



**Empatia e problemas externalizantes na adolescência**

Inês Pereira nº 28906

**Orientador de Dissertação:**

Professora Doutora Marília Fernandes

**Professor de Seminário de Dissertação:**

Professora Doutora Maryse Guedes

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

2025

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Marília Fernandes e Professora Doutora Maryse Guedes, apresentada no Ispa – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Psicologia na especialidade de Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento.

## **Agradecimentos**

A realização desta dissertação não teria sido possível sem o apoio, a orientação e o incentivo de várias pessoas, às quais expresso os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Marília Fernandes, pela sua disponibilidade constante, paciência infinita e apoio. A sua orientação, a confiança depositada e as palavras de incentivo nos momentos em que as incertezas pareciam falar mais alto, foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também à Professora Maryse Guedes, pela orientação e acompanhamento constante ao longo do ano letivo. A sua disponibilidade e a forma atenciosa como acompanhou toda a turma e o carinho com que sempre nos guiou fizeram toda a diferença neste percurso. A sua dedicação e empenho no seminário são admiráveis.

Aos meus pais, deixo o meu mais sincero agradecimento pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por acreditarem sempre em mim, mesmo nos momentos mais desafiantes. Um simples agradecimento nunca vai chegar para mostrar o quão grata estou pelo que fazem por mim.

Um agradecimento especial a duas amigas especiais, que conheci no ISPA, a Maria que tem sido um porto seguro desde o primeiro dia e me tem acompanhado nos momentos bons e maus. Levo a tua amizade para a vida; E a minha afilhada Leonor, a minha pequenina, que nunca me falhou e esteve sempre do meu lado. Obrigada por me ouvires em horas indecentes, por nunca duvidares de mim e por seres tu.

Agradeço também a todos os meus amigos e família, que foram colo quando mais precisei.

Por fim, expresso o meu reconhecimento ao ISPA por todo o conhecimento transmitido, pelas oportunidades oferecidas e pelo ambiente académico que tornou estes 5 anos inesquecíveis. A todos, o meu sincero obrigado.

## **Resumo**

A empatia refere-se à capacidade de compreender e identificar os sentimentos e estados emocionais dos outros. Evidências demonstram que a empatia, sobretudo a afetiva, inibe comportamentos negativos, tais como a violência. O estudo explora como empatia (afetiva e cognitiva) se relaciona com problemas externalizantes na adolescência, considerando diferenças na idade e sexo, adotando uma abordagem multi-informantes (jovens, pais e professores). A amostra incluiu 346 jovens (10–15 anos), pais e diretores de turma, recorrendo ao QACEC para empatia, SDQ para problemas externalizantes e a escalas parentais/docentes (PCRS/TCRS) para avaliar a perspectiva dos informantes. Os jovens relataram níveis elevados de empatia afetiva e cognitiva, sendo que as raparigas apresentaram níveis mais elevados comparativamente aos rapazes e uma associação negativa entre idade e empatia afetiva. Os níveis de comportamentos externalizantes reportados foram baixos em todos os informantes. Os resultados demonstraram divergências significativas entre os relatos dos informantes. Os resultados sustentam a utilidade de múltiplos informantes e apontam para investigar o papel mediador da regulação emocional em estudos longitudinais.

**Palavras-chave:** Empatia; Problemas externalizantes; Multi-informantes; Adolescentes

## **Abstract**

Empathy refers to the capacity to understand and identify other's feelings and emotional states. Evidence shows that empathy, particularly affective empathy, inhibits negative behaviors such as violence. The current study examines how empathy (affective and cognitive) relates to externalizing problems in adolescence, considering age and sex differences and adopting a multi-informant approach (youth, parents and teachers). The sample comprised 346 adolescents (ages 10-15), parents and teachers, using the QACEC to assess empathy, SDQ for externalizing problems, and parent/teacher rating scales (PCRS/TCRS) to capture informant perspectives. Adolescents reported high levels of affective and cognitive empathy, with girls scoring higher than boys and a negative association between age and affective empathy. Externalizing behavior levels were low across informants. The results showed significant discrepancies across informant reports. The findings support the utility of multiple informants and point to investigating the mediating role of emotion regulation in longitudinal studies.

**Keywords:** Empathy; Externalizing Problems; Multi-informants; Adolescents.

## Índice

Introdução .....	1
1. Empatia .....	2
2. Comportamentos externalizantes .....	6
2.1. Fatores de risco e de proteção .....	7
3. Empatia e comportamentos externalizantes .....	8
4. Objetivos do Estudo .....	10
Metodologia .....	11
1. Participantes .....	11
2. Procedimento .....	12
3. Instrumentos .....	14
3.1. Questionário de Dados Sociodemográficos .....	14
3.2. Medidas de Empatia .....	14
3.3. Medidas de Problemas Externalizantes .....	15
3.4. Parent Rating Scale .....	16
3.5. Teacher Rating Scale .....	16
Resultados .....	18
1. Empatia .....	18
2. Problemas Externalizantes .....	18
3. Comparação do relato dos pais e professores .....	20
4. Associações entre o relato dos multi-informantes e a empatia percebida pelos jovens ....	20
Discussão .....	21
1. Empatia .....	21
1.1. Associação entre empatia cognitiva e empatia afetiva .....	21

2. Problemas externalizantes.....	23
3. Análise multi-informantes .....	25
4. Associação entre empatia e problemas externalizantes .....	28
Limitações e Estudos Futuros .....	30
Conclusão .....	31
Referências.....	31
Anexos .....	49

### **Lista de Tabelas**

Tabela 1. Estatísticas Descritivas relativas a empatia percebida.....	24
Tabela 2. Estatísticas Descritivas relativas aos problemas externalizantes.....	25
Tabela 3. Comparação dos relatos dos pais e dos professores acerca dos comportamentos dos jovens .....	26
Tabela 4. Comparação dos relatos dos pais e dos professores acerca da empatia percebida pelos jovens .....	27

## Introdução

A adolescência é uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano, caracterizada por mudanças significativas a nível biológico, cognitivo, emocional e social (Steinberg, 2017; Wang et al., 2024). Além disso, é um período de reconfiguração social e emocional, em que existe uma intensificação das interações sociais, onde os adolescentes passam progressivamente menos tempo com a família e mais tempo com os pares (Larson & Richards, 1991), contribuindo para a definição de identidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia (Van Hoorn et al., 2014). Em contrapartida, as exigências a nível emocional combinada com a imaturidade, expõe os adolescentes a um maior risco para a manifestação de comportamentos externalizantes (Achenbach et al., 1997; Atherton et al., 2018; Dogde et al., 2006).

Além disso, a adolescência é também um período de intensas mudanças psicológicas, tal como o desenvolvimento do funcionamento cognitivo, emocional e do raciocínio moral (Riediger & Klipker, 2014; Wang et al., 2024). Durante a adolescência, as competências e habilidades socioemocionais começam a amadurecer, tal como a empatia, que pode sofrer um declínio temporário devido as rápidas mudanças durante a puberdade (Blakemore & Choudhury, 2006).

No entanto, a empatia surge como um fator protetor, reduzindo a probabilidade de agressividade, hostilidade e condutas antissociais (Eisenberg et al., 2010; Van Langen et al., 2014). Uma vez que estes comportamentos se manifestam de forma diferenciada em casa, na escola e em contextos de pares, torna-se fundamental utilizar uma abordagem multi-informantes (pais, professores, jovens) na sua avaliação, aumentando a validade ecológica dos resultados (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes et al., 2015).

Neste contexto, Steinberg (2010) enfatiza que a adolescência é caracterizada por um aumento de comportamentos de risco, propondo um modelo explicativo para compreender essa intensificação comportamental nesta fase de desenvolvimento. O modelo de sistemas duplos sugere a existência de dois sistemas cerebrais que se desenvolvem a diferentes ritmos, o que cria um período de vulnerabilidade nos adolescentes, levando a comportamentos impulsivos e de risco.

O sistema socioemocional compreende o processamento de emoções e busca por recompensas e o sistema de controlo cognitivo é responsável pela regulação da impulsividade e tomada de decisões. O sistema socioemocional desenvolve-se antes do sistema cognitivo, o que leva a uma procura de emoções intensas e recompensas por parte dos adolescentes, explicando a razão pela qual os adolescentes envolvem-se em situações de risco, como o uso de substâncias, entre outros.

Alguns estudos sugerem que diferenças individuais na capacidade de perceber e responder aos estados emocionais dos outros podem influenciar a manifestação de comportamentos externalizantes (Eisenberg et al., 2010; Van Langen et al., 2014). Neste sentido, investigar a relação entre empatia e esses comportamentos desadaptativos permite compreender melhor as trajetórias de comportamentos externalizantes e fornece informações essenciais para a conceção de estratégias de prevenção e intervenção orientadas para a adolescência.

## **1. Empatia**

A empatia refere-se à capacidade de compreender e identificar os sentimentos e estados emocionais dos outros (Deutsch & Madle, 1975; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg et al., 2006a; Hoffman, 1978). Embora a sua conceptualização continue a suscitar controvérsias na literatura dada as diversas abordagens teóricas existentes (Cuff et al., 2016), a maioria dos autores concorda que o fenómeno da empatia é um construto multidimensional que compreende componentes afetivas e cognitivas distintos, que se encontram relacionadas (Shamay-Tsoory, 2010; Zaki & Ochsner, 2012).

No caso de Eisenberg e Shell (1986) e Hoffman (1978), a definição de empatia centra-se na resposta afetiva, ou seja, uma resposta emocional que ocorre da apreensão do estado emocional do outro ou condição, e que é congruente com este (Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg et al., 2006b; Hoffman, 1978). Por outro lado, Wispé (1986) defende uma perspetiva centrada na componente cognitiva, ou seja, a capacidade cognitiva de compreender os pensamentos e emoções do outro.

Assim sendo, a empatia cognitiva refere-se à capacidade de compreender as emoções e as perspetivas do outro (Davis, 1983; Eisenberg et al., 2010), enquanto a empatia afetiva diz respeito

à experiência vicária das emoções do outro, que resulta em preocupação empática, envolvendo sentimentos de tristeza ou preocupação (Davis, 1983; Van der Graaff et al., 2018).

De acordo com Blair (2005), a empatia afetiva é constituída por duas componentes, sendo (1) a resposta a manifestações emocionais do outro, ou seja, a identificação e a reação imediata às emoções que o outro está a expressar, e (2) a resposta a outros estímulos emocionais, que envolve um processamento cognitivo mais sofisticado.

Neste sentido, Davis (1983) propôs um modelo que procura explicar a multidimensionalidade da empatia através do Interpersonal Reactivity Index (IRI), que consiste num instrumento que identifica quatro dimensões distintas, nomeadamente o “*perspective taking*”, que corresponde a capacidade cognitiva de adotar o ponto de vista do outro, “*fantasy*” que corresponde à tendência de se projetar nas experiências de personagens fictícias, “*empathic concern*”, que corresponde a sentimentos afetivos de compaixão e preocupação pelo outro e por fim, o “*personal distress*”, que corresponde a reações emocionais auto-orientadas de ansiedade ou desconforto perante a dor alheia.

Do ponto de vista neuropsicológico, Decety & Jackson (2004) propuseram um modelo funcional e multidimensional da empatia. Este modelo defende que a empatia não é um processo único, mas sim um conjunto de mecanismos interligados, que envolvem (1) a partilha afetiva entre o próprio e o outro, ou seja, a tendência automática de sentir emoções semelhantes ao outro; (2) a consciência do eu e do outro, isto é, a distinção entre as próprias emoções e as emoções do outro; e por fim (3) a flexibilidade cognitiva e regulação emocional que envolve a capacidade de adotar a perspetiva do outro e controlar as próprias emoções. Segundo os autores, a partilha afetiva representa a forma mais primitiva da empatia, como por exemplo, quando observamos um bebé a chorar ao ouvir outro a chorar. Com o desenvolvimento cognitivo e social, esta reação automática evolui para uma compreensão mais consciente e intencional das emoções alheias (Decety & Jackson, 2004).

Decety e Jackson (2004) defendem ainda que a flexibilidade cognitiva e a autorregulação emocional tornam-se componentes fundamentais da empatia, uma vez que indivíduos que experienciam as suas emoções de forma intensa, principalmente as emoções negativas, estão mais propensas ao sofrimento pessoal (Davis, 1983; Eisenberg et al., 1991).

A empatia não emerge de forma imediata nem se encontra totalmente desenvolvida ao nascimento, uma vez que o seu desenvolvimento não se caracteriza por um processo unitário, sendo que as suas dimensões seguem trajetórias distintas (Decety, 2010; Hoffman, 1978). O seu desenvolvimento trata-se de um processo evolutivo, resultante da interação entre mecanismos afetivos inatos e o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Hoffman, 1978).

Desde cedo, as crianças começam a apresentar reações automáticas ao sofrimento alheio, contudo apenas na infância tardia e na adolescência, a empatia torna-se mais refinada, devido ao desenvolvimento das funções executivas que permitem um maior controlo desta habilidade emocional (Decety, 2010).

Hoffman (1978) descreve quatro estágios que descrevem o desenvolvimento da empatia desde a sua forma mais primitiva até a respostas emocionalmente mais complexas. O desenvolvimento da empatia ocorre em conjunto com outros processos cognitivos, como o autoconhecimento que é caracterizada como um pré-requisito essencial da empatia (Decety & Jackson, 2004; Hoffman, 1978).

No primeiro ano de vida, surge a fusão do eu-outro, denominada por empatia global, onde as respostas empáticas são automáticas e indiferenciadas. O bebé reage ao sofrimento alheio, contudo não tem a capacidade de distinguir o "eu" e o "outro". Nesta fase dá-se o contágio emocional, onde o bebé sente as emoções dos outros como se fossem as próprias (Hoffman, 1978). Por volta dos 11 a 12 meses de vida, a criança adquire a noção de permanência da pessoa, onde já reconhece que os outros existem como entidades separadas de si e é capaz de identificar o sofrimento do outro (Hoffman, 1978). No terceiro estágio, por volta dos 2 a 3 anos de idade, a criança começa a reconhecer que os outros possuem os sentimentos, pensamentos e intenções próprias. Nesta fase, a criança começa a perceber que o que sente pode não ser partilhado pelos outros, compreendendo gradualmente que os indivíduos podem ter perspetivas e reações diferentes das suas. Embora ainda exista a tendência de atribuir aos outros os próprios sentimentos, a criança torna-se mais observadora e cautelosa ao interpretar as situações. A medida que a criança cresce, passa de ser unicamente capaz de compreender e responder de forma adequada a emoções mais simples, como alegria e tristeza, para começar a detetar emoções mais complexas, como a decepção, a vergonha, entre outros (Hoffman, 1978). Por fim, no final da infância, a criança

começa a ter uma compreensão mais profunda de si própria e dos outros, reconhecendo que cada pessoa possui uma história de vida, identidade e experiências únicas. Este desenvolvimento cognitivo e emocional permite que a criança compreenda que as emoções dos outros, como o sofrimento e a alegria, não surgem apenas em momentos específicos, mas que fazem parte de um contexto mais amplo das suas experiências e trajetórias de vida (Hoffman, 1978).

Assim, a empatia é uma experiência afetiva compartilhada e orientada para o outro, que se distingue de outras emoções como a simpatia e a angústia pessoal cujo foco é o próprio desconforto (Eisenberg et al., 2006b).

A simpatia refere-se à preocupação ou compaixão dirigida ao outro, caracterizando-se por uma reação emocional que emerge da apreensão do estado ou condição alheia, particularmente em situações que afetam negativamente o bem-estar do outro (Eisenberg et al., 1991; Maibom, 2009; Miller & Eisenberg, 1988). Em contraste, a angústia pessoal corresponde a uma reação emocional negativa centrada no próprio indivíduo, que surge ao perceber a aflição do outro, motivando comportamentos autocentrados com o objetivo de aliviar o próprio desconforto (Batson et al., 1987; Eisenberg et al., 2006a). Desta forma, enquanto a angústia pessoal tende a gerar uma motivação egoísta, a empatia promove uma motivação altruísta, voltada para atenuar o sofrimento do outro (Batson et al., 1987; Eisenberg et al., 1991).

Os comportamentos agressivos estão associados a diferentes processos sociais, emocionais e cognitivos, sendo um dos mais relevantes, a empatia (Mayberry & Espelage, 2007). De acordo com Gini et al. (2007), a empatia pode reduzir a manifestação de comportamentos agressivos através de dois mecanismos principais, nomeadamente, a assunção (tomada) de papéis, que corresponde ao processo dos indivíduos se compreenderem uns aos outros, assim como as suas intenções e motivações, principalmente em situações ambíguas, e a assunção de perspetivas (tomada de perspetiva), que refere-se a minimização de comportamentos agressivos mútuos através da experiência vicária da mesmas emoções.

Neste sentido, a empatia é um construto multidimensional que envolve componentes emocionais e cognitivos, desempenhando um papel essencial na competência social, que irá exercer um papel inibidor de comportamentos agressivos (Jolliffe & Farrington, 2004). Evidências demonstram que a empatia, sobretudo a afetiva, inibe comportamentos negativos, tais como a

violência, conseqüentemente, indivíduos com baixos níveis de empatia podem apresentar comportamentos antissociais ou agressivos e alterações no desenvolvimento sociomoral (Eisenberg et al., 2010; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988).

## **2. Comportamentos externalizantes**

A conceptualização de problemas de comportamento surgiu em 1966 num estudo de Achenbach, com o objetivo de classificar os sintomas psiquiátricos em crianças, nomeadamente os externalizantes e os internalizantes. Este conceito descreve os problemas de comportamento, emocionais e sociais em crianças. Desta forma, os problemas de comportamento em crianças e adolescentes podem ser distinguidos em comportamentos internalizantes, que refletem o sofrimento interno da criança ou adolescente (e.g. ansiedade e depressão) e comportamentos externalizantes, que refletem comportamentos em que a criança ou adolescente encontra-se em conflito com os outros ou o meio envolvente (e.g. comportamentos agressivos, impulsivos e desobedientes) (Achenbach, 1966; Oldehinkel et al., 2004).

Os comportamentos externalizantes abrangem agressão física e verbal, comportamentos de oposição, desafio à autoridade, hiperatividade, impulsividade, comportamento de risco, delinquência, consumo de substâncias proeminentes (Achenbach, 1966; Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001; Mesman, 2001; Oldehinkel et al., 2004). Estes problemas de comportamento constituem uma das formas mais prevalentes de psicopatologia durante a infância e a adolescência e estão frequentemente associados a dificuldades significativas de adaptação social e académica (Burt, 2012; Hinshaw, 2002).

O ambiente escolar assume um papel central no processo de socialização, funcionando como um espaço para transmitir normas e regras sociais, que favorece o desenvolvimento moral e social dos adolescentes (Kasen et al., 1998). No entanto, a relação entre o baixo rendimento académico e os comportamentos externalizantes tem sido amplamente estudada (Becherer et al., 2020; Darney et al., 2012; Hinshaw, 1992; Lewis et al., 2016; Zimmermann et al., 2013). Comportamentos como a agressividade, a impulsividade e o desafio à autoridade interferem diretamente com a atenção, o envolvimento nas tarefas escolares e na qualidade das relações interpessoais com os pares e os professores, comprometendo assim o desempenho académico e o ajustamento escolar (Becherer et al., 2020; Lewis et al., 2016).

Embora este tipo de comportamentos seja característico da infância, sobretudo nos rapazes, verifica-se que uma parte das crianças que apresenta comportamentos desadaptativos nos primeiros anos de vida tendem a manter dificuldades a nível comportamental durante o período escolar, apresentando dificuldades significativas ao nível da regulação emocional e comportamental (Campbell et al., 1996; Olson et al., 2017; Shaw et al., 1999).

De acordo com a teoria desenvolvimental de Moffit (1993), alguns casos mais graves podem persistir até à idade adulta e o comportamento antissocial nos indivíduos pode ser temporário e situacional ou estável e persistente ao longo do tempo. Assim sendo, Moffit (1993) propõe dois tipos de trajetórias distintas de indivíduos com comportamentos antissociais, nomeadamente o *Life-Course Persistent* (início na infância) e o *Adolescence Limited* (limitado à adolescência). O *Life-Course Persistent* caracteriza um grupo de indivíduos que apresenta problemas de comportamento desde a infância e tendem a persistir ao longo da vida adulta. Estes comportamentos surgem da interação de múltiplos fatores de risco, como por exemplo, défices cognitivos, hiperatividade, práticas parentais inadequadas, negligência emocional e dificuldades na relação com os pares (Ara, 2016; Moffit, 1993). Em contraste, o *Adolescence-Limited* descreve o grupo de indivíduos que exhibe comportamentos antissociais durante a adolescência e geralmente são uma forma de imitar os pares ou lidar com as mudanças e frustrações típicas da adolescência. Além disso, este tipo de comportamentos tende a desaparecer na idade adulta (Moffit, 1993).

Os problemas externalizantes estão fortemente associados a dificuldades nas competências socioemocionais, nomeadamente na empatia e na regulação emocional (Eisenberg et al., 2015; Frick & Morris, 2004). Jovens com baixos níveis de empatia tendem a exibir maior propensão para comportamentos agressivos e de oposição, uma vez que demonstram dificuldades em compreender e responder de forma adequada às emoções dos outros (Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988).

## **2.1. Fatores de risco e de proteção**

A identificação e a compreensão dos fatores de risco e de proteção associados a problemas de comportamento externalizantes são fundamentais para compreender as trajetórias de desenvolvimento problemáticas observadas em algumas crianças e adolescentes (Campbell et al., 2000; Moffitt, 1993).

A família e a relação pais-filhos agem como um meio protetor para prevenir a delinquência e o comportamento antissocial em crianças (Campbell et al., 2000). No entanto, os problemas de comportamento tendem a manter-se ou a piorar quando existe disfunção familiar e elevados níveis de stress parental, isto é, os pais revelam práticas parentais inadequadas e inconsistentes quando expostos a altos níveis de stress, intensificando os conflitos na relação pais-filhos, especialmente numa fase em que a criança procura afirmar a sua autonomia (Campbell et al., 2000).

Para além do contexto familiar, a comunidade onde a criança está inserida constitui de igual forma um fator determinante na trajetória desenvolvimental da mesma. Na medida em que, crianças que crescem num bairro problemático estão mais expostas ao risco de manifestar comportamentos agressivos, por imitação ou adaptação, principalmente na infância e adolescência. Contudo, se a família oferecer um ambiente protetor e estruturado, marcado por supervisão, apoio e onde o stress familiar é controlado, o risco de desenvolvimento de problemas comportamentais é atenuado, funcionando como um fator de proteção. (Campbell et al., 2000)

Além dos fatores contextuais, fatores individuais como dificuldades na regulação emocional e atrasos nas competências cognitivas sociais podem desempenhar de igual forma um papel determinante no desenvolvimento de comportamentos agressivos na infância, que persistem ao longo do tempo (Olson et al., 2017).

A literatura sugere que a exposição a um único fator de risco não é suficiente para causar problemas duradouros, contudo, a acumulação de fatores de risco, nomeadamente, viver num bairro perigoso, stress familiar, falta de supervisão parental, doenças psiquiátricas maternas e criminalidade paterna, aumenta a probabilidade de problemas de comportamento externalizantes a longo prazo (Campbell et al., 2000; Rutter et al., 1975).

### **3. Empatia e comportamentos externalizantes**

Diversos estudos empíricos têm explorado a relação entre a empatia, tanto afetiva (capacidade de partilhar as emoções do outro) como cognitiva (capacidade de compreender o ponto de vista e os estados mentais alheios), e os problemas de comportamento externalizantes

(Eisenberg et al., 2010; Jolliffe & Farrington, 2004; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988).

A empatia demonstra um papel protetor no que diz respeito a comportamentos desadaptativos. Consequentemente, indivíduos com menor capacidade empática, demonstram um nível mais elevado de comportamentos desajustados (Jolliffe & Farrington, 2004; Lo Cricchio et al., 2022).

O estudo de Lo Cricchio et al. (2022) teve como principal objetivo investigar a relação entre empatia (afetiva e cognitiva) e comportamentos externalizantes em adolescentes dos 14 aos 18 anos, considerando o papel moderador do estilo de vinculação. Os resultados revelaram que níveis mais elevados de empatia afetiva estavam associados a níveis mais baixos de comportamentos externalizantes, sobretudo no sexo feminino. Em contrapartida, a empatia cognitiva não apresentou associações significativas com os comportamentos externalizantes.

O estudo de Yetim et al. (2024) procurou analisar as relações entre a empatia (afetiva e cognitiva), funções executivas e sintomas psicológicos (externalizantes e internalizantes) em adolescentes dos 10 aos 12 anos. Os resultados demonstraram que a empatia (cognitiva e afetiva) apresentou uma correlação negativa com sintomas externalizantes.

Cristofani et al. (2020) procuraram explorar a relação entre funções executivas, empatia (afetiva e cognitiva) e comportamentos externalizantes em crianças e adolescentes dos 6 aos 18 anos diagnosticados com PHDA, com ou sem comorbidades, nomeadamente Perturbação do espectro do autismo e perturbações de comportamento. Os resultados demonstraram que a empatia afetiva correlacionou-se negativamente com as funções executivas, e os comportamentos externalizantes correlacionaram-se positivamente a défices na regulação emocional mas não com a empatia.

Cherewick et al. (2022) exploraram a relação entre o estágio de desenvolvimento pubertário, a empatia (afetiva, cognitiva e comportamental) e os sintomas internalizantes e externalizantes em adolescentes dos 9 aos 12 anos. Os resultados revelaram que a empatia comportamental associou-se a níveis mais baixos de sintomas internalizantes e externalizantes, já a empatia cognitiva estava associada a maiores níveis de sintomas internalizantes. Por fim, a

empatia afetiva não apresentou associações significativas.

Gambin e Sharp (2016) procuraram investigar as relações diferenciais entre empatia (afetiva e cognitiva) e sintomas internalizantes e externalizantes em adolescentes internados. Os resultados do estudo demonstraram que as raparigas apresentaram níveis mais elevados de empatia afetiva e cognitiva e os rapazes reportaram mais sintomas de conduta. A empatia afetiva relevou-se mais fortemente associada a sintomas de psicopatologia do que a empatia cognitiva.

Bongers et al. (2004) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de analisar as trajetórias desenvolvimentais de comportamentos de externalização em crianças e adolescentes de 4 a 18 anos. Os resultados demonstraram que comportamentos agressivos, opostos e problemas de conduta têm a tendência a diminuir consoante a idade. Contudo, o uso de substâncias tende a aumentar com a idade. Relativamente a diferenças de género, os autores referiram que os meninos destacam um nível maior de comportamentos externalizantes comparativamente com as meninas, principalmente no que diz respeito a comportamentos agressivos e de conduta. Contudo, as trajetórias desenvolvimentais são semelhantes para ambos os sexos.

#### **4. Objetivos do Estudo**

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a relação entre a empatia, enquanto constructo multidimensional (afetiva e cognitiva), e os problemas de comportamento externalizantes em adolescentes dos 10 aos 15 anos. Adicionalmente, analisaram-se as diferenças de género e idade nas dimensões da empatia e nos problemas de comportamento externalizantes. Para os comportamentos externalizantes, foram considerados os relatos dos jovens, de pais e de professores.

**Hipótese 1 (H1):** Espera-se que exista uma correlação positiva entre empatia afetiva e empatia cognitiva.

**Hipótese 2 (H2):** Espera-se que as raparigas apresentem níveis mais elevados de empatia afetiva e cognitiva comparativamente aos rapazes.

**Hipótese 3 (H3):** Espera-se que existe uma correlação positiva entre a idade e a empatia.

**Hipótese 4 (H4):** Prevê-se que os rapazes apresentem níveis mais elevados de problemas externalizantes comparativamente as raparigas.

**Hipótese 5 (H5):** Espera-se que exista uma correlação negativa entre a idade e problemas externalizantes.

**Hipótese 6 (H6):** Níveis mais altos de empatia afetiva estão associados a níveis mais baixos de comportamentos externalizantes.

## **Metodologia**

### **1. Participantes**

A amostra deste estudo foi constituída por 346 participantes (42.2% do sexo masculino, 40.5% do sexo feminino, e 0.3% outros), com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos ( $M=12.49$ ;  $DP = 1.48$ ). Relativamente ao ano de escolaridade, variou entre o 5º e o 9º ano de escolaridade, 29% frequentam o 5º ano (38 rapazes e 41 raparigas;  $M = 10.98$ ,  $DP = 0.53$ ), 31.9% no 6º ano (50 rapazes e 38 raparigas;  $M = 12.04$ ,  $DP = 0.60$ ), 21.4% no 7º ano (26 rapazes e 34 raparigas;  $M = 13.21$ ,  $DP = 0.79$ ), 7% no 8º ano (11 rapazes e 12 raparigas;  $M = 13.86$ ,  $DP = 0.62$ ) e 10.1% no 9º ano de escolaridade (20 rapazes e 15 raparigas;  $M = 15.06$ ,  $DP = 0.77$ ). Dos 346 participantes, 59 são filhos únicos (17.5%) e 278 têm irmãos (82.5%). Sendo que dos 278, 97 são primogénitos (59,5%).

Além disso, a amostra foi constituída também pelos pais dos participantes (92.8% mães e 5,2% pais) e pelos diretores de turma dos participantes (44.9%).

As habilitações literárias variaram entre 5 (ensino básico) e 21 (doutoramento). Assim sendo, as habilitações literárias das mães foram  $M=10,28$  ( $DP = 8.9$ ), e as habilitações literárias dos pais foram  $M=8.79$  ( $DP = 9.52$ ).

Destaca-se ainda que 83.6% das mães trabalha a tempo inteiro (6.8% encontram-se desempregadas e 3.6% trabalha a tempo parcial) e, no caso dos pais, o trabalho a tempo inteiro corresponde a 88.8% (2.2% não trabalha e 2.2% a tempo parcial).

Relativamente ao estado civil dos pais, a maioria dos pais identifica o seu estado civil como casado (44.8%), 23,5% como separados, 13.9% com união de facto e 15.7% outro.

Apesar de terem sido realizados múltiplos contactos junto de potenciais participantes, a taxa de resposta revelou-se inferior ao esperado. Por esse motivo, optou-se por incluir também os dados recolhidos na Unidade, de forma a assegurar um número de participantes suficiente e representativo para a análise estatística.

## **2. Procedimento**

A amostragem realizada consistiu num método de amostragem não probabilístico por conveniência, por ter se privilegiado escolas de fácil acesso e contacto e utilizou-se um delineamento transversal, por realizar-se num único momento.

O estudo considerou como critérios de inclusão, participantes que atendiam ao requisito da idade, jovens cujos pais autorizaram a participar no estudo e que assentiram a participação na recolha dos dados; e critérios de exclusão, alunos e pais que não sabiam ler ou escrever português, jovens e pais que não tenham respondido de forma completa ao questionário, bem como crianças com necessidades educativas especiais ou com algum diagnóstico clínico previamente diagnosticado. Relativamente ao procedimento, foi realizado o pedido de autorização à direção das escolas, bem como à Direção Geral de Educação (DGE), no caso das escolas públicas. Após a autorização da direção das escolas, foram realizadas reuniões presenciais com as escolas que aceitaram participar no estudo clarificar o objetivo do estudo, bem como, planear a recolha de dados nas mesmas. Assim sendo, foram estipulados o cronograma da recolha,

De seguida, foi entregue o consentimento informado em formato papel ou no Qualtrics para os pais conforme a preferência da escola (Anexo A), para que participassem e autorizassem o seu filho/a a participar no estudo. Para os pais que receberam o consentimento informado em formato Qualtrics, o questionário ia juntamente com o consentimento informado caso aceitassem participar no estudo.

Para os jovens autorizados a participar, foi solicitado o assentimento verbal antes da aplicação dos questionários, no qual foi explicado o objetivo da sua participação.

Os questionários foram identificados por códigos individuais, que apenas são conhecidos pela equipa de investigação, de forma a assegurar a confidencialidade dos participantes. Para assegurar os direitos dos mesmos, o estudo foi orientado pelas recomendações e princípios de código ético estabelecidos pela American Psychological Association (APA), Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e Regulamento Europeu de Proteção de Dados (RGPD).

Por fim, foram entregues os questionários em formato papel ou digital através de um QR code que direcionava os jovens para o questionário no Qualtrics, conforme a preferência das escolas e a sua aplicação foi realizada em sala de aula durante o período escolar, em horário combinado com os diretores de turma, sob a supervisão dos professores.

Os questionários que foram entregues em papel para os pais, foram entregues pelo diretor de turma dos jovens, que estipulou uma data para a entrega dos mesmos. As escolas que tiveram preferência por questionários online, foi disponibilizado um link para o preenchimento do questionário na plataforma Qualtrics através de um email enviado pela direção para os encarregados de educação, de modo a facilitar o preenchimento e entrega do mesmo.

Foi solicitada a participação dos diretores de turma, através do contato com a direção das escolas, de modo a assegurar a sua participação. Tendo confirmada a participação dos diretores de turma dos participantes e a autorização dos pais dos participantes, foi disponibilizado o questionário em formato papel ou Qualtrics consoante a preferência das escolas. O procedimento do preenchimento e recolha dos questionários foi semelhante ao dos pais.

Para os pais, foi disponibilizado um link para o preenchimento do questionário no Qualtrics, enviado para a direção da escola via email e consequentemente reencaminhado para os encarregados de educação dos alunos, de modo a facilitar o preenchimento e entrega do mesmo.

### **3. Instrumentos**

#### **3.1. Questionário de Dados Sociodemográficos**

Primeiramente foi aplicado o questionário de dados sociodemográficos, com o intuito de recolher as principais características sociodemográficas dos participantes. Assim sendo, foram recolhidas informações pessoais dos pais, dos professores e dos jovens. Relativamente aos pais foram recolhidas informações como ao estado civil, habilitações literárias, situação atual de emprego, idade e algumas informações sobre o agregado familiar, bem como, informações do jovem. Para os jovens foram pedidos alguns dados, nomeadamente identificar o sexo, data de nascimento, ano de escolaridade e informações sobre o agregado familiar, como o estado civil e habilitações literárias dos pais e se têm irmãos, e se já tiveram ou gostariam de ter acompanhamento psicológico.

Por fim, relativamente aos professores que aceitaram participar foram recolhidas informações como a idade, o género, a formação e os anos de experiência.

#### **3.2. Medidas de Empatia**

Para avaliar a empatia, será utilizada a adaptação portuguesa do instrumento ‘‘A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children’’ (QACEC, Zoll & Enz, 2010), por Veiga e Santos (2011), que consiste numa escala de auto-relato aplicada a crianças dos 8 aos 16 anos. Este questionário inclui 28 itens, que abrangem uma dimensão cognitiva, composta por 12 itens e uma dimensão afetiva, composta por 10 itens. A escala de resposta é de tipo Likert de 5 pontos sendo o 1-discordo totalmente e o 5-concordo totalmente. Pontuações mais elevadas em cada item significa níveis mais elevados de empatia.

Relativamente a consistência interna da versão original do instrumento (Zoll & Enz, 2010), a consistência interna apresentou um alfa de Cronbach de  $\alpha = .84$  para a empatia afetiva e  $\alpha = .78$  para a empatia cognitiva.

Veiga e Santos (2011) na adaptação portuguesa da escala analisaram a consistência interna da escala através do valor do alfa de Cronbach, apresentando  $\alpha = .85$  para a dimensão afetiva e  $\alpha = .72$  para a dimensão cognitiva.

Na amostra em estudo, o instrumento apresentou uma consistência interna de  $\alpha=.85$  (empatia global), a dimensão empatia afetiva apresentou um alfa de Cronbach de  $\alpha=.79$  e a empatia cognitiva  $\alpha=.73$ .

### **3.3. Medidas de Problemas Externalizantes**

De forma a avaliar os problemas de externalização, aplicou-se a adaptação portuguesa do instrumento “Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ, Goodman et al., 1998), de Pechorro et al. (2011). Este instrumento consiste num questionário de autorrelato que visa avaliar as dificuldades emocionais e comportamentais em pré-adolescentes e adolescentes dos 11 aos 16 anos.

A versão original do instrumento é composta por 25 itens, dividida em 5 subescalas com 5 itens cada, que avaliam as dimensões de problemas de comportamento, hiperatividade, problemas emocionais, problemas com os pares e comportamento pró-social. Por fim, cada item é pontuado numa escala Likert de 3 pontos, sendo o 1 - Não é verdade e o 3 - Muito verdadeiro. Para obter a pontuação total de dificuldades, as pontuações de todas as dimensões, com exceção da dimensão do comportamento pró-social, são somadas tendo em conta os itens revertidos, onde pontuações mais elevadas indicam mais dificuldades naquela dimensão. No caso da subescala do comportamento pró-social, valores mais altos indicam níveis mais altos de comportamentos pró-sociais.

No presente estudo, os problemas externalizantes serão avaliados através das subescalas Problemas de Comportamento e Hiperatividade. As subescalas serão analisadas em conjunto, utilizando apenas a variável de externalização, como é proposto por Goodman et al. (2010) quando se trata de amostras normativas.

Considera-se que as restantes subescalas deste instrumento, no caso, a subescala de problemas com os pares, a subescala de comportamentos pró-sociais e a subescala de problemas emocionais não se enquadram nos conceitos de problemas externalizantes propostos. Desta forma, estas subescalas não serão utilizadas na análise do estudo.

Relativamente à fiabilidade do questionário de Goodman et al. (1998), foi avaliada através do alfa de Cronbach apresentando  $\alpha = .82$  para as dificuldades totais, de  $\alpha = .72$  para os problemas

de conduta,  $\alpha = .69$  para a hiperatividade,  $\alpha = .75$  para os sintomas emocionais,  $\alpha = .65$  para o comportamento pró-social e  $\alpha = .61$  para os problemas com os pares.

Pechorro et al. (2011), na adaptação portuguesa do questionário, analisaram a consistência interna através do valor do alfa de Cronbach, sendo que o alfa de Cronbach das escalas variou entre  $\alpha = .29$  a  $\alpha = .67$ .

A fiabilidade do questionário para a presente amostra foi avaliada igualmente através do alfa de Cronbach, apresentando assim  $\alpha = .67$  para dificuldades totais,  $\alpha = .43$  para problemas de conduta e  $\alpha = .63$  para hiperatividade.

### **3.4. Parent Rating Scale**

Para avaliar o comportamento dos jovens através da perspectiva dos pais, foi utilizado o instrumento Parent-Child Rating Scale (Law et al., 2012), composto por 38 itens com o objetivo de descrever a criança. Os itens são classificados numa escala de resposta tipo likert de 5 pontos. Para avaliar a sua consistência interna foi utilizado o alfa de Cronbach, que demonstrou uma boa consistência interna, com coeficientes variando entre  $\alpha = .72$  e  $\alpha = .86$  para as subescalas.

No presente estudo, os comportamentos dos jovens serão avaliados através das subescalas Acting Out, Learning Problems e Toleration to Frustration por se enquadrarem no objetivo do estudo. Assim sendo, a consistência interna do instrumento avaliada através do alfa de Cronbach apresentou  $\alpha = .72$ . Relativamente as dimensões de interesse, a consistência interna apresentou  $\alpha = .81$  para o acting-out,  $\alpha = .82$  para problemas de aprendizagem e  $\alpha = .71$  para tolerância para a frustração.

### **3.5. Teacher Rating Scale**

Para avaliar a perspectiva dos professores, foi utilizada a adaptação portuguesa do instrumento “The Teacher-Child Rating Scale” (TCRS, Hightower et al., 1986), por Ribeiro et al. (2015),

O Teacher Rating Scale (Ribeiro et al., 2015) é um instrumento respondido pelos professores acerca dos comportamentos problemáticos e das competências dos alunos. O instrumento é constituído por 38 itens, dividido por 2 domínios: os problemas de comportamento (18 itens) subdividido por 3 subescalas, nomeadamente o acting-out (9 itens), timidez/ansiedade (5 itens), e problemas de aprendizagem (8 itens); e as competências escolares (20 itens) subdividida em 4 subescalas, nomeadamente a assertividade (9 itens), orientação para a tarefa (5 itens), tolerância a frustração (11 itens) e aptidões sociais (9 itens). Os itens são classificados numa escala de resposta de 5 pontos, para o domínio dos problemas de comportamentos é apresentado 1= ‘não é um problema’ a 5= ‘é um problema muito sério’ e 1= ‘nada’ a 5= ‘muito’ para o domínio das competências escolares.

Relativamente à consistência interna da versão original do instrumento (Hightower et al., 1986), foi avaliado o alfa de Cronbach que apresentou  $\alpha = .94$  para acting-out,  $\alpha = .85$  para timidez-ansiedade,  $\alpha = .94$  para problemas de aprendizagem,  $\alpha = .92$  para tolerância para a frustração,  $\alpha = .91$  para aptidões sociais e por fim,  $\alpha = .95$  para orientação para a tarefa

A adaptação portuguesa do instrumento (Ribeiro et al., 2015) apresentou uma consistência elevada para ambos os domínios, sendo que os problemas de comportamento apresentou um  $\alpha = .93$  e as competências escolares  $\alpha = .94$ . Relativamente as subescalas do instrumento, o alfa de Cronbach apresentou 0,94 para problemas de aprendizagem,  $\alpha = .93$  para acting-out,  $\alpha = .92$  aptidões sociais,  $\alpha = .89$  para tolerância a frustração,  $\alpha = .86$  para assertividade,  $\alpha = .81$  para timidez/ansiedade e  $\alpha = .2$  para orientação para a tarefa.

Para a nossa amostra, o instrumento apresentou uma consistência interna de  $\alpha = .97$ . Tal como o questionário destinado aos pais, apenas foram utilizadas as subescalas anteriormente referidas. Sendo que apresentaram uma consistência interna elevada,  $\alpha = .83$  para acting out,  $\alpha = .92$  para problemas de aprendizagem e  $\alpha = .96$  para tolerância para a frustração.

## Resultados

### 1. Empatia

A Tabela 1 sumaria as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos relatos dos jovens acerca da empatia percebida. Os resultados indicam valores elevados quer para a empatia afetiva quer para a empatia cognitiva. O teste *t* para amostras emparelhadas revelou que não há diferença estatisticamente significativa entre as médias das duas dimensões ( $t(227) = .40$ ;  $p = .69$ ). E que empatia afetiva e a empatia cognitiva apresentaram correlação positiva,  $r = .51$ ,  $p < .001$ . Os resultados mostram que raparigas apresentaram valores significativamente mais altos em empatia afetiva e cognitiva, comparativamente aos rapazes (ver tabela 1). A idade correlacionou-se negativamente com a empatia afetiva ( $r = -.27$ ;  $p < .001$ ), contudo não apresentou uma correlação significativa com a empatia cognitiva ( $r = -.115$ ;  $p = .084$ ).

Não foram encontradas mais correlações ou diferenças significativas.

Tabela 1. *Estatísticas Descritivas relativas a empatia percebida*

		Total	Raparigas	Rapazes	<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Empatia	Afetiva	3.91 (0.65)	4.17 (0.60)	3.65 (0.61)	6.46	< .001
	Cognitiva	3.92 (0.51)	4.01 (0.51)	3.82 (0.50)	2.82	<.01

### 2. Problemas Externalizantes

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos relatos dos jovens relativamente aos problemas externalizantes percebidos. Os jovens descrevem-se como apresentando poucos problemas externalizantes, o mesmo aconteceu quando foram descritos quer por pais quer por professores. Não se encontraram diferenças significativas em função do sexo, exceto na dimensão problemas de aprendizagem onde os rapazes foram descritos como apresentando mais problemas. A idade apresentou uma correlação negativa com os problemas

externalizantes percebidos ( $r = -.30, p < .001$ ), e com o *acting out* descrito pelos pais ( $r = -.26, p < .05$ ). Para os professores, a idade apresentou uma correlação positiva com os problemas de aprendizagem e com a tolerância à frustração ( $r = .45, p < .001$  e  $r = .21, p < .05$ , respectivamente).

Para os professores, existe uma correlação positiva entre os problemas de aprendizagem e os comportamentos de *acting out* ( $r = .53, p < .001$ ), bem como com a tolerância a frustração ( $r = .34, p < .001$ ). A tolerância a frustração apresentou uma correlação positiva com os comportamentos de *acting out* ( $r = .25, p < .001$ ).

No caso dos pais, existe uma correlação positiva entre os problemas de aprendizagem e os comportamentos de *acting out* ( $r = .63, p < .001$ ) e negativa com a tolerância a frustração ( $r = -.37, p < .001$ ). A tolerância a frustração apresentou uma correlação negativa com os comportamentos de *acting out* ( $r = -.37, p < .001$ ).

Tabela 2. Estatísticas Descritivas relativas a problemas externalizantes

		N	Total M (DP)	Raparigas M (DP)	Rapazes M (DP)	t	p
Problemas Externalizantes	Jovens	232	1.77 (0.33)	1.78 (0.35)	1.76 (0.32)	ns	
	Acting Out						
	Pais	94	1.92 (0.69)	1.83(0.67)	1.89 (0.73)	ns	
	Professores	125	1.19 (0.36)	1.13(0.37)	1.24 (0.36)	ns	
Problemas aprendizagem	Pais	94	2,27 (0.76)	2,15 (0.83)	2,25 (0.79)	ns	
	Professores	125	1,42 (0.64)	1,31 (0.58)	1,52 (0.69)	-1.87	<0.05
Tolerância a frustração	Pais	94	3,04 (0.63)	3,11 (0.70)	3,08 (0.60)	ns	
	Professores	125	1,59 (0.94)	1,59 (1.03)	1,60 (0.86)	ns	

### 3. Comparação do relato dos pais e professores

Para uma amostra mais pequena (N=44) foi realizada uma comparação entre os relatos de pais e professores. Os pais atribuíram pontuações significativamente mais elevadas, em comparação com os professores, para todas as dimensões consideradas (ver tabela 4). Os resultados mostram ainda que as descrições dos professores relativamente ao problemas de aprendizagem encontram-se positivamente relacionados com as descrições dos problemas de aprendizagem descritos pelos pais ( $r = .47, p < .001$ ), mas negativamente com a descrição que estes fazem da tolerância a frustração ( $r = -.30, p < .05$ ). Foi ainda encontrada uma correlação positiva entre os problemas de aprendizagem na perspetiva dos pais e o *acting-out* dos professores ( $r = .43, p < .001$ ).

**Tabela 3.** Comparação dos Relatos dos pais e dos Professores acerca do comportamento dos jovens

	<i>Pais</i>	<i>Professores</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
<i>Acting-out</i>	1.79 (0.66)	1.18 (0.39)	5.92	< .001*
Problemas de Aprendizagem	2.16 (0.80)	1.56 (0.82)	4.74	< .001*
Tolerância a frustração	3.15 (0.71)	2.19 (1.23)	4.75	< .001*

### 4. Associações entre o relato dos multi-informantes e a empatia percebida pelos jovens

É possível observar uma correlação negativa significativa entre a empatia cognitiva e os problemas de aprendizagem avaliados pelos professores ( $r = -.222, p < .05$ ), assim como entre a empatia afetiva e a tolerância para a frustração ( $r = -.258, p < .01$ ).

**Tabela 4.** *Comparação dos Relatos dos pais e dos Professores acerca da empatia dos jovens.*

Variável		Empatia Afetiva	Empatia Cognitiva
Externalizantes	Jovens	.179*	.082
Acting-out	Pais	.147	.073
	Professores	-.104	-.117
Problemas de Aprendizagem	Pais	.035	-.167
	Professores	-.154	-.222*
Tolerância para a frustração	Pais	-.024	.057
	Professores	-.258**	-.139

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo investigar as associações entre empatia afetiva e cognitiva e problemas de comportamento externalizantes em jovens adolescentes entre os 10 e os 15 anos, considerando diferentes informantes: autorrelato dos jovens, pais e professores. Pretendeu-se ainda examinar as diferenças em função do sexo e da idade.

### 1. Empatia

#### 1.1. Associação entre empatia cognitiva e empatia afetiva

Os resultados obtidos indicaram níveis elevados de empatia afetiva e cognitiva nos jovens, sem diferenças estatisticamente significativas entre as duas dimensões ( $t(227) = .40$ ;  $p = .69$ ), sugerindo que a amostra em estudo apresenta um perfil equilibrado entre a empatia afetiva e a empatia cognitiva. Observou-se uma correlação positiva e moderada entre as dimensões afetiva e cognitiva da empatia ( $r = .51$ ;  $p < .001$ ), o que indica que jovens que apresentam maiores níveis de empatia afetiva tendem a apresentar níveis mais elevados de empatia cognitiva. Este resultado

está em consonância com a literatura (Farrell et al., 2021; Hawk et al., 2013; Reniers et al., 2011) e com os modelos teóricos de Davis (1983) e de Decety & Jackson (2004), que conceptualizam a empatia como um construto multidimensional, integrando processos cognitivos e afetivos interdependentes. Assim, embora distintos, ambos os componentes parecem desenvolver-se de forma articulada, refletindo o funcionamento integrado das dimensões emocionais e cognitivas da empatia (Decety & Jackson, 2004; Jolliffe & Farrington, 2006).

No que diz respeito às diferenças de sexo, verificou-se que as raparigas reportaram níveis significativamente mais elevados de empatia, tanto afetiva como cognitiva, do que os rapazes, o que vai de encontro com a literatura (Davis, 1983; Eisenberg & Lennon, 1983; Jolliffe & Farrington, 2006; Lam et al., 2012; Mestre et al., 2009; Reniers et al., 2011). Conforme Eisenberg e Lennon (1983), as raparigas são mais capazes de descodificar e responder aos estados afetivos do outro a partir de sinais não verbais que os rapazes. Tal pode ser explicado por processos de socialização e normas sociais distintas entre os sexos e não por diferenças biológicas, onde as raparigas são encorajadas desde cedo a expressar e compreender emoções de forma mais empática (Eisenberg & Lennon, 1983).

No que diz respeito as diferenças na idade, os resultados não foram de encontro ao esperado. Observou-se uma correlação negativa entre a idade e a empatia afetiva ( $r = -.27$ ;  $p < .001$ ), o que indica que adolescentes mais velhos reportaram menos empatia afetiva. Este resultado vai de encontro a estudos que indicam que a empatia afetiva pode diminuir ao longo da adolescência, sobretudo em rapazes, possivelmente devido a puberdade e ao desenvolvimento de outras competências, como regulação emocional, autonomia e das mudanças hormonais e sociais durante este período (Van Der Graaff et al., 2014). No entanto, os resultados obtidos foram também observados no estudo longitudinal de Lam et al. (2012) que reportaram uma ligeira diminuição da empatia afetiva durante a adolescência, sobretudo nos rapazes.

No que diz respeito a relação entre a empatia cognitiva e a idade, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa. No estudo de Schwenk et al. (2014), a idade não se relacionou com a empatia afetiva, o que sugere que, o desenvolvimento da empatia afetiva ocorre desde cedo e tende a manter-se estável durante a adolescência. No caso da empatia cognitiva, a idade apresentou uma relação forte com esta dimensão da empatia, sugerindo que os adolescentes

apresentam uma capacidade mais desenvolvida para identificar as emoções do outro, sobretudo o reconhecimento de emoções secundárias e situações complexas.

As investigações sobre as diferenças de idade no que diz respeito a empatia variam, a maioria da literatura indica que adolescentes mais velhos apresentam níveis mais elevados de empatia do que os mais novos (Strayer & Roberts, 1997; Tonks et al., 2007). No entanto, alguns estudos não encontraram diferenças entre os grupos etários (Adams, 1983; Karniol et al., 1998).

## **2. Problemas externalizantes**

Verificaram-se algumas divergências entre os relatos dos jovens, pais e professores relativamente aos comportamentos externalizantes. De forma geral, os resultados indicam que os jovens apresentam níveis baixos de comportamentos externalizantes tanto nos relatos dos pais, professores e dos próprios. No entanto, os pais indicaram níveis mais elevados de comportamentos externalizantes ( $M = 1.92$ ;  $DP = 0.69$ ) do que os professores ( $M = 1.19$ ;  $DP = 0.69$ ) e os jovens ( $M = 1.77$ ;  $DP = 0.33$ ). A discrepância entre os informantes é consistente com a literatura que apresenta baixa concordância entre os diferentes informantes acerca dos problemas de comportamento em adolescentes, sobretudo quando se trata de contextos distintos, como o contexto familiar e escolar (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes & Kazdin, 2005).

A literatura indica que os cuidadores tendem a observar os comportamentos num contexto menos estruturado, onde as regras e a supervisão é mais flexível, o que pode resultar numa perceção mais frequente de comportamentos desafiadores e desobedientes (Rosnati et al., 2010). Por outro lado, os professores podem reportar níveis mais baixos de comportamentos externalizantes, uma vez que os problemas de comportamentos tendem a ser mais controlados em ambiente escolar, devido as normas sociais impostas naquele contexto (Dirks et al., 2012). Além disso, o autorrelato dos jovens pode ser influenciado por enviesamentos de desejabilidade social, levando-os a reportar menos comportamentos problemáticos (De Los Reyes et al., 2015).

O estudo de White & Renk (2012) procurou examinar os fatores que poderiam estar relacionados com comportamentos de externalização, nomeadamente fatores individuais, familiares, comunitários e culturais. Neste sentido, as características do indivíduo, relações

familiares e o contexto social exercem um papel determinante na explicação de comportamentos externalizantes na adolescência (White & Renk, 2012).

No que diz respeito as diferenças de sexo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas acerca dos comportamentos externalizantes reportados por jovens, pais e professores. Os resultados obtidos sugerem que, na amostra em estudo, os rapazes e as raparigas apresentaram níveis baixos de comportamentos externalizantes, o que contraria a literatura que aponta para uma maior prevalência deste tipo de comportamentos em rapazes (Bongers et al., 2004; Crick & Zahn-Waxler, 2003; Martel, 2013; Moffit, 1993; Odgers et al., 2008).

O estudo longitudinal de Bongers et al. (2004) teve como principal objetivo analisar o desenvolvimento de comportamentos externalizantes desde a infância até ao final da adolescência e investigar as diferenças de género, através do relato dos pais e professores. Os resultados indicaram uma prevalência dos comportamentos externalizantes nos rapazes, durante a infância. No entanto, observou-se um declínio acentuado destes comportamentos nos rapazes durante a adolescência. Nas raparigas foi verificado um ligeiro aumento no início da adolescência, principalmente em comportamentos de oposição e impulsividade.

No que diz respeito a idade, a idade correlacionou-se negativamente com os problemas externalizantes percebidos pelos jovens ( $r = -.30, p < .001$ ), e com o *acting-out* descrito pelos pais ( $r = -.26, p < .05$ ), sugerindo níveis mais baixos de externalização nos adolescentes mais velhos na perspetiva dos próprios e dos pais.

A diminuição dos comportamentos externalizantes em adolescentes mais velhos é consistente com as trajetórias desenvolvimentais descritas por Moffitt (1993), segundo as quais a maioria dos jovens que manifesta comportamentos desadaptativos na infância tende a apresentar uma diminuição desses comportamentos ao longo da adolescência. Reef et al. (2010) defendem ainda que as crianças que apresentam comportamentos externalizantes têm uma maior probabilidade de apresentar adversidades na idade adulta.

Além disso, o início da adolescência é um período de transição e reorganização mental, que pode intensificar ou atenuar os fatores de risco familiares e problemas de externalização e internalização (Ma et al., 2025).

### 3. Análise multi-informantes

Para uma amostra maior, foi realizado uma análise de comparações entre relatos dos multi-informantes. Os resultados revelaram discrepâncias significativas entre os relatos dos pais e dos professores relativamente ao comportamento dos jovens. De modo geral, os pais reportaram níveis mais elevados de acting out e de problemas de aprendizagem, enquanto os professores perceberam menor tolerância para a frustração. Além disso, as diferenças foram estatisticamente significativas para todas as dimensões avaliadas ( $p < .001$ ), o que indica que os pais percebem níveis mais altos de comportamentos externalizantes nos filhos, comparativamente aos professores.

Estes resultados vão de encontro ao estudo de Rosnati et al. (2010), em que os pais reportaram níveis mais elevados de problemas externalizantes do que os professores. À medida que vão crescendo, os adolescentes tendem a passar menos tempo em casa e mais tempo no ambiente escolar junto dos pares e professores, o que pode afetar a sua proximidade com os cuidadores (Liu et al., 2023; Ma et al., 2025). Assim sendo, os professores tendem a observar o comportamento dos jovens em contextos mais estruturados por regras e expectativas, o que resulta numa perceção mais controlada e menos disruptiva do comportamento. Além disso, os professores têm a oportunidade de observar o comportamento dos jovens com o grupo de pares (Rosnati et al., 2010). Desta forma, os comportamentos disruptivos podem ser controlados de forma imediata no ambiente escolar, o que reduz a sua. Em contrapartida, os pais encontram-se mais expostos a situações emocionais mais intensas em casa, consequentemente são capazes de identificar mais situações de impulsividade, oposição e frustração frequência (Rosnati et al., 2010).

Relativamente aos problemas de aprendizagem, os pais reportaram níveis mais elevados ( $M = 2.27$ ;  $DP = 0.76$ ) comparativamente aos professores ( $M = 1.42$ ;  $DP = 0.64$ ). Este resultado sugere que pode existir um maior envolvimento parental no acompanhamento escolar, o que pode levar a uma perceção mais sensível e preocupada com o rendimento académico dos filhos (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Relativamente as diferenças de género, observou-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas, sendo que os rapazes foram descritos como apresentando mais problemas de

aprendizagem em ambos os relatos. A literatura aponta que os rapazes tendem a apresentar mais vulnerabilidade as dificuldades escolares (Hawke et al., 2009; Poltz et al., 2025).

Por fim, no que diz respeito a diferenças de idade, os resultados mostram uma correlação positiva entre a idade e os problemas de aprendizagem no relato dos professores ( $r = .45$ ;  $p < .001$ ), indicando que alunos mais velhos são percebidos como apresentando mais problemas escolares. Isto pode ser explicado pelas exigências escolares que vão se tornando mais complexas e exigentes, como por exemplo a atenção e autorregulação, o que destaca cada vez mais as dificuldades que eram menos evidentes anteriormente (Moffit, 2006).

Relativamente a tolerância para a frustração, tal como os problemas de aprendizagem, os pais reportaram níveis mais elevados ( $M = 3.04$ ;  $DP = 0.63$ ) do que os professores ( $M = 1.59$ ;  $DP = 0.94$ ), sendo que apresentou uma diferença estatisticamente significativa ( $t = -1.87$ ;  $p < .05$ ). Este resultado indica que os pais percebem os jovens como mais tolerantes a frustração em comparação aos professores.

Relativamente a idade, observou-se uma correlação positiva entre a idade e a tolerância a frustração ( $r = .21$ ;  $p < .05$ ) conforme o relato dos professores, sugerindo que jovens mais velhos são percebidos como mais capazes de tolerar a frustração. Este resultado vai de encontro ao que a literatura aponta, tendo em conta o desenvolvimento das competências de autorregulação e controlo emocional ao longo da adolescência (Steinberg, 2008).

Este resultado reforça a importância de integrar múltiplas fontes de informação, uma vez que as percepções parentais e docentes são influenciadas por contextos distintos de observação (casa vs. escola) (Achenbach et al., 1987).

Os resultados obtidos apresentam ainda as correlações entre as dimensões da empatia (cognitiva e afetiva) e o comportamento dos jovens avaliado pelos pais e professores. Verificou-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a empatia afetiva e a tolerância a frustração no relato dos professores ( $r = -.258$ ,  $p < .01$ ), bem como uma correlação negativa significativa entre a empatia cognitiva e os problemas de aprendizagem ( $r = -.222$ ,  $p < .05$ ). Estes resultados sugerem que os jovens com maiores dificuldades em tolerar a frustração tendem a apresentar níveis mais baixos de empatia afetiva, conforme a literatura, a regulação emocional é uma das componentes centrais da empatia afetiva, ou seja, dificuldades nessa área podem

manifestar-se em respostas desadaptativas, principalmente impulsivas e agressivas (Eisenberg et al., 2010).

Por outro lado, a correlação negativa entre a empatia cognitiva e os problemas de aprendizagem, também observada pelos professores, sugere que dificuldades na compreensão da perspectiva do outro pode estar associada a um baixo rendimento acadêmico. Este resulta esta em consonância com a literatura que aponta que níveis mais elevados de empatia estão associados a melhores desempenho acadêmico (Feshbach & Feshbach, 2009).

De Los Reyes & Kazdin (2005) propõe um modelo que procura explicar as discrepâncias nos relatos dos informantes, na medida em que, estas discrepâncias resultam de fatores contextuais, nomeadamente o ambiente escolar, familiar e social; as características dos informantes, como por exemplo, as expectativas e a relação com a criança a ser avaliada; e por fim, as características da própria criança.

De acordo com Achenbach et al. (1987), as discrepâncias nos relatos devem-se a influencia do contexto de observação, ou seja, os pais observam os filhos em situações familiares que tendem a ser marcadas por mais comportamentos desafiantes e de oposição, contrariamente aos professores que avaliam os jovens num ambiente estruturado e socialmente regulado.

Em suma, as divergências do relato entre informantes podem indicar que as variáveis em estudo diferem de um contexto para outro, e não que o relato de multi-informantes seja invalido (Achenbach et al., 1987).

Para uma amostra mais reduzida ( $N = 44$ ), foi realizada a comparação entre os relatos dos pais e professores sobre os mesmos jovens. Assim sendo, os resultados indicaram que os pais reportaram níveis mais elevados, comparativamente aos professores, em todas as dimensões avaliadas. Os resultados obtidos indicam que, para os mesmos jovens, os pais observam mais dificuldades comportamentais, emocionais e académicas do que os professores. A análise de uma amostra mais reduzida, através do teste t-student para amostras emparelhadas, reforça esta conclusão. Sendo que as divergências no relato devem-se as diferenças na perceção entre os informantes e não as diferenças nas características dos jovens avaliados.

Relativamente as relações entre as dimensões avaliadas pelos pais e professores, os resultados mostraram que os problemas de aprendizagem descritos pelos professores encontram-

se positivamente relacionados com os problemas descritos pelos pais, indicando uma concordância entre os dois informantes. Por outro lado, os problemas de aprendizagem relatados pelos professores apresentaram uma correlação negativa com a tolerância a frustração avaliada pelos pais ( $r = -.30, p < .05$ ), sugerindo que as crianças percebidas como tendo mais problemas de aprendizagem pelos professores, são percebidas como menos capazes de tolerar a frustração pelos pais, reforçando assim a relação entre a regulação emocional e o desempenho escolar (Eisenberg et al., 2010).

Por fim, observou-se uma correlação positiva entre os problemas de aprendizagem relatada pelos pais e o acting-out reportado pelos professores ( $r = .43, p < .001$ ), indicando que as dificuldades escolares identificadas pelos pais podem estar associadas a níveis mais elevados de comportamentos externalizantes no contexto escolar. Segundo Hinshaw (1992), dificuldades a nível cognitivo e emocional vão interagir com as exigências escolares e familiares, podendo desenvolver períodos de frustração e comportamentos externalizantes.

#### **4. Associação entre empatia e problemas externalizantes**

Os resultados obtidos revelam associações significativas entre as percepções dos diferentes informantes (pais, professores e jovens) sobre os comportamentos dos jovens e a empatia percebida pelos mesmos. De um modo geral, observa-se que níveis mais elevados de empatia, tanto afetiva como cognitiva, estão associados a níveis mais baixos de comportamentos externalizantes, no entanto existem algumas variações conforme o informante.

Assim sendo, de acordo com o autorrelato dos jovens, observou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a empatia afetiva e os problemas externalizantes ( $r = .179, p < .05$ ). Este resultado não vai de encontro as nossas hipóteses, conforme a literatura, a empatia afetiva encontra-se negativamente associada aos problemas de comportamento externalizantes (Miller & Eisenberg, 1988; Morosan et al., 2020).

Assim sendo, os resultados sugerem que, na amostra em estudo, a empatia afetiva não funcionou como um fator protetor dos comportamentos externalizantes, o que contraria a maioria dos estudos prévios que apontam para uma associação negativa entre empatia e comportamentos desadaptativos, no qual indivíduos com níveis mais baixos de empatia tendem a exibir mais

problemas de comportamento (Eisenberg et al., 2010; Jolliffe & Farrington, 2004; Lo Cricchio et al., 2022; Lovett & Sheffield, 2007).

Com base em estudos anteriores realizados durante a primeira infância, era esperado que tanto a empatia afetiva quanto a empatia cognitiva estivessem negativamente associadas à agressividade (Belacchi & Farina, 2012; Dadds et al., 2009).

Por outro lado, não foram observadas associações significativas entre a empatia, tanto a cognitiva como a afetiva, e acting out, nos relatos dos pais e dos professores. Estes resultados vão de encontro a literatura no que diz respeito as discrepâncias entre informantes, uma vez que, a empatia é uma componente emocional que dificilmente se observa diretamente por outros informantes, além do próprio, assim sendo os relatos dos informantes tendem a variar (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes & Kazdin, 2005).

No que diz respeito a associação entre empatia e problemas de aprendizagem, os professores reportaram uma correlação negativa estatisticamente significativa entre empatia cognitiva e os problemas de aprendizagem ( $r = -.222$ ,  $p < .05$ ). Isto sugere que jovens com mais capacidade em compreender as perspectivas dos outros apresentam menos dificuldades escolares. De acordo com Feshbach & Feshbach (2009), a empatia desempenha um papel fundamental no comportamento humano, nomeadamente no comportamento pro-social, na inibição de comportamentos agressivos e no respeito pelo outro. Desta forma, esta associação reflete o papel da empatia cognitiva, que favorece a cooperação em sala de aula, a atenção e a compreensão das normas sociais, o que facilita o desempenho escolar e a aprendizagem (Decety & Jackson, 2004; Feshbach & Feshbach, 2009).

Por fim, os resultados demonstram ainda uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a empatia afetiva e a tolerância para a frustração reportada pelos professores ( $r = -.258$ ,  $p < .01$ ). Este resultado sugere que jovens com níveis mais elevados de empatia afetiva são menos capazes de lidar com situações frustrantes, conforme a literatura que aponta para uma ligação entre níveis elevados de empatia afetiva e maior sensibilidade emocional (Eisenberg et al., 2010).

## **Limitações e Estudos Futuros**

Apesar da relevância dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser mencionadas e discutidas. Em primeiro lugar, o delineamento transversal impede inferir relações de causalidade entre as variáveis. Assim, não é possível afirmar se níveis mais baixos de empatia contribuem para o aumento dos comportamentos externalizantes. Assim sendo, a realização de estudos longitudinais seria fundamental/ideal para compreender a estabilidade destas associações ao longo do tempo.

Em segundo lugar, o tamanho da amostra apresenta algumas limitações. A amostra mais reduzida de adolescentes mais velhos pode ter influenciado a ausência de diferenças significativas entre as faixas etárias, limitando a generalização dos resultados a outras fases do desenvolvimento. Além disso, a amostra dos pais e dos professores apresenta também uma limitação. Sendo que a sua composição não era proporcional, não foi possível garantir uma correspondência completa entre os participantes, nomeadamente os informantes avaliarem o mesmo jovem. Esta discrepância comprometeu a possibilidade de realizar esta análise de modo representativo. Assim sendo, as interpretações das diferenças entre os informantes sobre o mesmo jovem devem ser realizadas com cautela.

Além disso, a utilização de instrumentos de autorrelato pode ter introduzido enviesamentos associados à deseabilidade social dos participantes, visto que ao serem autoavaliados poderão responder de forma socialmente correta ou desejável (Lovett & Sheffield, 2007). Ainda que o recurso a diferentes informantes (pais, professores e jovens) tenha procurado reduzir este risco, a discrepância entre as avaliações reforça a necessidade de incluir outros métodos multimodais, como as observações comportamentais diretas (Lovett & Sheffield, 2007) ou medidas fisiológicas associadas à empatia (por exemplo, respostas autonómicas ou neurofisiológicas).

Assim sendo, a ausência de medidas de regulação emocional é outra limitação relevante no estudo. Assim, seria pertinente que estudos futuros explorassem o papel mediador da regulação emocional na relação entre empatia (afetiva e cognitiva) e problemas externalizantes, de modo a compreender melhor os mecanismos psicológicos que explicam essa associação.

Embora tenham sido recolhidas algumas informações acerca do contexto familiar dos participantes no questionário de dados sociodemográficos, como por exemplo o agregado familiar, estas questões não foram exploradas no estudo. Desta forma, seria importante investigar o contexto

social e familiar dos participantes, nomeadamente, as diferenças entre participantes que sejam filhos únicos ou tenham irmãos e se a relação com os irmãos apresenta um papel protetor no desenvolvimento da empatia e atenuar os comportamentos externalizantes, tal como Lam et al. (2012). Além disso, explorar fatores como a relação de pais-filho, o clima emocional familiar ou as relações com os pares podem de igual forma impactar o desenvolvimento da empatia e a manifestação destes comportamentos.

## **Conclusão**

Embora nem todas as associações tenham confirmado as hipóteses inicialmente propostas, os resultados permitiram refletir sobre o papel que a empatia pode exercer na regulação de comportamentos desadaptativos. Ao considerar os relatos de múltiplos informantes, o presente estudo contribuiu para uma compreensão mais abrangente dos comportamentos dos adolescentes, evidenciando as diferentes percepções consoante o contexto de observação.

Apesar das limitações identificadas a nível do método transversal e do tamanho da amostra, a presente investigação oferece contributos relevantes para aprofundar a relação entre variáveis emocionais e comportamentais.

Do ponto de vista prático, os resultados ressaltam a necessidade do desenvolvimento de programas de intervenção socioemocionais no contexto escolar que procurem promover competências socioemocionais, como a empatia, autorregulação e a tolerância à frustração, que se mostraram fundamentais para a prevenção de comportamentos desadaptativos e para o melhor desempenho académico. Além da empatia e a regulação emocional agir como um fator de proteção face às trajetórias comportamentais problemáticas, contribuem de igual forma para um ambiente escolar mais saudável.

## **Referências**

Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1–37.

<https://doi.org/10.1037/h0093906>

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Adams, G. R. (1983). Social competence during adolescence: Social sensitivity, locus of control, empathy, and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, *12*(3), 203–211. <https://doi.org/10.1007/BF02090986>
- Ara, E. (2016). Internalizing and externalizing problems in adolescents analyzing the gender difference. *International Journal of Research in Social Sciences*, *6*(1), 328-337.
- Atherton, O. E., Ferrer, E., & Robins, R. W. (2018). The development of externalizing symptoms from late childhood through adolescence: A longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology*, *54*(6), 1135–1147. <https://doi.org/10.1037/dev0000489>
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of personality*, *55*(1), 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
- Becherer, J., Köller, O., & Zimmermann, F. (2021). Externalizing behaviour, task-focused behaviour, and academic achievement: An indirect relation? *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 27–45. <https://doi.org/10.1111/bjep.12347>
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, *38*(2), 150–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21415>

- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698–718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>
- Blakemore, S., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3–4), 296–312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child development*, 75(5), 1523–1537. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00755.x>
- Burt, S. A. (2012). How do we optimally conceptualize the heterogeneity within antisocial behavior? An argument for aggressive versus non-aggressive behavioral dimensions. *Clinical Psychology Review*, 32(4), 263–279. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.02.006>
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Marakovitz, S., & Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8(4), 701–719. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007379>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467–488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Casey, B. J., Duhoux, S., & Malter Cohen, M. (2010). Adolescence: what do transmission, transition, and translation have to do with it?. *Neuron*, 67(5), 749–760. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.033>
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth.

Developmental Psychology, 32, 988–998.

- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Crick, N. R., & Zahn–Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology*, 15(3), 719–742. <https://doi.org/10.1017/S095457940300035X>
- Cristofani, C., Sesso, G., Cristofani, P., Fantozzi, P., Inguaggiato, E., Muratori, P., Narzisi, A., Pfanner, C., Pisano, S., Polidori, L., Ruglioni, L., Valente, E., Masi, G., & Milone, A. (2020). The role of executive functions in the development of empathy and its association with externalizing behaviors in children with neurodevelopmental disorders and other psychiatric comorbidities. *Brain Sciences*, 10(8), 489. <https://doi.org/10.3390/brainsci10080489>
- Cherewick, M., Schmiede, S., Hipp, E., Leiferman, J., Njau, P., & Dahl, R. E. (2022). A developmental analysis of dimensions of empathy during early adolescence: Behavioral empathy but not cognitive empathy is associated with lower psychopathology. *PLOS Global Public Health*, 2(11), e0001231. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001231>
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Dadds, M. R., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Hunter, K., & Merz, S. (2009). Learning to ‘talk the talk’: The relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 599–606. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02058.x>

- Darney, D., Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ialongo, N. S. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology, 51*(1), 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.09.005>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin, 141*(4), 858–900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological bulletin, 131*(4), 483–509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>
- Decety J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience, 32*(4), 257–267. <https://doi.org/10.1159/000317771>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Deutsch, F., & Madle, R. A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development, 18*(4), 267–287. <https://doi.org/10.1159/000271488>

- Dirks, M. A., De Los Reyes, A., Briggs-Gowan, M., Cella, D., & Wakschlag, L. S. (2012). Annual Research Review: Embracing not erasing contextual variability in children's behavior – theory and utility in the selection and use of methods and informants in developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 558–574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02537.x>
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 719–788). John Wiley & Sons, Inc..
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations: empathy-related responding. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Miller, P., Carlo, G., Poulin, R., Shea, C., & Shell, R. (1991). Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 459–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.459>
- Eisenberg, N., & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 426–433. <https://doi.org/10.1177/0146167286124005>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006)a. Prosocial Development. In N. Eisenberg,

- W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). John Wiley & Sons, Inc..
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, *94*(1), 100–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 91–119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, *75*(2), 334–339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 1–47). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006)b. Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2021). Adolescent empathic concern and perspective taking: Heterogeneous developmental trajectories and childhood social and psychological factors. *Journal of Personality*, *89*(4), 672–688. <https://doi.org/10.1111/jopy.12607>
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, *81*(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>

- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85–97). Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008>
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 54–68. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301\\_6](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_6)
- Gambin, M., & Sharp, C. (2016). The differential relations between empathy and internalizing and externalizing symptoms in inpatient adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 966–974. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0625-8>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gross, J. J., & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J.J. & Thompson, Ross. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. Handbook of Emotion Regulation. 3-27.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European child & adolescent psychiatry*, 7(3), 125–130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and

- Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: An Affective Science Perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2009). *The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567–574. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409–417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J. T., Graaff, J. V. D., Wied, M. D., & Meeus, W. (2013). Examining the interpersonal reactivity index (Iri) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 96–106. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.696080>
- Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia*, 15(3), 239–242. <https://doi.org/10.1002/dys.389>
- Hightower, A. D., et al. (1986). The Teacher–Child Rating Scale: A brief objective measure of

- elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393–409.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Hinshaw, S. P. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: I. Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(5), 1086–1098. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.5.1086>
- Hoffman, M. L. (1978). Toward a theory of empathic arousal and development. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The Development of Affect* (pp. 227–256). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2616-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2616-8_9)
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441–476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y., & Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence? *Sex Roles*, 39(1), 45–59. <https://doi.org/10.1023/A:1018825732154>
- Kasen, S., Cohen, P., & Brook, J. S. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13(1), 49–72. <https://doi.org/10.1177/0743554898131004>
- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling relationships and empathy across the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657–1670.

<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9781-8>

- Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development, 62*(2), 284–300. <https://doi.org/10.2307/1131003>
- Law, W., Montes, G., Hightower, D., Lotyczewski, B.S., & Halterman, J.S. (2012). A parent-reported questionnaire to assess social and emotional functioning in children.
- Lewis, T., McElroy, E., Harlaar, N., & Runyan, D. (2016). Does the impact of child sexual abuse differ from maltreated but non-sexually abused children? A prospective examination of the impact of child sexual abuse on internalizing and externalizing behavior problems. *Child Abuse & Neglect, 51*, 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.016>
- Liu, S., Zhang, D., Wang, X., Ying, J., & Wu, X. (2023). A network approach to understanding parenting: Linking coparenting, parenting styles, and parental involvement in rearing adolescents in different age groups. *Developmental Psychology, 59*(4), 786–800. <https://doi.org/10.1037/dev0001470>
- Lo Cricchio, M. G., Musso, P., Lo Coco, A., Cassibba, R., & Liga, F. (2022). The relation between empathy and aggression: The role of attachment style. *Europe's Journal of Psychology, 18*(3), 319–336. <https://doi.org/10.5964/ejop.4509>
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>
- Ma, Y., Qiao, L., Chen, R., Qiu, J., & Lin, X. (2025). Understanding adolescents' externalizing and internalizing comorbidity from A multiple-level family perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology, 100*, 101852.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101852>

Maibom, H. L. (2009). Feeling for others: Empathy, sympathy, and morality<sup>1</sup>. *Inquiry*, 52(5), 483

499. <https://doi.org/10.1080/00201740903302626>

Martel, M. M. (2013). Sexual selection and sex differences in the prevalence of childhood

externalizing and adolescent internalizing disorders. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1221–

1259. <https://doi.org/10.1037/a0032247>

Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, &

reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 787–798.

doi: 10.1007/s10964-006-9113-y

McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011).

*Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544–554. doi:10.1016/j.brat.2011.06.003

Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). *Preschool Developmental Pathways to*

*Preadolescent Internalizing and Externalizing Problems. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 679–689. doi:10.1017/s0021963001007351

Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than

men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 76–

83. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001499>

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and

externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324–344.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324>

Moffitt, T. E. (1993). *Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A*

*developmental taxonomy. Psychological Review, 100(4), 674–701. doi:10.1037/0033-295x.100.4.674*

Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 570–598). John Wiley & Sons, Inc..

Morosan, L., Ghisletta, P., Badoud, D., Toffel, E., Eliez, S., & Debbané, M. (2020). Longitudinal relationships between reflective functioning, empathy, and externalizing behaviors during adolescence and young adulthood. *Child Psychiatry & Human Development, 51(1), 59–70. https://doi.org/10.1007/s10578-019-00910-8*

Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology, 20(2), 673–716. https://doi.org/10.1017/S0954579408000333*

Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology, 16(02). https://doi.org/10.1017/S0954579404044591*

Olson, S. L., Choe, D. E., & Sameroff, A. J. (2017). Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years: Contributions of children’s early effortful control, theory of mind, and parenting experiences. *Development and Psychopathology, 29(4), 1333–1351. https://doi.org/10.1017/S095457941700030X*

Pechorro P., Poiares C., Vieira R. (2011). Propriedades psicométricas do Questionário de Capacidades e de Dificuldades na versão portuguesa de auto-resposta. *Revista de Psiquiatria Consiliar e de Ligação, 16/19(1/2), 99–109. https://revista.psiquiatria-cl.org/index.php/rpcl/article/viewFile/110/17#page=101*

- Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and Psychopathology*, 27(3), 791–818. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000789>
- Poltz, N., Ehlert, A., Wagner, L., Kohn, J., Kucian, K., Quandt, S., Wyschkon, A., Von Aster, M., & Esser, G. (2025). Gender differences in learning difficulties (Ld): Prevalence and comorbidities. *Lernen Und Lernstörungen*, 14(3), 145–156. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000477>
- Reef, J., Diamantopoulou, S., Van Meurs, I., Verhulst, F., & Van Der Ende, J. (2010). Predicting adult emotional and behavioral problems from externalizing problem trajectories in a 24-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(7), 577–585. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0088-6>
- Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: a Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of personality assessment*, 93(1), 84–95. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484>
- Ribeiro, O., Santos, A. J., Freitas, M., Correia, J. V., & Rubin, K. (2015). O Retraimento Social em Adolescentes: Um Estudo Descritivo do seu Ajustamento Sócio-Emocional Segundo a Perspectiva dos Professores. *Temas em Psicologia*, 23(2), 255-267.
- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 187–202). The Guilford Press.
- Rosnati, R., Barni, D., & Montiroso, R. (2010). Italian international adoptees at home and at school: A multi-informant assessment of behavioral problems. *Journal of Family Psychology*, 24(6), 783–786. <https://doi.org/10.1037/a0021758>

- Rutter, M., Yule, B., Quinton, D., Rowlands, O., Yule, W., & Berger, M. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: Ii—some factors accounting for area differences. *The British Journal of Psychiatry*, *126*(6), 520–533. <https://doi.org/10.1192/bjp.126.6.520>
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.808994>
- Shamay-Tsoory, S. G. (2010). The Neural Bases for Empathy. *The Neuroscientist*, *17*(1), 18–24. doi:10.1177/1073858410379268
- Shaw, D. S., Winslow, E. B., & Flanagan, C. (1999). A prospective study of the effects of marital status and family relations on young children's adjustment among african american and european american families. *Child Development*, *70*(3), 742–755. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00053>
- Spear, L. P. (2013). Adolescent Neurodevelopment. *Journal of Adolescent Health*, *52*(2), S7–S13. doi:10.1016/j.jadohealth.2012
- Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, *9*(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg L. (2008). A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk Taking. *Developmental review* : *DR*, *28*(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental*

Psychobiology, n/a–n/a. doi:10.1002/dev.20445

Steinberg, L. (2017). Adolescent brain science and juvenile justice policymaking. *Psychology,*

*Public Policy, and Law*, 23(4), 410–420. <https://doi.org/10.1037/law0000128>

Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer

(Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Cambridge University Press.

Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Facial and verbal measures of children's emotions and empathy.

*International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 627–649.  
<https://doi.org/10.1080/016502597385090>

Tonks, J., Williams, W. H., Frampton, I., Yates, P., & Slater, A. (2007). Assessing emotion

recognition in 9–15-years olds: Preliminary analysis of abilities in reading emotion from faces, voices and eyes. *Brain Injury*, 21(6), 623–629.  
<https://doi.org/10.1080/02699050701426865>

Vachon, D. D., & Lynam, D. R. (2016). Fixing the problem with empathy: Development and

validation of the affective and cognitive measure of empathy. *Assessment*, 23(2), 135–149.  
<https://doi.org/10.1177/1073191114567941>

Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial Behavior

in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy. *Journal of youth and adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>

Van Hoorn, J., Van Dijk, E., Meuwese, R., Rieffe, C., & Crone, E. A. (2016). Peer influence on

prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 90–100.  
<https://doi.org/10.1111/jora.12173>

Van Langen, M. A. M., Wissink, I. B., Van Vugt, E. S., Van Der Stouwe, T., & Stams, G. J. J. M.

- (2014). The relation between empathy and offending: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 19*(2), 179–189. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.02.003>
- Veiga, F. H., & Santos, E. (2011). Uma escala de avaliação da empatia: Adaptação portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5328>
- Wang, J., Yang, Q., Yu, X., & Hu, L. (2024). Effects of adolescent empathy on emotional resilience: The mediating role of depression and self-efficacy and the moderating effect of social activities. *Behavioral Sciences, 14*(3), 228. <https://doi.org/10.3390/bs14030228>
- Weber, M. R., Lotyczewski, B. S., Montes, G., Hightower, A. D., & Allan, M. (2017). Examining the factorial structure of the t-crs 2. 1. *Journal of Psychoeducational Assessment, 35*(3), 336–341. <https://doi.org/10.1177/0734282915626006>
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development, 13*(1), 41–58. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_3)
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(2), 314–321. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314>
- White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies, 21*(1), 158–171. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9459-y>

- Yetim, O., Çakır, R., & Tamam, L. (2024). Relationships between empathy, executive functions, and internalizing and externalizing symptoms in early adolescents. *BMC Psychiatry*, 24(1), 858. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-06324-8>
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>
- Zaki J, Ochsner KN. The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nat Neurosci*. 2012 Apr 15;15(5):675-80. doi: 10.1038/nn.3085. Erratum in: *Nat Neurosci*. 2013 Dec;16(12):1907. Ochsner, Kevin [corrected to Ochsner, Kevin N]. PMID: 22504346.
- Zimmermann, F., Schütte, K., Taskinen, P., & Köller, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 747–761. <https://doi.org/10.1037/a0032793>
- Zoll, C., & Enz, S. (2010). *A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children*. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/218>

## Anexos

### Anexo A - Consentimento Informado para os Pais

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento, eu Inês Pereira, estou a desenvolver um estudo de investigação que pretende analisar a relação entre a empatia (cognitiva e afetiva) e o comportamento em jovens dos 10 aos 15 anos. O estudo visa compreender como a empatia pode minimizar os comportamentos externalizantes (comportamentos impulsivos, desobedientes, entre outros) em jovens. Para isso, serão recolhidas informações por meio de questionários aplicados a alunos, pais e professores.

Desta forma, solicito a vossa colaboração na recolha de dados através do preenchimento de questionários, respondidos pelos jovens, pais e professores, com uma duração total de aproximadamente 20 minutos. Os questionários serão entregues em formato papel e/ou online.

A sua participação no estudo tem um carácter voluntário e todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, utilizados apenas para fins de investigação. Os dados dos participantes e da escola não serão identificáveis em nenhum momento do estudo. Se escolher participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente.

Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

Ao assinar este termo, confirmo que compreendi as informações apresentadas e concordo em participar no estudo.

Em caso de dúvida ou necessidade de obter mais esclarecimentos agradeço o contacto através do e-mail: [inesmatos45@hotmail.com](mailto:inesmatos45@hotmail.com)

Agradeço a vossa colaboração, Inês Pereira

#### Declaração de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo e concordo, voluntariamente, em participar. Também estou ciente de que posso desistir a qualquer momento.

**Nome** **do** **Jovem:**

---

**Nome** **do** **Encarregado** **de** **Educação:**

---

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_