



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A Avaliação da Empatia na Adolescência: Estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

Mariana Sabina Felisberto Matias (e-mail:
mmariana.matias@hotmail.com)

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

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

Resumo

O estudo da empatia tem vindo a suscitar um interesse crescente entre investigadores no domínio da Psicologia, nos seus vários ramos. Sabe-se que a empatia é uma capacidade essencial ao desenvolvimento humano e que engloba comportamentos cognitivos, afetivos e comportamentais.

A presença de empatia encontra-se associada à capacidade de descentração social, a uma conduta pró-social e raciocínio pró-social elevados (Eisenberg et al., 1991), à ausência de agressividade (Mehrabian & Feshbach, 1972), à capacidade de regulação emocional (Lee & Hoaken, 2007), e a um desenvolvimento moral superior (Fonseca, 1993). Inversamente, a ausência de empatia parece ser uma característica dos indivíduos que são agentes de bullying (Oliveira & Pereira, 2002). Procurando colmatar a inexistência de instrumentos validados para a população portuguesa mais jovem para avaliar a empatia, foi objectivo deste estudo: i) proceder à adaptação e validação da *Basic Empathy Scale* (Jolliffe & Farrington, 2006); ii) perceber em que medida o género, a idade e o número de irmãos dos adolescentes influenciam o endosso da empatia em geral, bem como da empatia cognitiva e afetiva; iii) estudar a validade convergente e divergente da BES.

Foi utilizada uma amostra de 449 adolescentes, entre os 12 e os 18 anos, dos quais 51.4% eram raparigas. Para além da BES foram utilizados como instrumentos Escala de Comportamentos de Submissão Social (SBS); Escala de Conflito entre Pares (ECEP); Questionário de Competências Sociais (SSQ); Questionário de Agressividade (QA) e Other as Shamer Scale (OAS). O estudo da dimensionalidade da escala revelou bons índices de ajustamento do modelo ($X^2(160)=419,243;p=,000;X^2/gl=2,620; CFI=,870; GFI=,909; RMSEA=,060; p(rmsea \leq 0,05)=,009$) e um valor de consistência interna para o total da escala de .80, para a escala cognitiva .80 e para a escala afetiva .71. Outros resultados revelam que as raparigas são tendencialmente mais empáticas que os rapazes; que a empatia se associa positivamente com as competências sociais dos sujeitos e negativamente com a vergonha externa, a agressividade e os comportamentos de submissão social.

Palavras-chave: escala de empatia básica, empatia afetiva, empatia cognitiva, adolescentes.

The assessment of empathy in adolescence: studies of validation of the Portuguese version of the "Basic Empathy Scale"

Abstract

The study of empathy has developed a growing interest among researchers on Psychology domain. It's known that empathy is an essential skill to the human development and it gathers cognitive and affective behaviours.

The presence of empathy is associated to the social descentration skill, to a prosocial behaviour and a high prosocial thinking (Eisenberg et al., 1991), to the lack of aggressiveness (Mehrabian & Feshbach, 1972), to the emotional regulation skill (Lee & Hoaken, 2007), and to a higher moral development (Fonseca, 1993). On the other hand, the lack of empathy seems to be a feature of the individuals who are bullying agents (Oliveira & Pereira, 2002). In order to try to make up for the inexistence of validated instruments for younger Portuguese population to assess the empathy, it was the aim of this study: i) adapt and validate the Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006); ii) understand how the gender, age and the teenagers' number of brothers influence the empathy in general, as well as the cognitive and affective empathy; iii) study the convergent and divergent validation of the BES.

The study was conducted with a sample of 449 teenagers between 12 and 18 years old, from which 51,4% were girls. Besides BES, other instruments were used: Social behaviour submission, Peer Conflict Scale; Social Skills Questionnaire; Aggressiveness Questionnaire and other as Shamer Scale. The study of the dimensionality of the scale showed good levels of adjustment of the model ($X^2(160)=419,243;p=,000;X^2/gl=2,620$; CFI=,870; GFI=,909; RMSEA=,060; $p(rmse\leq 0,05)=,009$) and a value of internal consistence for the total of the scale of .80, for the cognitive scale .80 and for the affective scale .71. Other findings show that girls have the tendency to be more empathic than boys; that empathy is positively associated with the individuals' social skills and negatively with the external shyness, aggressiveness and social submission behaviours.

Key Words: empathy, affective empathy, cognitive empathy, teenagers, validation, empathy assessment.

Agradecimentos

Ao longo da realização deste trabalho foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização. Por isso, quero deixar algumas palavras de agradecimento sincero, ainda que muito pequeno em comparação com a grandeza do contributo que recebi.

Aos meus pais e ao meu irmão agradeço por terem estado sempre presentes na minha vida, principalmente por me terem mostrado que vale sempre a pena o esforço de irmos mais além do que aquilo que achamos que somos capazes.

À Professora Doutora Luíza Nobre Lima, minha orientadora, por sempre me ter encorajado a aprender e saber sempre mais de uma forma autónoma, bem como as análises críticas cujo rigor científico me enriqueceu.

Ao Professor Doutor Daniel Rijo pela disponibilidade e sabedoria com que me orientou em algumas reuniões.

A toda a minha família, pela força e apoio que sempre me deram, sobretudo quando eu começava a dar sinais de desânimo.

Agradeço muito em especial á minha grande amiga, Andreia Fontinho, a imensa paciência que teve para comigo. Agradeço ainda, ter estado sempre ao meu lado, em que só a nossa cumplicidade e amizade tornou este trabalho possível.

Aos meus grandes amigos que me apoiaram, agradeço a força e o carinho que sempre me manifestaram.

Aos alunos que constituíram a amostra, e a todos aqueles que tornaram possível este trabalho, o meu sincero obrigada.

Índice

Introdução.....	6
I – Enquadramento Concetual.....	8
1. O conceito de empatia: definição.....	8
1.1 Empatia Cognitiva.....	10
1.2 Empatia Afetiva.....	11
1.3 Empatia Comportamental.....	12
2. O desenvolvimento da empatia na infância e na adolescência.....	12
2.1 A família como fator fulcral no desenvolvimento da empatia.....	14
3. Importância da empatia na Psicologia do Desenvolvimento..	16
3.1 A relação entre empatia e bullying.....	17
3.2 A empatia e o comportamento agressivo.....	18
4. A avaliação da empatia na adolescência.....	20
II – Objetivos.....	22
III – Metodologia.....	22
3.1 Amostra.....	22
3.2 Instrumentos.....	24
3.3 Procedimentos de investigação adotados.....	26
3.3.1 Processo de tradução e adaptação da BES.....	26
3.3.2 Recolha de dados.....	27
3.3.3 Procedimentos estatísticos.....	28
IV – Resultados.....	28
4.1 Estudo da dimensionalidade da BES.....	28
4.2 Estudo da consistência interna da BES.....	30
4.3 Estudo da empatia em função do género, idade e o número de irmãos.....	30
4.4 Validade convergente e divergente da BES.....	32
V – Discussão.....	37
VI – Conclusões.....	40
Bibliografia.....	41
Anexos	46

Introdução

Existem pessoas que precisam apenas de poucas palavras para conquistar todos ao seu redor. Ao mesmo tempo, há casos em que, sem nenhum motivo aparente, dois indivíduos que acabaram de se conhecer já não se gostam. Isto acontece porque no nosso dia-a-dia, há imensas formas de sentir empatia para com os outros. Isto é, podemos simplesmente compreender como a outra pessoa se sente e o que talvez esteja a pensar, a chamada empatia cognitiva, ou também quando sentimos fisicamente o que a outra pessoa sente, como se de alguma forma as emoções dela fossem contagiosas, descrita como sendo uma empatia emocional.

O facto de nos sentirmos solidários para com as crianças que diariamente são afetadas por doenças sem cura, de sentirmos tristeza para com as pessoas que perderam tudo em fenómenos da natureza, alegria pela vitória num concurso nacional de uma equipa de dança da nossa escola ou simplesmente, pelo contentamento de um filme que acaba com um final feliz são exemplos de como os seres humanos expressam empatia (Calloway-Thomas, 1943 in Barnett, 1984).

No dia-a-dia, quando os indivíduos utilizam todo o seu potencial de empatia, criam automaticamente uma atmosfera de confiança nos seus relacionamentos, conquistando amigos, estreitando laços afetivos e solidificando as relações profissionais.

Apesar de não haver uma definição consensual acerca da empatia, diversos autores tendem a identificar na empatia componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. A partir da consideração da empatia como um constructo multidimensional, é essencial que os três componentes estejam presentes para um completo entendimento do que vem a ser a empatia. Como refere Falcone (1998) partilhar emoções (componente afetivo) ao adotar a perspectiva do outro (componente cognitivo), toma a forma de um contágio emocional. Da mesma maneira, perceber de forma cuidada os pensamentos e sentimentos do outro, sem experimentar a compaixão e interesse pelo bem-estar dele, não traduz uma manifestação empática. Finalmente, compreender os sentimentos e pensamentos dos outros, além de partilhar as emoções, requer a capacidade de expressar esse entendimento de forma sensível (componente comportamental).

A capacidade de empatia desenvolve-se nos sujeitos de uma forma precoce e rápida, e fatores como o contexto familiar, a genética, o desenvolvimento neural, o temperamento, a competência social ou a socialização são fatores que influenciam o desenvolvimento da empatia (Strayer, 1993). A empatia contribui para o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, permitindo vincular as pessoas, especialmente mães e filhos (Staub, 1986). No desenvolvimento da criança, quando os seus pais ou cuidadores respondem com empatia às suas necessidades, estas serão melhor preenchidas, e a criança desenvolverá progressivamente sentimentos positivos em relação a eles e generalizará tais sentimentos para as outras pessoas (Staub, 1987).

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

Atualmente, alguns estudos (Hoffman, 2000; River et al, 2007) têm vindo a relacionar a empatia e o bullying, na medida em que há autores (Jolliffe & Farrington, 2004) que consideram que a presença de empatia pode contribuir para a diminuição do comportamento agressivo do indivíduo.

Com o crescente interesse da empatia na adolescência, foram desenvolvidas algumas escalas, como a Escala de Empatia de Hogan, o Questionário de Medida da Empatia Emocional, a Escala Equilibrada de Empatia Emocional e o índice de Reação Interpessoal com o objetivo de medir a empatia na adolescência. No entanto, todos estes instrumentos revelaram-se pouco eficazes na avaliação de toda a multidimensionalidade da empatia na adolescência. Assim, perante as lacunas das escalas existentes que avaliam a empatia, Jolliffe e Farrington (2004) desenvolveram e validaram a Escala de Empatia Básica (BES) que é específica para adolescentes.

A presente investigação tem por base o estudo da adaptação da Escala de Empatia Básica desenvolvida por Jolliffe e Farrington (2004), que tem como objetivo avaliar a empatia cognitiva e afetiva nos adolescentes dos 12 aos 18 anos. Além disso, também se pretende compreender os vários fatores que a ela estão associados, tais como a idade ou o estatuto socioeconómico ou a existência de irmãos.

Assim, esta investigação organiza-se em seis partes distintas. Numa primeira parte começa-se por apresentar o enquadramento teórico, relativo à empatia em geral, para justificar os objetivos e as respetivas hipóteses para o presente estudo. Numa terceira parte é feita a descrição do método, que compreende a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados e do procedimento estatístico. A seguir são expostos os resultados obtidos, bem como a sua análise, passando depois para a discussão dos mesmos. Finalmente, apresentam-se as conclusões do trabalho, bem como, algumas das suas limitações.

I – Enquadramento concetual

1. O conceito de empatia: definição

O termo empatia deriva da palavra grega “*empathia*”, que significa “paixão” ou “ser muito afetado”, foi muito usada por autores como Robert Vischer (1873), Karl Groos (1892) e Lipps (1903). Estes autores descreveram a empatia como um processo de imitação interna designado por *Einfühlung*, que ocorre durante a apreciação de objetos de arte e em que a projeção do *self* em obras artísticas faz com que sentimentos de admiração e êxtase surjam nos observadores dessas obras. Através do *Einfühlung*, propriedades subjetivas como nobreza, elegância e poder podem ser sentidas como se pertencessem às próprias obras de arte, tal como se estas fossem seres com vida (Dymond, 1949).

No domínio da Psicologia, o primeiro autor a traduzir o termo *Einfühlung* por empatia foi Titchener em 1909. Segundo este autor norte-americano, o conceito de empatia descreve a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e de raciocinar de forma semelhante através de um processo de imitação interna, sendo que, por meio dessa capacidade, pessoas com o mesmo nível intelectual e moral poderiam compreender-se umas às outras (Wispé, 1986).

Muito se tem estudado sobre a empatia, mas ainda não se chegou a um consenso quanto à definição concreta deste termo, devido à sua complexidade. Assim, é notório a quantidade de autores que procuram definir a empatia ao longo da literatura. Uma das definições mais usadas para descrever a empatia é de Miller e Eisenberg (1988) que consideram a empatia como a capacidade que o sujeito tem de identificar nos outros os seus diferentes estados emocionais, conseguindo assim, compreender os sentimentos dos outros sujeitos. Estes mesmos autores, acreditam que, normalmente, as reações à empatia podem reduzir ou inibir ações agressivas ou antissociais sobre outros indivíduos. Isto, porque o sujeito que presencia uma reação negativa por parte dos outros ao seu comportamento agressivo, irá evitar esse mesmo comportamento no futuro.

Mehrabian e Epstein (1972) interessaram-se em estudar o fenómeno da empatia e, nos seus estudos, observaram que entre a empatia e a agressão existe uma relação negativa, uma vez que as crianças que apresentavam níveis de empatia elevados eram menos agressivas do que as crianças que apresentavam baixos níveis de empatia.

Ford (1982) defendia que a empatia era uma componente essencial no comportamento, como impulsionador de harmonia e bem-estar social. Nos seus estudos, Bryant (1982) analisou dados bastante curiosos quanto à empatia. Assim, verificou que as raparigas exprimem mais empatia que os rapazes, devido ao modo afetivo como elas descrevem as suas experiências. Também constatou que as raparigas são mais empáticas com sujeitos do mesmo género, da mesma forma que os rapazes são mais empáticos com outros rapazes. Uma das possíveis razões para explicar esta conjuntura prende-se com o facto de as crianças, desde cedo, interiorizarem normas implícitas de pares, em que as raparigas brincam mais com outras raparigas e

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

os rapazes brincam com outros rapazes. Outro dado curioso que Bryant (1982) observou nos seus estudos é que com a idade, enquanto as raparigas tendem a ser mais empáticas com raparigas, os rapazes diminuem a sua empatia para com outros sujeitos do mesmo género. Isto pode-se dever ao crescimento de inibição sobre o conhecimento das respostas afetivas, com o respetivo tabu baseado na sugestão da identidade sexual ou da rejeição social. Na sociedade em que vivemos, assistimos constantemente à inquietação e discriminação a que os sujeitos homossexuais vivem e, muitas das vezes, os adolescentes, temendo ser rejeitados ou confundidos como sujeitos que escolheram uma identidade sexual diferente do normal, inibem as suas respostas afetivas.

Eisenberg e Strayer (1987) salientam que até ao início da adolescência existe um aumento da empatia mas que a partir desta fase da vida não existirá um padrão de evolução claro. Partindo desta conceção de empatia, assume-se que após a puberdade não há variações consistentes de empatia ao longo do ciclo vital. Estes mesmos autores realçam a importância de distinguir a empatia da simpatia, muitas vezes tratadas como idênticas. No entanto, de acordo com a literatura, a definição de simpatia nunca é bem explícita. Para Eisenberg e Strayer (1987), a empatia é um processo através do qual, o indivíduo tenta fazer a abstração do próprio universo de referência, no entanto, sem nunca perder o contacto com ele, para se centrar no modo como o outro entende a sua própria realidade, sentindo e compreendendo a mesma emoção do sujeito. Por sua vez, a simpatia refere-se a uma intensa preocupação com o sofrimento da outra pessoa sentindo a sua emoção, geralmente relacionada com sentimentos de tristeza. A simpatia está diretamente ligada à maneira simples, sincera e delicada de tratar uma pessoa com naturalidade e satisfação.

Robert e Strayer (1996) são dois dos autores que consideram que a empatia está relacionada com a expressividade emocional. Assim, garantem que qualquer criança que experiencie e reconheça emoções positivas e negativas (medo, tristeza e felicidade) consegue não só, conduzir a sua própria raiva durante as interações sociais, como também tende a ser mais empática. As crianças aprendem a lidar com os seus sentimentos e a expressá-los através das suas experiências afetivas com os seus pais e irmãos, o que traduz que a socialização das emoções é muito importante para a expressividade emocional e para a manifestação de empatia.

Cecconello e Koller (2000) referem que, apesar de a empatia ser um sentimento diferente da simpatia e angústia, ela está relacionada com ambos os sentimentos. Isto, porque a empatia baseia-se na capacidade que o sujeito tem em partilhar uma emoção percebida em outra pessoa, sentindo a mesma emoção que esse outro está a sentir, ou seja, a empatia também está associada com a capacidade para experienciar e expressar emoções positivas e negativas, próprias de sentimentos como a simpatia e a angústia. A grande diferença é que a simpatia e a angústia são procedimentos exclusivamente emocionais e a empatia é mais do que uma partilha de sentimentos e de acontecimentos, uma vez que exige que a pessoa se consiga colocar na “pele” do outro e reincorporar-se de novo na sua própria “pele”, mantendo intacto aquilo que é e, enriquecendo a sua própria pessoa. Assim, não só o

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

individuo tem de reconhecer o estado emocional do outro, mas também deve senti-lo como sendo seu, racionalizando-o com a sua própria razão (Graziano, Habashi, Sheese & Tobin, 2007 in Almeida, 2009).

A empatia e a simpatia são dois dos sentimentos que têm influência tanto nas relações interpessoais como interculturais. Assim, ambos podem alterar o que o ser humano pode fazer numa sociedade, tendo a empatia uma importância maior, uma vez que nos ajuda a compreender as pessoas, tais como os seus valores, visões e comportamentos que sejam diferentes dos nossos (Davis, 1983). No nosso dia-a-dia, quando utilizamos todo o nosso potencial de empatia, criamos automaticamente uma atmosfera de confiança nos nossos relacionamentos, conquistando amigos, estreitando laços afetivos e solidificando as relações profissionais.

Sendo a empatia considerada como um constructo multidimensional, é difícil escolher uma definição exata para o termo empatia. No entanto, há algo em que todos os autores (Barnett, 1984; Falcone, 1998; Hoffman, 2000; Titchener, 1909) estão de acordo, ou seja, que a empatia abrange componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Assim, perante uma situação de empatia deverá haver uma partilha de emoções (componente afetivo) do sujeito ao tomar a perspectiva do outro (componente cognitivo). Finalmente, deverá também haver uma capacidade do sujeito, em expressar esse entendimento de forma sensível (componente comportamental) (Falcone, 1998).

1.1 Empatia Cognitiva

A dimensão cognitiva da empatia é entendida como sendo a compreensão da psicologia dos outros, como os seus pensamentos, intenções ou sentimentos. O reconhecimento das emoções é apontado como o grande pré-requisito cognitivo da empatia no modelo de Feshbach (1975). Alguns estudos (Waters, Wippman & Sroufe, 1979; Zahn-Waxler, Cole & Barrett, 1991 in Bretherton, 1996), demonstram que com o aumento da idade, torna-se mais simples para os sujeitos descodificarem sinais não-verbais, especialmente os sinais faciais e expressivos.

De acordo com Feshbach (1975) são essenciais dois tipos de processos cognitivos na empatia: a capacidade de discriminar e rotular os estados afetivos dos outros e a capacidade de assumir a perspectiva e o papel da outra pessoa. Assim sendo, muitos processos cognitivos parecem desempenhar um papel importante na empatia. Alguns são bastantes simples, tais como aqueles envolvidos na associação direta entre sinais visuais de angústia no outro e as próprias memórias, enquanto outros modos de cognição mais sofisticados implicam capacidades de processamento de informação. O desenvolvimento mais sofisticado desses processos é, sem dúvida, o que está relacionado com a idade. Há uma clara evidência de que a tomada de perspectiva aumenta com a idade, uma vez que as crianças com o tempo conseguem recolher a informação mais relevante e assim, interpretar melhor os sinais situacionais. Este facto aumenta em função da experiência do desenvolvimento cognitivo do individuo (Hoffman, 1982).

A associação direta entre os sinais do estado emocional do outro e as

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

memórias do indivíduo empático é um processo cognitivo que contribui para a empatia, sendo que a complexidade deste processo provavelmente varia, dependendo da idade, da personalidade individual e de outros fatores situacionais. Hoffman (1982) descreveu o papel desse processo cognitivo na empatia. Os seus estudos centraram-se no desenvolvimento da resposta empática envolvendo **a associação direta entre os sinais do estado emocional do outro e as memórias do indivíduo empático**, fruto de experiências passadas de uma situação com uma emoção semelhante. O exemplo que o mesmo autor sugere é relativo a uma situação em que uma menina vê um menino que se cortou a si mesmo e que depois chora. A menina ao ver o sangue ou algum outro sinal, pode lembrar-se das suas próprias experiências passadas de dor e sofrimento, desenvolvendo assim uma resposta empática.

1.2 Empatia Afetiva

Atualmente, muitos autores ainda não conseguem explicar o trajeto de desenvolvimento da empatia nem o porquê de algumas pessoas ou situações suscitarem mais empatia do que outras. O interesse na empatia afetiva do processo empático é claramente transmitido por Hoffman (1982) que considerou que a empatia se refere ao involuntário, em que o indivíduo experimenta o estado emocional, por vezes forte, de uma outra pessoa. Este tipo de empatia é suscitado por sinais expressivos que refletem os sentimentos do outro ou por sinais de outros que, de alguma forma, transmitem o impacto de acontecimentos externos sobre ele.

Outras distinções são feitas dentro da empatia afetiva. Especificamente, existem dois tipos possíveis de respostas empáticas afetivas que se podem experimentar ao testemunhar ou reconhecer o sofrimento de outra pessoa: a tristeza pessoal e a preocupação empática (Eisenberg & Fabes, 1990). A tristeza pessoal é quando o sujeito vive emoções negativas, resultado do sofrimento de outra pessoa e, envolve indivíduos que centram a sua atenção nas suas próprias emoções, desviando, assim, a atenção da pessoa em sofrimento. A preocupação empática é geralmente entendida como o experimentar sentimentos de preocupação com o outro indivíduo. A grande diferença entre ambos é que na preocupação empática, o foco é o outro, ou seja, a atenção está centrada no sofrimento da outra pessoa e não nas emoções ou sentimentos do próprio indivíduo (Eisenberg & Fabes, 1990).

Em estudos que foram realizados em culturas ocidentais foi possível observar que a tristeza pessoal tende a não prever comportamentos de ajuda ou de outros atos pró-sociais com o intuito de atenuar o desconforto do outro indivíduo, mas antes a envolver tentativas auto centradas para aliviar a ansiedade produzida pelos sentimentos negativos acarretados pela experiência de angústia da outra pessoa. Já a preocupação empática é preditiva de comportamentos pró-sociais, tais como o ajudar ou o altruísmo, numa tentativa de ajudar ou aliviar o desconforto do outro (Mehrabian & Epstein, 1972).

Muitos investigadores, nas suas pesquisas, demonstraram que níveis
A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da
"Basic Empathy Scale"

mais elevados de empatia originam melhores relacionamentos com os pares e podem facilitar o comportamento pró-social (Eisenberg & Fabes, 1998). Nos seus estudos, Cornell e Frick (2007) também sugerem que níveis elevados de empatia podem estar associados a uma melhor saúde sócio emocional dos indivíduos, tanto a nível interpessoal, como o expressar afeto para com os outros, como a nível intrapessoal, regulando as suas próprias emoções e comportamentos, elementos de ordem afetiva e bem-estar, bem como a qualidade das relações sociais.

1.3 Empatia Comportamental

Falcone (1998) considera que ainda pode existir uma outra componente da empatia para além da cognitiva e afetiva. Esta terceira componente é a componente comportamental, que será a capacidade que o sujeito tem para transmitir aos outros, de forma verbal ou não verbal, a compreensão desses sentimentos e ideias, de modo a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido. Segundo Burleson (1985), o componente comportamental da empatia é considerada como uma estratégia sensível de consolar o outro. Assim, este mesmo autor também afirma que alguns sujeitos utilizam estratégias mais sensíveis de conforto verbal que defendem os sentimentos dos outros, e há outros sujeitos que utilizam estratégias menos sensíveis, acabando por desvalorizar a autenticidade e o significado dos sentimentos do outro. As pessoas que utilizam estratégias de conforto mais sofisticadas e empáticas tentam explicar os sentimentos e perspetivas do outro sem o julgar; aceitam e validam o sentimento do outro apoiando o seu ponto de vista e ajudam a compreender e a encontrar uma boa explicação para os seus próprios sentimentos. Por sua vez, as pessoas que utilizam estratégias de conforto menos sofisticadas ou não empáticas tendem a centrar-se na situação em si; impõem o seu próprio ponto de vista, ignorando ou desvalorizando os sentimentos e a perspetiva do outro e tentam minimizar o problema ou estão mais focadas em dizer ao outro o que devem fazer ou como sentir (Burleson, 1985).

2. O desenvolvimento da empatia na infância e na adolescência

Como já foi referido anteriormente, a empatia aparece desde cedo no sujeito, sendo o contexto familiar o fator mais importante para o seu desenvolvimento. Segundo Hoffman (1982), desde o nascimento que os bebés ficam perturbados quando ouvem outros bebés a chorar, o que constitui o primeiro indicador da empatia que se irá desenvolver ao longo do tempo. Para este autor, os bebés já mostram alguma solidariedade perante a angústia dos outros, mesmo ainda antes de adquirem a perceção da sua individualidade.

De acordo com a literatura, a empatia desenvolve-se em alguns períodos do ciclo vital. Assim, aos dois meses de idade, os bebés já têm a capacidade de discriminar expressões faciais mais complexas, tais como a alegria, a raiva, a surpresa e outras emoções (Thompson, 1987). Durante o

primeiro ano de vida, os bebês são capazes de experimentar a mesma emoção manifestada a partir da expressão emocional da outra pessoa, como um contágio emocional, e começam a compreender que o sofrimento não é delas, mas de outro, embora ainda fiquem confusas sobre o que fazer. A partir dos dois anos de idade, as crianças adquirem a capacidade de atribuir significado emocional às expressões dos outros, consolando as pessoas, ainda que de maneira imatura ou de principiante. No segundo e terceiro anos de vida, as crianças que consolam ou magoam ativamente outras pessoas são capazes de adivinhar a possibilidade de provocar uma emoção diferente, mas não usam o estado emocional do outro como moderador da sua atividade exploratória. Com quatro anos de idade, já a maioria das crianças conseguem nomear corretamente as emoções básicas através das expressões faciais encontradas em fotografias. Ao longo dos anos pré-escolares, os comportamentos pró-sociais tornam-se cada vez mais complexos, demonstrando uma crescente sensibilidade em relação aos desejos ou necessidades dos outros (Thompson, 1987).

Nos seus estudos, Hoffman (2000) verificou que muitas crianças em idade pré-escolar, conseguem reconhecer sentimentos ao olharem para a figura de alguém com uma expressão facial de tristeza e, começam a perceber que o mesmo acontecimento pode causar diferentes emoções em diferentes pessoas. Nesta fase, as crianças, tal como os adultos, conseguem relacionar entre si, as causas dos sentimentos das pessoas que conhecem em situações naturais.

Sendo a empatia um comportamento pró-social, muitos autores consideram-na um fator de proteção, uma vez que a empatia neutraliza o impacto do risco, inibindo comportamentos antissociais e favorecendo, assim, um desenvolvimento mais saudável da criança que ao longo da vida se vai tornando cada vez mais consciente (Bryant, 1982).

O bom desempenho nas interações sociais requer o desenvolvimento de um conjunto de capacidades como a capacidade sociocognitiva de compreender o próprio comportamento e o dos outros (Bryant, 1982). De acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento cognitivo da criança resulta da interação entre um organismo propenso a receber e elaborar informações sociais e um mundo social que facilita o desenvolvimento de tais capacidades sociocognitivas. Um aspeto importante no desenvolvimento cognitivo da criança que vale a pena salientar, é a aquisição da teoria da mente, isto é, a capacidade que as crianças nos anos pré-escolares têm de compreender os seus próprios estados mentais e os dos outros e, assim, explicarem os seus comportamentos e ações. Os membros de uma comunidade utilizam a linguagem dos estados mentais e, por meio dela, atribuem pensamentos, crenças e desejos a outras pessoas e compreendem os seus próprios conhecimentos, desejos e sentimentos. À medida que a criança adquire esta “linguagem da mente” e se torna mais capaz de compreender de que forma os diferentes estados mentais influenciam o comportamento humano, ela vai sendo envolvida como um membro efetivo de uma comunidade de mentes, experimentando várias situações de empatia e vão-se tornando adeptas dos comportamentos pró-sociais (Falcone, 1998).

Hoffman (1982) realçou algumas das estratégias mais eficazes na A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

promoção do comportamento pró-social, tais como 1) levar as crianças a experienciar um leque abrangente de emoções, aumentando a probabilidade de empatizarem com variadas emoções; 2) dirigir a atenção das crianças para a necessidade do outro, levando-as a sentir o que os outros sentem quando há necessidade e 3) dar-lhes a possibilidade de se colocarem na pele do outro (“role-taking”) em contextos sociais positivos, aumentando, assim, a compreensão cognitiva interpessoal, ou seja, a capacidade empática.

A adolescência é considerada como um período de alto risco para o desenvolvimento e o envolvimento dos jovens em comportamentos delinquentes, e isso resulta de uma empatia comprometida ou deficitária (Falcone, 2003). Isto, porque a adolescência oferece oportunidades de crescimento – não só nas dimensões físicas, mas também na competência social e cognitiva, autonomia, autoestima e intimidade, que nem sempre os adolescentes estão preparados para experimentar (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Na adolescência, quando a empatia é bem incutida nos jovens pelos seus educadores, os jovens consideram a empatia um sentimento universal, conseguindo compreender uma situação de um grupo social ao qual eles não pertencem. Neste caso, a adolescência é marcada pela dimensão da igualdade na diferença e valorização do outro.

2.1 A família como fator fulcral no desenvolvimento da empatia

A constatação de que a estimulação do comportamento empático é fundamental para o estabelecimento de relações interpessoais mais positivas implica considerar possíveis estratégias e os contextos que possam viabilizar a sua promoção. A capacidade de empatia desenvolve-se de uma forma precoce e rápida e fatores como o contexto familiar, a genética, o desenvolvimento neural, o temperamento, a competência social ou a socialização são fatores que influenciam o desenvolvimento da empatia (Strayer, 1993).

Muitos são os estudos que sugerem que uma boa capacidade de resposta comunicativa, o apoio dos pais e uma forte coesão familiar são fatores importantes para um desenvolvimento saudável da empatia afetiva e cognitiva, que conseqüentemente, influenciam a qualidade das relações familiares, a satisfação nos relacionamentos amorosos e no estabelecimento e conservação das amizades na vida dos adolescentes (Del Barrio, Aluja & Garcia, 2004 in Albieiro, Matricardi, Speltri & Toso, 2009). É na família que aparecem os primeiros comportamentos sociais, que são fortalecidos ou enfraquecidos pelas ações recíprocas de outros indivíduos ou grupos. Segundo Feshbach (1975), desde cedo que os pais estimulam a condescendência dos filhos, fazendo pedidos, dando ordens e estabelecendo regras. Há ainda a aprendizagem por observação, que produz mudanças no comportamento a partir da imitação de condutas observadas reforçadas, que ao serem desempenhadas pelo observador, serão incorporadas no seu repertório.

Os pais utilizam práticas na educação dos seus filhos, tais como a instrução, a modelação, o reforço, a transmissão de normas, bem como a qualidade da interação pais-filhos. Todas estas práticas têm sido associadas

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

ao desenvolvimento de comportamentos empáticos (Barnett, King, Howard, Dino, 1980).

Hoffman (2000) considera que o uso de qualquer estratégia utilizada pelos pais deve ser equilibrado, pois com pressão insuficiente, a criança ignorará os pais e, com pressão exagerada, a atitude produzirá na criança sentimentos de medo e preocupação consigo mesma, e não com o outro, desviando do objetivo de tornar o filho uma pessoa empática. Parece haver um consenso entre os diversos investigadores (Ceconello & Koller, 2000; Bowlby, 2002) quanto à forma como os pais tratam os seus filhos que pode ou não favorecer o desenvolvimento da empatia.

Goldstein e Michaels (1985) puderam observar nos seus estudos que os pais que utilizam uma disciplina indutiva, ou seja, disciplina em que os pais conseguem fazer com que as crianças modifiquem voluntariamente os seus comportamentos atendendo para as consequências dos seus atos, tiveram filhos mais pró-sociais e relativamente mais empáticos. Já os pais que utilizam uma disciplina mais coercitiva, uma disciplina em que os pais induzem ou pressionam os filhos a fazer algo ou a mudar os comportamentos pela força, intimidação ou ameaça, tiveram filhos menos empáticos e menos sensíveis aos problemas dos outros, estando mais centrados nas suas preocupações.

As investigações de Sánchez, Oliva e Parra (2006) demonstraram que a empatia das mães está relacionada com o desenvolvimento da empatia dos seus filhos. Deste modo, uma mãe que é empática com o seu filho está apta para compreender as suas necessidades e sentimentos, e assim, atender às mesmas. Por outro lado, uma mãe pouco empática pode ser menos envolvida emocionalmente com o seu filho e assim, estar menos atenta à satisfação das suas necessidades. A resposta empática dos pais é provavelmente experienciada pela criança como uma forma de reforço que pode aumentar o apego da criança aos seus pais (Falcone, 1998). Assim, a empatia dos pais contribui para uma relação segura entre pais e filhos, o que, posteriormente, irá influenciar na competência social do indivíduo. A competência social é outro fator que está relacionado com o desenvolvimento da empatia. Um indivíduo socialmente competente é capaz de ser sensível e empático com os seus pares, de se envolver em atividades sociais positivas, formar relações de amizade e adaptar-se em situações de *stress* (Thompson, 1987).

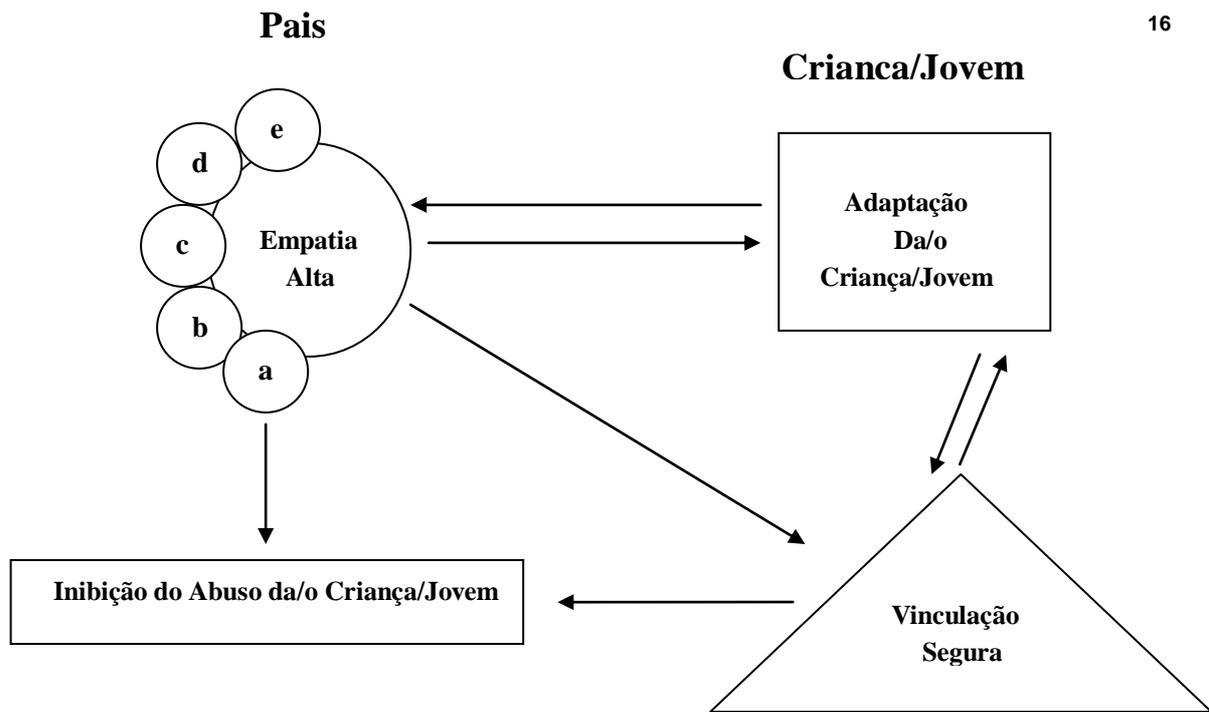


Figura 1 – Representação esquemática da interação entre a empatia alta parental e a adaptação da criança: (a) calor parental, (b) apoio parental e carinho, (c) responsividade parental, (d) envolvimento com a criança, (e) pais sensíveis.

(adapt. Feshbach, 1975).

3. Importância da empatia na Psicologia do Desenvolvimento

Na década de 1960 assistiu-se a um aumento dos estudos sobre o comportamento social. Embora no início dos estudos, o conceito de empatia não fosse invocado, foram sendo introduzidos diferentes tipos de variáveis relacionadas com a empatia: o ajudar, o dar e o intervir. Para explicar essas variáveis, os autores utilizaram uma série de construções motivacionais, entre elas o altruísmo, a dependência e o humor (Cialdini, Kenrick & Bauman, 1982; Wispé, 1980 in Davis, 1983). Num estudo realizado por Krebs (1975) foi possível observar uma série de medidas psicofisiológicas que ele considerava que estavam relacionadas com a empatia, como o altruísmo. Assim, para Field (2009) quando estamos perante de uma situação de empatia, a pessoa empática demonstra um comportamento altruísta para com o outro, uma vez que a ajuda que o sujeito está a prestar é verdadeiramente desinteressada e motivada pela preocupação com o outro.

Sendo a empatia considerada como um produto evolutivo do modo de organização social dos seres humanos e animais, aparecendo desde a mais tenra idade, o seu desenvolvimento depende primariamente das condições de socialização do sujeito no contexto familiar (Blair, 2005). O desenvolvimento da empatia nos adolescentes reflete-se nos seus relacionamentos com os pares sendo o apoio parental essencial para criar um clima emocional de forma a fomentar não só o desenvolvimento da empatia como a sua reciprocidade (Eisenberg & Fabes, 1990). Quando o processo de

desenvolvimento de empatia não é feito de uma forma normativa, os indivíduos sentem grande dificuldade em ver o mundo a partir da perspectiva dos outros (Davis, 1994 in Albieiro, Matricardi, Speltri & Toso, 2009).

Muitos investigadores têm demonstrado relações empíricas entre o comportamento pró-social e empatia, tendo sido sugerido que a ausência de empatia pode ser associada ao comportamento agressivo e antissocial. Eisenberg e Miller (1988) foram dois dos autores que se interessaram em estudar a relação entre a empatia e o comportamento agressivo/antissocial na adolescência onde foi observado uma relação negativa entre ambos.

Em muitos estudos (Trommsdorff, 1995; Friedlmeier & Trommsdorff, 1999; Trommsdorff et al., 2007 in Moreno & Robinson 2008) tem sido sugerido que a ausência de empatia pode estar relacionada com o comportamento agressivo e antissocial, bem como, um nível superior de desenvolvimento moral pode não ser o suficiente para influenciar o comportamento dos indivíduos, se estes não estiverem acompanhados de uma preocupação emocional pela situação e pelos estados afetivos dos outros.

Uma das razões para o crescente interesse da Psicologia pela empatia e simpatia diz respeito à sua influência no comportamento pró-social, que segundo a literatura, estão positivamente relacionados. É necessário que o contexto familiar onde os indivíduos foram inseridos tenha as condições de socialização para que a empatia e o comportamento pró-social se desenvolvam. Isto, porque se esse ambiente não for favorável ou o indivíduo experimentar, desde cedo, negligência ou abusos, podem ocorrer défices de empatia que podem levar a um comportamento agressivo (Hoffman, 2000).

Para Thompson (1987), as expressões emocionais podem ser organizadas desde o nascimento. Os primeiros olhares e os primeiros gritos e choros, seguidos de respostas dos cuidadores, tornam-se as primeiras formas de comunicação do bebé. Se o cuidador responder favoravelmente às necessidades do bebé e o conseguir tranquilizar, o vínculo entre eles será fortalecido e o interesse mútuo tenderá a aumentar, iniciando-se assim o processo da empatia. Goldstein e Michaels (1985) descrevem nos seus estudos o processo do desenvolvimento empático como um *continuum* em que as respostas se vão tornando mais elaboradas ao longo da vida.

3.1 A relação entre empatia e bullying

Muitos foram os estudos (Hoffman, 2000; River et al, 2007) que foram desenvolvidos entre o bullying e a empatia, sendo esta última, vista como uma proposta para influenciar a agressividade e o comportamento social. Cada vez mais, neurocientistas, psicólogos e educadores acreditam que o bullying e outros tipos de violência podem ser realmente reduzidos, ao favorecer-se a empatia desde tenra idade. Ao longo da última década, a investigação na área da empatia sugere que esta é uma das chaves, senão “a chave”, para todas as interações sociais humanas e para a moralidade. Jolliffe e Farrington (2004) são dois dos autores que consideram que a empatia, quando presente, contribui para a diminuição do comportamento agressivo do indivíduo.

Como exemplo de um comportamento agressivo, o bullying é considerado como sendo o maior fenômeno de violência entre pares. Caracteriza-se por ser um comportamento contínuo e prolongado no tempo, que pode manifestar-se de diversas formas - física, psicológica ou social- e que é expresso com a intenção de agredir um ou mais jovens e do qual se destaca o agressor perante a vítima (River et al, 2007).

De acordo com estudos que foram feitos, foi possível observar que alguns dos agressores de *bullying* gozam de uma grande inteligência, embora sem sentimentos, e que a visualização da dor nos outros ainda os incentiva a agredir. Também há autores que defendem que estes agressores apesar de serem indivíduos socialmente competentes com alguma capacidade para compreender os outros, não possuem a capacidade de avaliar as consequências emocionais do seu comportamento sobre o sentimento dos outros (Eisenberg, 1986 in Almeida, 2009). Isto, porque quando os indivíduos são altamente empáticos conseguem prever as consequências negativas do seu comportamento para com os outros, estabelecendo relações mais saudáveis com os seus pares (Hoffman, 2000 in Almeida, 2009).

Um indivíduo que seja empático consegue colocar-se na “pele” do outro, contribuindo para a resolução positiva de problemas. Ao tomar esta perspectiva, o indivíduo acaba por perceber melhor a sua posição, evitando atos de agressão, uma vez que a parte afetiva atua quando o comportamento agressivo origina dor e angústia na vítima (Almeida, 2009).

Segundo Davis (1983), a empatia atua na diminuição do comportamento agressivo através de dois processos distintos, através da componente cognitiva da empatia, onde a empatia executa-se pela capacidade que o indivíduo tem em se colocar no lugar do outro. Esta perspectiva permite que o indivíduo compreenda e aceite melhor as posições do outro, o que, supostamente, inibe a agressividade. A outra forma de a empatia diminuir o comportamento agressivo é através da componente afetiva da empatia, no qual os agressores experienciam a angústia e dor da vítima, acabando por inibir a agressividade para reduzir o sofrimento das vítimas.

Autores como Hoffman (2000) referem que os pais, como principais agentes na promoção da empatia na criança devem, desde cedo, utilizar os momentos de interação da criança com os outros, onde ocorrem situações de dor ou dano por parte da criança para lhes demonstrar quais as consequências do seu comportamento nos outros.

3.2 A empatia e o comportamento agressivo

Ultimamente, a falta de empatia tem sido associada ao comportamento agressivo e antissocial (Feshbach, 1975 in Jolliffe & Farrington, 2006). As investigações de Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett e Suchindran (2008) têm mostrado uma possível relação entre a empatia e o comportamento agressivo. Segundo a literatura, a resposta empática está negativamente relacionada ao comportamento agressivo e antissocial e aos problemas de externalização, quando medidos por questionários (Miller & Eisenberg, 1988 in Berkowitz, 1993).

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

Lovett e Sheffield (2007) ao fazerem uma revisão de seis estudos que investigaram a empatia e a agressividade, encontraram uma relação negativa entre a empatia afetiva e a agressão em adolescentes. As amostras destes estudos eram amostras clínicas e de ordem jurídica com adolescentes, existindo algumas incoerências na literatura.

Jolliffe e Farrington (2004) foram dois dos autores que utilizaram amostras de ordem jurídica, selecionadas através de questionários com adolescentes e adultos, em que o objetivo era analisar a empatia e a ofensa. Nesta análise, estes mesmos autores, verificaram que há uma relação negativa entre a empatia cognitiva e a ofensa, reforçando os resultados de Lovett e Sheffield (2007). Para além destes resultados, foi também possível verificar que os infratores mais violentos eram significativamente menos empáticos que os infratores não violentos (Jolliffe & Farrington, 2004).

Kemp, Overbeek, Wied Engels e Scholte (2007) realizaram um estudo numa amostra de adolescentes holandeses para analisarem a empatia, a agressão e o comportamento antissocial. Eles descobriram sistemáticas relações negativas entre a empatia afetiva e o comportamento antissocial, reforçando os resultados de Lovett e Sheffield (2007). No entanto, para este estudo apenas foram utilizados questionários para avaliar a empatia e a agressividade. Logo, apesar de existir uma relação negativa entre a empatia e a agressividade, é necessário ter sempre em conta o tipo de empatia, o tipo de amostra e os métodos utilizados.

No estudo feito com adolescentes holandeses também foram verificados dois tipos de agressão: agressão direta e agressão indireta. Com este estudo foi possível corroborar pesquisas anteriores (Jolliffe & Farrington, 2004; Konijn, Nije Bijvank & Bushman, 2007 in Heerebeek, 2010) que mostraram que as mulheres manifestam maior empatia afetiva do que os homens e que usam mais a agressão indireta (rejeição social), enquanto eles utilizam mais a agressão direta (violência física).

Outras investigações interessantes (Polman, Orobio & Van, 2008) que estudam a empatia, acreditam que os videojogos violentos são ainda mais prejudiciais que os programas de TV violentos ou filmes. Nas investigações de Polman, Orobio e Van (2008) foi observado que os meninos que jogavam videojogos violentos eram mais agressivos do que os meninos que assistiam a programas de TV, também eles violentos. Uma das razões será o facto de a pessoa que está a jogar videojogos ter um papel mais ativo, uma vez que tem que interagir com o jogo, e a pessoa que está a assistir TV ter um papel mais passivo. Também outra das razões deve-se à recompensa que os jogos violentos dão ao comportamento violento com a atribuição de pontos ou permitindo que os jogadores avancem para o nível seguinte do jogo. Em alguns jogos, os jogadores são recompensados com o elogio verbal, como ouvir as palavras “Nice shot!” depois de matar um inimigo. É bem conhecido que o comportamento compensador aumenta a sua frequência. Em programas de TV, a recompensa não está diretamente ligada ao comportamento do espectador (Anderson & Bushman, 2002).

Através dos estudos de Anderson, Shibuya, Ihori, Swing, Bushman, Sakamoto, Rothstein, Saleem & Barlett (2010), foi perceptível que os jogos violentos aumentam os pensamentos agressivos, sentimentos de raiva,

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

excitação cardíaca e o comportamento agressivo. Estes mesmos jogos também diminuem os comportamentos de ajuda e os sentimentos de empatia pelos outros. Os efeitos ocorrem para homens e mulheres de todas as idades, independentemente do país. Assim, é evidente que os videogames violentos aumentam a agressão, ou seja, alguém que tem pensamentos agressivos, isola-se com sentimentos de raiva, tem falta de empatia pelos outros, e é altamente excitada, será mais propensa a comportar-se agressivamente.

Recentemente, um estudo realizado na Universidade de Haifa demonstrou que as crianças pré-escolares que apresentam um comportamento mais destemido, também revelam menos empatia e mais agressão contra os seus colegas (ScienceDaily, 2010). Os resultados deste estudo mostram que o comportamento destemido nas crianças pode ser identificado e está relacionado com a predisposição genética e neurológica. Segundo o autor do estudo, Dr. Inbal, este tipo de comportamento tem menos correlação (pelo menos na infância) com padrões de processos educacionais ou de práticas parentais. A correlação entre o comportamento destemido e as características sociais foi avaliada, verificando que as crianças mais destemidas revelavam menor empatia com os seus colegas, tendo alguma dificuldade em identificar as expressões faciais de medo, enquanto elas não tiveram problemas em identificar outras emoções como raiva, surpresa, felicidade ou tristeza. No geral, estas crianças também demonstraram maiores níveis de agressão, nomeadamente, visando o comportamento antissocial (aproveitavam-se dos amigos, a superficialidade emocional, a falta de remorso ou a culpa depois de fazerem algo que é socialmente inaceitável (ScienceDaily, 2010).

Estudos envolvendo a empatia e a vergonha também já foram realizados. Num estudo de Jeff Joireman (2007) foi testado a hipótese da tendência que a vergonha pode ter na angústia pessoal, e a tendência para a culpa estar mais associada à auto reflexão, traduzida numa preocupação empática. Os resultados revelaram que a vergonha intervém na angústia pessoal, sugerindo que a vergonha e a angústia pessoal podem, num ciclo de reciprocidade, sustentar um ao outro. Tal facto pode resultar numa resposta inadequada empática, ou seja, um mal-estar perante os outros. Já a preocupação empática estava associada com níveis mais elevados de culpa, demonstrando uma relação positiva entre a preocupação empática e a tomada de perspectiva do outro.

4. A avaliação da empatia na adolescência

Atualmente tem-se verificado um crescente interesse da Psicologia pela avaliação da empatia na adolescência. Nesse sentido, uma preocupação fundamental tem sido a operacionalização e medição deste constructo. No historial de investigação no domínio da empatia, foram já desenvolvidas escalas com o objetivo de medir a empatia na adolescência, tais como, a Escala de Empatia de Hogan (HES; Hogan, 1969), o Questionário de Medida da Empatia Emocional (QMEE; Mehrabian & Epstein, 1972), a sua versão mais recente, a Escala Equilibrada de Empatia Emocional (BEES; Mehrabian, 1996, 1997), e, principalmente, o Índice de Reação Interpessoal

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

(IRI; Davis, 1980).

O IRI é o instrumento mais utilizado para a medição de empatia na adolescência que acabou por ser adotado e validado para muitos países e diferentes culturas. Assim, o IRI é um instrumento dividido em quatro subescalas que medem quatro dimensões da reatividade interpessoal (Davis, 1980 in Albieiro, Matricardi, Speltri & Toso, 2009), mas que se relacionam entre si. Existem duas dimensões cognitivas e duas afetivas. As cognitivas representam dois tipos diferentes de antecedentes de emoções “sentidas” em resposta às emoções sentidas por outros: a Fantasia, ou seja, a tendência de projetar em si mesmo, os sentimentos e ações das personagens fictícias retratadas em filmes ou livros, e a Tomada de Perspetiva, em que os indivíduos têm tendência para adotar espontaneamente o ponto de vista psicológico de outra pessoa (Davis, 1980 in Albieiro, Matricardi, Speltri & Toso, 2009). Por sua vez, as dimensões de natureza afetiva representam duas formas indiretas de participar nas emoções dos outros: a Preocupação Empática, ou seja, sentimentos orientados para a simpatia e preocupação com os outros e a Angústia Pessoal, onde estão presentes sentimentos auto-orientados para a ansiedade e inquietação pessoal nas relações interpessoais (Davis, 1980).

Ao longo dos anos e com a utilização do IRI, os seus limites tornaram-se mais evidentes no âmbito do modelo teórico, que se traduziu na inadequação para avaliar as capacidades mais complexas que interferem no processo de empatia. Jolliffe e Farrington (2004), através dos seus estudos, apontaram dois limites do IRI que consideram como sendo graves: o conceito de simpatia é confundido com a empatia, dois conceitos que embora tenham algumas ligações, são completamente distintos, como já se viu anteriormente. Um outro limite do IRI consiste no facto de a avaliação da maior parte dos componentes cognitivos da empatia se concentrar na capacidade da Tomada de Perspetiva do outro, tendo em vista a capacidade de reconhecer e compreender as emoções sentidas por outras pessoas. Sendo assim, o aspeto afetivo da empatia, um componente essencial da empatia, acaba por ser omitido no IRI (Jolliffe & Farrington, 2004 in Albieiro, Matricardi, Speltri & Toso, 2009). No entanto, outras escalas frequentemente usadas na avaliação da empatia, como o HES que avalia a empatia cognitiva e o QMEE que avalia a empatia afetiva, não avaliam ambos componentes do constructo. Deste modo, atendendo à complexidade do processo de empatia, torna-se difícil encontrar uma escala que avalie toda a sua multidimensionalidade. Perante as lacunas das escalas existentes para avaliar a empatia, Jolliffe e Farrington (2004) desenvolveram e validaram a Escala de Empatia (BES) que é específica para adolescentes. Esta escala tem como objetivo avaliar a capacidade de resposta empática na adolescência através da empatia cognitiva, ou seja, a capacidade que os adolescentes têm de se colocar no lugar do outro para compreender as emoções das outras pessoas, e a empatia afetiva, ou seja, a capacidade de experimentar os estados emocionais. Inicialmente, a BES foi construída com 40 itens que media a empatia afetiva e cognitiva que foi administrada a 363 adolescentes a frequentar o 10º ano com idades na média dos 15 anos. Após uma análise fatorial, a BES acabou por ser reduzida a 20 itens, tornando o instrumento

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

válido para medir a empatia. Assim, a BES é constituída por 20 itens, sendo 9 itens cognitivos (item 3,6,9,10,12,14,16,19 e 20) e 11 itens afetivos (item 1,2,4,5,7,8,11,13,15,17 e 18) que são pontuados numa escala de Likert de 5 pontos.

A investigação realizada em Portugal continua ainda a carecer de um instrumento capaz de abordar a empatia numa perspectiva multidimensional, pelo que a possibilidade de adaptar e validar a BES para português representa uma mais-valia no domínio da investigação em Psicologia.

II – Objetivos

Foram objetivos da presente investigação:

- 1) proceder à adaptação e validação, para a língua portuguesa, da Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006) (BES) , numa amostra de adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade perceber em que medida o género, a idade e o número de irmãos dos adolescentes influenciam o endosso da empatia em geral, bem como da empatia cognitiva e afetiva;
- 2) perceber em que medida o género, a idade e o número de irmãos dos adolescentes influenciam o endosso da empatia em geral, bem como da empatia cognitiva e afetiva;
- 3) estudar a validade convergente e divergente da BES.

III – Metodologia

3.1 Amostra

A amostra é constituída por 449 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, dos quais 51,4% são raparigas, como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1. Características gerais dos sujeitos da amostra em função do gênero, idade, ano de escolaridade, existência de irmãos, residência e estatuto socioeconômico

	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Gênero	218	48.6	231	51.4	449	100
Idade						
12	8	3.7	16	6.9	24	5.3
13	21	9.6	16	6.9	37	8.2
14	15	6.9	28	12.1	43	9.6
15	28	12.8	26	11.3	54	12
16	48	22.0	41	17.7	89	19.8
17	49	22.5	52	22.5	101	22.5
18	49	22.5	52	22.5	101	22.5
Escolaridade						
7º	26	11.9	32	13.9	58	12.9
8º	31	14.2	29	12.6	60	13.4
9º	69	31.7	71	30.7	140	31.2
10º	30	13.8	38	16.5	68	15.1
11º	42	19.3	36	15.6	78	17.4
12º	20	9.2	25	10.8	45	10
Residência						
Pred. Urbana	45	20.6	33	14.3	78	17.4
Mod. Urbana	80	36.7	85	36.8	165	36.7
Pred. Rural	93	42.7	113	48.9	206	45.9
Estatuto Socioeconômico						
Baixo	141	64.7	164	71	305	67.9
Médio	59	27.1	46	19.9	105	23.4
Alto	18	8.3	21	9.1	39	8.7

A média de idades foi de 15.90 (DP=1.79), sendo que não existe diferenças entre a média das idades dos rapazes (rapazes (M=15.97, DP= 1.73) e da média das idades das raparigas (M=15.84, DP= 1.85) ($t_{(449)} = -.808$; $p=.42$). Relativamente à distribuição por idades, destacou-se o menor número de sujeitos com 12 anos, que constituiu apenas 5.3% da amostra, e o maior número de adolescentes com 17 e 18 anos que representam conjuntamente 45% da amostra.

No que concerne à distribuição por anos de escolaridade, destaca-se um maior número de sujeitos no 9º ano (31.2%) sendo o 12º ano de escolaridade o menos prevalente (apenas 10% da amostra).

Quanto à residência, destacou-se o maior número de adolescentes a morarem em áreas predominantemente rurais, que constituiu 45.9% da amostra.

Por fim, ao analisarmos a variável do estatuto socioeconômico, deparámo-nos com um grande número de sujeitos de estatuto

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

socioeconómico baixo, a representar 67.9% da amostra. O estatuto socioeconómico alto constitui apenas 8.7% da amostra total.

3.2 Instrumentos

Para levar a cabo esta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário Sociodemográfico (Matias, Nobre Lima & Rijo, 2012) - foi construído no contexto do presente estudo e pretende reunir informação sobre o próprio adolescente, tais como a idade, o sexo, a escolaridade e a residência, e sobre a sua família nomeadamente Na segunda recolhe informação relativa à família, tais como o, as habilitações académicas e a profissão do pai e da mãe e o número de irmãos. Para cada adolescente foi atribuído um nível socioeconómico de acordo com a classificação de Simões (1994).

Escala de Empatia Básica (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006; versão portuguesa: Nobre Lima, Rijo & Matias, 2012) - avalia a empatia afetiva e cognitiva A BES é constituída por 20 itens, sendo cada item respondido numa escala gradual de 5 pontos, desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. Os sujeitos deverão responder referindo-se ao quanto determinado item é característico da avaliação do respondente relativamente à sua empatia face aos outros. Quanto maior o valor obtido pelo sujeito, maior o grau da empatia que o sujeito diz sentir.

Os itens 1,2,4,5,7,8,11,13,15,17 e 18 dizem respeito à empatia afetiva, ou seja, têm como objetivo medir a congruência emocional com as emoções de uma outra pessoa e os itens 3,6,9,10,12,14,16,19 e 20 à empatia cognitiva, ou seja, medem a capacidade de compreender as emoções de uma outra pessoa. Para além de se obterem totais parciais, nomeadamente para a empatia afetiva e cognitiva, a BES permite o cálculo de um score total. O estudo da dimensionalidade desta escala será apresentado mais à frente neste trabalho.

Escala de Conflito entre Pares (ECEP) (Marsee & Frick, 2007; versão portuguesa: Vagos, Rijo & Santos, 2012) - avalia as interações que os adolescentes portugueses estabelecem com os seus colegas.

A Escala de Conflitos entre Pares é um instrumento de auto-resposta constituído por 40 itens, que pretende avaliar quatro categorias de agressão (cada uma com 10 itens): Proactiva Aberta (itens 1, 5, 12, 18, 21, 24, 27, 28, 33 e 35), Proactiva Relacional (2, 6, 9, 13, 19, 23, 26, 29, 32 e 39) Reativa Aberta (itens 3, 8, 11, 14, 16, 20, 25, 30, 36 e 37) e Reativa Relacional (itens 4, 7, 10, 15, 17, 22, 31, 34, 38 e 40).

Os itens são pontuados numa escala de quatro pontos (0 = “nada verdade”, 1 = “um pouco verdade”, 2 = “muito verdade”, e 3 = “totalmente verdade”) e os resultados são calculados através da soma dos 10 itens que constituem cada uma das quatro. Os valores de consistência interna deste instrumento foram: agressividade proactiva aberta de .92, agressividade

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

proactiva relacional de .90, agressividade reativa aberta de .92 e agressividade reativa relacional de .90.

A ECEP apresentou para a presente amostra, uma consistência interna muito boa¹ para todos os fatores: Proactiva Aberta, Proactiva Relacional, Reativa Aberta e Reativa Relacional (*alpha de Cronbach* de .93; .92; .93 e .90, respetivamente).

Questionário de Agressividade (QA) (Bush & Perry, 1992; versão portuguesa: Vieira & Soeiro, 2002) – composto por 29 itens, este questionário avalia a agressividade em 3 domínios: instrumental, emocional e cognitivo. O domínio instrumental mede a agressão física (itens 1,5,9,13,17,21,24,27 e 29) e agressão verbal (itens 2,6,10,14 e 18) que representam uma componente motora dos comportamentos que envolvem magoar ou infligir danos a outrem. O domínio emocional mede a raiva (itens 3, 7, 11, 15, 19, 22 e 25), envolvendo uma atividade fisiológica e uma preparação para o comportamento agressivo e o domínio cognitivo mede a hostilidade (itens 4, 8, 12, 16, 20, 23, 26 e 28) que diz respeito aos pensamentos de maldade e injustiça.

No final, os indivíduos irão obter elevados scores numa das medidas, à qual vai corresponder ao seu tipo de agressividade (Vieira & Soeiro, 2002). As consistências internas da versão original variam entre .72 e .85 para as quatro dimensões da agressão e o resultado total do questionário apresenta um valor de α de *Cronbach* de .89 (Buss & Perry, 1992). O primeiro estudo de validação deste instrumento na amostra portuguesa, realizado por Simões (1993) apresentou valores de α de *Cronbach* para as quatro dimensões da agressão que variam entre .60 e .81, sendo que o α de *Cronbach* para o total da escala foi de .87. Já na presente amostra, foram obtidas consistências internas razoáveis para todas as medidas: Agressão Física, Agressão Verbal, Raiva e Hostilidade (*alpha de Cronbach* de .78; .70; .73 e .78, respetivamente). Para o total da amostra a consistência interna é boa (*alpha de Cronbach* de .90).

Questionário de Competências Sociais (SSQ) (Gresham e Elliott, 1990; versão portuguesa: Mota, Lemos & Matos, 2005) – mede um conjunto de competências sociais, que se agrupam em 4 dimensões: *cooperação* que diz respeito a comportamentos tais como a ajuda aos outros, a partilha de coisas e o respeito de regras e diretrizes (itens 6,9,13,14,17,20,31,35,36 e 37); *assertividade*, comportamentos tais como pedir aos outros para obter informações ou responder às ações dos outros (itens 1,3,4,16,23,26,30,33 e 38); *empatia*, comportamentos que *mostram respeito* pelos sentimentos e pontos de vista dos outros (itens 2,5,8,12,21,24,25,28,29 e 39) e *autocontrolo*, comportamentos que são *manifestados* situações de conflito, tais como responder adequadamente a provocações ou em situações onde

¹ As consistências internas foram avaliadas segundo a classificação de Pestana e Gageiro (2008), que consideram que um *alpha de Cronbach* de valor inferior a .60 é inadmissível, entre .60 e .70 é fraco, entre .70 e .80 é razoável, entre .80 e .90 é bom e entre .90 e 1 é muito bom.

não há conflito mas onde é necessário *comprometer* atitudes (itens 7,10,11,15,18,19,22,27,32 e 34). Cada item é avaliado numa escala de frequência de três pontos (0- nunca; 1- às vezes; 2- muitas vezes), baseado na percepção dos inquiridos sobre a frequência com que apresenta cada comportamento. O questionário também inclui uma classificação de importância numa escala de três pontos (0-nada importante; 1- importante; 2- muito importante). O SSQ apresentou para a presente amostra uma consistência interna fraca para a dimensão *assertividade* quanto à frequência (*alpha de Cronbach* de .63), uma consistência interna razoável para as dimensões *cooperação* quanto à frequência e importância (*alpha de Cronbach* de .66 e .73, respetivamente), *autocontrolo* na frequência e importância (*alpha de Cronbach* de .73 e .73), *empatia* quanto à frequência *alpha de Cronbach* de .80) e *assertividade* quanto à importância *alpha de Cronbach* de .70). Na dimensão da *empatia* quanto à importância foi obtida uma consistência interna boa (*alpha de Cronbach* de .82).

Other as Shamer Scale (OAS) (Goss, Gilbert & Allan, 1994; versão portuguesa: Barreto & Pereira, 2012) – mede a vergonha externa, ou seja, avalia a percepção que o indivíduo tem do que os outros pensam sobre si. Os itens pretendem refletir a extensão em que os outros são vistos enquanto potencialmente capazes de envergonhar e suprimir o sujeito. A escala é constituída por 18 itens, pontuados numa escala de cinco pontos (0= nunca até 4= quase sempre). Os itens incluem: “Penso que as outras pessoas me desprezam”, “As outras pessoas vêem-me como se eu fosse uma pessoa defeituosa” e “As outras pessoas lembram-se sempre dos meus erros”. No final, os resultados correspondentes a cada item devem ser somados, de forma a obter um resultado final. Portanto, sujeitos com valores mais elevados nesta escala pode ser indicador de maiores níveis de vergonha. No estudo original, a escala demonstrou uma consistência interna muito boa com *alpha de Cronbach* de .92 e na presente amostra, a escala também demonstrou uma boa consistência interna (*alfa de Cronbach* de .94).

Escala de Comportamentos de Submissão Social (SBS) (Irons & Gilbert, 2005; versão portuguesa: Barreto Carvalho & Pereira, 2012) - avalia o modo como as pessoas se comportam ou sentem em relação a determinadas situações quando estão com pessoas que frequentam o mesmo ano da escola. É uma escala unidimensional, composta por 12 itens, em que cada item é respondido numa escala gradual de 5 pontos, em que o 1 representa o “Nunca” e o 5 “Sempre”. As maiores pontuações implicam mais comportamentos de submissão. A SBS apresentou, para a presente amostra, uma consistência interna razoável (*alpha de Cronbach* de .79).

3.3 Procedimentos de Investigação Adotados

3.3.1 Processo de tradução e adaptação da BES

A utilização de instrumentos de medida construídos e validados em A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

países estrangeiros envolve um processo metodológico rigoroso que requer uma série de cuidados de modo a garantir a equivalência entre a versão original e a versão adaptada do instrumento. Trata-se de um processo que implica, inevitavelmente, uma avaliação rigorosa da tradução dos itens e uma adaptação culturalmente relevante e compreensível do conteúdo do instrumento (Geisinger, 1994).

A primeira etapa deste processo passou pela obtenção da autorização do autor da versão original, Jolliffe e Farrington, para a utilização, tradução e adaptação do instrumento para a população portuguesa. A seguir, foi dado o início ao processo de tradução e adaptação da BES, tendo em consideração os procedimentos frequentes, descritos na literatura (Behling & Law, 2000; Hill & Hill, 2005), procurando-se que a versão portuguesa resultasse, tanto quanto possível, numa versão equivalente à versão original. Este processo teve em conta o método proposto por Behling e Law (2000) que descreve quatro processos fundamentais. Assim, um indivíduo bilingue traduz o instrumento para a língua alvo para depois um segundo indivíduo bilingue que não conheça a versão original traduzir esta primeira versão da tradução novamente para a língua original. Após este procedimento, as versões originais e retrotraduzidas são comparadas para que se possa verificar se existem diferenças substanciais entre estes dois documentos. Por fim, uma nova tradução é realizada com modificações que visam eliminar as discrepâncias.

Todo este processo foi conduzido pela investigadora e seus orientadores. Posteriormente, uma professora de Inglês, traduziu esta primeira versão portuguesa novamente para a língua original. Quando comparada a retrotradução com a versão original, não se verificou diferenças no conteúdo essencial dos itens. Após esta parte do processo, a versão portuguesa foi testada junto de 8 adolescentes, a fim de se avaliar a compreensão dos itens. Apenas foi necessário proceder a uma substituição no item 17, da palavra “corromper” por “contagiar”.

3.3.2 Recolha de Dados

Os alunos envolvidos na amostra são originários de quatro agrupamentos de escolas da zona urbana de Lamego e Coimbra (Colégio de Lamego, Colégio da Imaculada Conceição, Escopal e Agrupamento de Escolas de São Silvestre), com heterogeneidade socioeconómica e cultural na população escolar.

Previamente à recolha de dados, em Março de 2012 foi feito um pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), explicitando e descrevendo o objetivo do estudo e dando conhecimento sobre o protocolo a ser aplicado. Após recebida a autorização, deu-se início ao contacto com os conselhos executivos das escolas, mediante o envio de uma carta, para esse efeito, com a apresentação do respetivo protocolo de estudo (cf. Anexo 1). Perante a autorização dos diretores das escolas foi enviado o consentimento informado aos encarregados de educação dos participantes e solicitada autorização para que os adolescentes respondessem para o preenchimento de um conjunto de

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”

instrumentos para os propósitos do estudo (cf. Anexo 2).

Como mencionado anteriormente, o estudo realizou-se com adolescentes entre os 12 e os 18 anos de idade. Os alunos eram abordados pela investigadora que lhes explicara os objetivos da investigação, esclarecendo o tipo de colaboração que se pretendia e assegurando a confidencialidade de toda a informação prestada.

Já em contexto de sala de aula, após a explicação dos objetivos do estudo aos adolescentes, foi administrado, em grupo, o protocolo de investigação que, além da já referida bateria de instrumentos, incluía ainda uma folha de rosto onde constava uma breve explicação dos objetivos do estudo e uma ficha de recolha de dados demográficos. O preenchimento do protocolo de investigação demorava cerca de 45 minutos.

3.3.3 Procedimentos Estatísticos

Após a recolha de dados procedeu-se ao seu tratamento estatístico através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS-versão 20.0) e o AMOS 20.0 para o Windows. Os procedimentos estatísticos utilizados serão descritos no início de cada um dos pontos referentes à descrição dos resultados.

Com o objetivo de estudar as características psicométricas da versão portuguesa da Escala de Empatia Básica foram realizadas as seguintes análises: (1) cálculo das consistências internas (*alpha* de *Cronbach*) para cada dimensão da escala; (2) cálculo de correlações entre as dimensões da BES, entre a BES e o Questionário de Agressividade (QA) e o SSQ (Escala de Comportamento de Submissão Social), e entre a BES e a Escala de Conflito entre Pares (ECEP) de forma a estudar, respetivamente, as validades de conteúdo, convergente e divergente.

A qualidade de ajustamento global do modelo fatorial foi feita de acordo com os índices e respetivos valores de referência descritos na Tabela 4.1 de Maroco (2010) a saber: X^2/df , CFI, GFI, RMSEA, $P[\text{rmsea} \leq 0,05]$ e MECVI. A qualidade do ajustamento local foi avaliada pelos pesos fatoriais e pela fiabilidade individual dos itens. O ajustamento do modelo foi feito a partir dos índices de modificação (superiores a 11; $p < 0.001$) produzidos pelo AMOS e com base em considerações teóricas.

IV – Resultados

4.1 Estudo da dimensionalidade da BES

O estudo da dimensionalidade da versão original da BES redundou numa escala constituída por 20 itens agrupados em dois fatores: empatia cognitiva que comporta 9 itens e empatia afetiva com 11 itens (Jolliffe & Farrington, 2006). Esta estrutura foi consubstanciada por uma análise fatorial confirmatória, em que o modelo bifatorial da BES revelou, segundo as recomendações de Anderson e Gerbing (1984), Cole (1987), Cuttance e Ecob (1987) e Marsh et al. (1988) (cf. Jolliffe & Farrington, 2006), uma boa qualidade de ajustamento. Os três índices de qualidade de ajustamento foram

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

os seguintes: GFI = 0.89; AGFI = 0.86 e RMSEA = 0.06 (Jolliffe & Farrington, 2006).

Para proceder ao estudo da dimensionalidade da versão portuguesa da Basic Empathy Scale (BES), traduzida por Nobre Lima, Rijo e Matias (2012) foi utilizada a amostra de 449 adolescentes, já descrita no ponto 3.1 (cf. Quadro 1). Esta amostra supera a proporção de 10 sujeitos por cada item, o que, segundo Tabachnick e Fidell (2007, in Field 2009), permite alcançar resultados viáveis.

Os itens que constituem a BES foram submetidos a análise fatorial confirmatória. Em primeiro lugar foi testado para esta escala um modelo unidimensional ($X^2(135) = 697,379$; $p = ,000$; $X^2/df = 5,166$; CFI = ,696; GFI = ,811; RMSEA = ,096; $p[\text{rmsea} \leq 0,05] = ,000$). Tanto os valores do X^2 , CFI e o GFI do modelo unidimensional são baixos. Também o valor do RMSEA afasta-se dos valores desejáveis.

Ao testar o modelo bifatorial constituído por 20 itens obtiveram-se os seguintes índices de ajustamento ($X^2(171) = 707,791$; $p = ,000$; $X^2/df = 4,139$; CFI = ,731; GFI = ,827; RMSEA = ,084; $p[\text{rmsea} \leq 0,05] = ,000$). Ao analisar os índices de modificação, verificou-se que eles ocorrem para a empatia afetiva nos itens 2 e 17 (0,20); 17 e 5 (0,29); 11 e 15 (0,28); 2 e 4 (0,34); 4 e 5 (0,16) e 4 e 11 (0,22). Para a empatia cognitiva, os resíduos associados verificaram-se nos itens 9 e 20 (-0,19); 19 e 20 (0,32); 14 e 16 (0,21) e 6 e 12 (-0,19). Foram, assim, estabelecidas correlações entre estes resíduos, tentando perceber a razão destas associações. Face a estas alterações, o modelo apresenta uma melhor qualidade de ajustamento relativamente ao modelo original ($X^2(160) = 419,243$; $p = ,000$; $X^2/df = 2,620$; CFI = ,870; GFI = ,909; RMSEA = ,060; $p[\text{rmsea} \leq 0,05] = ,009$). A Figura 2 mostra que os pesos fatoriais para os itens da empatia afetiva variam entre 0,20 e 0,69 e para os itens da empatia cognitiva variam entre 0,44 e 0,64.

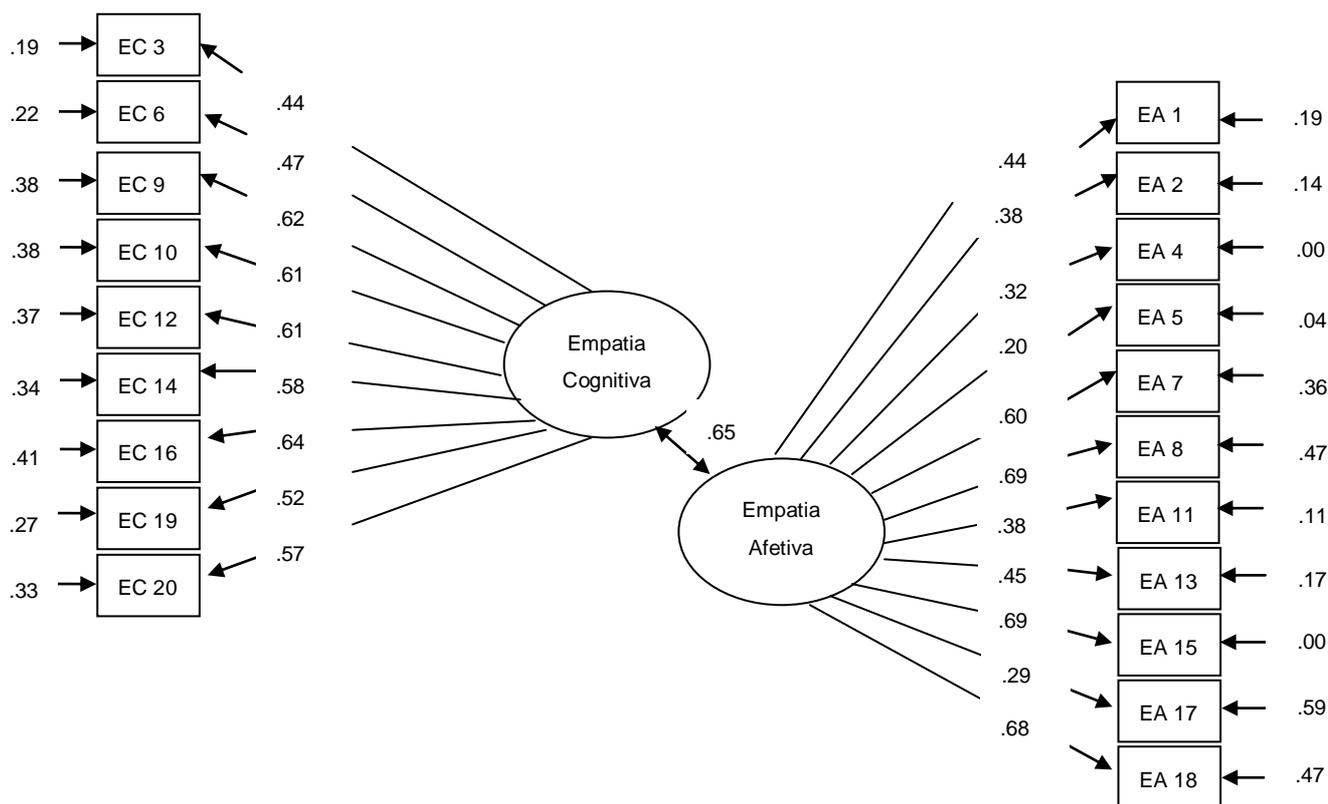


Figura 2 – Pesos Fatoriais e variâncias residuais para a Análise Fatorial Confirmatória e as intercorrelações das variáveis latentes da BES. Legenda: N=449; masculino=218; feminino=231. EC= itens da subescala da Empatia Cognitiva; EA= itens da subescala da Empatia Afetiva

4.2 Estudo da Consistência Interna da BES

A fidelidade da BES foi determinada através da consistência interna. Assim, a versão portuguesa deste instrumento apresentou um coeficiente de *alfa* para o total da escala de .80 e para os fatores empatia afetiva e empatia cognitiva 0.71 e 0.80, respetivamente. Segundo Pestana e Gageiro (2008), estes são considerados bons coeficientes de consistência interna².

4.3 Estudo da Empatia em função do género, idade e o número de irmãos

No sentido de perceber de que modo algumas condições sociodemográficas influenciam a empatia que os adolescentes dizem sentir, seleccionamos as seguintes variáveis: género, idade e o número de irmãos.

Analisando a informação que consta do Quadro 2 é possível verificar em que medida existem diferenças no endosso da empatia em função do género dos adolescentes.

² As consistências internas foram avaliadas segundo a classificação de Pestana e Gageiro (2008), que consideram que um *alpha de Cronbach* de valor inferior a .60 é inadmissível, entre .60 e .70 é fraco, entre .70 e .80 é razoável, entre .80 e .90 é bom e entre .90 e 1 é muito bom.

Quadro 2. Médias e desvio-padrão da BES e seus fatores segundo o género

Género	BES Total		BES Cognitivo		BES Afetivo	
	M	DP	M	DP	M	DP
Masculino (N=218)	69.01	10.07	35.47	6.04	33.54	6.41
Feminino (N=231)	76.59	10.05	37.59	5.69	39.00	6.46

Legenda: BES= Basic Empathy Scale.

Em todas as comparações realizadas entre os géneros foram encontradas diferenças estaticamente significativas, apresentando as raparigas valores mais elevados que os rapazes ($t(447)=7,97$, $p=0.000$, para o total da escala); ($t(447)=3,81$, $p=0.000$, para a empatia cognitiva) e ($t(447)=8,98$, $p=0.000$, para a empatia afetiva).

No quadro 3, é possível verificar em que medida existem diferenças no endosso da empatia em função dos grupos etários.

Quadro 3. Médias e desvio-padrão da empatia total e seus fatores segundo grupos etários

Grupos Etários	N	BES Total		BES Cognitivo		BES Afetivo	
		M	DP	M	DP	M	DP
Grupo1 (12-14)	104	73.93	9.24	36.96	4.97	36.97	5.89
Grupo2 (15-16)	143	73.28	11.83	36.94	6.48	36.34	7.53
Grupo3 (17-18)	202	72.13	10.64	36.09	6.01	36.03	7.12

Legenda: BES= Basic Empathy Scale.

Em todas as comparações realizadas nos grupos etários não foram encontradas diferenças estaticamente significativas ($F(2)=1.087$; $p=0.338$, para o total da escala); ($F(2)=1.152$; $p=0.317$, para a empatia cognitiva) e, ($F(2)=0.609$; $p=0.544$, para a empatia afetiva).

De seguida, apresenta-se no Quadro 4 as diferenças da empatia quanto ao número de irmãos dos adolescentes.

Quadro 4. Médias e desvio-padrão da empatia total e seus fatores segundo o número de irmãos

Grupos Irmãos	N	BES Total		BES Cognitivo		BES Afetivo	
		M	DP	M	DP	M	DP
Grupo1 (0 irmãos)	73	73.82	9.76	36.98	5.55	36.83	6.60
Grupo2 (1 irmão)	245	72.85	11.52	36.75	6.22	36.10	7.49
Grupo3 (2 irmãos)	92	74.36	9.50	36.78	5.64	37.58	6.05
Grupo 4 (3 ou mais irmãos)	39	68.17	9.01	34.07	5.21	34.10	5.96

Legenda: BES= Basic Empathy Scale.

A análise da variância revela que existem diferenças significativas entre os grupos apenas para a BES Total ($F(3)=3.314$; $p=0.020$). As diferenças encontradas dizem respeito ao grupo de adolescentes com 3 ou mais irmãos com o grupo de adolescentes com 2 irmãos, sendo este último, o que apresenta sempre mais empatia total, empatia cognitiva e empatia afetiva.

4.4 Validade convergente e divergente da BES

Validade convergente

A validade convergente da BES foi estudada através da correlação das suas subescalas – empatia cognitiva e empatia afetiva - e do seu total, com as subescalas do Questionário de Competências Sociais (SSQ). Este instrumento tem como subescalas a empatia, a cooperação, a assertividade e o autocontrole. De lembrar que os itens que compõem cada uma destas subescalas foram classificados pelos sujeitos da amostra, segundo a frequência com que exibem determinados comportamentos e a importância que a eles atribuem na interação com os outros. Os valores encontrados para o sexo masculino e feminino são de seguida apresentados no Quadro 5 e 6.

Quadro 5. Correlações entre os fatores e o total da BES e os fatores e o total do SSQ para o sexo masculino (N=218)

		BES			
		Total	Cognitivo	Afetivo	
SSQ	Importância	Cooperação	.235**	.181**	.198**
		Assertividade	.253**	.231**	.179**
		Empatia	.521**	.415**	.427**
		Autocontrole	.141*	.031	.193**
SSQ	Frequência	Cooperação	.235**	.181**	.198**
		Assertividade	.253**	.231**	.179**
		Empatia	.521**	.415**	.427**
		Autocontrole	.141*	.031	.193**

Legenda: SSQ= Questionário de Competências Sociais; BES= Basic Empathy Scale

**p<.01; *p<.05

Através da leitura do Quadro 5 pode-se verificar, que de uma forma geral, as correlações entre uma medida de competências sociais (SSQ) e a BES, se apresentam- no sentido esperado, isto é, positivo, com associações que variam entre .141 e .521 para o total da BES – quanto maior é a empatia total nos rapazes, também maior são as competências sociais. No que diz respeito aos fatores entre si, a dimensão “empatia” do SSQ é a que apresenta sempre maior correlação com a BES Total, Cognitivo e Afetivo, como seria de esperar, tendo em conta que todas as dimensões avaliam o mesmo constructo.

Quadro 6. Correlações entre os fatores e o total da BES e os fatores e o total do SSQ para o sexo feminino (N=231)

		BES			
		Total	Cognitivo	Afetivo	
SSQ	Importância	Cooperação	.110	.127	.060
		Assertividade	.083	.153*	-.006
		Empatia	.410**	.377**	.306**
		Autocontrole	-.034	.016	-.068
SSQ	Frequência	Cooperação	.110	.127	.060
		Assertividade	.083	.153*	-.006
		Empatia	.410**	.377**	.306**
		Autocontrole	-.034	.016	-.068

Legenda: SSQ= Questionário de Competências Sociais; BES= Basic Empathy Scale

**p<.01; *p<.05

No que diz respeito às raparigas, a associação entre a empatia e as competências sociais não é tão (Quadro 6) como nos rapazes. No entanto, as correlações da dimensão “empatia” do SSQ com a BES Total e seus fatores continuam a ser as maiores.

Validade divergente

No que concerne à validade divergente da BES e dos fatores que a compõem, esta foi estudada para rapazes e raparigas separadamente, através da sua correlação com: *i*) as subescalas da Escala de Conflito entre Pares (ECEP) (Agressão Proactiva Aberta, Agressão Proactiva Relacional, Agressão Reativa Aberta e a Agressão Reativa Relacional); *ii*) as subescalas do Questionário de Agressividade (QA) (Agressão Física, Agressão Verbal, Hostilidade e Raiva); *iii*) o Other as Shamer Scale (OAS) e *iv*) a Escala de Comportamentos de Submissão Social (SBS). A escolha de todas estas medidas deve-se ao facto das mesmas serem usadas para avaliar constructos como o comportamento agressivo, pensamentos de maldade e injustiça ou pensamentos de inferioridade perante os outros, que são constructos distintos dos constructos avaliados pela BES e que pressupõem uma fraca capacidade de empatia ou até a sua ausência. No quadro 7, apresentam-se os dados relativos às correlações entre o total e os fatores da BES com as subescalas da ECEP para ambos os géneros.

Quadro 7. Correlações entre o total e os fatores da BES com os fatores da ECEP para o género masculino (N=218) e feminino (231)

		BES			
		Total	Cognitivo	Afetivo	
Rapazes	Proactiva Aberta	-.142*	-.161	.072	
	ECEP	Proactiva Relacional	-.197**	-.252**	-.073
		Reativa Aberta	-.038	-.014	-.047
	Reativa Relacional	-.135*	-.241**	.014	
Raparigas	Proactiva Aberta	-.202**	-.209**	-.130*	
	ECEP	Proactiva Relacional	-.215**	-.244**	-.120
		Reativa Aberta	-.067	-.050	-.061
	Reativa Relacional	-.144*	-.145*	-.096	

Legenda: *ECEP*= Escala de Conflito entre Pares; *BES*= Basic Empathy Scale

** $p < .01$; * $p < .05$

Através da leitura do Quadro 7, encontram-se correlações negativas para os rapazes entre o total da empatia e a empatia cognitiva com a agressão proactiva, aberta e relacional, e a reativa relacional. Logo, os rapazes mais empáticos, de uma forma geral, ou especialmente os que mostram mais empatia cognitiva, demonstram menos agressões proactivas (agressões organizadas, com propósito e premeditada) e reativas (agressão automática, defensiva a uma ameaça percebida) relacionais.

Nas raparigas, as correlações negativas, embora fracas, verificam-se também entre o total da empatia e empatia cognitiva com a agressão proactiva aberta e relacional. Isto é, raparigas com maior capacidade de empatia, sobretudo empatia cognitiva, evidenciam menor agressividade proactiva aberta e relacional.

Foram ainda estudadas as correlações do total e os fatores da *BES* com os fatores do *QA* para rapazes e raparigas.

Quadro 8. Correlações entre o total e os fatores da *BES* com os fatores do *QA* para o género masculino (N=218) e feminino (231)

		BES		
		Total	Cognitivo	Afetivo
Rapazes	Agressão Física	.079	.111	.019
QA	Agressão Verbal	.058	.099	-.002
	Raiva	0.68	.081	.031
	Hostilidade	.116	.001	.182**
Raparigas	Agressão Física	-.169**	-.172**	-.112
QA	Agressão Verbal	.129	.178**	.044
	Raiva	.092	.049	.100
	Hostilidade	-.033	-.074	.013

Legenda: *QA*= Questionário de Agressividade; *BES*=Basic Empathy Scale; ** $p < .01$; * $p < .05$

Uma leitura do Quadro 8, permite observar que no caso dos rapazes há uma associação positiva, embora fraca, entre a empatia afetiva e a hostilidade. Isto é, quanto mais os rapazes expressam empatia afetiva, mais hostis se mostram.

No caso das raparigas, verifica-se uma associação negativa entre a empatia total e cognitiva com a agressão física. Assim, quanto mais as raparigas expressam empatia total e empatia cognitiva, menor tendência manifestam para agredir fisicamente os outros. Curiosamente, também é possível verificar a existência de uma associação positiva, mas fraca, entre a empatia cognitiva e a agressão verbal. Isto significa que quanto mais as raparigas manifestam empatia cognitiva, maior é a tendência para agredir verbalmente as outras pessoas.

De seguida, são estudadas as correlações do total e os fatores da BES com o total da OAS para ambos os géneros.

Quadro 9. Correlações entre o total e os fatores da BES com o total da OAS para o género masculino (N=218) e feminino (231)

		BES		
		Total	Cognitivo	Afetivo
OAS	Rapazes	-.030	-.196**	.138*
	Raparigas	-.019	-.148*	.100

Legenda: OAS= Other as Shamer Scale; BES= Basic Empathy Scale

**p<.01; *p<.05

No Quadro 9, verifica-se existirem correlações negativas, ainda que pouco expressivas, entre a empatia cognitiva e a vergonha externa, tanto para os rapazes como para as raparigas. Assim, quanto mais os rapazes e raparigas evidenciam empatia cognitiva, menos tendem a achar que os outros são capazes de os envergonhar ou humilhar. No entanto, também se verifica uma correlação negativa entre a empatia afetiva e a vergonha externa para os rapazes. Isto é, os rapazes com mais empatia afetiva também apresentam menos vergonha externa.

Por fim, foram, estudadas as correlações entre o total e os fatores da BES com o total do SBS.

Quadro 10. Correlações entre o total e os fatores da BES com o total da SBS para o gênero masculino (N=218) e feminino (231)

		BES		
		Total	Cognitivo	Afetivo
SBS	Rapazes	.093	-.083	.224**
	Raparigas	.055	.006	.089

Legenda: **SBS**= Escala de Comportamentos de Submissão Social; **BES**= Basic Empathy Scale

**p<.01; *p<.05

Verifica-se nos rapazes uma associação positiva mas baixa, entre a empatia afetiva e o total da escala de comportamentos de submissão social. Assim, quanto mais empatia afetiva os rapazes demonstram, mais comportamentos de submissão social evidenciam. No que diz respeito às raparigas, não parece existir associação entre estas variáveis.

V – Discussão

A investigação que se tem vindo a apresentar teve por objetivo principal traduzir e validar empiricamente um instrumento, a Basic Empathy Scale (BES), para avaliar a empatia em adolescentes. Uma vez feita a adaptação da BES, foi também do nosso interesse estudar a sua validade convergente e divergente deste instrumento e perceber em que medida a empatia nos adolescentes varia em função do género, da idade e do número de irmãos.

A empatia, que se expressa através de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, é a capacidade que o sujeito tem de identificar nos outros os seus diferentes estados emocionais, conseguindo com eles partilhar e compreender os seus sentimentos. A investigação que tem sido feita em torno deste constructo relaciona-o com a capacidade de descentração social (Eisenberg et al., 1991), à ausência de agressividade (Mehrabian & Feshbach, 1972) e a um desenvolvimento moral superior (Fonseca, 1993), tendo sido a empatia apontada, já em 1982, por Bryant como sendo promotora de harmonia e bem-estar social.

Em Portugal, são ainda escassos os estudos sobre empatia, podendo esta escassez estar relacionada com a ausência de instrumentos fiáveis capazes de a medir, principalmente numa perspetiva multidimensional. Assim sendo, a adaptação para português, de um instrumento como a BES, é de grande relevância no domínio da investigação em psicologia, permitindo ampliar e enriquecer o conhecimento que já se detém sobre o funcionamento dos adolescentes na área da psicologia, principalmente no que diz respeito

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

aos adolescentes.

Á semelhança do que é observado no estudo original sobre a BES (Jolliffe & Farrington, 2006) e na sua adaptação para italiano (Albiero, Matricardi, Speltri, & Toso, 2009), a versão portuguesa mostrou constituir-se como um instrumento fiável para a avaliação da empatia cognitiva e afetiva nos adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade. O modelo teórico subjacente à BES apresentou um bom ajustamento à amostra de adolescentes portugueses, tendo evidenciado também bons valores de consistência interna. Os valores da consistência interna para a empatia afetiva ($r=.71$) e empatia cognitiva ($r=.80$), apesar de inferiores quando comparados ao valor encontrado pelos autores (Jolliffe & Farrington, 2006) nos seus estudos da versão original, onde apresentam, respetivamente, um *alpha* de .85 e .79. Os resultados por nós obtido apresenta, ainda, conformidade com os resultados encontrados por outros (Albiero, Matricardi, Speltri, & Toso, 2009) com coeficientes que variam entre .74 e .87.

Os resultados do estudo da dimensionalidade da escala mostraram que um modelo bifatorial, em que os itens se agrupam nas dimensões empatia cognitiva e empatia afetiva, adquire suporte empírico nesta amostra de adolescentes. Por comparação a um modelo unifatorial, o modelo bifatorial revelou indicadores e ajustamento melhores.

Com a *Basic Empathy Scale* aferida para a população portuguesa, diversos profissionais especializados na área da Psicologia, passam a dispor de um instrumento breve e válido que avalia a empatia global, bem como a empatia cognitiva e afetiva em indivíduos entre os 12 e os 18 anos.

Relativamente aos resultados obtidos no nosso estudo, revelam que existem diferenças significativas para o total da empatia e seus fatores entre o género masculino e feminino, o que corrobora as conclusões alcançadas na investigação de Bryant (1982), onde as raparigas demonstram sempre mais empatia que os rapazes.

Quando analisada a empatia total, cognitiva e afetiva em função da idade, os resultados não revelam diferenças significativas entre os grupos etários de adolescentes dos 12 aos 14 anos, 15 aos 16 anos e 17 aos 18 anos. Em relação ao número de irmãos, verifica-se uma diferença significativa nos adolescentes com dois irmãos e adolescentes com três ou mais irmãos, sendo que adolescentes com dois irmãos tendem a ser mais empáticos, o que pode ser explicado pela heterogeneidade da amostra neste parâmetro, em que a maioria dos adolescentes só tem um ou dois irmãos.

Para proceder ao estudo das validades convergente e divergente, a empatia foi relacionada com determinadas competências sociais dos adolescentes. Verificou-se que no caso dos rapazes, existe uma associação positiva entre a empatia total nos rapazes e as competências sociais. A existência desta relação faz sentido se considerarmos que os sujeitos empáticos ajudam os outros, partilham coisas ou mostram respeito pelos sentimentos e pontos de vista dos outros. Nas raparigas estas correlações não foram significativas, embora a as correlações mais altas tenham sido na dimensão empatia do SSQ.

Na escala de conflito entre pares, os resultados obtidos foram, no A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

geral, esperados, ou seja, para ambos os géneros, quanto mais empatia expressam, menos agressivos eles são. Para os rapazes, que apresentam mais empatia cognitiva demonstraram menos agressões proactivas e reativas. Já nas raparigas, as que apresentam maior empatia cognitiva evidenciam menor agressividade proactiva aberta e relacional.

O mesmo acontece para o questionário da agressividade, onde se verificou que, quanto mais empatia afetiva os rapazes manifestam, mais hostis se mostram. Também para as raparigas quanto mais empatia cognitiva, mais agressivas verbais se mostram. Todos estes resultados são inesperados, uma vez que a empatia não deveria estar associada a qualquer tipo de agressão.

No questionário de vergonha, verificou-se que os rapazes e raparigas que evidenciam empatia cognitiva, menos tendem a achar que os outros são capazes de os envergonhar ou humilhar. No entanto, também se verifica que os rapazes com mais empatia afetiva também apresentam menos vergonha externa.

Ao analisar o questionário de comportamentos de submissão social, verificou-se que os rapazes com mais empatia evidenciam maiores comportamentos de submissão social, tais como “faço coisas porque os outros(as) estão a fazer, e não porque as quero fazer”, resultado que chama a atenção, uma vez que este tipo de atitudes estão mais associadas às raparigas, e que não se verificou nesta amostra.

Os vários resultados encontrados, desde os mais óbvios aos mais surpreendentes, justificam a continuidade do seu estudo, abrindo a possibilidade de se clarificar o papel que a empatia desempenha no desenvolvimento do indivíduo e na gestão do seu comportamento.

Quanto às limitações deste estudo, estas dizem respeito à amostra que, apesar de ser adequada para os estudos realizados, é uma amostra de conveniência geograficamente limitada. Estudos posteriores deverão corroborar resultados encontrados em amostras recolhidas numa maior área de dimensão geográfica. Outra das limitações prende-se com o facto de haver menos sujeitos com 12, 13 e 14 anos de idade e, por isso, futuras pesquisas deveriam testar resultados encontrados em amostras com maior representatividade das faixas etárias. Alguns dos resultados encontrados sugerem estudos posteriores que esclareçam as diferenças encontradas no endosso da empatia em função do número de irmãos dos sujeitos.

Assim, este trabalho disponibiliza um instrumento curto e válido de fácil utilização que fornece uma medida específica de empatia global com as suas dimensões, afetiva e cognitiva. A natureza da escala estudada, bem como os resultados aqui apresentados, permite afirmar que se trata de um instrumento de auto resposta de grande utilidade para a investigação nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Clínica.

Tratando-se de um instrumento que avalia dimensões adaptativas do funcionamento humano, apresenta o potencial de trazer novos conhecimentos à psicologia aplicada na promoção do desenvolvimento e na prevenção de comportamentos desviantes.

VI - Conclusões

Recentemente, a empatia tem sido muito valorizada por variados autores (Albiero, Matricardi, Speltri & Toso, 2009; Lovett & Sheffield, 2007; Jolliffe & Farrington, 2004; Kemp, Overbeek, Wied, Engels & Scholte, 2007; Moreno & Robinson, 2008; Sánchez & Parra, 2006), numa tentativa de saber o que é, como se desenvolve e como se avalia.

Muitas são as razões que apelam ao desenvolvimento da empatia, tais como a promoção dos valores, o sentido de solidariedade ou a aprendizagem cooperativa (Hargie, 2011; Jolliffe & Farrington, 2006; Ceconello & Koller, 2000).

No âmbito da avaliação da empatia, destaca-se, no estudo aqui apresentado, a “Basic Empathy Scale” (BES). Trata-se de um instrumento de avaliação da empatia cognitiva e afetiva em adolescentes, desenvolvido pelos autores Jolliffe e Farrington (2006). No estudo da sua adaptação agora realizado, os resultados obtidos apresentaram-se semelhantes aos encontrados na versão original, apresentando boas qualidades psicométricas, que a tornam útil na investigação na psicologia.

Em estudos posteriores, dever-se-ia aprofundar melhor as correlações, positivas ou negativas, entre a empatia e dimensões como a agressividade, a vergonha ou comportamentos de submissão social, uma vez que alguns dos resultados, aqui obtidos, não tenham ido no sentido esperado.

A título geral, parece que a BES é um instrumento válido para medir a empatia. No entanto, seria útil analisar os resultados em função de variáveis específicas, quer pessoais, quer familiares, ampliando a validade externa da escala, bem como aumentar o conhecimento acerca da multidimensionalidade e da incidência da empatia e dos seus fatores. Daqui poderá surgir o conhecimento de novos fatores a ter em conta em programas orientados para a promoção da empatia e suas influências, na família, na escola e na sociedade.

Bibliografia

Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D. & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: a contribution to the Italian validation of the “Basic Empathy Scale”. *Journal of Adolescence*, 32, 393-408.

Almeida, A. (2009). *Bullies, vítimas, Bullies-vítimas e Bystanders: a empatia e a regulação emocional da auto-eficácia*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Media violence and societal violence. *Science*, 295, 2377-2378.

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., Saleem, M., & Barlett, C. P. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.

Barnett, M. A. (1984). Similarity of experiences and empathy in preschoolers. *Journal of Genetic Psychology*, 145, 241-250.

Barnett, M. A., King, L. M., Howard, J. A. & Dino, C. A. (1980). Empathy in young children: relations to parent's empathy, affection and emphasis on the feelings of others. *Developmental Psychology*, 16, 243-244.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.

Blair, R. J. (1995). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698-718.

Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-534.

Bretherton, I. (1996). *Internal working models of attachment relationships as related to resilient coping*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.

Burleson, B. R. (1985). The production of comforting messages: social cognitive foundations. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 253-273.

Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.

Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos em Psicologia*, 5, 71-93.

Cornell, A. H., & Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 36, 305–318.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 13, 127-133.

Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.

Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., Mcnalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.

Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 101 (1), 91-119.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In empathy and its development. Cambridge: Cambridge University Press.

Falcone, E. M. (1998). *Avaliação de um programa de treinamento em empatia com universitários*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5, 25-30.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3 ed.). Los Angeles: SAGE.

Ford, M.E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Development Psychology*, 18, 323-340.

Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: development, training and consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Goss, K., Gilbert, P. & Allan, S. (1994) An exploration of shame measures: I: The 'other as shamer' scale. *Personality and Individual Differences*, 17, 713-717.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionários*. Lisboa. Edições Sílabo.

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

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: New York.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.

Joireman, J. (2007). *Empathy and the Self-Absorption Paradox II: Self-Rumination and Self-Reflection as Mediators Between Shame, Guilt, and Empathy*. Psychology Press.

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

Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: a systematic review and meta-analysis. *Aggression and violent behaviour*, 9, 441-476.

Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T., & Suchindran, C. (2008). The development of aggression during adolescence: Sex differences in the trajectories of physical and social aggression among youth in rural areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 1227-1236.

Kemp, R. A. T., Overbeek, G., Wied, M. de, Engels, R. C. M. E., & Scholte, R. H. J. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 5-18.

Konijn, E. A., Nije Bijvank, M., & Bushman, B. J. (2007). I wish I were a warrior: The role of wishful identification in effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental Psychology*, 43, 1038-1044.

Lee, V., & Hoaken, P. N. S. (2007). Cognition, emotion, and

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

neurobiological development: Mediating the relation between maltreatment and aggression. *Child Maltreatment*, 12, 281–298.

Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Marsee, M., Barry, C., Childs, K., Frick, P., Kimonis, E., Muñoz, L., et al. (2011). Assessing the Forms and Functions of Aggression Using Self-Report: Factor Structure and Invariance of the Peer Conflict Scale in Youths. *Psychological Assessment*.

Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40 (4), 525-543.

Miller, P. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behaviour. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 324-344.

Moreno, A. & Robinson, J. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17 (3), 613-637.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

Pestana, H. & Gageiro, N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. 5ª Edição. Edições Sílabo, Lda., Lisboa.

Polman, J., Orobio de Castro, B. & Van Aken, M. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 34 (3), 256-264.

Rivers, I., Ducan, N. & Besag, V. (2007). *Bullying: a handbook for educators and parents*. London: Praeger Publishers.

Roberts, W. & Strayer. J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and pró-social behaviour. *Child development*, 67, 449-470.

Sánchez, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21, 259-271.

Simões, M. M. R. (1994). *Investigação no âmbito da aferição*

A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"

Mariana Matias (e-mail: mmariana.matias@hotmail.com) 2012

nacional dos Testes das Matrizes Coloridas de Raven (M.P.C.R). Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. In C. Zahn-Waxler, M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp.135-164). New York:Cambridge University Press.

Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.

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

Titchener, E. (1909). *Elementary Psychology of the Thought Processes*. New York: Macmillan.

Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. (em preparação). A versão portuguesa da Escala de Conflito entre Pares para adolescentes: Desenvolvimento e estudo psicométrico.

Wied, M. & Boxtel, A. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behaviour disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626, 97-103.

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.

Anexos

Anexo 1
Pedido de Autorização para os Diretores das Escolas

Exmo. _____

Diretor da _____

Sou Chamo-me Mariana Sabina Felisberto Matias e sou aluna do Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Encontro-me no presente ano letivo a realizar a minha tese de mestrado, sob orientação científica da Professora Doutora Luiza Nobre Lima, Professora Auxiliar na referida faculdade. Este trabalho de investigação tem por objetivo proceder aos estudos de adaptação e validação de uma escala de empatia para adolescentes, para posteriormente se perceber como a capacidade de empatizar com os outros se modifica ao longo da adolescência em função da idade e do sexo.

Para a concretização da referida investigação será necessário aplicar a adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade, um conjunto de instrumentos que remeto em anexo. Neste sentido, venho solicitar a V. Exa a colaboração da escola que dirige, autorizando a aplicação dos referidos instrumentos aos alunos que se encontrem a frequentar os anos letivos do 7º ao 12º anos de escolaridade.

A participação voluntária dos adolescentes nesta investigação só decorrerá mediante o consentimento informado dos pais e em condições de total anonimato. Os dados obtidos são confidenciais e apenas serão utilizados para fins da investigação que me proponho realizar.

Grata pela atenção dispensada despeço-me com os meus melhores cumprimentos,

Coimbra, 20 de Abril de 2012

(Mariana Felisberto Matias)

Anexo 2
Pedido de Autorização para os Encarregados de Educação

Caro Encarregado de Educação,

Sou Mariana Sabina Felisberto Matias, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e encontro-me no presente ano letivo a realizar a minha tese de mestrado, sob orientação científica da Professora Doutora Luiza Nobre Lima, Professora Auxiliar na referida faculdade. Este trabalho de investigação tem por objetivo proceder aos estudos de adaptação e validação de uma escala de empatia para adolescentes, para posteriormente se perceber como a capacidade de empatizar com os outros se modifica ao longo da adolescência, em função da idade e do sexo.

Para a concretização da referida investigação será necessário aplicar um conjunto de instrumentos entre os quais a escala de empatia a adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade. Neste sentido, venho solicitar a V. Excia autorização para que o(a) seu educando(a) participe nesta investigação, respondendo aos referidos instrumentos. Será garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, que serão utilizadas exclusivamente no âmbito da investigação.

Caso autorize a colaboração do seu educando, muito agradeço que preencha o destacável que se encontra abaixo e o devolva à escola.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, apresento-lhe os meus cordiais cumprimentos,

Coimbra, Abril de 2012.

(Mariana Felisberto

Matias)

-----cortar pelo tracejado-----

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o(a) meu(minha) educando(a)

_____ a participar na investigação sobre empatia a realizar pela aluna do Mestrado Integrado em Psicologia, Mariana Matias.

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 3
Protocolo de Avaliação