 2007; Garaigordobil, 2009) e, também com certo estereótipo cultural, que revela que o sexo feminino, de acordo com as suas especificidades, é mais empático (Rueckert, 2011).

Foi verificada na análise intra-sexos e intra-grupos etários, a existência de níveis mais elevados de empatia cognitiva do que afetiva. De acordo com o que tem sido descrito sobre o desenvolvimento do adolescente, este é alvo de profundas mudanças a nível cognitivo nesta fase da sua vida (Lourenço, 1997). Essas modificações orientam o pensamento para questões mais abstratas, permitem-lhe assumir a perspetiva dos outros, pensar acerca dos pensamentos dos outros, ao mesmo tempo que procura que o compreendam e sendo particularmente compreensivo com os pares que atravessam a mesma condição (Sprinthall & Collins, 2008). Desta forma, a capacidade do adolescente inferir estados emocionais e de compreender a perspetiva dos outros, pode provavelmente explicar os níveis mais elevados de empatia cognitiva em relação à afetiva.

Constatou-se, relativamente à análise da empatia em função do grupo etário, que não ocorrem variações no nível de empatia em função da idade, divergindo estes dados das observações verificadas nos estudos de Strayer & Roberts (1997) e Gend, Xia & Qin (2012). Estes autores verificaram nas suas investigações que a empatia é uma capacidade que se vai desenvolvendo e evoluindo à medida que o adolescente vai crescendo, havendo uma maior probabilidade dos adolescentes mais velhos manifestarem maiores níveis de empatia relativamente aos mais novos. No entanto, as investigações levadas a cabo por Garaigordobil (2009) e Matias (2012) não identificaram diferenças nos níveis de empatia com o aumento da idade, conclusões estas, com as quais convergem os resultados obtidos neste estudo. Uma possível explicação para o facto de a empatia não sofrer alterações durante este período do ciclo vital pode, por hipótese, ficar a dever-se ao tipo de instrumentos de avaliação psicológica utilizados nos diferentes estudos, uma vez que nem todos medem as mesmas dimensões da empatia. Neste caso, pode ser necessário: a realização de uma revisão dos instrumentos de avaliação da empatia; a utilização de instrumentos de avaliação com garantia de confiabilidade e validade comprovadas em amostras de diferentes países e versões adaptadas às diferentes faixas etárias; aplicação dos instrumentos desde a primeira infância até ao final da adolescência, de preferência com amostras multiculturais e a realização de uma análise do desenvolvimento da empatia, com o objetivo de se verificar alterações em função da idade, comparando as mudanças nas diferentes culturas (Garaigordobil, 2009). Uma outra hipótese explicativa pode estar relacionada com o facto de a amostra ser composta por adolescentes que ainda estão no início e meio da adolescência, distinguindo-se menos entre eles do que se fossem comparados com adolescentes mais velhos.

No que diz respeito à análise das diferentes dimensões do

temperamento – Autorregulação, Reatividade, Emocionalidade, Agressão e Humor Depressivo – constatou-se que, na generalidade, a amostra apontou para níveis mais elevados de autorregulação. Isto significa que os sujeitos da amostra são tendencialmente autorregulados. Efetivamente, a capacidade de autorregulação encontra-se associada, em alguns estudos da área, à empatia. Sabe-se que os sujeitos que evidenciam maiores níveis de autorregulação tendem a manifestar comportamentos sociais adaptativos e expressam os seus pensamentos e sentimentos de forma assertiva, numa tentativa de compreender o outro e a sua perspetiva, o que favorece, em certa medida, os comportamentos empáticos (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998; Lizarraga, Ugarte, Elawar, Iriarte & Baquedano, 2003).

No que concerne às diferenças entre sexos, as raparigas apresentam maiores níveis de autorregulação, comparativamente com os rapazes. De um modo geral, estas evidenciam uma menor propensão para manifestarem comportamentos agressivos e condutas antissociais (Poch e colaboradores, 2012). Este facto, revela em si, um maior controlo sobre os comportamentos impulsivos e a capacidade de os moderar e controlar quando estes não são adequados. Assim sendo, pode levantar-se a hipótese, destas evidências poderem explicar em certa medida, os níveis mais elevados de autorregulação encontrados nas raparigas.

No que concerne à análise em função do grupo etário foi verificado que as características de temperamento não se alteram com a idade. Estes resultados são de certa forma corroborados pelo estudo já apresentado no enquadramento teórico, onde Magno, Tangco, Cabangon & Crisostomo, (2008) afirmam existem certos traços de temperamento que são inatos e de constituição genética que se mantêm constantes e irão acompanhar o indivíduo ao longo de todo o ciclo vital.

Uma vez discutidos os resultados relativos à empatia e ao temperamento, serão agora analisados os dados que permitiram a compreensão da relação entre essas duas variáveis.

De um modo geral, observou-se que a autorregulação apresentou correlações mais elevadas com a empatia (cognitiva e afetiva). O facto de ser essa relação praticamente por si só, a influenciar o nível de empatia, foi um resultado deveras interessante de constatar.

A autorregulação enquanto um conjunto de processos mentais que exerce influência sobre os comportamentos, pensamentos, emoções, impulsos e desejos do sujeito (Baumeister & Vohs, 2004) encontra-se de certa forma relacionada, com a capacidade do indivíduo para ser empático. Por outras palavras, para se poder estabelecer uma relação de empatia para com o outro, tem de se ter controlo sobre o próprio comportamento e estado de atenção, bem como, tem de se ser capaz de perceber os mais diversos estados emocionais em nós próprios e nos outros. Esta competência vai sendo adquirida à medida que a criança se desenvolve. Esse desenvolvimento parece ser facilitado pela maturação biológica, bem como pelas diversas experiências adquiridas e pelo cuidado sensível por parte dos pais. Estes detêm um papel fulcral no desenvolvimento da autorregulação

nos seus filhos pois, proporcionam a oportunidade para estes aprenderem e experimentarem formas efetivas de controlo do próprio comportamento (Block & Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989). É a partir da primeira infância que a regulação emocional se processa através da relação diádica com as figuras de vinculação primárias. Esta relação vai permitir à criança a capacidade para regular as suas emoções, processo desenvolvimental esse, que ocorre no sentido da heterorregulação para a autorregulação. A qualidade da regulação emocional adquirida através da díade e o modo como as emoções são vivenciadas nesse contexto relacional, irá influenciar o funcionamento emocional na adolescência (Carvalho, Martins, Neves & Soares, 2007). Não é, assim, difícil de perceber que a capacidade de autorregulação vai facilitar a compreensão da perspetiva dos outros e, conseqüentemente, a emergência do comportamento empático (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998). Desta forma, face ao que acima foi referido, torna-se, mais fácil de perceber que a autorregulação se encontra associada à empatia, como foi possível constatar nos resultados obtidos neste estudo.

Ainda de acordo com as correlações analisadas, pôde verificar-se que de uma forma geral a reatividade, emocionalidade, agressão e humor depressivo evidenciam correlações baixas ou mesmo muito baixas com a empatia, isto quer ao nível do sexo, como em função da idade.

Ao nível dos resultados encontrados no sexo feminino e masculino, os resultados revelaram-se bastante interessantes para a compreensão da relação entre as variáveis. Os resultados apontam para uma associação significativa da autorregulação para com a empatia (afetiva, cognitiva e total) em ambos os sexos. De facto, estes resultados são consonantes com investigações que indicam a existência de associações entre a autorregulação e a empatia referindo que esta variável se encontra positivamente correlacionada com comportamentos pró-sociais nos adolescentes, especificamente, a empatia (Walker & Christensen, 2010).

Foram ainda encontradas associações significativas, embora muito baixas, da emocionalidade e o humor depressivo, com a empatia afetiva. Estes resultados podem ficar a dever-se, por mera hipótese especulativa, ao facto de as raparigas apresentarem uma ligeira tendência revelar um humor depressivo, no início da adolescência, resultado meramente reativo face ao período de grandes transformações físicas acentuadas, e adaptação a essas mesmas transformações corporais que estão sujeitas nesta fase desenvolvimental (Sprinthall & Collins, 2008). Uma vez que estas se encontram numa fase de desenvolvimento mais sensível, possivelmente, podem ficar mais suscetíveis de inferenciar os estados afetivos dos outros.

Em relação aos rapazes, os resultados apontaram para uma associação significativa, embora negativa, da emocionalidade e da agressão com a empatia cognitiva. Ou seja, quanto mais emocionais e agressivos, menos empáticos cognitivamente os adolescentes revelam ser. Efetivamente, a literatura tem evidenciado que a emocionalidade está em certa medida associada com a empatia, uma vez que envolve a emoção. (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998). Deste modo, pode colocar-se como hipótese, que a presença de emoções menos positivas, irão influenciar

negativamente a manifestação da empatia. E quanto mais dificuldade o adolescente apresentar na leitura que faz das emoções nos outros, mais dificilmente tenderá a desenvolver comportamentos empáticos. Relativamente aos níveis significativos de agressividade encontrados no sexo masculino, os estudos de Pavarino, Prette & Prette (2005b) e Jolliffe & Farrington (2011) revelam que os rapazes apresentam maiores níveis de agressividade, comparativamente com as raparigas e que essas correlações se apresentam inversas com a empatia, uma vez que inibem os comportamentos empáticos, o que vem corroborar os resultados obtidos. Existe ainda, uma investigação relativamente recente de Santos (2011) que relaciona a empatia com o bullying, demonstrando que estes comportamentos são mais verificados nos rapazes, manifestando estes, maiores níveis de agressividade, sendo que este tipo de comportamentos vão atuar como inibidores do comportamento empático.

Importa ainda referir, que o humor depressivo também é uma dimensão do temperamento que apresenta, neste estudo, associações significativas, embora baixas, com a empatia afetiva, tanto nos adolescentes mais novos, como nos mais velhos.

Finalmente, os resultados obtidos no estudo de predição confirmam aquilo que as correlações efetuadas entre as variáveis faziam prever. Assim, verifica-se que o temperamento prediz, significativamente, a empatia (afetiva e cognitiva) nos adolescentes. Esta predição revela-se maior para os níveis de autorregulação. De entre as dimensões do temperamento, a autorregulação surge como a que melhor explica a empatia.

De facto, a influência do temperamento sobre a empatia constitui em si, um fator determinante no estabelecimento de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial (Pavarino, Del Prette, Del Prette, 2005). Deste modo, a incapacidade do adolescente em se autorregular quer ao nível das emoções, quer ao nível dos impulsos, pode contribuir para que este manifeste condutas antissociais ou desafiantes (Poch e colaboradores, 2012), o que pode constituir por si só, um fator impeditivo no desenvolvimento da empatia, comprometendo a manifestação de comportamentos empáticos para com os outros a sua volta.

VI-Conclusões

A investigação apresentada nesta dissertação teve como objetivo principal o estudo da relação entre a empatia e o temperamento na adolescência. O comportamento empático tem sido considerado como promotor de condutas prossociais e necessário para o bom estabelecimento de relações interpessoais. A capacidade do indivíduo em compreender os sentimentos do outro torna-se relevante para várias áreas do funcionamento humano sendo que, a sua ausência poderá contribuir para o desenvolvimento de diversos tipos de perturbações ou mesmo levar à violência e agressividade. Sendo assim, o significado dado aos resultados obtidos deve ter em atenção a importância de proporcionar ao adolescente as condições que lhe permitam desenvolver em pleno as suas capacidades.

No presente estudo, os principais resultados apontaram para: 1) a existência de maiores níveis de empatia cognitiva do que afetiva entre os adolescentes, quer em função do sexo, quer em função da idade 2) a autorregulação é a característica fundamental que mais se associa à empatia na adolescência; 3) essa associação é mais forte quando se considera a empatia cognitiva; 4) esses resultados verificam-se tanto em função do sexo como da idade; e 5) a autorregulação é a principal característica do temperamento a prever os níveis de empatia dos adolescentes.

Atendendo a estes resultados obtidos, de um modo geral, pode considerar-se que os objetivos propostos foram alcançados. Com efeito, julga-se que o estudo tenha contribuído para o aumento do conhecimento no campo da empatia que, apesar do interesse que tem vindo a suscitar junto da comunidade científica, é uma área ainda com muito por desvendar, inclusive, em relação aos fatores que efetivamente sustentam o seu desenvolvimento.

Dado que nenhum estudo está isento de limitações, este não foi exceção. Uma delas residiu no facto da empatia ter sido avaliada por meio de questionários de auto-resposta, o implica sempre uma certa margem de desajustabilidade social. Por esse motivo, seria conveniente medir este constructo com outro tipo de instrumentos de avaliação, por forma a confirmar os dados obtidos. Outras das limitações deste estudo dizem respeito, à amostra geograficamente limitada. Deste modo, seria desejável em estudos posteriores, corroborar os resultados encontrados em amostras recolhidas numa maior área de dimensão geográfica.

Eventualmente, também, considerar a hipótese de trabalhar com uma amostra intercultural, com o intuito de se verificar diferentes resultados em virtude das diferentes culturas existentes.

Pretende-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de programas de intervenção em contextos educativos, orientados no sentido da promoção da autorregulação como estratégia facilitadora de comportamentos mais empáticos, visando o desenvolvimento da empatia como um aspeto da personalidade que deve ser desenvolvido e trabalhado. Sabe-se que, a empatia é uma capacidade humana flexível, sendo suscetível de intervenção cognitiva e social. Por estas razões, é de fulcral importância a promoção da

empatia logo desde da infância, apresentando a perspectiva dos sentimentos dos outros através do uso do raciocínio como técnica educacional e, incentivando a compreensão das consequências dos nossos comportamentos para com os outros, através da exposição a modelos empáticos.

Finalmente, importa salientar o interesse de se prosseguir com a investigação empírica nesta área, por forma a contribuir para um conhecimento mais aprofundado quer do funcionamento do adolescente, quer do desenvolvimento da empatia, contribuindo deste modo, para o aperfeiçoamento de futuros programas de intervenção.

Bibliografia

- AIKEN, L.R. (1991). *Psychological testing and assessment*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C.A. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 314-323.
- Barbosa, S. C. O. (2010). *Relações entre o temperamento infantil e as práticas educativas maternas: estudo longitudinal dos oito aos 18 meses de vida*. Tese de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Block, J.H. & Block J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency on the organization of behavior, in A. Collins, Development, cognition, affect and social relations, *Minnesota symposium on child psychology*, 30, 39-101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumeister, R. & Vohs, K. (2004). *Handbook of self-regulation-Research, theory and applications*. New York: The Guilford Press.
- Carvalho, M., Martins, E., Neves, L. & Soares, I. (2007). Vinculação e emoções. In I. Soares (Coord.) *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (pp.159-191). Braga: Psiquilíbrios.
- Chen, X., Wang, L., & Cao, R. (2011). Sensitivity and unsociability in rural Chinese children: Relations with social, school, and psychological adjustment. *Child Development*, 82 (5), 1531–1543.
- CHESS, S., & Thomas, A. (1991). *Temperament and the concept of goodness of fit*. In J. Strelau, & A. Angleitner (Eds), *Explorations in Temperament* (pp. 15-28). New York: Plenum Press.
- Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 1, 3-20.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. Em: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais e metodologia de intervenção* (pp. 83-128). Campinas: Alínea.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 32*(2), 195–209.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. Em: N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenberg, N. Wentzel, M. & Harris J.D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review, 27*(4), 506-521.

Enz, S., Zoll, C., Diruf, M. (2009). *Concepts and evaluation of psychological models of empathy*. Conferência Internacional para os Agentes Autônomos e Sistemas Multiagentes, Budapeste, Hungria.

Fabíola, A.G.S., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A. (2006). Meninos Pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia, 40* (1), 77-88.

Findlay, L. C., Girardi, A., Coplan, R.J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 347–359.

Garaigordobil, M., Galdeano P.G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18* (2), 180-186.

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analyses of empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(2), 217-235.

Garaigordobil, M., Maganto C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infância y la adolescência. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43* (2), 255-265.

Garbarino, J. (2009). Why are adolescents violent? *Ciências e Saúde Coletiva, 14* (2), 533-538.

Gend, Y., Xia, D., Qin, B. (2012). The basic empathy scale: A chinese validation os a measure of empathy in adolescents. *Child Psychiatry & Human Development, 43*, (4), 499-510.

Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Chess, S. Thomas, A., Hinde, R.A., & Mccall, R.B. (1987). Rountdtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development, 58*, 505-529.

Gomide, P. I. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-294.

Hoffman, M. L. (1982). Development of pró-social motivation: empathy and guilt. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29 (4), 589-611.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of Adolescence*, 34 (1), 59-71.

Lima, I. Lemos, M., S., Guerra, M., P. (2010). Adaptação do inventário de temperamento para crianças em idade escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11 (1), 55-70. Maldonado, M. T. (1996). *Comunicação entre pais e filhos: A linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva.

Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lizarraga, M.L.S.A., Ugarte, M.D., Elawar, M.C., Iriarte, M.D., Baquedano, M.T.S.A. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423-439.

Magno, C., Tangco, N., Cabangon, N., & Crisostomo, F. (2008). Looking at early adolescents temperament dimensions and metacognition. *Philippine Journal of Psychology*, 41, 55- 75.

Mark, I.L.V., Ijzendoorn, M.H., Kranenburg, M.J.B. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11 (4), 451-468.

Matias, M. (2012). *A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"*. Coimbra: Dissertação de Mestrado.

Mondin, E.M.C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicol.Argum.* 26 (54), 233-244.

Motta, D.C., Falcone, E.M.O., Clark, C., Manhães, A.C. (2006). *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 523-532.

Mrug, S., Madan, A., Windle, M. (2012) Temperament alters susceptibility to negative peer influence in early adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 40(2), 201-209.

Pavarino, M., Prette, A., & Prette, Z. (2005a). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade. *Psico*, 36, 127-134.

Pavarino, M., Prette, A., & Prette, Z. (2005b). Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 215-225.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (5ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Poch, F.V., Carrasco, M.G., Moreno, Y. G., Ballabriga, M.C.J. & Aznar, F. C. (2012). Comportamiento perturbador en la adolescencia y su relación com el temperamento y los estilos de afrontamento. *Psicothema*, 24 (4), 567-572.

Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.

Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.

Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development, in G. Kohnstamm, J. Bates & M.k. Rothbart, *Temperament in childhood* (pp.187-247). Chichester, UK: Wiley.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21–39.

Rothbart, M.K. (2005). *Early temperament and psychosocial development*. Acedido em 25, Fevereiro, 2013, em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/RothbartANGxp.pdf>.

Rothbart, M.K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (4), 207-212.

Rothbart, M.K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York: Guilford Press.

Rueckert, L. (2011). *Gender differences in empathy*. Obtido de Northeastern Illinois University: <http://www.neiu.edu/~lruecker/chapter.pdf>

Sampaio, L.R.,Camino, C.P.S., Roazzi, A. (2009). Revisão de aspetos

conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (2), 212-227.

Sanson, A., Hemphill, S. A., Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13 (1), 142-170.

Santos, E.G. (2011). *Empatia e bullying, em alunos do 4º e 6º ano*. Lisboa: Dissertação de Mestrado.

Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Malden: Blackwell.

Serpa, F.A.G., Prette, Z.A.P., Prette, A.D. (2006). Meninos Pré-Escolares Empáticos: Empatia e Procedimentos educativos dos Pais. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (1), 77-88.

Sprinthall, N., & Collins, W. (2008). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Statin, H. & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072 – 1085.

Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Facial and Verbal Measures of Children's Emotions and Empathy. *International Journal of Behavioral Development*, 20.

Strelau, J. (1998). *Temperament: A Psychological Perspective*. New York: Plenum

Straker, G. & Jacobson, R.S. (1981). Aggression, emotional maladjustment and empathy in the abused child. *Developmental Psychology*, 17 (6), 762- 765.

Thomas.C.C. (2010). *Empathy in the global world. An intercultural perspective*. California: Sage.

Thompson, R. A. (1987). *Empathy and emotional understanding: the early development of empathy*. Washington: American Psychological Association.

Kagan, J. (2005). *Temperament*. Acedido em 15, Fevereiro, 2013, em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/KaganANGxp.pdf>.

Kemp, R., Overbeek, G., Wied, M., Engels, R., & Scholte, R. (2007). Early Adolescent Empathy, Parental Support, and Antisocial Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 5–18.

Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.

Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67*(6), 3263-3277.

Walker, L.M.P. & Christensen, K.J. (2010). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescent's prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 545-551.

Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: to call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (2), 314-321.

Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy, in N. Eisenberg J. Strayer, *Empathy and its development* (pp.17-37). New York: Cambridge University Press.

Young, S.K., Fox, N.A. & Waxler, C.Z. (1999). The relations between Temperament and empathy in 2 year olds. *Developmental Psychology, 35* (5), 1189-1197.

Zentner, M., Shiner, R.L. (2012). Handbook of temperament. Foundations of temperament. New York: Guilford Press.

Anexos