

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



EMPATIA E SIMPATIA EM CRIANÇAS: DIFERENÇAS ENTRE GÉNEROS

Carolina Almada Urbano

**12294**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Clínica

**2008**

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

EMPATIA E SIMPATIA EM CRIANÇAS: DIFERENÇAS ENTRE GÉNEROS

**Carolina Almada Urbano**

Dissertação orientada por Prof. Dr. Eduardo Sá

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia**

Especialidade em Psicologia Clínica

**2008**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Sá, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica, conforme o despacho da DGES, nº 19637 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Empatia e Simpatia em Crianças: diferenças entre géneros.

## RESUMO

O conceito de empatia tem sido estudado ao longo dos anos, ainda que não se tenha conseguido chegar a uma definição consensual. Foi realizada uma investigação para averiguar a existência, ou não, de diferenças nos scores de empatia e simpatia entre géneros. A amostra deste estudo é proveniente de duas escolas do ensino público, uma na área da Grande Lisboa e outra no concelho de Odemira, estando os alunos a frequentar o ensino básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos ( $N = 38$ ). Para medir a empatia foi utilizado o *Index of Empathy for Children and Adolescents*, elaborado por Bryant (1982) e para a simpatia o *Child-Report Sympathy Scale e Parents' e Teachers' Reports of Children's Sympathy/ Empathy* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003). Este estudo tem alguma pertinência, uma vez que, em Portugal não foram efectuados estudos no âmbito da empatia. Verificámos que o género não afecta de forma significativa nem a empatia, nem a simpatia; verificámos, contudo, a existência de diferenças significativas nos scores de simpatia das crianças e dos pais e nos scores de simpatia dos pais e dos professores. Ao tentarmos correlacionar os dois instrumentos, averiguámos que os coeficientes de correlação são nulos, com excepção dos scores de simpatia das crianças e os dos professores ( $r = 0,204$ ) e os scores de simpatia dos pais e os dos professores ( $r = 0,273$ ), que são de fraca intensidade. Pelo que, no presente estudo não foi verificada qualquer correlação significativa entre os scores de empatia e os de simpatia.

*Palavras-chave:* empatia; simpatia; crianças, diferenças de géneros

## Empathy and Sympathy in Children: gender differences

### ABSTRACT

Empathy has been studied for many years however researchers could not reach a consensus on its definition. In this study, our objective was to establish whether the differences between the scores of empathy and sympathy in both genders existed or not. The sample for this investigation comes from two public schools, one in the greater Lisbon area, and the other in the Odemira county; the students are attending elementary school, and their age-span is 6 to 10 years (N=38). The measurements used in the current investigation, to measure empathy was the *Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982) and to measure sympathy was used the *Child-Report Sympathy Scale* and the *Parents' (or Teachers') Reports of Children's Sympathy/Empathy* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003). This investigation was considered relevant because in Portugal there have not been conducted any studies concerning empathy. We verified that gender does not affect significantly empathy or sympathy; however there are significative differences between the children and parents' sympathy scores and between parents and teachers' sympathy scores. As a result of correlating both measures, we concluded that the correlation is null, with exception of the teachers and children's sympathy scores ( $r=0,204$ ) and the parents and teachers' sympathy scores ( $r=0,273$ ), that are low correlations. Thus, in the present study, there was not found any significant correlation between empathy and sympathy scores.

*Key-words: empathy; sympathy; children; gender differences*

*Empathy is the spark of human concern for others, the glue that makes social life possible. It may be fragile but it has, arguably, endured throughout evolutionary times and may continue as long as humans exist.*

Hoffman, 2000, p.3.

## ÍNDICE

<b>1. Introdução</b>	1
<b>1.1. Evolução Histórica do Conceito “Empatia”</b>	1
<b>1.1.1. Empatia em Contexto Psicoterapêutico</b>	2
<b>1.1.2. Empatia em Contexto Empírico</b>	5
<b>1.2. Uma perspectiva evolucionário e desenvolvimental de empatia</b>	7
<b>1.3. Definição de Conceitos</b>	8
<b>1.3.1. Empatia</b>	8
<b>1.3.2. Simpatia</b>	11
<b>1.3.3. <i>Personal distress</i></b>	12
<b>1.4. Empatia e Simpatia: diferenças entre géneros</b>	12
<b>1.5. Inconsistências de resultados entre géneros</b>	14
<b>1.6. Será que se pode ensinar empatia?</b>	15
<b>2. Método</b>	17
<b>2.1. Delineamento</b>	17
<b>2.2. Participantes</b>	17
<b>2.3. Instrumentos</b>	18
<b>2.4. Procedimento</b>	20
<b>3. Resultados</b>	22
<b>3.1. Estatística Descritiva</b>	22
<b>3.1.1. Variável “Género”</b>	22
<b>3.1.2. Variável “Localidade”</b>	23
<b>3.1.3. Variável “Idade”</b>	24

<b>3.1.4.</b> Variável “Ano de Escolaridade”	25
<b>3.1.5.</b> Variável “Scores de Empatia”	27
<b>3.1.6.</b> Variável “Scores de Simpatia”	28
<b>3.2.</b> Consistência Interna das Escalas Utilizadas	30
<b>3.2.1.</b> C. I. da Escala de Empatia	30
<b>3.2.2.</b> C. I. da Escala de Simpatia (crianças)	31
<b>3.2.3.</b> C. I. da Escala de Simpatia (pais)	31
<b>3.2.4.</b> C. I. da Escala de Simpatia (professores)	31
<b>3.3.</b> Estatística Inferencial	31
<b>3.3.1.</b> Variável “Scores de Empatia”	31
<b>3.3.2.</b> Variável “Scores de Simpatia”	33
<b>3.3.3.</b> Scores de Empatia vs Localidade	35
<b>3.3.4.</b> Scores de Simpatia vs Localidade	37
<b>3.3.5.</b> Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia	39
<b>3.3.6.</b> Correlação Scores de Empatia e Scores de Simpatia	41
<b>4. Discussão</b>	43
<b>Referências</b>	47

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1: Pedido de Autorização a Autores – Brenda Bryant	57
ANEXO 2: Pedido de Autorização a Autores – Nancy Eisenberg	59
ANEXO 3: Pedido de Autorização para DGIDC	60
ANEXO 4: Pedido de Autorização às Escolas	61

ANEXO 5: Consentimento Informado (Pais)	63
ANEXO 6: Consentimento informado (Professores)	66
ANEXO 7: Escala de Simpatia (Crianças): <i>Child-Report Sympathy Scale</i>	68
ANEXO 8: Instruções e Cotação da Escala de Simpatia (Crianças): <i>Child-Report Sympathy Scale</i> (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)	69
ANEXO 9: <i>Parents' Reports of Children's Sympathy/ Empathy</i> – Escala de Simpatia/ Empatia (Pais)	70
ANEXO 10: <i>Teachers' Reports of Children's Sympathy/ Empathy</i> – Escala de Simpatia/ Empatia (Professores)	71
ANEXO 11: <i>Parents' (or Teachers') Reports of Children's Sympathy/ Empathy</i> (Eisenberg et al., 1991): Instruções e Cotação	72
ANEXO 12: Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes: <i>Index of Empathy for Children and Adolescents</i> (Bryant, 1982)	73
ANEXO 13: Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes: <i>Index of Empathy for Children and Adolescents</i> (Bryant, 1982): Instruções e Cotação	75
ANEXO 14: Consistência Interna das Escalas	76
ANEXO 15: Scores de Empatia	77
ANEXO 16: Scores de Simpatia	78
ANEXO 17 : Scores de Empatia vs Localidade	79
ANEXO 18: Scores de Simpatia vs Localidade	80
ANEXO 19: Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia	81
ANEXO 20: Correlação Scores de Empatia com Scores de Simpatia	83

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: Género: Tabela de Frequências	22
TABELA 2: Tabela de Frequências: Localidade de proveniência dos participantes	23

TABELA 3: Idade: Estatística Descritiva	24
TABELA 3.1: Idade: Tabela de Frequências	24
TABELA 4: Ano de Escolaridade: Tabela de Frequências	26
TABELA 4.1.: Ano de Escolaridade: mediana e moda	26
TABELA 5: Scores de Empatia: Estatística Descritiva	27
TABELA 6: Scores de Simpatia: Estatística Descritiva	28
TABELA 7: Scores de Empatia: Estatística Descritiva	32
TABELA 8: Scores de Simpatia: Estatística Descritiva	33
TABELA 9: Scores de Simpatia vs Localidade: Estatística Descritiva	35
TABELA 10: Scores de Empatia vs Localidade: Estatística Descritiva	37
TABELA 11: Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Estatística Descritiva	39
TABELA 12: Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de empatia	75
TABELA 13: Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de simpatia das crianças	75
TABELA 14: Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de simpatia dos pais	75
TABELA 15: Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de simpatia dos professores	75
TABELA 16: Scores de Empatia: Testes de Normalidade	76
TABELA 17: Scores de Empatia: Teste de Homogeneidade de Variâncias	76
TABELA 18: Scores de Empatia: Anova one-way	76
TABELA 19: Scores de Simpatia: Testes de Normalidade.	77
TABELA 20: Scores de Simpatia: Estatística de Teste Wilcoxon-Mann-Whitney	77
TABELA 21: Scores de Empatia vs Localidade: Testes de Normalidade.	78

TABELA 22: Scores de Empatia vs Localidade: Teste de Homogeneidade de Variâncias.	78
TABELA 23: Scores de Empatia vs Localidade: Anova one-way.	78
TABELA 24: Scores de Simpatia vs Localidade: Testes de Normalidade	79
TABELA 25: Scores de Simpatia vs Localidade: Estatística de Teste Wilcoxon-Mann-Whitney	79
TABELA 26: Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Teste de Esfericidade de Mauchly	80
TABELA 27: Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Anova de Medições Repetidas	80
TABELA 28: Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: comparação múltipla de médias com correção de Bonferroni	81
TABELA 29: Correlação Scores de Empatia com Scores de Simpatia: Coeficiente de Correlação de Pearson	82

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Distribuição gráfica dos participantes segundo o género.	22
FIGURA 2: Distribuição gráfica dos participantes, segundo a sua localidade de proveniência.	23
FIGURA 3: Idades: Percentagens das idades dos participantes.	25
FIGURA 4: Ano de Escolaridade: percentagem de participantes que frequentam cada ano de escolaridade.	26
FIGURA 5: Scores de Empatia: Frequência dos scores de empatia obtidos pelos participantes na escala de empatia para crianças e adolescentes de Bryant (1982)	27
FIGURA 6.1.: Frequência dos scores de simpatia das crianças, obtidos na escala de simpatia de Eisenberg et al. (1991)	29

FIGURA 6.2.: Frequência dos scores de simpatia atribuídos pelos pais aos participantes (filhos), na escala de simpatia de Eisenberg et al. (2001)	29
FIGURA 6.3.: Frequência dos scores de simpatia atribuídos pelos professores aos alunos (participantes), na escala de simpatia de Eisenberg et al. (2001)	30
FIGURA 7: Scores de Empatia: Diferença dos scores de empatia obtidos por cada género.	32
FIGURA 8: Scores de Simpatia: valores médios obtidos por género, segundo os scores de simpatia das crianças, pais e professores.	34
FIGURA 9: Scores de Empatia vs Localidade: Médias dos scores de empatia obtidos em cada localidade.	36
FIGURA 10: Scores de Simpatia vs Localidade: Médias dos scores de simpatia obtidos, nas diferentes localidades, de acordo com os scores de simpatia das crianças, pais e professores.	38
FIGURA 11: Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Médias dos scores de simpatia obtidos pelas crianças, pais e professores.	40

Agradeço ao Prof. Dr. Eduardo Sá pela sua orientação, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Brenda Bryant, da Universidade da Califórnia em Davis, que tão amavelmente me disponibilizou a sua escala e algumas “dicas” para a sua aplicação. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nancy Eisenberg, da Universidade do Arizona em Tempe, que, sem me conhecer, desde 2006 me tem vindo a ajudar e a facultar informação que em Portugal não está disponível, bem como material seu não publicado. Agradeço ao Prof. Dr. Luís Capucha, da DGIDC, que autorizou a realização desta investigação, assim como às escolas, professores, pais e alunos que colaboraram neste projecto. Agradeço, também, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Almeida Melikian pela sua ajuda em dúvidas de tradução.

Agradeço aos meus pais toda a preciosa ajuda na elaboração da minha tese, por longas horas de leitura e, sobretudo, pelas sugestões de melhoramento. Quero agradecer aos meus pais, avós e tios pelos exemplos contínuos de honestidade, de trabalho árduo, de profissionalismo e de integridade moral, que são, sem dúvida, responsáveis pela pessoa que sou hoje. Agradeço, também, à minha família mais extensa, os meus amigos, que são indispensáveis na minha vida. Agradeço-vos pelo vosso apoio e presença em todos os momentos da minha jornada.

## 1. Revisão Teórica

Este trabalho pretende aprofundar o conhecimento sobre a empatia e a simpatia e a forma como estas diferem, ou não, entre géneros, em crianças dos 6 aos 10 anos.

Os conceitos de empatia, simpatia e *personal distress* estão incluídos no comportamento pró-social, que se define como o comportamento voluntário para beneficiar outro, que é indispensável para a qualidade das interacções sociais entre indivíduos e grupos (Eisenberg & Fabes, 1998).

A Associação Americana de Psiquiatria (1994) afirmou que o preocupar-se com os outros é um sinal de saúde mental e que distúrbios na empatia são evidentes nas perturbações mentais e emocionais (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Também Rogers (1957) afirmou que a empatia era uma das condições necessárias para a mudança terapêutica da personalidade.

### 1.1. Evolução Histórica do Conceito “Empatia”

O conceito de empatia tem evoluído e, ainda hoje, não é consensual. O termo empatia provém do grego *empátheia* que significa “paixão”. Hunsdahl (1967) situou o termo “empatia” na sua forma original, nos fins do século XIX, como uma tradução do termo germânico *Einführung*. O termo foi primeiramente utilizado para descrever uma experiência estética de variadas formas de arte. Eram descritas como experiências empáticas o ficar com os olhos marejados de lágrimas após ouvir uma obra de Bach, ou os sentimentos de majestuosidade e simplicidade enquanto se admirava uma obra de Miguel Ângelo. Assim, o termo empatia era usado para descrever projecções emocionais para um objecto, evento ou pessoa.

### **1.1.1. Empatia em Contexto Psicoterapêutico**

A primeira aplicação terapêutica do termo “empatia” foi feita por Rogers, embora, de acordo com Hackney (1978), Reik e Sullivan já tivessem referido o que Rogers veio a denominar empatia. Da sua definição de empatia muitas outras (re)definições surgiram, sendo que, muitas delas não eram mais do que reformulações subtis da definição de Rogers, enquanto outras marcavam, claramente, um novo rumo.

Uma das possíveis razões apontadas para a não aceitação das inovações terapêuticas de Rogers, terá sido o facto de Kohut querer declarar-se como o criador do conceito de empatia terapêutica (Kahn & Rachman, 2000).

Os psicólogos e os psicoterapeutas são, segundo Hackney (1978), os principais utilizadores da empatia; aqueles que dão formação aos técnicos, tentam criar neles empatia, o que conduz a um aparente paradoxo: a empatia deve ser uma resposta afectiva espontânea ao estado de uma outra pessoa; no entanto, aprende-se a sentir empatia espontaneamente.

Rogers (1957) definiu empatia como uma das seis condições necessárias e suficientes para poder ocorrer uma mudança positiva da personalidade. No entanto, os comportamentalistas não aceitaram que a empatia fosse considerada suficiente, além de necessária (Hackney, 1978). Já Krumboltz (1966) tinha reconhecido que a empatia era absolutamente necessária, em conjunto com a consideração positiva, mas não podia ser considerada suficiente. Goldstein (1973) trabalhou sobre a perspectiva de Krumboltz, e afirmou que o maior problema residia nos técnicos comportamentalistas que utilizavam as suas técnicas cedo demais, o que poderia levar o paciente a pensar que a terapia era superficial, ou que não estava a ser compreendido como sendo único.

Para Rogers existe uma aspiração construtiva em cada indivíduo, bem como em toda a natureza, para atingir as suas potencialidades, que denominou tendência actualizante. Assim, quando uma pessoa experiencia uma consideração positiva (aceitação não julgamental) e uma compreensão empática de uma pessoa significativa que, também é experienciada como genuína e humana, leva a primeira a desenvolver uma auto-consideração positiva e incondicional (auto-estima) e o processo de actualização é promovido. De forma inversa, esta tendência de crescimento natural é frustrada quando a pessoa experiencia uma aceitação condicional ou uma ausência de empatia. Assim, existem três condições, segundo Rogers, que são necessárias e suficientes, para facilitar o crescimento da pessoa: a consideração positiva incondicional (o elogio do outro), a compreensão empática e um estado integrado não defensivo, também denominado congruência, caracterizado pela abertura e genuinidade (Kahn & Rachman, 2000).

Outros questionaram a necessidade da empatia. Gladstein (1970, referido por Hackney, 1978) procurava uma relação entre as qualidades empáticas do técnico e os resultados da terapia. Nos anos 70, poucos foram os estudos efectuados para tentar estabelecer esse tipo de relação. Gladstein concluiu não existirem muitas provas que pudessem suportar a crença de que a empatia fosse facilitadora dos resultados da terapia.

Rogers revelou a sua posição, ao colocar a questão: “Será possível afirmar, em termos claramente definíveis e mensuráveis, as condições psicológicas que são necessárias e suficientes para uma mudança construtiva da personalidade?” (1957, p.95). Dois anos depois, Rogers definiu empatia como “o perceber do quadro de referência do outro com precisão e com os componentes e significados emocionais que lhe pertencem, como se (alguém) fosse a outra pessoa, mas sem nunca perder a condição ‘como se’ ” (Rogers, 1959, p.210). Em 1961, o constructo foi reelaborado por Truax, que o definiu como a sensibilidade para os sentimentos actuais e a facilidade verbal para comunicar esta compreensão numa linguagem consonante com os sentimentos actuais do cliente. Mais tarde, Truax & Carkhuff

(1965) apresentaram uma nova definição de empatia: “a capacidade com a qual o terapeuta é capaz de conhecer e comunicar com o ser interior do cliente” (p.5). Nesta definição nota-se uma mudança no ênfase da percepção interna para a capacidade de observação externa. Mais tarde, Truax (Truax, 1970, cit in Hackney, 1978) expandiu a sua definição, afirmando que o terapeuta ou psicólogo, além da capacidade de sentir o mundo privado do cliente, ou paciente, como se fosse o seu, deve ter a capacidade de saber o que o paciente quer dizer. Uma empatia exacta inclui a sensibilidade do terapeuta, ou psicólogo, para os sentimentos actuais, bem como a sua facilidade verbal em comunicar esta compreensão, numa linguagem consonante com os sentimentos actuais do cliente.

Carkhuff descreveu a compreensão empática como “a capacidade para reconhecer, sentir e compreender os sentimentos que a outra pessoa tem associados às suas expressões verbais e comportamentais e comunicar-lhe esta compreensão, com precisão” (Carkhuff, 1971). Esta perspectiva foca, de forma mais visível, as expressões verbais e comportamentais do técnico.

Rogers (1980) descreveu uma “forma empática de ser” como um “viver temporariamente na vida do outro, movimentando-nos nessa experiência delicadamente, sem julgar” (p.142). Embora Erickson (1965) enfatizasse, tal como Rogers, a importância da empatia na relação terapêutica, sugere uma perspectiva mais alargada e pragmática da empatia, que inclui igualmente o “mundo privado” da experiência subjectiva e o “mundo público” da actividade sintomática. Erickson alertou os técnicos, ao afirmar que estes não se “deviam limitar ao elogio daquilo que é bom e razoável, como suporte dos processos terapêuticos. Por vezes – e de facto, mais vezes do que se pensa – a terapia pode ser estabelecida somente pela utilização de manifestações patetas, absurdas, irracionais e contraditórias”. (Erickson, 1965, p.57).

Mais tarde, a empatia do investigador passa a ser vista como um processo e não como um estado interno, tendo, também, sido associada à escolha de palavras

do técnico (Zimmer & Anderson, 1968), à resposta galvânica da pele (Stotland & Dunn, 1963) e a gestos não verbais (Tepper & Haase, 1978).

Em 1981, Kohut veio a concluir que a lente pela qual o psicoterapeuta observa o seu paciente é a empatia (ou introspecção vicariante) e esta pode ter um efeito profundo na revitalização do *self*. Salienta-se aqui a nuance do “pode ter”, uma vez que, como o processo relacional não está completo, o laço não é fechado até que, e a menos que, o paciente experiencie esta compreensão empática; é também importante salientar que dois *selves* em conversação estão num processo constante de interpretação expressiva e receptiva.

Assim, a empatia inclui, não só a expressão de entendimento do outro, mas também o outro sentir que é entendido. A presença de empatia num ou nos dois lados de uma relação aumenta a possibilidade de um tipo de “dança” que sustém e dá vida ao *self*, enquanto que a sua ausência pode produzir uma interação causadora de profundo sofrimento (Riveschl & Cowan, 2003).

Kohut (1981) salientou que a empatia é um fenómeno muito poderoso, já que pode ser utilizado com fins construtivos ou destrutivos, pois a compreensão empática do outro pode dar-nos o poder para o magoar profundamente.

### **1.1.2. Empatia em Contexto Empírico**

Titchener introduziu a palavra empatia no vocabulário moderno nos anos 20, ao notar que quando um bebé chorava, os bebés que estavam perto deste também choravam (Duan & Hill, 1996). Também Simner (1971) verificou a mesma situação, que denominou “fenómeno de contágio de choro”. Mais tarde, Sagi e Hoffman (1976) chegaram às mesmas conclusões.

As investigações com crianças, levadas a cabo por Stern (1985), estão de acordo com a perspectiva de que entramos no mundo com a facilidade e a capacidade para o compromisso relacional e confirmam que somos moldados e, ao mesmo tempo, moldes de conversação desde os primeiros dias; estas investigações estão de acordo com Kohut, para quem, a falta de sintonia com pais empáticos pode frustrar o desenvolvimento do *self* nascente. Como qualidade do diálogo criativo, a empatia é indispensável (Riveschl & Cowan, 2003).

Kohut avançou a hipótese que a empatia era a forma mais apropriada para a observação e interpretação de estados mentais complexos e subjectivos. Nas explorações pioneiras do *self*, Kohut (1959) veio a conceptualizar a empatia como uma forma de atmosfera circundante sem a qual o *self*, progressivamente, sufoca.

Kohut (1981) verificou que falhas empáticas de outros significantes, para além da capacidade de *coping* do *self*, que se está a desenvolver, podem conduzir a um isolamento defensivo ou, de forma mais apta, a um isolamento auto-conservador das necessidades interpessoais particulares e das suas aspirações desenvolvimentais associadas.

A capacidade de empatizar com outros não é só essencial para os psicoterapeutas; os indivíduos mais empáticos são melhores nas relações interpessoais, sejam elas profissionais, familiares ou de amizade (Guzzetta, 1976). A força do ego, incorporada na capacidade de empatizar, serve como fundação para as relações e facultava uma base para lidar com *stress* e para a resolução de conflitos (Kremer & Dietzen, 1991). É por esta razão que a empatia está na “lista” das forças do ego dos psicólogos e é valorizada, em conjunto com a adaptação à realidade, inteligência e criatividade, devido ao seu potencial preventivo na preservação da saúde emocional (Greenson, 1960; Kohut, 1959).

Vários autores (Batson, 1991; Hoffman, 2000; Miller & Eisenberg, 1988) acreditam que a empatia atribui motivos para ajudar os outros, para desejar a justiça para os outros e para inibir a agressão para com os outros.

Várias investigações têm vindo a demonstrar que mesmo as crianças mais novas podem ser motivadas por empatia. Zahn-Waxler (1992) observou as reacções de crianças pequenas aquando da simulação de *distress* nas suas mães; como resposta, as crianças choravam e mostravam claros sinais de *distress*. O estudo de Ginsburg e colaboradores (2003) realizado com uma pequena amostra, veio a demonstrar que crianças muito novas (44 meses) eram capazes de discernir e descrever motivos empáticos e egoístas, ao longo das diferentes situações. Recentes estudos longitudinais, que seguiram crianças até estas se tornarem adultos jovens (Eisenberg, Guthrie et al., 2002; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991) também demonstraram a consistência nas respostas relacionadas com empatia. Estes dados suportam a perspectiva emergente de que as crianças mais novas têm capacidade para exibirem comportamentos pré-sociais motivados por empatia (Eisenberg, 2002; Hoffman, 1975; Hoffman, 2000).

## **1.2. Uma perspectiva evolucionária e desenvolvimental da empatia**

A extensa pesquisa de Martin Hoffman (1981), quase como resposta ao pedido de investigação de Kohut, torna claro que antes da capacidade empática se tornar desenvolvimentalmente elaborada em níveis cada vez mais sofisticados, a predisposição humana, para ecoar com a experiência de outros, está inscrita nos nossos genes. Kriegman (1988; Kriegman & Slavin, 1989) expande a interpretação convencional da teoria evolucionária e desafia a teoria psicanalítica clássica ao afirmar que a empatia e o altruísmo, para com a própria família e também para com pessoas aparentemente desconhecidas, foram construídos no ser humano através da selecção natural.

Numa perspectiva desenvolvimental, a empatia, como forma de interpretação, tal como as nossas formas básicas sensoriais de percepção, evoluiu a partir das suas raízes reflexivas e genéticas através de estádios de aumento da complexidade desenvolvimental. Tal como nos esquemas ou nas estruturas internalizadas piagetianas, a empatia interage de forma assimilante e acomodante com a parte do mundo com a qual está em maior consonância, ou seja, com os estados subjectivos do *self* do outro. A assimilação do que já é familiar alimenta e fortalece o esquema actual do poder interpretativo, enquanto que a acomodação é despoletada quando há um reconhecimento consciente e, às vezes, perturbador, de algo que não é familiar, nem assimilável, o que cataliza uma reorganização na estrutura do próprio esquema, levando-o para um nível mais elevado de funcionamento. Um exemplo deste tipo de transformação desenvolvimental é proveniente da investigação piagetiana que pede à criança que distinga, com precisão, o estado emocional do outro – *role-taking* afectivo (Urberg & Docherty, 1976) ou *distress* empático egocêntrico (Hoffman, 2000). Quando a criança começa a conseguir descentrar-se de si própria, começa a perceber que os outros têm diferentes experiências, sentimentos e perspectivas.

### **1.3. Definição de Conceitos**

#### **1.3.1. Empatia**

A empatia cognitiva tem sido definida como a capacidade para compreender situações tendo em conta a perspectiva da outra pessoa (Hogan, 1969). No entanto, Mehrabian (1997) definiu empatia cognitiva de forma diferente, afirmando que esta consiste em processos intelectuais que envolvem competências sociais e perceptividade social. Acredita-se que a empatia facilita as interações sociais (Eisenberg et al., 1996) e que fornece um sentimento de ligação entre as pessoas (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003).

Davis (1993) definiu empatia como a reacção às experiências observadas do outro e assente numa concepção multidimensional de empatia e construiu o *Interpersonal Reactivity Index*, cujas escalas afectiva e cognitiva respeitam a definição desenvolvimental de empatia, diferenciando o componente afectivo do conceito *personal distress* (Davis, 1980) de versões mais maduras, afectivas e cognitivas como a “Tomada de Perspectiva” e “Preocupação Empática” (Davis, 1983; Emde, 1989).

Alguns autores (Barnett, 1987, cit in Eisenberg & Fabes, 1998) apresentam uma definição de empatia mais cognitiva, ao definirem-na como a capacidade cognitiva para reconhecer e compreender os pensamentos, as perspectivas e os sentimentos do outro; outros ainda (Baston & Coke, 1981; Feshbach, 1978; Hoffman, 1975, 1982; Sawin, 1979; Staub, 1978; Stotland, 1969, cit in Eisenberg & Fabes, 1998) apresentam uma concepção contrastante, já que consideram que a empatia é afectiva e manifesta a experiência vicariante de uma emoção que é congruente com, embora não forçosamente idêntica, à emoção do outro. Mehrabian e colaboradores consideraram que a empatia afectiva envolve um processo interpessoal mais primitivo, no qual uma pessoa responde com emoções semelhantes às que as outras pessoas apresentam (Mehrabian, Young & Sato, 1988). Eisenberg, Shea, Carlo & Knight (1991) definiram empatia como o estado de alterta emocional que deriva da apreensão ou compreensão do estado afectivo do outro sendo semelhante a, ou congruente com, o que o outro está a sentir (ou seria suposto sentir).

Eisenberg (1998) definiu, ainda, empatia como uma resposta emocional proveniente do reconhecimento de um estado ou condição emocional do outro, resposta que será muito semelhante, ou idêntica, ao que o outro está a sentir, ou que pode vir a sentir numa determinada situação, existindo diferenciação mínima entre o *self* e o outro. A empatia pode ocorrer tanto como resposta a pistas de emoções positivas, como de emoções negativas. Para que se qualifique como empatia, quem a experiencia deveria reconhecer que a emoção que está a experienciar é um reflexo

do estado emocional, psicológico ou físico do outro. Tal implica uma diferenciação mínima do *self* e do outro, no que diz respeito à emoção; senão as reacções afectivas seriam consideradas uma forma primitiva ou como percursos de empatia, geralmente encontrados na infância, e pelo *age-span*. (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003).

De acordo com Eisenberg (1991), a diferenciação entre simpatia e empatia leva à distinção de diferentes modos de respostas emocionais – uns envolvendo preocupação simpática e outros, meramente, o experienciar da emoção semelhante à do outro. Embora a empatia envolva o processo cognitivo de identificação da emoção do outro (Feshbach, 1978), é importante distinguir empatia de tomada de perspectiva cognitiva e empatia de processos cognitivos relacionados (Davis, 1994; Eisenberg, Fabes, Murphy et al., 1994). A tomada de perspectiva cognitiva é um processo pelo qual um indivíduo tenta compreender os estados internos e as cognições do outro, colocando-se na situação da outra pessoa. É, então, provável que tanto a empatia, como a simpatia sejam, frequentemente, o resultado da tomada de perspectiva cognitiva (Eisenberg, 1991; Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998). A tomada de perspectiva conduz à empatia que, em conjunto com o processamento cognitivo adicional, resulta em simpatia. (Eisenberg, 1991). Pode esperar-se, especialmente em indivíduos que são capazes de diferenciar o seu estado interno do dos outros, que a empatia conduza à simpatia ou então, que ocorram em simultâneo (Miller & Eisenberg, 1988).

A empatia pode, por vezes, resultar em reacções egoístas, centradas no próprio; Hoffman (1984) sugere que crianças mais novas experienciam empatia (que aqui significa *distress* e simpatia), principalmente quando confrontadas com pistas visuais relativamente ao sofrimento do outro, embora a simpatia e o *distress* baseados na descentração cognitiva e o processamento de informação simbólica, como por exemplo a linguagem, ocorram mais tarde no desenvolvimento.

Barrett-Lennard (1981) fez uma importante distinção entre a empatia observacional, que é uma experiência interna que não requer a presença de outra pessoa, e a empatia de uma relação de ajuda, que requer comunicação interpessoal (p.88).

Emde (1989), considera a empatia desenvolvimental como uma forma mais madura de empatia, que requer uma componente cognitiva de tomada de perspectiva, bem como os antecedentes inconscientes e afetivos da empatia, que são muito próximos da simpatia.

Assim, torna-se útil distinguir, pelo menos a um nível conceptual, empatia “pura” e respostas relacionadas com empatia, como a simpatia e o *personal distress*. (Batson, 1991).

### **1.3.2. Simpatia**

A simpatia pode, muitas vezes, derivar de processos cognitivos como a tomada de perspectiva, consistindo em sentimentos de preocupação, tristeza ou pena pelo outro, baseando-se no reconhecimento do seu estado emocional ou situacional (Eisenberg, Fabes et al., 1988, 1996) e no desejo de aliviar as emoções negativas do outro (Eisenberg, Shea et al., 1991). Pensa-se que a simpatia deriva da experiência da empatia ou de processos cognitivos como a tomada de perspectiva, associações mentais ou do acesso a informação da memória sobre situações sobre o outro (Eisenberg, Shea et al., 1991). Eisenberg e Fabes (1998), definem simpatia como a “resposta emocional proveniente da compreensão do estado ou condição emocional do outro, que não é a mesma que o estado ou condição do outro, mas que consiste em sentimentos de pena ou preocupação pelo outro”. Assim, o indivíduo que simpatiza não está, necessariamente, a sentir a mesma emoção que o outro – está a sentir preocupação orientada para o outro. É provável que a simpatia provenha, frequentemente, embora nem sempre, da tristeza empática (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998).

Várias investigações suportam o facto de que existe uma relação entre simpatia e medidas de competência social (Zahn-Waxler et al., 1995; Eisenberg & Fabes, 1996; Eisenberg, Fabes, Murphy et al., 1996), verificando-se, também, que as crianças que são simpáticas aparentam ter um melhor funcionamento social. Este comportamento socialmente competente poderá indicar que as crianças são capazes de gerir as suas emoções de forma adequada (Eisenberg, Wentzel & Harris, 1998).

### **1.3.3. *Personal distress***

Embora o presente trabalho se foque primeiramente nos constructos “empatia” e “simpatia”, é importante definir este conceito que anda “de mãos dadas” com os dois primeiros.

O *personal distress* envolve uma reacção negativa, como ansiedade ou desconforto ao perceber pistas relacionadas com o sofrimento do outro (Batson, 1991). Tal como a simpatia, o *personal distress* pode decorrer, primariamente, da empatia, embora também possa ter origem em processos cognitivos, como por exemplo, a associação de pistas relacionadas com memórias de tristeza e sofrimento do outro, com as suas próprias memórias (Zhou, Valiente & Eisenberg, cedido pela autora). Pensa-se que o *personal distress* está associado a uma motivação egoísta para acalmar o estado aversivo do próprio, enquanto que os indivíduos que experimentam simpatia (denominada “empatia” por Batson) estão motivados por uma preocupação pelo outro, pelo que é bastante provável que assistam o objecto de simpatia (a menos que os custos sejam muito elevados) (Batson, 1991).

## **1.4. Empatia e Simpatia: diferenças de género**

Muitos autores concordam com uma prevalência dos estereótipos de género, em que as mulheres respondem mais emocionalmente a situações externas do que os

homens (Hoffman & Levine, 1976). De acordo com alguns estudos, as mulheres parecem ser mais empáticas do que os homens (Craig & Lowry, 1969, cit in Hoffman & Levine, 1976); verifica-se o mesmo em crianças de 6 e 8 anos (Fay, 1970; Feshbach & Feshbach, 1969, cit in Hoffman & Levine, 1976). Também Eisenberg e colaboradores (1996) afirmam a relevância dos estereótipos de género, uma vez que estes podem originar expectativas diferentes para rapazes e raparigas; os comportamentos mais desinibidos e assertivos são expectáveis e bem aceites se vierem de um rapaz, enquanto os comportamentos inibidos e de timidez são associados com interacções e resultados sociais positivos, nas raparigas.

Eisenberg e Fabes (1992) verificaram que a simpatia disposicional, consistente com as expectativas, estava, geralmente, relacionada com o funcionamento social positivo, sobretudo nos rapazes, o que suporta a hipótese que a regulação é determinante da simpatia e dos comportamentos socialmente aceitáveis. Este estudo verificou uma associação entre simpatia e competência social para os rapazes, com base nas repostas dos professores a questionários sobre os alunos, que pode ser devida a uma tendência dos professores classificarem as raparigas como tendo mais comportamentos de simpatia e serem mais pró-sociais, ainda que não o sejam.

Hoffman (1982) encontrou diferenças significativas entre os scores de empatia em raparigas e rapazes, concluindo que as raparigas são mais empáticas; embora as mulheres pareçam ter maior competência para decompor pistas visuais, parecem existir diferenças pouco consistentes, entre géneros, nas capacidades de descentração afectiva e, com o aumento da idade, os rapazes tendem a tornar-se mais competentes do que as raparigas para descodificarem pistas pouco claras (Eisenberg & Lennon, 1983). Eisenberg e colaboradores (1990) verificaram que o comportamento de ajuda demonstrado pelos sujeitos do sexo feminino variava segundo o grau em que tinham internalizado normas relativas a comportamentos de afecto e carinho, não variando devido ao seu estado actual de reacções emocionais. As diferenças entre géneros na

empatia dos adultos, pode dever-se, em parte, às diferenças entre géneros no *role-taking* nas capacidades de descodificação.

### **1.5. Inconsistências de resultados entre géneros**

As inconsistências das diferenças entre géneros na empatia são produto dos instrumentos que são utilizados para a medir (Eisenberg & Fabes, 1996) e do grau em que os sujeitos podem controlar as suas respostas, pois a intenção do instrumento pode ser óbvia (Eisenberg & Fabes, 1996). Nos questionários de *self-report* as diferenças entre géneros são mais evidentes e a idade dos sujeitos pode, também, influenciar os resultados. Pode supôr-se que as diferenças de género, na empatia, aumentem com a idade, ainda que esta explicação não seja muito viável, pois não existiram muitas evidências dessas diferenças, quando as respostas dos adultos foram medidas fisiologicamente (Eisenberg & Lennon, 1983).

É particularmente surpreendente que o género sirva como moderador para prever o comportamento moral das crianças. Carlo e colaboradores (1992) e Hastings e colaboradores (2000) verificaram que as relações entre as práticas parentais e comportamento moral diferem nos rapazes e nas raparigas, pelo que os processos de socialização podem adquirir diferentes significados em ambos os géneros e, por consequência, darem origem a diferentes resultados nos rapazes e raparigas.

O género moderou, também, relações entre processos cognitivos ou afectivos e o desenvolvimento moral das crianças. Vários grupos de investigadores descobriram que as relações entre essas variáveis e o desenvolvimento moral só eram significativas nos rapazes e possivelmente, uma das razões para essa descoberta é que as raparigas são frequentemente mais consistentes no comportamento moral, independentemente dos seus níveis de desenvolvimento cognitivo ou afectivo, pelo que esses factores podem desempenhar um papel menos

importante para prever o desenvolvimento moral das raparigas (Spinrad, Eisenberg & Bernt, 2007).

### **1.6. Será que se pode ensinar empatia?**

Hatcher e colaboradores (1994) sugerem a existência de igualdade nos scores de empatia de ambos os géneros de estudantes universitários, como resultado da aprendizagem. Embora as universitárias começassem com subescalas de empatia mais elevadas do que os colegas do sexo masculino, a alteração dos scores resultante da aprendizagem da intervenção foi igual para ambos os géneros, sugerindo que os homens podem ser treinados, tal como as mulheres, embora por todo um conjunto de razões complexas, os homens aparentem começar com menores capacidades de empatia (Davis, 1983). Neste estudo (Hatcher et al., 1994) verificou-se que a empatia pode ser ensinada quando se dá particular atenção à disponibilidade desenvolvimental. Este estudo sugere que a empatia é uma capacidade importante para a vida quotidiana e para o progresso em situações de psicoterapia, para ambos os intervenientes, e pode ser ensinada com sucesso através de métodos Rogerianos, de forma mais efectiva durante os anos de faculdade.

Eisenberg, Wentzel e Harris (1998) sugerem que programas de treino de competências ou outro tipo de intervenções que dão ênfase à compreensão das crianças e o controlo das emoções, pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e da simpatia.

Tanto ao nível conceptual, como ao nível de provas resultantes de experimentação científica, constata-se que existem ainda dúvidas e contradições sobre este tema. Por isso, e com base na bibliografia pesquisada, pareceu relevante investigar um pouco mais algumas questões:

- Será que os scores de empatia são afectados significativamente pelo género?

- Será que os scores de simpatia são afectados significativamente pelo género?
- Será que os scores de empatia são afectados significativamente pela localidade de proveniência dos participantes?
- Será que os scores de simpatia são afectados significativamente pela localidade de proveniência dos participantes?
- Será que existem diferenças significativas entre os três tipos de scores de simpatia?
- Será que um score de empatia mais elevado implica, necessariamente, um score de simpatia elevado?

## **2. Método**

### **2.1. Delineamento**

Uma vez que se vão comparar dois grupos, o grupo dos participantes do género feminino com o dos participantes do género masculino, este estudo utiliza o método observacional descritivo de comparação entre grupos. Define-se como variável antecedente o género dos participantes (masculino ou feminino), a sua localidade de proveniência, ano de escolaridade (fundido com a variável “idade”) e como variável consequente os scores totais de empatia e simpatia.

Considerou-se, nesta investigação, que empatia é definida como “a resposta afectiva proveniente do reconhecimento de um estado ou condição emocional do outro, que é semelhante ao que a outra pessoa está a sentir, ou que seria suposto sentir numa determinada situação” (Eisenberg & Fabes, 1998).

Neste estudo, simpatia foi definida como “a resposta emocional proveniente da apreensão do estado ou condição emocional do outro, que não é a mesma que o estado ou condição do outro, mas que consiste em sentimentos de pena ou preocupação pelo outro” (Eisenberg & Fabes, 1998).

### **2.2. Participantes**

Neste estudo participaram 38 crianças, dos 6 aos 10 anos, provenientes de uma escola do ensino público na área da Grande Lisboa e de uma escola, também pública, no concelho de Odemira. As primeiras pertencem a um estrato sócio-económico médio-alto, enquanto que as crianças do concelho de Odemira pertencem a um estrato sócio-económico baixo. Dividiram-se as crianças em dois grupos, 15 crianças do género feminino e 23 do género masculino.

Participaram 7 crianças do 1º ano de escolaridade (4 género feminino, 3 masculino); 10 do 2º ano de escolaridade (4 género feminino, 6 masculino), 16 do 3º

ano (5 género feminino, 11 masculino) e 5 do 4º ano (2 género feminino, 3 masculino).

### 2.3. Instrumentos

*Child-Report Sympathy Scale* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003) (v.d. Anexo 7)

Este questionário torna possível uma aplicação rápida e permite a obtenção de estimativas mais consistentes e estáveis de responsividade empática, uma vez que toca um leque relativamente abrangente das reacções de empatia ou simpatia de cada sujeito (Eisenberg & Miller, 1987). Tem-se constatado que, com este tipo de prova, a desejabilidade social está relacionada com as respostas dadas pelas crianças nos seus questionários (Eisenberg, Fabes, et al., 1991).

Pretende-se, com este questionário, aceder às respostas relacionadas com empatia, através da leitura de seis frases, do tipo “Tenho pena dos outros meninos que não têm brinquedos nem roupas”, onde se pede que a criança se posicione como sendo, ou não, como é afirmado na frase, e se é “muito” como ela ou “mais ou menos”.

*Parents’ (or Teachers’) Reports of Children’s Sympathy/Empathy* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003) (v.d. Anexos 9 e 10)

Este questionário permite recolher informação mais precisa sobre os participantes e está menos sujeito à desejabilidade social, especialmente se alguém de fora da família, como um professor, responder a este questionário (Eisenberg, material não publicado).

As respostas dadas por terceiros sobre simpatia tendem a estar relacionadas com as competências sociais das crianças (Eisenberg et al., 1996). Há uma

concordância moderada entre as respostas dos pais e as dos professores, embora esta concordância pareça diminuir até se tornar não significativa, à medida que a criança entra na adolescência (Eisenberg, Fabes et al., 1996, 1998). Através deste questionário aplicável a professores (v.d. Anexo 10) e pais das crianças (v.d. Anexo 9), obtém-se a confirmação, ou não, dos dados fornecidos pelas crianças na escala anterior, através do posicionamento, se “concordam totalmente” ou se “concordam parcialmente”, com frases do género “O meu filho sente normalmente simpatia por crianças que estão a ser gozadas”. Para os professores, troca-se a expressão “o meu filho” por “esta criança”.

*Empathy Index for Children and Adolescents (Bryant, 1982)* (v.d. Anexo 12)

Esta escala de empatia foi uma adaptação da escala de empatia para adultos de Mehrabian e Epstein (1972). Bryant escolheu essa escala por três razões (Bryant, 1982): a primeira conceptual, baseada na definição de empatia de Mehrabian e Epstein (1972) como uma resposta emocional vicariante para a experiência emocional percebida do outro. Esta perspectiva contrasta com as abordagens de vários autores incluindo a de Rogers e Truax (1967). A segunda metodológica, pois o instrumento desenvolvido por Mehrabian e Epstein era de fácil aplicação; e, finalmente, porque a escala que desenvolveu, iria permitir formas comparáveis da empatia em crianças, adolescentes e adultos, através de escalas muito semelhantes (Bryant, 1982).

Nas escalas de empatia de “papel e lápis” (Bryant, 1987), não foram encontradas quaisquer relações entre estas escalas e o nível de funcionamento cognitivo; nem a capacidade de leitura (Bryant, 1982), nem a capacidade verbal, nem a inteligência mostraram estar significativamente relacionadas com os scores de empatia nas crianças (Bryant, 1987).

Também a desejabilidade social foi investigada, todavia Archer e colaboradores (1981), demonstraram que esta não está relacionada com os scores de empatia; contudo, parece existir uma ligação positiva entre os scores de empatia e a responsividade da influência social.

## 2.4. Procedimento

Antes do início desta investigação, foi pedida autorização aos autores, via email (v.d. Anexos 1 e 2). Entrou-se em contacto com a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), para pedir autorização para a recolha de dados em escolas públicas do ensino básico. Como a autorização foi concedida, pode realizar-se o presente trabalho (v.d. Anexo 3). De seguida, contactaram-se as escolas (v.d. Anexo 4) e, contactaram-se os professores daquelas que aceitaram participar, tendo-lhes sido, também, pedida autorização e participação nesta investigação (v.d. Anexo 6).

Assim, os participantes são provenientes de uma amostra de conveniência. Foi, então, pedida autorização aos Encarregados de Educação, através de termos de consentimento informado (v.d. Anexo 5), para que os educandos pudessem participar neste projecto. Ainda foi pedida a participação aos pais (Encarregados de Educação ou Tutores Legais) (v.d. Anexo 5).

Pediu-se a colaboração da criança, solicitando a sua atenção para um conjunto de 6 frases que iriam ser lidas, para a aplicação do *Child-Report Sympathy Scale* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003) (v.d. Anexo 7). As instruções dadas foram “Vou ler-te algumas frases e tu vais dizer-me se és ou não como diz nas frases. Não há respostas certas nem erradas. Se tiveres dúvidas, diz-me que eu explico-te. Por exemplo, “Gosto de ir ao cinema.” Em seguida pediu-se à criança que se posicionasse como sendo, ou não, como é afirmado na frase e, depois passaram-se a ler as frases da escala. Se a criança responde afirmativamente, pergunta-se se ela é “muito” ou “mais ou menos”, como na frase. As respostas foram codificadas de acordo com critérios propostos (v.d. Anexo 8).

Pediu-se, novamente a colaboração da criança, para a aplicação do *Index of Empathy for Children and Adolescents de Bryant* (1982) (v.d. Anexo 12) dizendo-lhe que lhe iriam ser lidas mais umas frases e que ela só teria que dizer se era ou não como descrito nas frases. A consigne dada foi a seguinte: “Agora vou ler-te mais algumas frases e desta vez só quero que me digas que se és ou não como diz nas frases. Não há respostas certas nem erradas. Se tiveres dúvidas, diz-me que eu explico-te.”

Aos pais e professores (v.d. Anexos 9 e 10) foi aplicado o *Parents' (or Teachers') Reports of Children's Sympathy/Empathy* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003), sendo-lhes dada como instrução (v.d. Anexo 11): “Indique quais as tendências actuais do seu filho (aluno) em cada pergunta. Primeiro tem que decidir qual o tipo de criança que o seu filho (aluno) é; se é aquele descrito à esquerda ou se é aquele descrito à direita, depois indique se “concorda totalmente” ou se “concorda parcialmente”, assinalando a sua opção com uma cruz no espaço debaixo da opção escolhida”. As respostas foram codificadas segundo os critérios propostos (v.d. Anexo 11).

Como não foi possível estar com todos os Encarregados de Educação, os termos de consentimento, a folha de autorização e a escala de Zhou, Valiente & Eisenberg (2003), para os pais, foram-lhes enviadas para casa, com as instruções impressas, através dos seus educandos e foram devolvidas já preenchidas.

### 3. Resultados

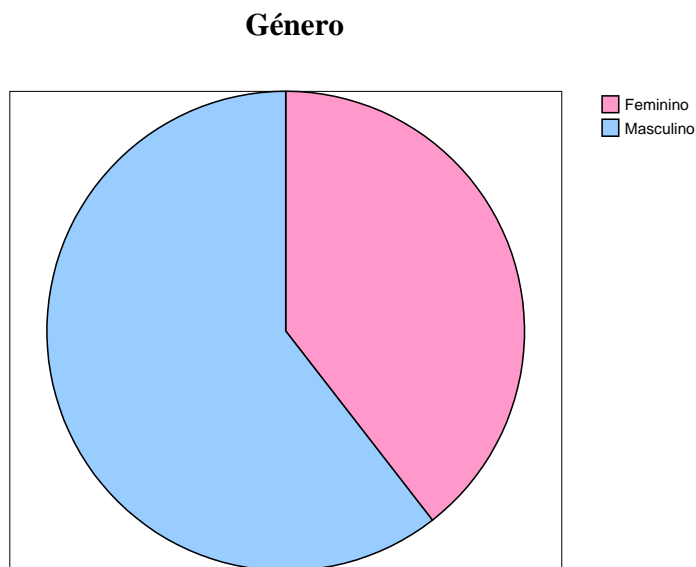
#### 3.1. Estatística Descritiva

##### 3.1.1 Variável “Gênero”

Neste estudo, participaram 15 crianças do gênero feminino e 23 do gênero masculino, que representam, respectivamente, 39,5% e 60,5% da amostra, perfazendo um total de 100%, que corresponde aos 38 sujeitos da amostra. Tal pode ser verificado pela análise da tabela 1 e, graficamente, através da figura 1, que evidencia a existência de um maior número de participantes do gênero masculino.

Gênero		Frequência	Porcentagem
Valido	Femino	15	39,5
	Masculino	23	60,5
	Total	38	100,0

**Tabela 1:** Gênero: Tabela de Frequências.



**Figura 1:** Distribuição gráfica dos participantes segundo o gênero.

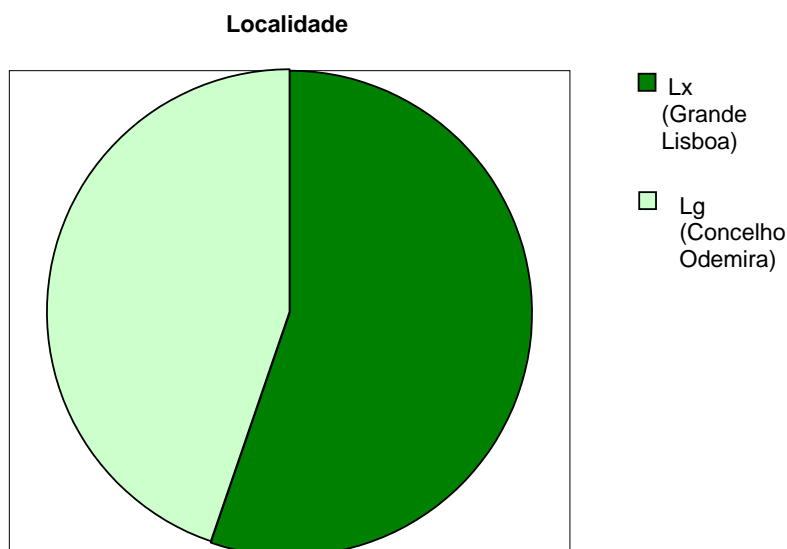
### 3.1.2 Variável “Localidade”

Segundo a localidade de proveniência dos participantes: área da Grande Lisboa ou concelho de Odemira, estes foram agrupados em “Lx”, para os participantes provenientes da área da Grande Lisboa e em “Lg”, no caso dos participantes do concelho de Odemira.

Neste caso, como este tipo de escala é nominal, a estatística descritiva mais adequada para descrever esta variável é uma tabela de frequências, onde se pode verificar que da área da Grande Lisboa participaram 21 crianças, que representam 55,3% da amostra e do concelho de Odemira participaram as restantes 17 crianças, representando 44,7% da amostra. Na figura 2, pode ver-se que participaram mais crianças da área da Grande Lisboa.

Localidade		Frequência	Percentagem
Valido	Lx	21	55,3
	Lg	17	44,7
	<b>Total</b>	38	100,0

**Tabela 2:** Localidade: Tabela de Frequências



**Figura 2:** Distribuição gráfica dos participantes, segundo a sua localidade de proveniência.

### 3.1.3. Variável “Idade”

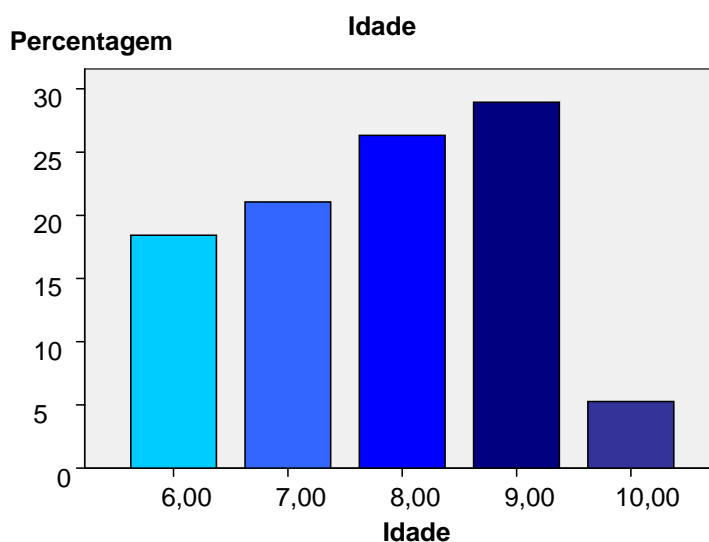
Neste estudo, participaram crianças a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, de todos os anos (do 1º ao 4º ano de escolaridade), cujas idades estão compreendidas entre os 6 e os 10 anos (média de idades dos participantes é de 7,8158 anos). A mediana das idades é 8,000 e a medida de dispersão, o desvio-padrão, tem um valor de 1,20484. Também pode ser interessante notar a moda (9,00), assim como os valores mínimo (6,00 anos) e máximo (10,00 anos) das idades, conforme se pode ver na Tabela 3. A tabela de frequências também pode ser utilizada, uma vez que a amplitude das respostas é pequena. Verifica-se, então, de acordo com a tabela 3.1., que participaram 7 crianças com 6 anos; 8 crianças com 7 anos; 10 crianças com 8 anos; 11 crianças com 9 anos e 2 crianças com 10 anos de idade. Tal também pode ser evidenciado na figura 3, onde estão representadas as percentagens de sujeitos de cada idade (6, 7, 8, 9 e 10 anos).

<b>N</b>	<b>Válido</b>	38
	<b>Falta</b>	0
<b>Média</b>		7,8158
<b>Mediana</b>		8,0000
<b>Moda</b>		9,00
<b>Desvio-padrão</b>		1,20484
<b>Mínimo</b>		6,00
<b>Máximo</b>		10,00

**Tabela 3:** Idade: Estatística Descritiva.

<b>IDADE</b>		<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem Cumulativa</b>
Válido	<b>6,00</b>	7	18,4	18,4
	<b>7,00</b>	8	21,1	39,5
	<b>8,00</b>	10	26,3	65,8
	<b>9,00</b>	11	28,9	94,7
	<b>10,00</b>	2	5,3	100,0
	<b>Total</b>	38	100,0	

**Tabela 3.1.:** Idade: Tabela de Frequências.



**Figura 3** – Idades: Percentagens das idades dos participantes.

#### 3.1.4. Variável “Ano de Escolaridade”

Como já foi anteriormente referido, os participantes deste estudo encontram-se a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, estando a cursar os primeiro, segundo, terceiro ou quarto anos.

A escala é ordinal, pelo que a estatística descritiva mais adequada para descrever esta variável é uma tabela de frequências e a observação da mediana e moda.

Na tabela 4, pode verificar-se que existem 7 participantes a frequentar o 1º ano; 10 a frequentar o 2º ano; 16 a frequentar o 3º ano e, 5 participantes que frequentam o 4º ano de escolaridade, representando, respectivamente, 18,4%, 26,3%, 42,1% e 13,2% da amostra.

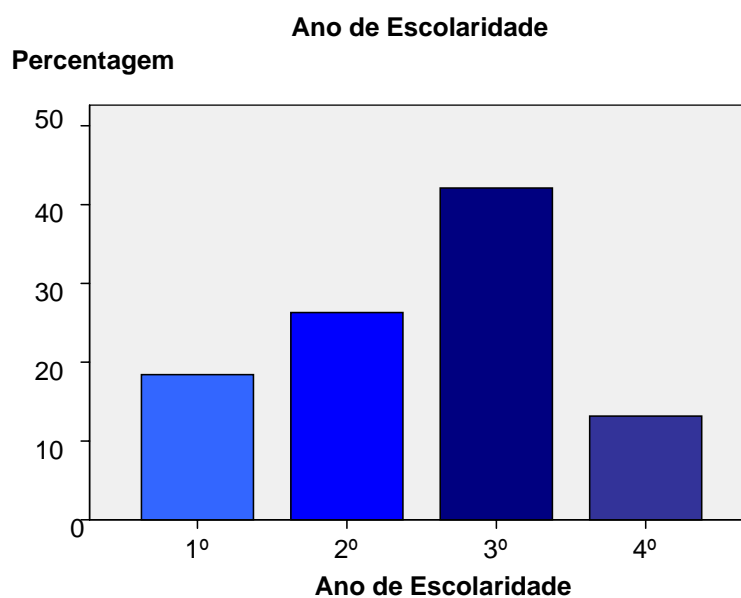
Na tabela 4.1., pode constatar-se que o maior número dos participantes está a frequentar o 3º ano de escolaridade, que é comprovado, tanto pelo valor da mediana, como pelo da moda (3). O gráfico de barras (Figura 4), evidencia esta situação.

Ano de Escolaridade		Frequência	Percentagem	Percentagem Cumulativa
Válido	1º ano	7	18,4	18,4
	2º ano	10	26,3	44,7
	3º ano	16	42,1	86,8
	4º ano	5	13,2	100,0
	Total	38	100,0	

**Tabela 4:** Ano de Escolaridade: Tabela de Frequências.

N	Válido	38
	Falta	0
Mediana		3,0000
Moda		3,00

**Tabela 4.1.:** Ano de Escolaridade: mediana e moda.



**Figura 4:** Ano de Escolaridade: percentagem de participantes que frequentam cada ano de escolaridade.

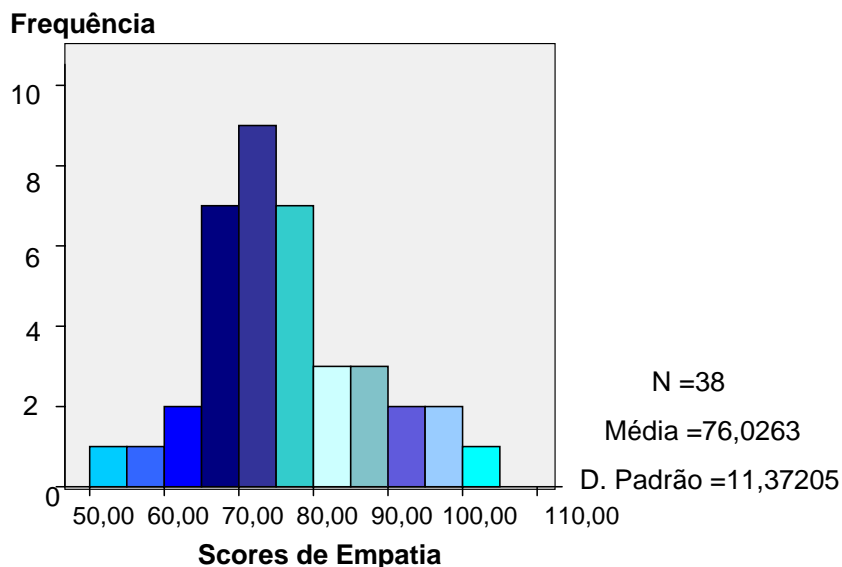
### 3.1.5. Variável “Scores de Empatia”

Através da análise da tabela 5, pode verificar-se que o score médio de empatia obtido foi de 76,0263. A mediana foi 74,0000 e a moda, o valor mais frequente, foi 78,00. O desvio-padrão foi 11,37205. O score mais elevado de empatia, no *Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982), (valor máximo) foi 104,00 e o mais baixo (mínimo) foi 54,00. Através do histograma (Figura 5), pode observar-se a frequência dos scores na escala de empatia.

<b>N</b>	<b>Válido</b>	38
	<b>Falta</b>	0
<b>Média</b>		76,0263
<b>Mediana</b>		74,0000
<b>Moda</b>		78,00
<b>Desvio-padrão</b>		11,37205
<b>Mínimo</b>		54,00
<b>Máximo</b>		104,00

**Tabela 5:** Scores de Empatia: Estatística Descritiva.

#### Histograma



**Figura 5:** Scores de Empatia: Frequência dos scores de empatia obtidos pelos participantes na escala de empatia para crianças e adolescentes de Bryant (1982).

### 3.1.6. Variável “Scores de Simpatia” nas Crianças, Pais e Professores

Nesta escala quantitativa, nos scores de simpatia obtidos pelas crianças, verifica-se, através da análise da tabela 6, na segunda coluna, que tanto a média, como a mediana e a moda são 16,000. O desvio-padrão é 1,39497 e o valor mínimo é 13,00 e o máximo é 18,00.

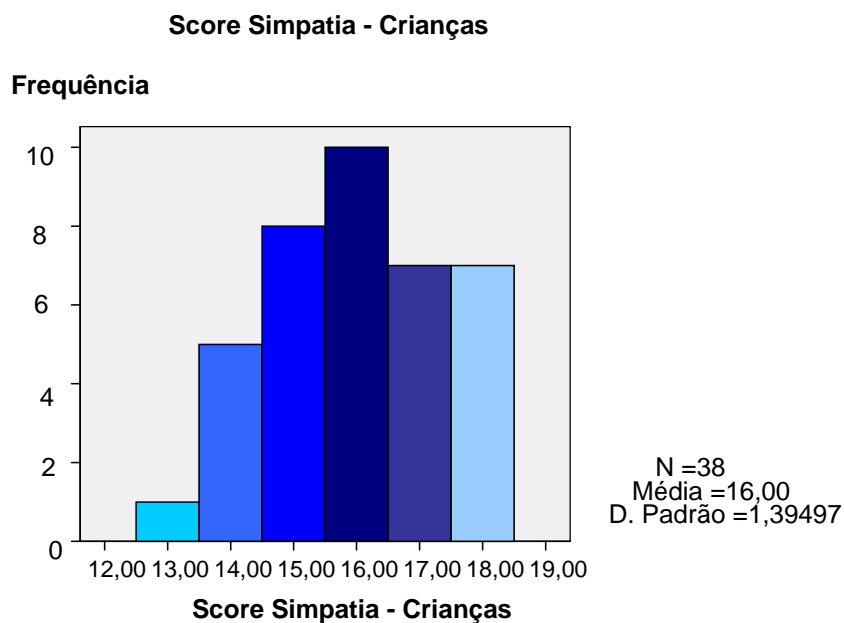
No que diz respeito aos scores de simpatia obtidos pelos pais, através da análise da terceira coluna da tabela 6, verifica-se que as medidas de tendência central são mais elevadas. Assim, a média é 18,2105, a mediana é 19,0000 e a moda 20,00. O valor mínimo é 12,00 e o máximo é 20,00.

Por último, os scores de simpatia dos professores, que se encontram na quarta coluna da tabela 6, mostram um valor médio de 16,7895, uma mediana de 18,0000 e a moda é 20,00. O valor mínimo registado é 10,00 e o máximo é 20,00.

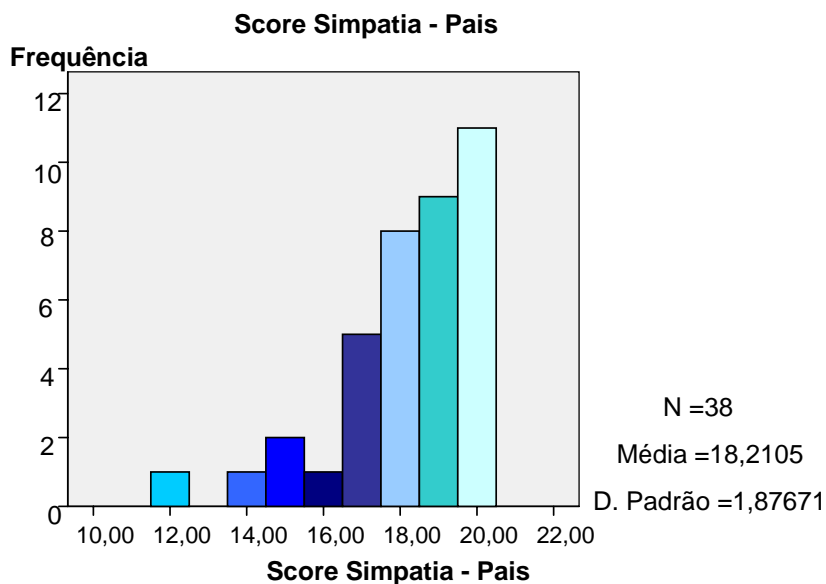
		Scores Simpatia Crianças	Scores Simpatia Pais	Scores Simpatia Professores
<b>N</b>	<b>Válido</b>	38	38	38
	<b>Falta</b>	0	0	0
<b>Média</b>		16,0000	18,2105	16,7895
<b>Mediana</b>		16,0000	19,0000	18,0000
<b>Moda</b>		16,00	20,00	20,00
<b>Desvio-padrão</b>		1,39497	1,87671	3,04167
<b>Minimo</b>		13,00	12,00	10,00
<b>Maximo</b>		18,00	20,00	20,00

**Tabela 6:** Scores de Simpatia: Estatística Descritiva.

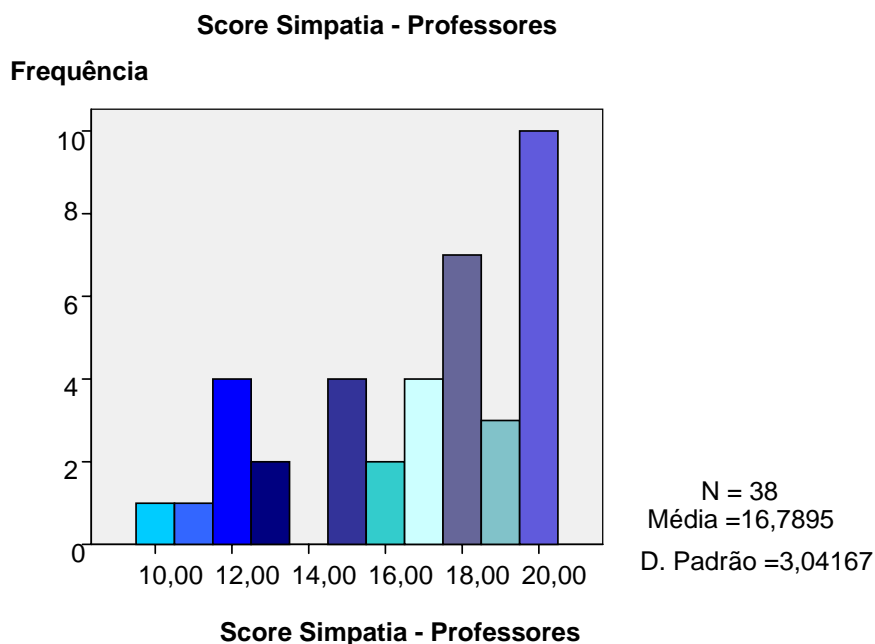
Através das figuras 6.1., 6.2. e 6.3., que têm a forma de histograma e devido às propriedades das escalas – quantitativas e contínuas – pode observar-se a frequência dos valores dos scores de simpatia, nas crianças, nos pais e nos professores, respectivamente.



**Figura 6.1.:** Frequência dos scores de simpatia das crianças, obtidos na escala de simpatia de Zhou, Valiente & Eisenberg (2003)



**Figura 6.2.:** Frequência dos scores de simpatia atribuídos pelos pais aos participantes (filhos), na escala de simpatia de Zhou, Valiente & Eisenberg (2003).



**Figura 6.3.:** Frequência dos scores de simpatia atribuídos pelos professores aos alunos (participantes), na escala de simpatia de Zhou, Valiente & Eisenberg (2003).

A partir das figuras apresentadas, podemos verificar que o gráfico de barras dos scores de simpatia dos pais apresenta-se em relação aos outros dois, de forma mais assimétrica para a esquerda, denunciando, assim, uma avaliação dos seus filhos como sendo mais simpáticos, do que foi afirmado nos outros dois grupos.

### 3.2. Consistência Interna das Escalas utilizadas

Esta análise é feita através do Alpha de Cronbach. É importante referir que valores abaixo de 0,6 demonstram que os resultados obtidos têm carência de validade.

#### 3.2.1. Consistência Interna da Escala de Empatia (Bryant, 1982)

Com o valor obtido no Alpha de Cronbach (0,762), verifica-se que esta escala tem um valor forte de consistência interna, o que demonstra a sua fiabilidade (v.d. Anexo 14, Tabela 12).

### **3.2.2. Consistência Interna da Escala de Simpatia (crianças) (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)**

Com o valor obtido no Alpha de Cronbach (0,716), verifica-se que esta escala, também, possui um valor forte de consistência interna, o que demonstra a sua fiabilidade. (v.d. Anexo 14, Tabela 13).

### **3.2.3. Consistência Interna da Escala de Simpatia (pais) (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)**

Com o valor obtido no Alpha de Cronbach (0,650), verifica-se que esta escala, também, possui um valor forte de consistência interna, demonstrando, assim, a sua fiabilidade. (v.d. Anexo 14, Tabela 14).

### **3.2.4. Consistência Interna da Escala de Simpatia (professores) (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)**

Com o valor obtido no Alpha de Cronbach (0,862), verifica-se que esta escala, possui um valor muito forte de consistência interna, demonstrando, assim, a sua elevada fiabilidade. (v.d. Anexo 14, Tabela 15).

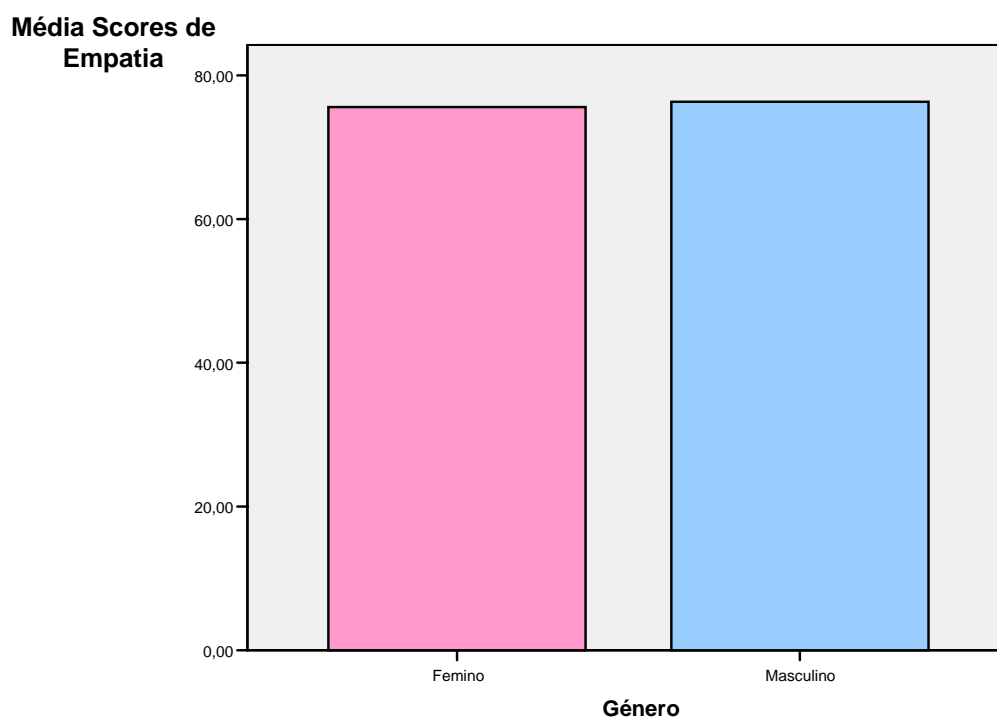
## **3.3. Estatística Inferencial**

### **3.3.1. Variável “Scores de Empatia”**

Ao colocarmos a hipótese **“Será que os scores de empatia são afectados significamente pela variável (independente) género?”**, a tabela 7 e a figura 8 permitem-nos verificar que existem diferenças das médias entre os grupos.

	N	Média	Desvio-padrão	Erro padrão	Mínimo	Máximo
<b>Femino</b>	15	75,6000	10,23858	2,64359	54,00	98,00
<b>Masculino</b>	23	76,3043	12,27131	2,55874	58,00	104,00
<b>Total</b>	38	76,0263	11,37205	1,84479	54,00	104,00

**Tabela 7:** Scores de Empatia: Estatística Descritiva.



**Figura 7:** Scores de Empatia: média dos scores de empatia obtidos por cada género.

Para proceder a esta comparação, o teste mais adequado é a Anova one-way. Este teste é aplicado quando se pretendem testar duas ou mais amostras independentes (extraídas da mesma população ou de populações diferentes) (Maroco, 2003). Antes de se poder utilizar a Anova one-way, têm que se verificar dois pressupostos: a normalidade e a homogeneidade de variâncias, excepto quando as amostras apresentam dimensões superiores a 30 elementos (que não é o caso). Sendo assim, vamos verificar o primeiro pressuposto, a normalidade (v.d. Anexo 15, Tabela 16).

Como o valor “sig” é inferior a 0,05; então a variável passa no pressuposto da normalidade. Seguidamente, verifica-se o segundo pressuposto, a homogeneidade de variâncias (v.d. Anexo 15, Tabela 17).

O valor “sig” não é inferior a 0,05, pelo que as variâncias são homogêneas. Com os dois pressupostos verificados, podemos, então, aplicar o teste da Anova one-way, para verificar a existência de diferenças significativas (v.d. Anexo 15, Tabela 18).

Na tabela 14, verifica-se que o valor de “sig” não é inferior a 0,05, pelo que não existem diferenças significativas, ou seja:

**o género não afecta significativamente os scores de empatia.**

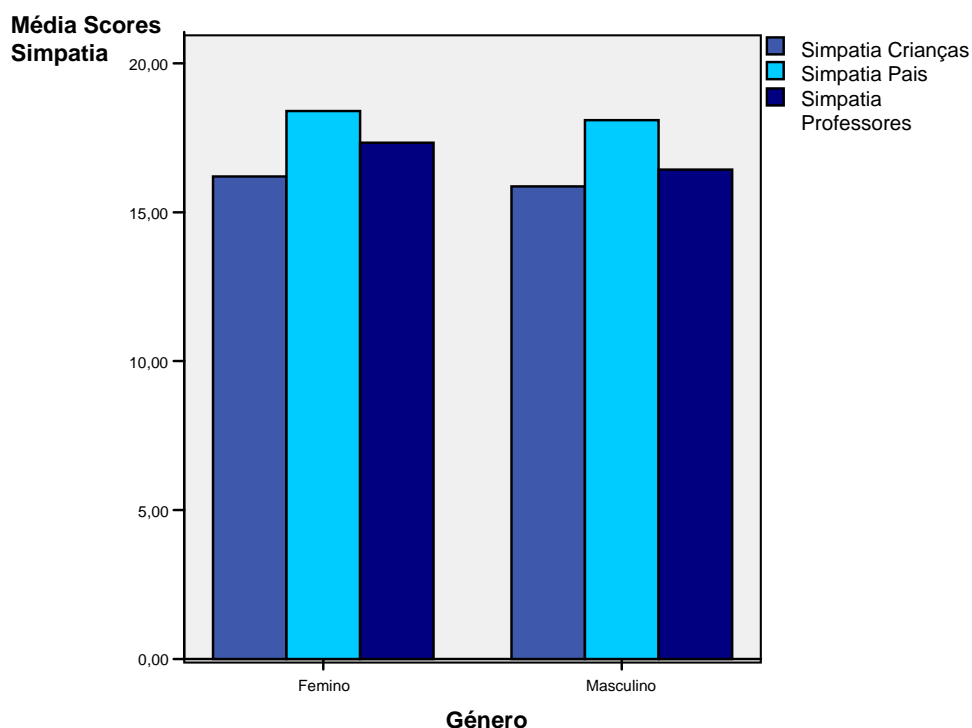
### 3.3.2. Variável “Scores de Simpatia”

Relativamente à escala de simpatia, podemos colocar a hipótese **“Será que os scores de simpatia (variável dependente) das crianças, pais e professores, são afectados significativamente pela variável (independente) género?”**

Na tabela 8 e na figura 9 pode verificar-se que existem diferenças das médias entre os grupos.

		N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Simpatia Crianças	Femino	15	16,2000	1,32017	14,00	18,00
	Masculino	23	15,8696	1,45553	13,00	18,00
	Total	38	16,0000	1,39497	13,00	18,00
Simpatia Pais	Femino	15	18,4000	1,99284	12,00	20,00
	Masculino	23	18,0870	1,83187	14,00	20,00
	Total	38	18,2105	1,87671	12,00	20,00
Simpatia Professores	Femino	15	17,3333	2,94392	10,00	20,00
	Masculino	23	16,4348	3,11632	11,00	20,00
	Total	38	16,7895	3,04167	10,00	20,00

**Tabela 8:** Scores de Simpatia: Estatística Descritiva.



**Figura 8:** Scores de Simpatia: valores médios obtido por género, segundo os scores de simpatia das crianças, pais e professores de Zhou, Valiente & Eisenberg (2003).

Para proceder a esta comparação, o teste mais adequado é a Anova one-way. Este teste é aplicado quando se pretendem testar duas ou mais amostras independentes (extraídas da mesma população ou de populações diferentes) (Maroco, 2003). Antes de se poder utilizar a Anova one-way, têm que se verificar dois pressupostos: a normalidade e a a homogeneidade de variâncias, excepto quando as amostras apresentam dimensões superiores a 30 elementos (o que não é o caso. Sendo assim, vamos, através da tabela 19, verificar o primeiro pressuposto, a normalidade (v.d. Anexo 16, Tabela 19).

Pela análise da tabela 19, verifica-se que existem alguns valores de “sig” inferiores a 0,05, o que determina que a variável não é normal. Assim sendo, não passa no primeiro pressuposto. Por isso, tem que se aplicar um teste não-paramétrico; neste caso, o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney é o mais adequado para duas amostras (v.d. Anexo 16, Tabela 20).

Pela análise da tabela 20, verifica-se que os valores de “sig” não são inferiores a 0,05, pelo que não existem diferenças significativas, ou seja:

**o género não afecta significativamente nenhum dos scores de simpatia.**

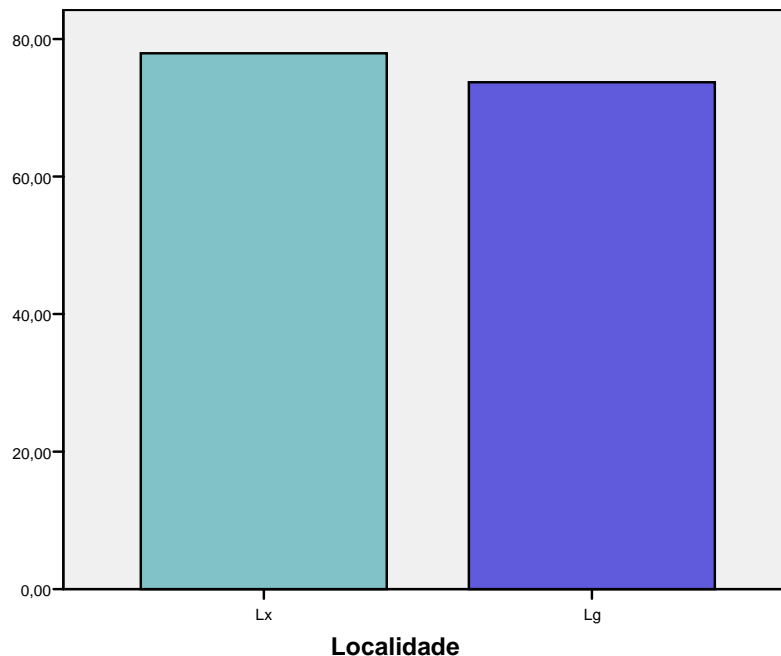
### 3.3.3. Scores Empatia vs Localidade

Ao tentar relacionar a variável dependente “ scores de empatia” com a variável independente “localidade”, colocou-se a seguinte hipótese: **“Será que os scores de empatia são afectados significativamente pelo localidade de proveniência das crianças?”**

Assim, através da análise da tabela 9 e da figura 10, pode verificar-se que existem diferenças das médias entre os grupos.

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Lx</b>	21	77,9048	11,18439	58,00	98,00
<b>Lg</b>	17	73,7059	11,50416	54,00	104,00
<b>Total</b>	38	76,0263	11,37205	54,00	104,00

**Tabela 9:** Scores de Empatia vs Localidade: Estatística Descritiva.

**Média Scores de Empatia**

**Figura 9:** Scores de Empatia vs Localidade: Médias dos scores de empatia obtidos em cada localidade.

É necessário verificar se as diferenças são estatisticamente significativas; para isso, utiliza-se o teste da Anova one-way, que é o mais adequado para testar duas ou mais amostras independentes (extraídas de populações diferentes) (Maroco, 2003).

Uma vez mais, antes da sua aplicação, devem ser verificados os dois pressupostos: a normalidade e a homogeneidade de variâncias, exceptuando quando as amostras apresentam dimensões superiores a 30 elementos (o que não é o caso), nestes casos diz-se que os pressupostos podem ser violados. Vamos começar por verificar o primeiro pressuposto que é o da normalidade (v.d. Anexo 17, Tabela 21).

Como os valores de “sig”, da tabela 9, não são inferiores a 0,05, verifica-se que a variável é normal, pelo que passa no primeiro pressuposto. Assim, falta

verificar o segundo pressuposto, a homogeneidade de variâncias (v.d. Anexo 17, Tabela 22).

Como o valor de “sig”, na tabela 19, não é inferior a 0,05, verifica-se que as variâncias são homogêneas, o que permite aplicar o teste da Anova one-way, por forma a verificar se existem diferenças significativas (v.d. Anexo 17, Tabela 23).

Pela análise da tabela 24, verifica-se que o valor de “sig” não é inferior a 0,05, pelo que não existem diferenças significativas, ou seja:

**a localidade de proveniência não afecta significativamente os scores de empatia.**

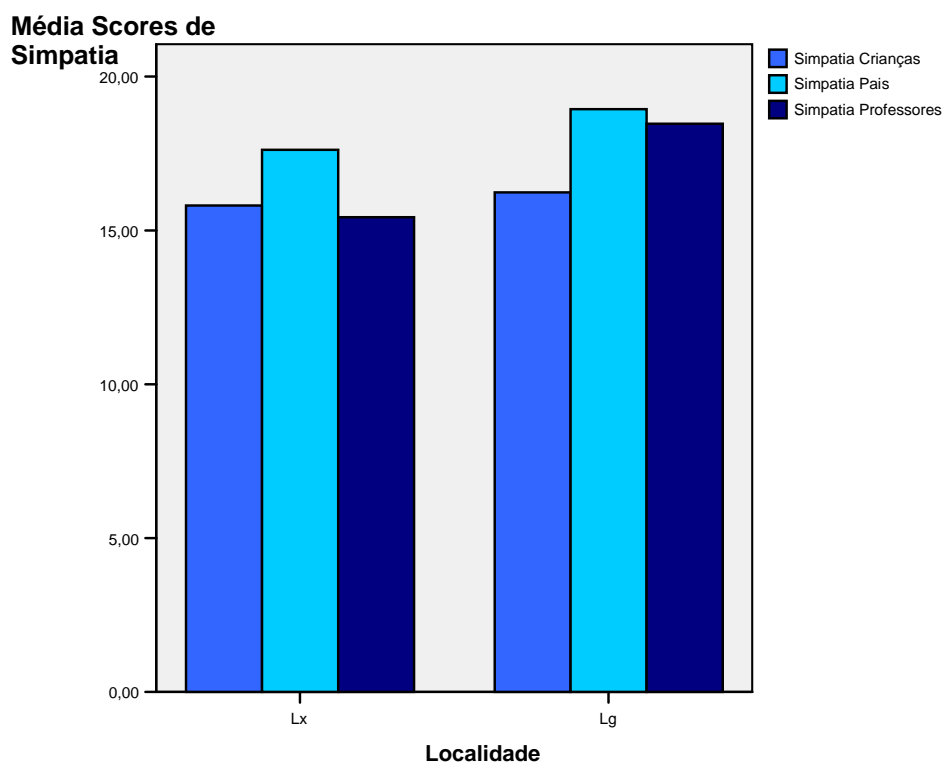
#### 3.3.4. Scores de Simpatia vs Localidade

No que diz respeito à variável dependente “scores de simpatia” (incluindo as crianças, pais e professores), tentou-se relacioná-la com a variável independente “localidade”, colocando-se a seguinte hipótese: **“Será que os scores de simpatia são afectados significativamente pelo localidade de proveniência?”**

Através da análise da tabela 10 e da figura 12, pode verificar-se que existem diferenças das médias entre os grupos.

		N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Simpatia Crianças	Lx	21	15,8095	1,43593	13,00	18,00
	Lg	17	16,2353	1,34766	14,00	18,00
	Total	38	16,0000	1,39497	13,00	18,00
Simpatia Pais	Lx	21	17,6190	2,20173	12,00	20,00
	Lg	17	18,9412	1,02899	17,00	20,00
	Total	38	18,2105	1,87671	12,00	20,00
Simpatia Professores	Lx	21	15,4286	3,10759	10,00	20,00
	Lg	17	18,4706	1,97223	15,00	20,00
	Total	38	16,7895	3,04167	10,00	20,00

**Tabela 10:** Scores de Simpatia vs Localidade: Estatística Descritiva.



**Figura 10:** Scores de Simpatia vs Localidade: Médias dos scores de simpatia obtidos, nas diferentes localidades, de acordo com os scores de simpatia das crianças, pais e professores.

Para se verificar se as diferenças são estatisticamente significativas utiliza-se o teste da Anova one-way, que é o mais adequado para testar duas ou mais amostras independentes (extraídas da mesma população ou de populações diferentes) (Maroco, 2003). Uma vez mais, antes da sua aplicação, devem ser verificados os dois pressupostos: a normalidade e a homogeneidade de variâncias, exceptuando quando as amostras apresentam dimensões superiores a 30 elementos (o que não é o caso). Vamos começar por verificar o primeiro pressuposto que é o da normalidade (v.d. Anexo 18, Tabela 24).

Através da análise da tabela 24, pode verificar-se que alguns valores de “sig” são inferiores a 0,05 (0,030; 0,011; 0,042 e 0,000), pelo que a variável não é normal. Assim, como não se verifica o primeiro pressuposto, aplica-se um teste não-paramétrico, sendo que o mais adequado para duas amostras, é o teste Wilcoxon-Mann-Whitney (v.d. Anexo 18, Tabela 25).

A partir da análise da tabela 25, verifica-se a existência de diferenças significativas, uma vez que um dos valores de “sig”, neste caso o dos professores, é inferior a 0,05. Assim, pode afirmar-se que:

**a localidade de proveniência das crianças afecta significativamente os scores de simpatia dos professores.**

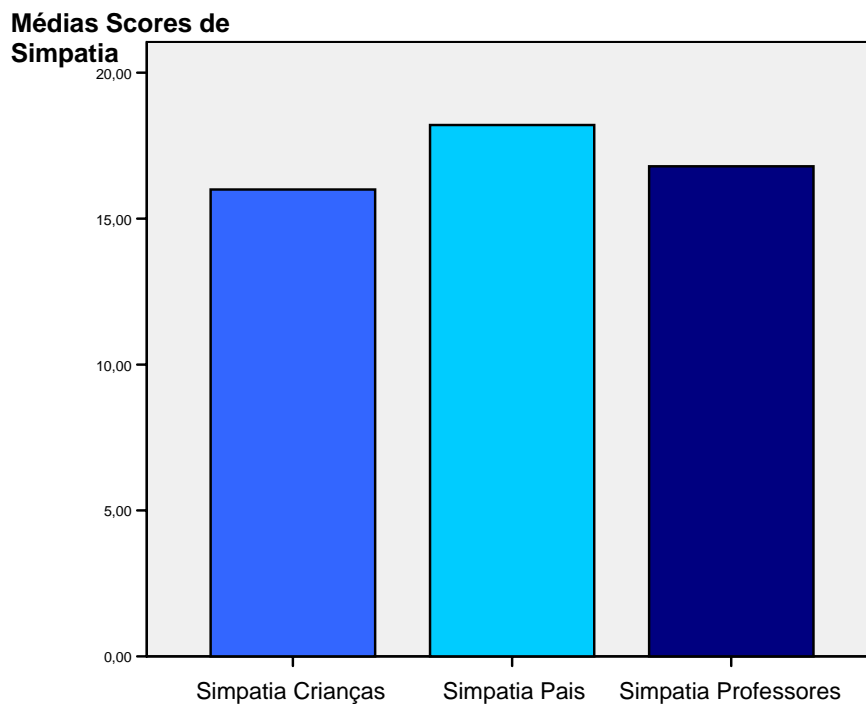
### 3.3.5. Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia

Neste trabalho, pretendemos investigar a existência de diferenças significativas entre a variável independente, os três tipos de scores – crianças, pais e professores – e os scores de simpatia, o que nos levou a colocar a hipótese: **“Será que existem diferenças significativas entre os três tipos de scores de simpatia?”**

Através da análise da tabela 26 e da figura 13, podemos verificar a existência de diferenças das médias entre os grupos.

	Média	Desvio-padrão	N
<b>Simpatia Crianças</b>	16,0000	1,39497	38
<b>Simpatia Pais</b>	18,2105	1,87671	38
<b>Simpatia Professores</b>	16,7895	3,04167	38

**Tabela 11:** Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Estatística Descritiva.



**Figura 11:** Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Médias dos scores de simpatia obtidos pelas crianças, pais e professores (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003).

Para sabermos de essas diferenças são significativas, é necessário efectuar-se uma comparação, para a qual se deve utilizar o teste Anova de medições repetidas, que se aplica quando se pretendem testar duas ou mais amostras emparelhadas (Maroco, 2003).

Antes de aplicar o teste têm que se verificar dois pressupostos: a normalidade e a esfericidade, excepto quando as amostras apresentam dimensões superiores a 30 elementos, que é o caso, já que  $N=38$ ; nestes casos diz-se que os pressupostos podem ser violados. Sendo assim, pode passar-se directamente para a Anova de medições repetidas (v.d. Anexo 19, Tabela 27).

A tabela 26 (v.d. Anexo 19, Tabela 26) indica que a informação que os dados a considerar na tabela 27, são os da linha da esfericidade assumida (v.d. Anexo 19, Tabela 27).

Pela análise da tabela 27, verifica-se que o valor de “sig” é 0,000, que é inferior a 0,05, o que confirma a existência de diferenças significativas, ou seja:

**existem diferenças significativas entre pelo menos dois dos scores de simpatia.**

Como existem diferenças significativas entre pelo menos dois dos scores de simpatia, deve aplicar-se o teste post-hoc de comparação múltipla de médias de Bonferroni, para identificar as amostras que diferem significativamente (v.d. Anexo 19, Tabela 28).

Pelos valores de “sig” verifica-se que as diferenças são significativas entre os scores de simpatia das crianças (factor 1) vs scores de simpatia dos pais (factor 2) e os scores de simpatia dos pais (factor 2) vs scores de simpatia dos professores (factor 3), ou seja:

**as diferenças significativas nos scores de simpatia são entre crianças e pais e entre pais e professores.**

Contudo, não existem diferenças significativas entre os scores das crianças e o dos professores.

### **3.3.6. Correlação “Scores Empatia” com “Scores Simpatia”**

Pretende-se, também, verificar a existência de alguma correlação significativa entre os scores de empatia e dos de simpatia. Para isso, utilizaram-se correlações de Pearson que servem para relacionar duas variáveis quantitativas. Assim, colocou-se a hipótese: **“Será que um score de empatia mais elevado implica, necessariamente, um score de simpatia elevado?”**

Como as variáveis são de tipo quantitativo e a amostra é superior a 30 elementos ( $N= 38$ ), podemos violar o pressuposto da normalidade e utilizar de imediato, o grau de correlação mais potente, o coeficiente de Pearson, como na tabela 29 (v.d. Anexo 20, Tabela 29).

A tabela 29 permite-nos verificar que, como não existe nenhum valor de “sig” inferior, ou igual, a 0,05:

**não existe qualquer correlação significativa entre os scores de empatia e simpatia.**

Pode, também, verificar-se que:

**os coeficientes de correlação são nulos, com exceção dos scores de simpatia das crianças e os dos professores ( $r = 0,204$ ) e os scores de simpatia dos pais e os dos professores ( $r = 0,273$ ), de fraca intensidade.**

#### 4. Discussão

Neste estudo foram examinadas várias hipóteses que, devido à revisão de literatura efectuada e à ausência de bibliografia neste âmbito em Portugal, considerámos pertinente estudar. Examinámos as relações entre os scores de empatia, simpatia, género, ano de escolaridade e localidade de proveniência, em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

Os resultados obtidos, mostram que o género não afecta significativamente os scores de empatia, o que contraria, por exemplo, Bryant (1982), que verificou com a aplicação da Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (Bryant, 1982), que os participantes femininos expressavam mais empatia, obtendo scores mais elevados, do que os participantes masculinos. Também Craig & Lowry (1969 cit in Hoffman & Levine, 1976) verificaram que as mulheres parecem ser mais empáticas do que os homens e o mesmo foi verificado em crianças de 6 e 8 anos (Fay, 1970; Feshbach & Feshbach, 1969, cit in Hoffman & Levine, 1976 e Hoffman, 1982). Já Eisenberg e Lennon (1983) e Eisenberg e Fabes (1996) verificaram que existiam diferenças entre géneros, mas não eram consistentes.

Verificámos, também, que o género não afecta significativamente nenhum dos scores de simpatia, contrariando o previsto por Lennon e Eisenberg (1983), que verificaram que, em instrumentos que visam obter respostas de simpatia, os participantes do género feminino eram emocionalmente mais reactivos do que os participantes do género masculino.

Ao analisarmos a localidade de proveniência, verificámos que esta não afecta significativamente os scores de empatia. Contudo, ao analisarmos a localidade de proveniência e os scores de simpatia, verificámos que a localidade afecta significativamente os scores de simpatia dos professores, o que pode ser explicado pelo facto da recolha de dados ter sido efectuada quase no fim do ano lectivo, dando oportunidade aos professores contratados para conhecerem melhor os seus alunos e os comportamentos que, normalmente, os caracterizam.

Verificámos, também, a existência de diferenças significativas nos scores de simpatia entre crianças e pais e entre pais e professores, esta última corroborada pela literatura, embora tenda a ser não significativa, à medida que a criança entra na adolescência (Eisenberg, Fabes, et al., 1996, 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1999 cit in Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003).

Por fim, não se verificou qualquer tipo de correlação significativa entre os scores de empatia e de simpatia. Os coeficientes de correlação são nulos, com excepção de dois que apresentam intensidade fraca, nos scores de simpatia das crianças e dos professores ( $r=0,204$ ) e nos scores de simpatia dos pais e dos professores ( $r=0,273$ ); estes resultados são consistentes com muitas investigações realizadas, em que não se conseguem obter correlações positivas fortes entre diferentes tipos de instrumentos (Lennon & Eisenberg, 1983; Eisenberg & Fabes, 1998).

Estes resultados podem explicar-se pela dificuldade em definir, de forma precisa, empatia e distingui-la do *personal distress* ou da simpatia, já que a empatia pode, em diversos contextos, despoletar qualquer um dos últimos dois. Assim, em muitos casos, os instrumentos que medem respostas relacionadas com empatia podem aceder a mais do que um único constructo (Eisenberg & Morris, 2001; Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003). A simpatia é, muitas vezes, uma consequência proveniente do empatizar, embora seja possível que, tanto a simpatia, como a empatia, resultem de processos como a tomada de perspectiva cognitiva. Ainda é uma questão em aberto se a empatia medeia sempre o simpatizar (Eisenberg & Strayer, 1987). Batson (1991) demonstra que a simpatia, mas não o *personal distress*, está relacionada com comportamentos que aparentam ser altruístas, isto é, acções voluntárias com intenção de beneficiar o outro e que não são baseadas em nenhuma forma de ganhos para o próprio.

As diferenças das pessoas no seu *arousal* emocional e nas suas capacidades de regulação e de *coping* com as emoções são factores importantes que afectam o modo como cada um responde de forma empática e se experiencia, depois, simpatia

ou *personal distress*. As pessoas que, facilmente, são emocionalmente *aroused* são relativamente susceptíveis de experienciar os estados emocionais do outro, isto é, são capazes de empatizar; o facto de sentirem, como consequência, simpatia ou *personal distress*, pode depender da sua emoção vicariante estar num nível óptimo. Uma determinada “quantidade” de *arousal* empático, facilita o simpatizar, enquanto que demasiado pode resultar em *personal distress* (Eisenberg, 1991).

Tendo em consideração o número reduzido de elementos que constituem a amostra, os dados obtidos não poderão ser considerados, a priori, representativos da população do ensino básico.

Esta situação deveu-se aos seguintes factos: as escolas contactadas não autorizaram o desenvolvimento do estudo, a indisponibilidade dos professores para a participação nesta investigação, nas escolas que autorizaram a realização do estudo e a não autorização de participação dos educandos, por parte dos seus encarregados de educação.

Das várias escolas contactadas, só duas participaram, o que acrescentou mais limitações ao estudo: as crianças provenientes da área da Grande Lisboa, frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade e pertencem a um estrato social médio-alto, enquanto que as crianças provenientes da escola do concelho de Odemira frequentam os 1º e 2º anos de escolaridade e pertencem a um estrato social, maioritariamente, baixo. Esta situação não permitiu fazer uma distinção segura entre a idade, ano de escolaridade e estrato sócioeconómico.

Numa futura investigação, será importante fazer o controlo dessas variáveis e ter uma amostra mais ampla, de forma a poder ter resultados mais representativos.

Os processos de empatia e os processos relacionados com empatia são de difícil medição, uma vez que ocorrem dentro de cada um. Será interessante efectuar uma nova investigação, controlando as variáveis acima mencionadas, por forma a validar estas escalas para a população portuguesa e, mais tarde, utilizar uma abordagem multi-metodológica, já proposta por Zhou e colaboradores (2003), que

permitirá incluir diferentes aspectos dos processos relacionados com a empatia. Neste tipo de abordagem, podem ser utilizados questionários, medidas fisiológicas, como o ritmo cardíaco, passagem de vídeos com o objectivo de despoletar empatia ou simpatia e, também, a análise de expressões faciais.

É essencial dar ênfase ao papel da empatia e da simpatia, já que estas são de extrema importância na promoção de comportamentos positivos, como a ajuda e a compreensão interpessoais, bem como a inibição da agressão e de comportamentos anti-sociais, pelo que, a melhoria continuada nos instrumentos de medida da empatia irá, certamente, beneficiar a pesquisa sobre o funcionamento óptimo dos seres humanos (Eisenberg, 1991). Com esta melhoria ao nível dos instrumentos, haverá, também, uma melhor definição em termos conceptuais de empatia e dos processos com ela relacionados, bem como um maior investimento em estratégias de promoção de empatia para a diminuição de comportamentos anti-sociais e inibição da agressão, por exemplo, em contexto escolar, que tanto tem sido falado.

## Referências

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Archer, R. L., Diaz-Loving, R., Gollwitzer, P. M., Davis, M. H., & Foushee, H. C. (1981). The role of dispositional empathy and social evaluation in the empathic mediation of helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, *115*, 125-132.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barret-Leonard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(2), 91-100.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, *53*, 413-425.
- Bryant, B. (1987). Critique of comparable questionnaire methods in use to assess empathy in children and adults. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge studies in social and emotional development. (pp. 361-373). New York, NY: Cambridge University Press.
- Carkhuff, R. R. (1971). *The development of human resources*. New York: Holt, Rineheart & Winston.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, *2*, 331-349.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*(4), 1-17.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 113-126.

- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology, 43*(3), 261-274.
- Emde, R. (1989). Mobilizing fundamental modes of development: Empathic availability in therapeutic action. *Journal of American Psychoanalytic Association, 38*(4), 881-913.
- Eisenberg, N. (1991). Values, sympathy, and individual differences: toward a pluralism of factors influencing altruism and empathy. *Psychological Inquiry, 2*(2), 128-131.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Psychology and Social Psychology, 61*, 457-471.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., pp.701-778). New York: Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100-131.
- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relations of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). *Children's emotion-related regulation*. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 30, pp. 190-229). Amsterdam: Academic.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.) (1987). *Empathy and its development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Eisenberg, N., et al. (1988). Differentiation of vicariously induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 24(2), 237-246.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R. M., Miller, P., & Linderholm, E. (1988). Differentiation of vicariously-induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 24, 237-246.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Miller, P., Shell, R., Shea, C., & Plumlee, T. (1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behaviour. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), pp. 507-529.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C., & Shu, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 776-797.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from disposition regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34(5), 910-924.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993-1006.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.

- Eisenberg, N., Schaller, M., Fabes, R.A., Bustamante, D., Mathy, R., Shell, R., & Rhodes, K. (1988). The differentiation of personal distress and sympathy in children and adults. *Developmental Psychology, 24*, 766-775.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A “chicken and the egg” dilemma. In W. Kurtines & Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2. Research* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Wentzel, M., & Harris, J. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review, 27*(4), 506-522.
- Erickson, M. H. (1965). The use of symptoms as an integral part of hypnotherapy. *American Journal of Clinical Hypnosis, 8*, 57-65.
- Feshbach, N. D. (1978). *Studies of empathic behavior in children*. In Maher, B. A. (ed.), *Progress in Experimental Personality Research*, Academic Press, New York, Vol. 8, pp. 1-47.
- Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 315-338). New York: Academic.
- Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. D., Bartels, R. D., Burk, S. L., Turner, G. M. (2003). Young children’s theories of mind about empathic and selfish motives. *International Journal, 31*(3), 237-244.
- Goldstein, A. (1973). *Behavioral therapy*. In: R. Corsini (Ed.), *Current psychotherapies*. Itasca, Ill.: F. E. Peacock.
- Greenson, R. (1960). Empathy and its vicissitudes. *International Journal of Psychoanalysis, 41*, 418-24.

- Guzzetta, R. (1976). Acquisition and transfer of empathy by the parents of early adolescents through structured learning training. *Journal of Counseling Psychology, 23*(5), 449-453.
- Hatcher, S. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing rogerian methods with the interpersonal reactivity index. *Adolescence, 26*(116), 961-974.
- Hackney, H. (1978). The evolution of empathy. *Personnel and Guidance Journal, 57*(1), 35-38.
- Hastings, P., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The Development of concern for in children with behavior problems. *Developmental Psychology, 36*(5), 531-546.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp.103-131). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge, UK: Cambridge.
- Hoffman, M. L., & Levine, L.E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology, 12*(6), 557-558.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 307-316.

- Hundahl, J. (1967). Concerning einfuhlung (empathy): a concept analysis of its origin and early development. *Journal of the History of Behavioral Sciences*, 3(2), 180-191.
- Kahn, E., & Rachman, A. (2000). Carl Rogers and Heinz Kohut: A historical perspective. *Psychoanalytic Psychology*, 17(2), 294-312.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 7, 459-483.
- Kohut, H. (1981). *On empathy*. In: *The Search for the Self*, Vol. 4, ed. P. Ornstein. New York: International Universities Press, pp. 525-535.
- Kohut, H. (1982). Introspection, empathy and the semi-circle of mental health. In: *The Search for the Self*, Vol. 4, ed. P. Ornstein. New York: International Universities Press, pp. 537-567.
- Kremer, J., & Dietzen, L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive & self-directed. *Journal of College Student Development*, 32(1), 69-75.
- Kriegman, D., & Slavin, M. O. (1989). The myth of the repetition compulsion and the negative therapeutic reaction: An evolutionary biological analysis. *Progress in self psychology*, 5, 209-253
- Kriegman, D. (1988). Self psychology from the perspective of evolutionary biology: toward a biological foundation for self psychology. *Progress in self psychology*, 3, 253-275.
- Krumboltz, J. D. (1966). *Revolution in counseling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com a utilização do SPSS*. Lisboa: Silabo.
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: validation evidence. *Aggressive Behavior*, 23(6), 433-445.

- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*(4), 525-543.
- Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: research and reviews, 7*, 221-240.
- Miller, P.A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324 -344.
- Rieverschl, J., & Cowan, M. (2003). Selfhood and the dance of empathy. *Progress in Self Psychology, 19*, 107-125.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Counseling Psychology, 21*(2), 95-103.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Study 1. Conceptual and systematic: Vol. 3. Formulations of the person and the social context* (pp.184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Truax, C. B. (1967). The therapeutic conditions antecedent to change a theoretical view. In C. R. Rogers (Ed.), *The therapeutic relationship and its impact: a study of psychotherapy with schizophrenia*. Madison University of Wisconsin Press.
- Sagi, A. & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Development Psychology, 12*, 175-176.
- Simner, M. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology, 5*, 136-150.

- Spinrad, T., Eisenberg, N., & Bernt, F. (2007). Introduction to the special issues on moral development: Part I. *Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 101-104.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stotland, E., & Dunn, R. E. (1963). Empathy, self-esteem, and birth order. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 532-540.
- Tepper, D. T., & Haase, R. F. (1978). Verbal and nonverbal communication of facilitative conditions. *Journal of Counseling Psychology, 25*, 35-44.
- Truax, C. B. (1961). *A scale for the measurement of accurate empathy*. Psychiatric Institute Bulletin, Winsconsin Psychiatric Institute, University of Winsconsin, 1, Issue No. 2.
- Truax, C. B., & Carkhuff, R. (1965). Client and therapist transparency in the psychotherapeutic encounter, *Journal of Counseling Psychology, 12*, 3-9.
- Urberg, K. A., & Dorcherty, E. M. (1976). Development of role-taking skills in young children. *Developmental Psychology, 12*, 198-230.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion, 4*(2), 107-180.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D., & Fox, N. A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors. *Development and Psychopathology, 7*, 27-48.
- Zimmer, J. M., & Anderson, S. (1968). Dimensions of positive regard and empathy. *Journal of Counseling Psychology, 15*, 417-426.

Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269-284). Washington, DC: American Psychological Association.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Pedido de Autorização a Autores – Brenda Bryant

On Oct 11, 2007, at 12:39 PM, Carolina Urbano wrote:

Hello,

My name is Carolina Urbano and I am a Clinical Psychology student, attending my 5th, and last, year of college at ISPA (Superior Institute of Applied Psychology), in Lisbon, Portugal. By the end of this school year I will graduate with a master's degree.

I am in the process of developing a project regarding the development of prosocial behaviors, mainly, empathy in children.

I have already spoken to Nancy Eisenberg, who has helped me "building" the first draft of my thesis last year.

I have your empathy index and I would like to be able to use it, with your consent, and validate it, together with Eisenberg's sympathy measure to the portuguese population.

I appreciate your time in responding to this email and I look foward to hearing from you.

Regards,

Carolina Urbano

**From: Brenda Bryant**

Subject: Re: Question about Empathy Index

Date: Tue, 23 Oct 2007 10:27:56 -0700

To: Carolina Urbano

Carolina

You have my permission, although I do not own the copyright. That belongs to the journal, Child Development.

Brenda Bryant

**From:** Carolina Urbano  
**Sent:** 26 October 2007 14:06  
**To:** Journals Rights  
**Subject:** Copyright permission

Dear Sir or Madam,

My name is Carolina Urbano and I am a Clinical Psychology student attending Superior Institute of Applied Psychology (ISPA) in Lisbon, Portugal. During this school year I will graduate with a Master's degree in Clinical Psychology.

My thesis is about empathy in children and I have been granted permission by Brenda Bryant to use her measure that was published in Child Development in 1982, 5, pages 413-425, with the title "An Index of Empathy for Children and Adolescents".

As shown below, Brenda Bryant told me she doesn't own the copyright. I would like to know what is necessary to be granted permission to use this measure.

I appreciate your time reading this email and I look forward to hearing from you.

Best wishes,

Carolina Urbano

From: Journals Rights ([JournalRights@oxon.blackwellpublishing.com](mailto:JournalRights@oxon.blackwellpublishing.com))  
Sent: Mon 10/29/07 10:20AM  
To: Carolina Urbano

Dear Carolina Urbano,

Thank you for your email request. Permission is granted for you to use the material below for your thesis, subject to the usual acknowledgements and on the understanding that you will reapply for permission if you wish to distribute or publish your thesis commercially. With best wishes, Sally Byers

## ANEXO 2 - Pedido de Autorização a Autores – Nancy Eisenberg

(...)

At 08:43 PM 12/16/2006 +0000, you wrote:

I expect in January to mail you a letter asking for your consentment to use your scale.

Thank you,

Carolina

From: Nancy Eisenberg

Sent: Sat 12/16/06 8.47 PM

To: Carolina Urbano

I can give you my consent by email, can't I? You have it.

Nancy

Nancy Eisenberg  
Regents' Professor of Psychology  
Arizona State University  
Department of Psychology  
Tempe, AZ 85287-1104  
phone: 480-965-5217  
fax: 480-965-8544  
email: nancy.eisenberg@asu.edu

ANEXO 3 – Pedido de Autorização para DGIDC

FW: Pedido de Autorização para Recolha de Dados em Escolas

From: Luís Capucha (DGIDC)

Sent: Sat 4/05/08 12:52 PM

To: Carolina Urbano

Exma Senhora Dra. Carolina Urbano

É com prazer que informo que a DGIDC autoriza a realização do estudo.

Luís Capucha

## ANEXO 4 - Pedido de Autorização às Escolas

Carolina Urbano  
Rua Infante D. Pedro  
Lisboa

Exmos. Srs.,

O meu nome é Carolina Urbano e sou aluna do ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada) em Lisboa. Gostaria de poder realizar uma pesquisa na vossa escola. Os dados recolhidos serão de extrema importância para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica, uma vez que serão utilizados para a minha dissertação de mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Sá.

Os alunos serão convidados a participar num estudo que tem por intuito compreender a empatia em crianças, de ambos os géneros, com idades entre os 6 e os 10 anos.

Com este trabalho de investigação espero aprender mais sobre empatia em crianças em idade escolar. O anonimato é garantido, sendo atribuído a cada participante um código que não será, de forma alguma, revelador da sua identidade. Não será fornecido qualquer tipo de informação individualizada, uma vez que os dados serão considerados na sua globalidade.

A recolha de dados será, no máximo, de 20 minutos por criança. Serão lidas algumas afirmações onde a criança se posicionará face a elas, isto é, se é ou não como é afirmado nas frases.

Gostaria, também, de pedir a colaboração dos professores e pais, para que os dados sejam mais consistentes, através da resposta a um questionário escrito, cuja participação não tomará mais do que três minutos por criança.

Estou a trabalhar com as Profs. Dr<sup>as</sup> Brenda Bryant, da Universidade da Califórnia em Davis e com Nancy Eisenberg, da Universidade do Arizona, recentemente distinguida pela American Psychological Association com um prémio pela sua carreira e pelo desenvolvimento de novas formas para se estudar a empatia e comportamentos pró-sociais. Estas autoras mostraram-se muito interessadas no meu estudo em Portugal, com a aplicação das suas escalas, uma vez que no nosso país, o estudo da empatia ainda não foi desenvolvido.

Em anexo envio uma cópia das cartas de consentimento informado para os pais e professores, bem como das escalas a utilizar.

Grata pela atenção dispensada.

Carolina Almada Urbano

## ANEXO 5 – Consentimento Informado (Pais)

### **Consentimento Informado**

#### Diferenças de género na empatia em crianças

O (A) seu (sua) filho(a) é convidado(a) a participar num estudo que tem por intuito compreender a empatia em crianças a frequentar o ensino básico, com idades entre os 6 e os 10 anos.

O meu nome é Carolina Urbano e sou aluna do ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada) em Lisboa. Os dados obtidos neste trabalho serão de grande utilidade para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica, uma vez que serão utilizados na minha dissertação de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Sá.

Com este trabalho de investigação espero aprender mais sobre a empatia em crianças em idade escolar, a frequentarem o ensino básico. Assim, venho pedir o seu consentimento para incluir o(a) seu (sua) filho(a) neste estudo, uma vez que ele (ela) tem uma idade compreendida entre os 6 e os 10 anos. Espero vir a ter cerca de 100 participantes neste estudo.

Se autorizar o(a) seu (sua) filho(a) a participar neste estudo, ser-lhe-á pedido que, após a leitura de umas frases, o(a) seu (sua) filho(a) se posicione face a elas. O tempo total de aplicação não deverá exceder os 20 minutos.

Solicito, também, a participação de um dos pais (Encarregado de Educação) para responder a um breve questionário escrito, que terá uma duração máxima de 3 minutos.

O mesmo questionário será passado à professora, o que não terá qualquer peso ou relação com a avaliação da criança, uma vez que só eu terei acesso aos dados.

O anonimato é garantido, sendo atribuído, a cada participante, um código que não será de forma alguma, revelador da sua identidade. Uma vez que os dados serão considerados na sua globalidade, não será possível fornecer qualquer tipo de informação individualizada.

Se, por qualquer motivo, o participante, ou o seu Encarregado de Educação quiser abandonar este estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento.

Se ainda residirem algumas questões sobre este estudo, pode colocá-las

**Consentimento Informado**

(continuação)

**Diferenças de género na empatia em crianças**

Pode guardar uma cópia desta carta de consentimento informado.

Está a tomar uma decisão sobre a participação do(a) seu (sua) filho(a) nesta investigação.

A sua assinatura declara que leu a informação antecedente e que decidiu autorizá-lo(a) a participar neste estudo. Se, mais tarde, decidir retirar o seu consentimento para a participação do(a) seu (sua) filho(a) neste estudo, por favor, diga-me. Pode retirá-lo(a) do estudo a qualquer momento.

---

Nome da Criança

---

Assinatura do Encarregado de Educação ou Tutor Legal

Data

---

Assinatura da Investigadora

Data

## ANEXO 6 – Consentimento Informado (Professores)

**Consentimento Informado**

## Diferenças entre géneros na empatia em crianças

É convidado(a) a participar num estudo que tem por intuito compreender a empatia em crianças a frequentarem o ensino básico, com idades entre os 6 e os 10 anos.

O meu nome é Carolina Urbano e sou aluna do ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada) em Lisboa. Os dados obtidos neste trabalho serão de grande utilidade para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica, uma vez que serão utilizados para a minha dissertação de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Sá.

Com este trabalho de investigação espero aprender mais sobre empatia em crianças em idade escolar, a frequentarem o ensino básico. Assim, venho pedir a sua colaboração para participar neste estudo, uma vez que são as crianças da sua docência que nele participam.

Ser-lhe-á pedido para responder a um breve questionário sobre cada criança, da sua turma, onde o tempo máximo de duração, por cada questionário, não deverá exceder os 3 minutos.

O anonimato é garantido e às suas respostas será dado um código correspondente à criança em questão, que nunca será revelador de qualquer identidade. Uma vez que os dados serão considerados na sua globalidade, não será possível fornecer informação individualizada sobre cada criança.

Se tiver alguma questão sobre o estudo, pode colocá-la.

**Consentimento Informado**  
(continuação)

Diferenças de género na empatia em crianças

Pode guardar uma cópia desta carta de consentimento informado.

Está a tomar uma decisão sobre a sua participação nesta investigação.

A sua assinatura declara que leu a informação antecedente e que decidiu participar neste estudo. Se, mais tarde, decidir descontinuar a sua participação, por favor, diga-me. Podê-lo-á fazer a qualquer momento.

---

Assinatura do(a) Professor(a)

Data

---

Assinatura da Investigadora

Data

ANEXO 7 – Escala de Simpatia (Crianças): *Child-Report Sympathy Scale* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)

**Código:** \_\_\_\_\_

1. Tenho pena dos meninos que não têm brinquedos nem roupas.
2. Quando vejo que estão a implicar com alguém, tenho alguma pena da pessoa com quem estão a implicar.
3. Tenho pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.
4. Quando vejo uma criança que está magoada ou triste, tenho pena dela.
5. Muitas vezes, tenho pena dos outros meninos que estão tristes ou que estão em sarilhos.
6. Eu não tenho pena dos meninos com quem gozam e implicam.

**Total:** \_\_\_\_\_

ANEXO 8 – Instruções e Cotação da Escala de Simpatia (Crianças): *Child-Report Sympathy Scale*

*Child-Report Sympathy Scale* (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)

### **Instrução**

Inicia-se a prova dizendo “Vou ler-te algumas frases e tu vais dizer-me se és ou não como diz nas frases. Não há respostas certas nem erradas. Se tiveres dúvidas, diz que eu explico-te. Por exemplo, “Gosto de ir ao cinema”. Pergunta-se à criança se ela é, ou não, como diz na frase, passando-se, em seguida, para as leituras das frases da escala.

### **Codificação**

Em primeiro lugar, pergunta-se à criança se ela é, ou não, como se afirma na frase, e se a criança se identificar pede-se à criança para quantificar, utilizando uma das três expressões, à qual é atribuída a cotação.

“muito” .....	3
“mais ou menos”.....	2
“nada”.....	1

Quanto mais elevado for o score obtido, mais comportamentos simpáticos terá a criança.

ANEXO 9: *Parents' Reports of Children's Sympathy/ Empathy* - Escala de Simpatia/  
Empatia (Pais) (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)

Código: \_\_\_\_\_

CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE		CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO TOTALMENTE
1. _____	_____	O meu filho sente, muitas vezes, pena dos menos afortunados.	OU	O meu filho não sente, muitas vezes, pena dos menos afortunados. _____
2. _____	_____	O meu filho sente normalmente simpatia pelos outros.	OU	O meu filho raramente sente simpatia pelos outros. _____
3. _____	_____	O meu filho normalmente sente simpatia por outras crianças que estão a ser gozadas.	OU	O meu filho raramente sente simpatia por outras crianças que estão a ser gozadas. _____
4. _____	_____	O meu filho raramente sente simpatia por outras crianças que estão aborrecidas ou tristes.	OU	O meu filho normalmente sente simpatia por outras crianças que estão aborrecidas ou tristes. _____
5. _____	_____	O meu filho fica aborrecido quando vê outra criança ser magoada.	OU	O meu filho não fica aborrecido quando vê outra criança ser magoada. _____

ANEXO 10: *Teachers' Reports of Children's Sympathy/ Empathy* - Escala de Simpatia/ Empatia  
(Professores) (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003)

Código: \_\_\_\_\_

CONCORDO				CONCORDO		CONCORDO	
TOTALMENTE	PARCIALMENTE			PARCIALMENTE	TOTALMENTE		
1. _____	_____	Esta criança sente, muitas vezes, pena dos menos afortunados.	OU	Esta criança não sente, muitas vezes, pena dos menos afortunados.	_____	_____	
2. _____	_____	Esta criança sente normalmente simpatia pelos outros.	OU	Esta criança raramente sente simpatia pelos outros.	_____	_____	
3. _____	_____	Esta criança normalmente sente simpatia por outras crianças que estão a ser gozadas.	OU	Esta criança raramente sente simpatia por outras crianças que estão a ser gozadas.	_____	_____	
4. _____	_____	Esta criança raramente sente simpatia por outras crianças que estão aborrecidas ou tristes.	OU	Esta criança normalmente sente simpatia por outras crianças que estão aborrecidas ou tristes.	_____	_____	
5. _____	_____	Esta criança fica aborrecida quando vê outra criança ser magoada.	OU	Esta criança não fica aborrecida quando vê outra criança ser magoada.	_____	_____	

ANEXO 11 - *Parents' (or Teachers') Reports of Children's Sympathy/ Empathy*  
(Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003): Instruções e Cotação

### **Instruções**

#### **• Pais**

Por favor indique o que acha que são as tendências actuais do(a) seu(sua) filho(a) em cada pergunta. Decida primeiro que tipo de criança que o(a) seu(sua) filho(a) é, se é aquele(a) descrito(a) à esquerda, se é o(a) descrito(a) à direita, depois indique se “concorda parcialmente” ou se “concorda totalmente” para o(a) seu (sua) filho(a).

Marque a sua opção com uma cruz no espaço debaixo da opção escolhida.

#### **• Professores**

Por favor indique o que acha que são as tendências actuais do(a) seu(sua) aluno(a) em cada pergunta. Decida primeiro que tipo de criança que o(a) seu(sua) aluno(a) é, se é aquele(a) descrito(a) à esquerda, se é o(a) descrito(a) à direita, depois indique se “concorda parcialmente” ou se “concorda totalmente” para o(a) seu (sua) aluno(a).

Marque a sua opção com uma cruz no espaço debaixo da opção escolhida.

### **Cotação**

Os itens 1, 2, 3 e 5 são cotados de 4 a 1 e o item 4, de 1 a 4.

Um score mais elevado, mostra que a criança tem comportamentos simpáticos.

ANEXO 12 - Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes: *Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982).

**Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes – Bryant**

**Código:** \_\_\_\_\_

**Total:** \_\_\_\_\_

**Por favor, assinale a sua escolha sobre cada frase com um círculo.**

1. Fico triste quando vejo uma menina que não encontra ninguém com quem brincar.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
2. As pessoas que se beijam e abraçam em público são tolas.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
3. Os meninos que choram porque estão contentes são tolos.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
4. Gosto muito de ver as pessoas a abrirem presentes, mesmo quando eu não recebo nenhum.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
5. Ao ver um menino a chorar fico com vontade de chorar.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
6. Fico aborrecido(a) quando vejo uma menina ser magoada.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
7. Mesmo quando não sei porque é que uma pessoa está a rir, eu rio.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
8. Algumas vezes choro quando vejo televisão.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
9. As meninas que choram porque estão contentes, são tolas.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
10. Tenho dificuldades em perceber porque é que alguém fica aborrecido.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente

11. Fico aborrecido(a) quando vejo um animal ser magoado.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
12. Fico triste quando vejo um menino que não encontra ninguém com quem brincar.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
13. Algumas canções fazem-me ficar tão triste que fico com vontade de chorar.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
14. Fico aborrecido quando vejo um menino ser magoado.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
15. Às vezes os adultos choram sem terem motivos para estarem tristes.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
16. É um disparate tratar cães e gatos como se tivessem sentimentos como as pessoas.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
17. Fico irritado(a) quando vejo um colega a fingir que está sempre a precisar ajuda do professor.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
18. Provavelmente os miúdos que não têm amigos é porque não querem ter nenhuns.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
19. Ao ver uma menina que está a chorar faz-me ter vontade de chorar.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
20. Acho engraçado que algumas pessoas chorem ao verem um filme triste ou enquanto lêem um livro triste.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
21. Consigo comer todas as minhas bolachas mesmo quando alguém olha para mim querendo uma.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente
22. Não fico aborrecido ao ver um colega ser castigado por um professor por não ter obedecido às regras da escola.  
Discordo totalmente    Discordo    Não tenho certeza    Concordo    Concordo totalmente

ANEXO 13 - Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes: *Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982): Instruções e Cotação

### **Instruções**

Como esta escala foi aplicada a crianças muito novas, simplificou-se a sua aplicação, pedindo à criança para responder “sim” ou “não”, às frases lidas, dizendo se era, ou não, como explicitado na frase. Assim, fez-se corresponder o “sim” a “concordo totalmente” e o “não” a “discordo totalmente”. A autora da escala também utilizou um método semelhante em crianças de 7 anos (Bryant, 1982).

À criança foi dada a seguinte consigne: “Agora vou ler-te mais algumas frases e desta vez só quero que me digas que se és ou não como diz nas frases. Não há respostas certas ou erradas. Se tiveres dúvidas, diz-me que eu explico-te.”

### **Cotação**

Os itens 1,4,5,6,7,8,11,12,13,14,19 são cotados 1-5. E os restantes itens são cotados 5-1.

Os scores dos itens são somados para formar um score composto (total).

Quanto mais elevado for o score total de empatia obtido, mais empática será a criança.

## ANEXO 14 – Consistência Interna das Escalas

**Tabela 7** – Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de empatia.**Reliability Statistics**

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,762	22

**Tabela 8** – Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de simpatia das crianças.**Reliability Statistics**

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,716	6

**Tabela 9** – Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de simpatia dos pais.**Reliability Statistics**

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,650	5

**Tabela 10** – Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna da escala de simpatia dos professores.**Reliability Statistics**

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,862	5

## ANEXO 15 – Scores de Empatia

**Tabela 12** – Scores de Empatia: Testes de Normalidade.

	Género	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Empatia	Feminino	0,141	15	0,200(*)	0,968	15	<b>0,822</b>
	Masculino	0,141	23	0,200(*)	0,945	23	<b>0,230</b>

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

**Tabela 13** – Scores de Empatia: Teste de Homogeneidade de Variâncias

Estatística de Levene	Df1	Df2	Sig.
0,937	1	36	<b>0,340</b>

**Tabela 15** – Scores de Empatia: Anova one-way.

	Soma dos quadrados	Df	Quadrado das médias	F	Sig.
Entre grupos	4,504	1	4,504	0,034	<b>0,855</b>
Nos grupos	4780,470	36	132,791		
Total	4784,974	37			

## ANEXO 16 – Scores de Simpatia

**Tabela 16** – Scores de Simpatia: Testes de Normalidade.

	Género	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Estatística	Df	Sig.	Estatística	df	Sig.
<b>Simpatia Crianças</b>	<b>Femino</b>	0,173	15	0,200(*)	0,917	15	0,172
	<b>Masculino</b>	0,160	23	0,133	0,934	23	0,134
<b>Simpatia Pais</b>	<b>Femino</b>	0,287	15	0,002	0,694	15	0,000
	<b>Masculino</b>	0,169	23	0,087	0,887	23	0,014
<b>Simpatia Professores</b>	<b>Femino</b>	0,256	15	0,009	0,834	15	0,010
	<b>Masculino</b>	0,143	23	0,200(*)	0,885	23	0,013

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

**Tabela 17** – Scores de Simpatia: Estatística de Teste Wilcoxon-Mann-Whitney.

	<b>Simpatia Crianças</b>	<b>Simpatia Pais</b>	<b>Simpatia Professores</b>
<b>Z</b>	-0,702	-0,658	-0,939
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,483	0,510	0,348

a Not corrected for ties.

b Grouping Variable: Género

## ANEXO 17 – Scores de Empatia vs Localidade

**Tabela 19** – Scores de Empatia vs Localidade: Testes de Normalidade.

	Localidade	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Empatia</b>	<b>Lx</b>	0,163	21	0,148	0,939	21	<b>0,211</b>
	<b>Lg</b>	0,119	17	0,200(*)	0,942	17	<b>0,337</b>

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

**Tabela 20** – Scores de Empatia vs Localidade: Teste de Homogeneidade de Variâncias.

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
0,002	1	36	0,966

**Tabela 21** – Scores de Empatia vs Localidade: Anova one-way.

	Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
<b>Entre Grupos</b>	165,635	1	165,635	1,291	<b>0,263</b>
<b>Nos Grupos</b>	4619,339	36	128,315		
<b>Total</b>	4784,974	37			

## ANEXO 18 – Scores de Simpatia vs Localidade

**Tabela 23** – Scores de Simpatia vs Localidade: Testes de Normalidade

	Localidade	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Simpatia Crianças</b>	<b>Lx</b>	0,142	21	0,200(*)	0,943	21	0,253
	<b>Lg</b>	0,158	17	0,200(*)	0,910	17	0,101
<b>Simpatia Pais</b>	<b>Lx</b>	0,188	21	0,052	0,897	21	0,030
	<b>Lg</b>	0,229	17	0,018	0,849	17	0,011
<b>Simpatia Professores</b>	<b>Lx</b>	0,177	21	0,085	0,904	21	0,042
	<b>Lg</b>	0,310	17	0,000	0,753	17	0,000

\* This is a lower bound of the true significance.  
a Lilliefors Significance Correction

**Tabela 24** – Scores de Simpatia vs Localidade: Estatística de Teste Wilcoxon-Mann-Whitney

	<b>Simpatia Crianças</b>	<b>Simpatia Pais</b>	<b>Simpatia Professores</b>
<b>Z</b>	-0,885	-1,926	-3,142
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,376	0,054	<b>0,002</b>

a Not corrected for ties.  
b Grouping Variable: Localidade

## ANEXO 19 – Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia

**Tabela 26** – Scores de Simpatia vs Tipos de Scores de Simpatia: Teste de Esfericidade de Mauchly.

Measure: MEASURE\_1

Efeito Entre Sujeitos	Mauchly's W	Aprox. Qui-Quadrado	Df	Sig.	Epsilon(a)		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
<b>Factor 1</b>	0,867	5,128	2	<b>0,077</b>	0,883	0,924	0,500

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b. Design: Intercept Within Subjects Design: factor1

**Tabela 27** – Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Anova de Medições Repetidas

Measure: MEASURE\_1

Source		Type III Sum of Squares	Df	Média Square	F	Sig.
<b>Factor 1</b>	<b>Esfericidade Assumida</b>	95,368	2	47,684	11,790	<b>0,000</b>
	Greenhouse-Geisser	95,368	1,766	54,015	11,790	0,000
	Huynh-Feldt	95,368	1,847	51,623	11,790	0,000
	Lower-bound	95,368	1,000	95,368	11,790	0,001
<b>Erro (factor 1)</b>	Sphericity Assumed	299,298	74	4,045		
	Greenhouse-Geisser	299,298	65,327	4,582		
	Huynh-Feldt	299,298	68,354	4,379		
	Lower-bound	299,298	37,000	8,089		

**Tabela 28** – Scores de Simpatia vs Tipo de Scores de Simpatia: Comparação múltipla de médias com correcção de Bonferroni.

Measure: MEASURE\_1

(I) factor1	(J) factor1	Diferença de Médias (I-J)	Erro Padrão	Sig.(a)	95% Intervalo de Confiança para a Diferença (a)	
					Lower Bound	Upper Bound
<b>Crianças (1)</b>	<b>2</b>	-2,211(*)	0,368	0,000	-3,133	-1,288
	<b>3</b>	-0,789	0,499	0,367	-2,041	0,462
<b>Pais (2)</b>	<b>1</b>	2,211(*)	0,368	<b>0,000</b>	1,288	3,133
	<b>3</b>	1,421(*)	0,504	<b>0,023</b>	0,157	2,685
<b>Professores (3)</b>	<b>1</b>	0,789	0,499	0,367	-0,462	2,041
	<b>2</b>	-1,421(*)	0,504	0,023	-2,685	-0,157

Based on estimated marginal means

\* The mean difference is significant at the ,05 level.

a Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

## ANEXO 20 – Correlação Scores de Empatia com Scores de Simpatia

**Tabela 29** – Correlação Scores de Empatia com Scores de Simpatia: Coeficiente de Correlação de Pearson.

		<b>Empatia</b>	<b>Simpatia Crianças</b>	<b>Simpatia Pais</b>	<b>Simpatia Professores</b>
<b>Empatia</b>	Correlação Pearson	1	0,068	-0,129	-0,005
	Sig. (2-tailed)		0,684	0,439	0,978
	N	38	38	38	38
<b>Simpatia Crianças</b>	Correlação Pearson	0,068	1	0,062	0,204
	Sig. (2-tailed)	0,684		0,712	0,220
	N	38	38	38	38
<b>Simpatia Pais</b>	Correlação Pearson	-0,129	0,062	1	0,273
	Sig. (2-tailed)	0,439	0,712		0,097
	N	38	38	38	38
<b>Simpatia Professores</b>	Correlação Pearson	-0,005	0,204	0,273	1
	Sig. (2-tailed)	0,978	0,220	0,097	
	N	38	38	38	38