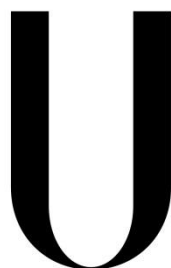


UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**A EMPATIA E AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO DECURSO  
DA PRÉ-ADOLESCÊNCIA E ADOLESCÊNCIA**

**Carolina Madaíl Martins Sarabando**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Secção de Psicologia Clínica e da Saúde**

**Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**

**2016**

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**A EMPATIA E AS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO DECURSO  
DA PRÉ-ADOLESCÊNCIA E ADOLESCÊNCIA**

**Carolina Madaíl Martins Sarabando**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Luísa Maria Gomes Bizarro**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Secção de Psicologia Clínica e da Saúde**

**Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**

**2016**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Luísa Bizarro, orientadora desta dissertação, por todo o apoio, confiança e disponibilidade demonstrada.

Ao professor Sérgio, por toda a disponibilidade e pela preciosa ajuda no mundo da estatística.

Às escolas. Aos professores e alunos que tornaram este projecto possível.

Aos meus pais. Por serem o meu pilar, sempre, e por fazerem do longe mais perto. À minha mãe, pela paciência em ouvir os meus desabafos, pelos passeios não planeados e por ter o dom de confortar o meu coração. Ao meu pai, por sempre ter acreditado em mim, pela força que me transmite e por ser o equilíbrio entre a razão e o coração.

À Patrícia, minha companheira neste caminho desde o primeiro momento. Por ser aquela que nunca me largou e a quem eu sou agradecida por tudo o que juntas aprendemos sobre a amizade. Por ser aquela que ocupará sempre um lugar especial na minha vida.

À Mariana, por todas as lutas partilhadas e por me permitir crescer com ela.

À Tânia, à Nicole, à Vânia, à Catarina, à Nadine e à Patrícia, pelo companheirismo, pelas viagens, pelas angústias, mas também pelas muitas gargalhadas.

À Maria, à Beatriz, à Ana Rita, à Susana e à Rita, pela oportunidade de poder conhecer as bonitas pessoas que são e por terem partilhado comigo os primeiros passos neste novo mundo.

À “Ralé”, minha segunda família desde o primeiro ano, por todos os passeios, gargalhadas, saídas e amizades. Um obrigada em especial à Inês, que me conquistou com a sua doçura.

Aos meus avós, por todo o carinho e amor que nos une, sempre.

Ao Rui, por ser o meu sorriso. Por ter um coração gigante e por estar sempre do meu lado, não importa a distância. Pelos abraços que fazem milagres. Obrigada.

## RESUMO

A investigação em Portugal é ainda escassa no que diz respeito à relação entre competências sociais, cognitivas e emocionais, bem como ao seu desenvolvimento ao longo da adolescência. Como tal, este estudo surge com o principal objectivo de estudar e caracterizar a Empatia e as Competências Sociais durante a pré-adolescência e adolescência, assim como analisar a influência do género na manifestação das mesmas. Complementarmente, é ainda delineado como objectivo a análise das qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação. Com estes objectivos em conta, foi recolhida uma amostra de 335 adolescentes, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, dos quais 158 pertencem ao sexo masculino e 177 ao sexo feminino. Na avaliação dos constructos acima referidos, foram utilizados dois instrumentos – *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy* (Veiga & Santos, 2011) e *Social Skills Questionnaire* (Lemos, Matos & Mota, 2013). A partir dos resultados, foi possível aceder à caracterização geral do desenvolvimento da Empatia no decurso da adolescência, bem como à diferenciação relativamente às Competências Sociais, em função da idade e do género. As variáveis psicológicas estudadas mostraram ainda relações positivas entre si, ainda que com diferentes intensidades.

**Palavras-Chave:** Adolescência, Competências Sociais, Empatia Afectiva, Empatia Cognitiva, Assertividade, Cooperação, Auto-Controlo.

## ABSTRACT

Research in Portugal is still scarce regarding the relationship between social, cognitive and emotional skills as well as their development through adolescence. As such, this study comes up with the main objective to study and characterize the course of Empathy and Social Skills during preadolescence and adolescence, as well as to analyze the influence of gender differences in the variables. In addition, it is also outlined as objective, the analysis of the psychometric properties of the assessment tools. With these objectives in mind, it was collected a sample of 335 adolescents aged between 10 and 18 years, of which 158 were males and 177 females. In the evaluation of the above constructs, we used two instruments - Questionnaire to Access Affective and Cognitive Empathy (Veiga & Santos, 2011) and Social Skills Questionnaire (Lemos, Matos & Mota, 2013). From the results, it was possible to understand a general characterization of the development of empathy in adolescence course, as well as a differentiation in the social skills, according to age and gender. The psychological variables also showed positive relationships with each other, albeit with different intensities.

**Keywords:** Adolescence, Social Skills, Affective Empathy, Cognitive Empathy, Assertiveness, Cooperation, Self-Control.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1. <i>Empatia</i> .....	3
1.2. Principais Características .....	3
1.3. Empatia Cognitiva e Afectiva .....	4
1.4. Empatia na Adolescência .....	5
1.5. Consciência Emocional .....	7
1.6. Realidade Portuguesa .....	7
2. <i>Competências Sociais</i> .....	9
2.1. Modelo de Aprendizagem de Bandura.....	10
2.2. Modelo de SOCIAL .....	11
2.3. Competências Sociais na Adolescência .....	11
2.4. Competências Sociais e o Comportamento Pró-Social.....	12
2.5. Determinante Emocional das Competências Sociais .....	14
2.6. Implicações a nível Clínico.....	14
2.6.1. Problemas de Externalização .....	14
2.6.2. Problemas de Internalização.....	15
2.7. Realidade Portuguesa.....	16
3. <i>Relação entre Competências Sociais e Empatia</i> .....	18
II. METODOLOGIA.....	20
1. <i>Objectivos, Hipóteses e Questões de Investigação</i> .....	20
2. <i>Caracterização da Amostra</i> .....	21

3. <i>Instrumentos de Recolha de Dados</i> .....	23
3.1. Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy (QACE).....	23
3.2. Social Skills Questionnaire (SSQ) .....	24
4. <i>Procedimento de Recolha de Dados</i> .....	25
5. <i>Procedimentos Estatísticos</i> .....	26
III. RESULTADOS.....	27
1. <i>Estudo Psicométrico dos Instrumentos de Medida</i> .....	27
1.1. <i>Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy (QACE)</i> .....	27
1.1.1. Análise Factorial do instrumento QACE.....	28
1.1.2. Validade Interna do instrumento QACE .....	33
1.2. <i>Social Skills Questionnaire (SSQ)</i> .....	34
1.2.1. Análise Factorial do instrumento SSQ .....	35
1.2.2. Validade Interna do instrumento SSQ .....	42
2. <i>Análise de Variância Idade – Empatia</i> .....	44
3. <i>Análise de Variância Idade – Competências Sociais</i> .....	46
4. <i>Teste t – Análise de Diferenças de Género</i> .....	48
5. <i>Análise de Variância entre Ciclos de Escolaridade</i> .....	51
6. <i>Análise de Correlações entre dimensões de QAEC e SSQ</i> .....	53
IV. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.....	54
1. <i>Discussão</i> .....	55
2. <i>Conclusão</i> .....	65

V. Implicações Clínicas .....	67
VI. Limitações e Questões Futuras.....	69
VII. Referências Bibliográficas .....	71

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Análise Descritiva da Amostra</b> .....	22
II. <b>Quadro 2 – Valores de Desvio do QACE</b> .....	28
<b>Quadro 3 - Análise Factorial do QACEC</b> .....	30
<b>Quadro 4 - Consistência Interna, Médias, Desvio Padrão e Correlações das dimensões do QACE</b> .....	33
<b>Quadro 5 - Valores de Desvio do SSQ</b> .....	34
<b>Quadro 6 - Análise Factorial do SSQ</b> .....	36
<b>Quadro 7 - Consistência Interna, Médias e Desvio Padrão das subescalas do SSQ</b> .....	42
<b>Quadro 8 – Correlações entre as dimensões do SSQ</b> .....	42
<b>Quadro 9 – Resultados ANOVA entre Idade e Empatia</b> .....	44
<b>Quadro 10 – Resultados ANOVA entre Idade e Competências Sociais</b> .....	46
<b>Quadro 11 – Resultados T- test para diferenças de género</b> .....	48
<b>Quadro 12 - Resultados ANOVA para diferenças entre Ciclos de Escolaridade</b> .....	51
<b>Quadro 13 - Matriz de Correlação entre dimensões do QACEC e do SSQ</b> .....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Empatia Cognitiva e Afetiva no decurso da Adolescência</b> .....	45
<b>Figura 2 - Competências Sociais no decurso da Adolescência</b> .....	48

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO A** – Pedido de Colaboração enviado à Escola

**ANEXO B** – Consentimento Informado aos Pais

**ANEXO C** – Folha de Rosto dos Questionários

**ANEXO D** – Instrumentos Aplicados

## INTRODUÇÃO

O Homem é um ser fundamentalmente social, pelo que o ambiente e as relações que estabelece funcionam como contextos promotores de competências socio-cognitivas (Hartup, 1985), que se poderão traduzir em reportórios de interacção social. Neste sentido, podemos entender as próprias relações como fontes de contextos e ferramentas para a aprendizagem e desenvolvimento social e cognitivo.

A adolescência é por excelência um período marcado pelo aumento das relações interpessoais e pela capacidade em perceber o grupo de pares como uma entidade única, unida pela homogeneidade de experiências e interesses.

Assim, e de acordo com Selman (1989), é relevante referir que os jovens ganham um maior entendimento sobre si próprios e sobre os outros, à medida que adquirem a capacidade para discriminar perspectivas diferentes das suas. Desta forma, uma maior compreensão interpessoal ocorre em função da aproximação aos pensamentos, sentimentos, motivações e intenções subjacentes ao comportamento dos outros. É ainda de considerar que a aquisição de noções mais concretas sobre as intenções dos outros, permite ao jovem uma maior competência em termos comunicativos e de resolução de problemas (Perret-Clermont, 1980).

Tendo em conta estes pressupostos, torna-se então importante perceber como é que os processos desenvolvimentistas se desenrolam no âmbito das competências relacionais, tendo em conta algumas capacidades centrais como a empatia, a cooperação, a assertividade e o auto-controlo. Sendo a empatia o foco central do presente estudo, cabe também aqui a diferenciação entre a natureza cognitiva e afectiva desta competência, considerando que o desenvolvimento da compreensão empática é uma manifestação de maturidade emocional e uma consolidação da identidade pessoal (Hoffman, 2000). Por sua vez, a falta de competências de empatia é associada a dificuldades na compreensão de comportamentos

sociais, na auto-regulação e no controlo emocional, o que contribui para a manifestação de atitudes agressivas (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Dada a escassez de estudos na população portuguesa acerca deste tema em particular, torna-se relevante o conhecimento e análise de factores desenvolvimentistas, envolvidos na aquisição de competências sociais cognitivas e não cognitivas. Neste sentido, a presente investigação pretende estudar a alteração da capacidade empática (afectiva e cognitiva) ao longo da pré-adolescência e adolescência, e a sua relação com a manifestação de outras competências sociais (auto-controlo, cooperação e assertividade). Assim, serão avaliadas estas variáveis psicológicas, em jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, do 5º ano ao 12º ano de escolaridade.

Do ponto de vista estrutural, o presente estudo divide-se em cinco capítulos. O primeiro refere-se ao Enquadramento Teórico, onde são abordados dois temas principais: a Empatia e as Competências Sociais. Em relação ao primeiro, são abordadas as principais características, bem como a sua subdivisão entre empatia cognitiva e afectiva, o seu desenvolvimento e manifestação ao longo da adolescência e finalmente, os estudos existentes em Portugal sobre o fenómeno. Relativamente ao segundo tema, são abordadas as variáveis de auto-controlo, cooperação e assertividade, no sentido de compreender a sua relação com a capacidade empática ao longo da pré-adolescência e adolescência.

O segundo capítulo diz respeito à Metodologia do Estudo, onde são apresentados os objectivos, as questões do estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos de medida e procedimentos utilizados. Os capítulos três e quatro referem-se à apresentação dos resultados e à discussão dos mesmos, respectivamente. Por fim, no capítulo cinco, procede-se a uma síntese das principais conclusões e limitações do estudo.

## I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. EMPATIA

#### 1.1. Principais Características

O conceito de empatia surge inicialmente sob a forma de “*feeling oneself into*” (Lips, 1897), que pressupõe a capacidade de projecção e imitação do que é transmitido pelo outro. Ao longo dos anos, este conceito foi ganhando características identitárias, como a de Koestler (1949) – “*experiência de identidade parcial*” – ou a de Mead (1939), que introduz um foco diferencial na cognição – “*a capacidade para compreender*” – com a experiência momentânea do empatizante em se colocar no lugar do outro. A partir daqui é possível entender o processo de empatia, “não só como puramente relacionado com o reconhecimento e partilha de emoções do outro, mas principalmente como algo dependente da capacidade em compreender a sua reacção emocional, em consonância com o contexto” (Goldstein, 1985).

No âmbito dos processos desenvolvimentistas, o ambiente desempenha um papel fundamental. Como tal, torna-se importante ter em conta a empatia como uma competência social, que cresce em interacção com os outros. Numa perspectiva sequencial, o processo de empatia pode ser entendido em função de traços afectivos, cognitivos e comunicativos (Keefe, 1976). Deste modo, numa primeira fase está implícito o processo de percepção do estado emocional e pensamentos da outra pessoa, através de pistas de comportamento observável. Numa segunda fase, esta percepção conduz a respostas cognitivas e afectivas no observador, geradas pela capacidade em se colocar momentaneamente no lugar do outro. Desta forma, é necessário que posteriormente haja uma fase de “separação/distanciamento”, que lhe permita diferenciar os sentimentos e pensamentos do observador em relação aos experienciados pela outra pessoa. Este processo encerra na capacidade do observador em comunicar o que chegou até ele, de forma ajustada ao contexto e ao estado emocional do outro.

## 1.2. Empatia Cognitiva e Afectiva

É possível entender o conceito de empatia segundo dois constructos diferentes: empatia cognitiva e empatia afectiva. A empatia cognitiva diz respeito ao reconhecimento emocional e à capacidade em compreender perspectivas diferentes das do próprio (Blair, 2005), enquanto que a empatia afectiva se relaciona com o fenómeno de partilha de sentimentos, de forma mais adequada à situação do outro do que à do próprio (Hoffman, 2000). Como tal, a empatia cognitiva traduz-se na compreensão e a empatia afectiva na responsividade emocional.

É então necessário ter em conta alguns processos cognitivos envolvidos na capacidade empática, sendo de salientar o papel da descentração e da capacidade de “*role taking*”, na consideração de diferentes perspectivas. Segundo Piaget (1965), a infância é essencialmente caracterizada pelo egocentrismo, num estado fusional ou indiferenciado entre o *self* e os outros, sendo que apenas se torna possível o reconhecimento de diferentes pensamentos, sentimentos e perspectivas, por volta dos 6 anos. Na adolescência, e em função do desenvolvimento das operações formais (Piaget, 1965), começa a surgir entre os 9 e os 15 anos, a consideração de perspectivas recíprocas (“*eu sinto que ele sente que eu sinto*”), bem como de perspectivas grupais, em torno de atitudes e valores implícitos (Selman, 1980). Para além disso, é também no período da pré-adolescência que se torna mais notório o reconhecimento de factores que podem influenciar as emoções dos outros, para além dos aspectos envolvidos na imediaticidade, facilitando assim a tomada de perspectiva (Hoffman, 2000).

Por sua vez, o componente afectivo da empatia é definido como “a resposta emocional do *self* para com o estado afectivo do outro” (Shantz, 1983). Neste sentido, salienta-se a importância de que a qualidade e direcção do afecto seja suficientemente adequada à experiência do outro, funcionando assim como uma resposta vicariante (Hoffman, 1977).

Esta resposta compreende três componentes - 1) a capacidade de sentir a mesma emoção que o outro, normalmente percebido como contágio emocional; 2) o *distress* pessoal, que se refere à resposta emocional de *distress*, em função da experiência da outra pessoa e 3) a capacidade de sentir compaixão pelo outro.

A preocupação empática surge normalmente mais tarde no decurso do desenvolvimento, merecendo especial atenção pelo seu papel na promoção de comportamentos pró sociais.

### **1.3. Empatia na adolescência**

Sendo a adolescência um período acompanhado por diversas mudanças, é de considerar o impacto que as mesmas podem ter no desenvolvimento da capacidade empática.

Desta forma, e se por um lado, as alterações cognitivas e relacionais permitem prever a sua influência positiva na capacidade de “*perspective taking*” e na aproximação emocional face à experiência do outro (Hoffman, 2000), o desenvolvimento da empatia pode sofrer um declínio temporário, coincidente com a fase da puberdade (Blakemore & Coudhury, 2006).

Tendo em conta alguns estudos longitudinais focados no desenvolvimento da função empática ao longo da adolescência, é possível perceber como transversais determinadas diferenças entre a empatia cognitiva e afectiva. Ao nível da empatia cognitiva, os estudos tendem a apontar para o aumento da capacidade de reconhecimento emocional (Herba, et al., 2006; Williams et al., 2009; *Schwenck* et al., 2012) e de *perspective taking* (Aldrich, et al., 2011; Bengtsson & Arvidsson, 2011), ao longo da adolescência. Por outro lado, no que diz respeito à empatia afectiva, não existem para já evidências consistentes da sua evolução ao longo da idade (Hoffman, 2000; Van der Graff et al., 2013; *Schwenck* et al., 2012). Neste campo, surgem no entanto dados que sugerem a influência negativa de alterações biológicas da fase da puberdade no processo de empatia afectiva, como é o caso da relação entre o

aumento dos níveis de testosterona nos rapazes e o aumento de comportamentos competitivos (Mazur & Booth, 1998).

Na compreensão sobre como é que a empatia se comporta em função do género, surge como prevalente a noção de que as raparigas apresentam níveis mais elevados de empatia, face aos rapazes (Eisenberg & Lennon, 1983; Schwenck et al., 2012). Tal como referido, os rapazes tendem a manifestar um decréscimo na capacidade empática durante o período da adolescência, principalmente no que diz respeito ao componente afectivo (Van der Graaff et al., 2013). Por sua vez, as raparigas tendem a apresentar valores estáveis de empatia cognitiva e afectiva, durante este período (Van der Graaff et al., 2013).

Apesar de existirem poucos estudos dedicados à análise destas diferenças, torna-se importante perceber que factores poderão estar envolvidos na mediação da empatia em rapazes e raparigas, durante o período da adolescência. Como tal, é de salientar a influência social dos papéis e expectativas de género (Karniol et al., 1998), que, em consonância com o aumento das relações interpessoais e as rápidas mudanças que marcam esta fase desenvolvimentista, tendem a ganhar mais força e a contribuir de forma diferente para o comportamento de ambos os géneros. Assim, tende a haver um encorajamento das raparigas para a demonstração de emoções, enquanto que os rapazes são orientados a uma maior inibição emocional (Van der Graff et al., 2013).

Para além disso, e apesar de as evidências não serem significativas, é de salientar a influência das alterações hormonais no decréscimo da preocupação empática por parte dos rapazes, devido ao aumento dos níveis de testosterona durante a puberdade (Lanzetta & Englis, 1998).

Por outro lado, relativamente às jovens do sexo feminino, pode ser ainda importante salientar a influência de uma maturação mais precoce na ausência de alterações significativas dos níveis de empatia, ao longo da adolescência.

#### **1.4. Consciência Emocional**

“A empatia nasce da autoconsciência e quanto mais conscientes estivermos das nossas próprias acções, mais destros seremos em ler os sentimentos dos outros” (Goleman, 1995).

A empatia pode ser compreendida como a flexibilização de algumas das nossas dimensões pessoais, no sentido da abrangência de um lugar onde a emoção do outro pede que nos coloquemos, de forma a chegar a um estado de sintonia cognitiva ou afectiva em relação a ele. Diferente de fusão, é importante referir que este estado não pretende a *nosificação*, mas sim a capacidade para me colocar no lugar do outro, sem me perder de mim próprio. É aqui que entra a noção de consciência emocional, não só a um nível inter, mas também intrapessoal, naquilo que é a “percepção de si” (Veiga-Branco, 2005), que acaba por facilitar a consciência e o controlo sobre um possível contágio emocional, possibilitando a convivência saudável entre dimensões cognitivas e emocionais do *self* e do outro.

Como tal, é possível conceber a empatia como parte integrante da inteligência emocional, redefinida por Salovey e Mayer (1990), como um conjunto de capacidades que incluem o conhecimento e gestão das emoções próprias, assim como o reconhecimento das emoções nos outros, a auto motivação e a gestão de relacionamentos (gestão das emoções plurais).

#### **1.5. Realidade Portuguesa**

A investigação científica acerca da empatia, e principalmente da forma como se comporta a nível longitudinal, é ainda escassa em Portugal. Apesar dos seus resultados serem limitados, estes serão sintetizados de seguida.

Anastácio (2013) realizou um estudo comparativo, recorrendo à Escala de Empatia Básica (Jolliffe & Farrington, 2006; adaptado por Nobre Lima, Rijo, & Matias, 2011), que

tem como objectivo avaliar o nível de empatia dos adolescentes. É uma escala constituída por 20 itens que se encontram subdivididos em dois factores – empatia cognitiva e empatia afectiva. Neste sentido, foram criados dois grupos – o Grupo 1, constituído por sujeitos de 12-13 anos, e o Grupo 2, com sujeitos de 14-15 anos – pelo que não se observou diferenças ao nível da empatia, em função da idade. À semelhança, os estudos de Vitorino (2013) e Matias (2012) também não detectaram diferenças significativas, pelo que a empatia foi considerada uma variável relativamente estável, em função da idade. Ressalta-se no entanto, a predominância de níveis mais elevados de empatia cognitiva ao longo de toda a adolescência (Vitorino, 2013).

A autora anteriormente citada realizou ainda uma análise exploratória sobre as diferenças dos níveis de empatia em função do género, pelo que concluiu que as raparigas tendem a relatar níveis mais elevados de empatia do que os rapazes, sendo este resultado extensível a ambos os factores (cognitivo e afectivo). Estes resultados surgem na mesma direcção do estudo de Vitorino (2013) e de Matias (2012), sendo que este último acrescenta ainda a relação positiva existente entre a empatia e as competências sociais e negativa com a vergonha externa, agressividade e com comportamentos de submissão social.

Nesta linha de investigação, são ainda de salientar alguns resultados acerca da manifestação de empatia cognitiva e afectiva numa perspectiva intra-sexual. Deste modo, no sexo masculino prevalecem resultados mais elevados em relação à empatia cognitiva (Vitorino, 2013; Anastácio, 2013), o que permite predizer que, perante um estímulo emocional, os jovens do sexo masculino tendem a utilizar estratégias de processamento maioritariamente cognitivas (Derntl, et al., 2010). Por outro lado, no sexo feminino, as conclusões variam, entre a ausência de diferenças significativas entre empatia cognitiva e afectiva (Anastácio, 2013) e a predominância de valores mais elevados de empatia cognitiva (Vitorino, 2013).

## 2. COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Sendo a adolescência um período de intensificação no estabelecimento de laços com os grupos de pares (Matos, 1997), torna-se da máxima importância a promoção de competências pessoais, sociais e emocionais que permitam um desenvolvimento ajustado do indivíduo, quer a nível pessoal, quer social.

De acordo com Matos (1997), as competências sociais podem ser entendidas como competências de vida, de adaptação aos diversos contextos e ambientes do sujeito, pertencentes ao seu repertório de competências pessoais. Neste âmbito, e em linha com o que foi abordado acerca da empatia, a presença de competências sociais permite compreender o comportamento das outras pessoas, assim como a motivação e a direcção das suas relações pessoais / interacções (Bradberry & Greaves, 2009).

Entender o comportamento dos jovens com os seus pares requer, por sua vez, compreender o estatuto desenvolvimentista e o processo de organização comportamental ao longo do tempo (Cairns, 1979), tendo em conta a influência dos marcos e tarefas desenvolvimentistas nas experiências interpessoais. Como tal, as competências de vida, nas quais se incluem o recurso a competências sociais, podem ser entendidas como ferramentas para o funcionamento equilibrado do indivíduo (Bizarro, 1998). Por sua vez, a falta destas competências pode comprometer a capacidade em lidar com algumas exigências desenvolvimentistas e eventualmente conduzir a uma inaptidão psicológica.

É no entanto necessário salientar, que os padrões individuais de apreensão de competências são construídos a partir de experiências sociais com agentes de socialização. Neste sentido, experiências positivas nos primeiros anos de vida contribuem para a formação de crianças socialmente mais competentes e pró- sociais (Howes, 1988).

Gresham & Elliott (1990) propõem a identificação de cinco principais grupos de competências sociais, segundo o acrónimo CARES – cooperação, assertividade,

responsabilidade, empatia e auto-controlo. No presente estudo serão tidas em conta todas as competências referidas, excepto a responsabilidade, uma vez que o instrumento utilizado na avaliação das competências sociais não compreende a presença deste constructo. Neste sentido, segue-se uma breve descrição relativa a cada competência:

- a. Cooperação – Comportamentos de ajuda face aos outros, partilha de materiais e condescendência face às regras;
- b. Assertividade – Comportamentos como falar sobre si próprio e responder adequadamente às acções dos outros (i.e.: pressão de pares), respeito para consigo e para com os outros;
- c. Empatia - Comportamentos que demonstram interesse e preocupação em relação aos outros;
- d. Auto-controlo – Comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reacções emocionais em situações de conflito, capacidade de seguir regras e respeitar limites.

Para uma melhor compreensão dos factores envolvidos na aquisição, desenvolvimento e manifestação de competências sociais, importa ter em conta alguns modelos teóricos associados.

### **2.1. Modelo de Aprendizagem Social de Bandura (1977)**

O modelo sociocognitivo de Bandura (1977) compreende o comportamento como resultado da interacção entre o ambiente e as características individuais. Neste sentido, o indivíduo não é somente o produto do contexto, mas sim um agente proactivo na construção das suas próprias experiências (Bandura, 1989). Assente nesta perspectiva está também a noção de locus de controlo ou agência, que neste caso reside essencialmente no indivíduo,

cujas competências individuais são percebidas como indispensáveis para a competência social e para a avaliação de estímulos do meio (Cunha, 2012). Por sua vez, funciona como determinante do desempenho comportamental, a capacidade de auto-eficácia, que reside na crença do indivíduo acerca das suas competências. A auto-eficácia medeia assim a motivação, o esforço e a persistência envolvidos na tarefa (Bandura, 1989). Ainda neste sentido, importa salientar o papel do ambiente, a partir da modelação por parte de figuras significativas (ex.: pais, pares), na introjecção de crenças de auto-eficácia e na consequente adopção de respostas socialmente adaptativas.

## **2.2. Modelo SOCIAL de Beauchamp & Anderson (2010)**

Por sua vez, o modelo SOCIAL de Beauchamp e Anderson (2010), o mais considerado actualmente pelos diversos autores, fornece uma estrutura integrativa acerca dos determinantes envolvidos na maturação das competências sociais. Assim, apresenta a noção do seu desenvolvimento como dependente de uma normal maturação cerebral e cognitiva, bem como do ambiente como uma base fundamental de apoio à manifestação comportamental. Este modelo distingue-se pelo carácter integrativo entre as dimensões cognitivas, sócio emocionais, comunicativas, biológicas e ambientais, e o seu papel conjunto na aquisição e desenvolvimento da competência social (Loureiro, Frederico-Ferreira & Santos, 2013).

## **2.3. Competências Sociais na Adolescência**

A interacção positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, atitudes e estabilidade (Asher & Coie, 1990; Parker & Asher, 1993). Como tal, a adolescência é por excelência o período em que ser membro de uma comunidade se torna algo mais concreto, pela experiência de

situações de cooperação ou competição com aqueles que têm à partida, motivações e exigências sociais semelhantes às suas. Para além disso, a diferença na percepção de capacidade para desempenhar comportamentos que contribuem para relacionamentos de amizade e intimidade, pode ser compreendida através da importância do grupo de pares no início da adolescência (Carreto, 2012).

Como tal, a interação com o grupo de pares assume três funções principais: uma base motivacional que apoia a participação do indivíduo no meio; a promoção de oportunidades confrontativas em relação a novas situações e a presença de contextos de ensino e aprendizagem. Estas características permitem, à partida, a ampliação de capacidades sociais e o apoio face a desafios de crescimento psicológico e social (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

#### **2.4. Competências Sociais e Comportamento Pró-social**

Os comportamentos sociais são a estrutura mais básica da competência social e podem ser conceptualizados como acontecimentos comportamentais discretos (i.e.: pedir por favor). Quando executados de forma adequada, os comportamentos tornam-se capacidades sociais, que por sua vez conduzem à competência social geral (Rutherford, Chipman, DeGangi & Anderson, 1992). Como tal, com o défice ou ausência de comportamentos sociais base, a competência social geral fica comprometida. Neste sentido, e de acordo com Matos et al. (2000), resultados consistentes associam os défices de competências sociais a problemas de comportamento. Para além disso, jovens caracterizados pelos seus pares como tendo comportamento pró-social tendem a revelar menos emoções negativas (Eisenberg, et al. 1996).

No entanto, é importante ressaltar a relação bidireccional entre o meio e o desenvolvimento de comportamentos pró sociais. Numa fase primordial, o estilo educativo

parental e o suporte social familiar têm uma função crucial na promoção de comportamentos sociais eficazes, no ajustamento social e no desempenho escolar dos jovens (Monteiro, 2011). Desta forma, crianças e adolescentes com dificuldades no relacionamento com os pais e com baixa percepção de suporte, podem manifestar uma maior propensão no desenvolvimento de problemas comportamentais.

Complementarmente, Gresham, Elliot e Kettler (2010) defendem que défices nas habilidades sociais levam a dificuldades na manutenção de relações interpessoais satisfatórias, na aceitação social pelos pares e professores, e na manifestação de comportamentos pró-sociais. Desta forma podemos perceber como o meio e a presença/ausência de competências sociais se influenciam mutuamente, levando a um ciclo relacional que acaba por afectar outras dimensões do indivíduo, a nível pessoal.

Também a percepção de auto-eficácia para desenvolver relacionamentos de amizade e intimidade, bem como comunicar com o outro de forma assertiva, se correlacionam com o comportamento pró-social. Neste sentido, surge a necessidade de promoção nos jovens de competências gerais e específicas a nível pessoal e social, de modo a aumentar o repertório de respostas, a identificar problemas e a procurar soluções e estratégias (Matos, 1998; Matos, Simões & Carvalhosa, 2000). Com isto, procura-se não só prevenir a manifestação de comportamentos anti-sociais, mas também a manutenção do bem-estar associado a uma dinâmica relacional mais ajustada.

Bosacki & Astington (1999) afirmam ainda que o comportamento dos jovens pode ser guiado pelos tradicionais estereótipos dos papéis de cada género, o que por sua vez pode afectar as capacidades cognitivas e sociais.

## **2.5. Determinante Emocional das Competências Sociais**

As emoções têm um papel fundamental em diferentes dimensões da nossa vida pelo que, também a qualidade das nossas relações pode ser influenciada pela forma como lidamos com as emoções. Neste sentido, a investigação tem vindo a estabelecer associações positivas entre o conhecimento das emoções e as competências sociais (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000; Mostow et al., 2002), sendo que segundo Lazarus (2006), as emoções acabam por estar subjacentes aos actos e respostas na interacção com os outros. É assim possível considerar o papel das emoções como mediador das competências sociais na regulação e manutenção de relações interpessoais (Matsumoto et al., 2008). Deste modo, a necessidade de regulação emocional em resposta a estímulos sociais assume um papel de destaque na intervenção com jovens, de forma a tornar possível o ajustamento social em relacionamentos interpessoais futuros. Alguns autores reconhecem ainda que, com a aquisição de novas competências e capacidades ao longo da adolescência, os adolescentes terão tendência a perceber-se como mais capazes de auto-regular as suas emoções e acções face à pressão dos outros (Bandura, 2006; Caprara et al., 2004).

Subjacente à componente relacional, pode estar ainda a falta de competências socio-afectivas, que levam à manifestação de comportamentos agressivos (Cavaco, 2002).

## **2.6. Implicações a Nível Clínico**

### **2.6.1. Problemas de Externalização**

Os problemas de externalização manifestam-se normalmente pelo conflito com os outros, através de comportamentos de impulsividade e agressividade, aos quais subjazem dificuldades de autocontrolo (Achenbach, 2007). Sendo esta uma perturbação que se manifesta em contextos de interacção social, parece também estar fortemente associada a défices e distorções cognitivas, resultando na utilização de estratégias agressivas perante a

interpretação errónea das situações Erdley e Asher (1998). Assim, os fenómenos cognitivos podem muitas vezes contribuir de forma significativa para as perturbações de externalização e para o comprometimento da competência social.

No entanto, é de ressaltar o papel conformista da sociedade perante comportamentos agressivos, principalmente nos padrões de resposta dos rapazes, o que acaba por influenciar a perpetuação e manutenção dos mesmos. Neste sentido, alguns estudos apontam para o facto de os rapazes apresentarem um maior nível de comportamento anti-social, quando comparados com raparigas (Cunha, 2012). Em concordância, crenças sobre a legitimidade dos comportamentos agressivos, parecem contribuir para a diminuição de estratégias pró-sociais perante estímulos sociais externos. Assim, não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a acção da sociedade funciona como determinante para o comportamento social e para o nível de adequação ao meio (McKown et al., 2009).

### **2.6.2. Problemas de Internalização**

Por sua vez, os problemas de internalização estão fortemente associados à auto-avaliação do *self*, ou seja, às crenças de auto-eficácia. Neste caso, as crenças de auto-eficácia social representam a percepção do próprio face à sua capacidade em responder de forma competente a situações interpessoais (Bandura et al., 1999). Neste sentido, a percepção de auto-eficácia social exerce influência na adopção de comportamentos pró-sociais (Caprara & Steca, 2005). Sendo que a internalização se caracteriza essencialmente pela presença de sintomatologia depressiva e ansiosa, é também de salientar a relação entre uma autopercepção negativa e o isolamento social (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990).

Ao encontro desta abordagem e para uma melhor compreensão, é necessário ter em conta que adolescentes com uma elevada percepção de auto-eficácia social tendem a enfrentar conflitos interpessoais de uma forma mais construtiva, manifestando

comportamentos assertivos e pró-sociais. Por outro lado, uma baixa percepção de auto-eficácia associa-se a comportamentos agressivos (O'Connor & Arnold, 2001).

Silva (2001), estabelece a relação entre a ausência de competências pessoais e sociais e o comprometimento do bem-estar pessoal, sugerindo uma maior propensão para perturbações psicológicas e a percepção negativa do seu autoconceito. Como tal, a promoção de capacidades relacionais intra e interpessoais contribui fortemente para a promoção do bem-estar pessoal (Segrin et al., 2007; Fujita, Diener & Sandvik, 1991).

## **2.7. Realidade Portuguesa**

Apesar de escassos, os estudos realizados em Portugal ao nível das competências sociais, apontam para algumas conclusões acerca da importância do seu papel no funcionamento intra e interpessoal dos adolescentes. Assim, e de uma forma geral, são de referir resultados mais elevados ao nível da competência social em adolescentes mais novos e em sujeitos do sexo feminino (Monteiro, 2011). Tal conclusão, entra em contraste com investigações anteriores não portuguesas, que apontam para uma melhoria do nível geral de competências sociais ao longo da idade (Gresham et al., 2010).

De forma específica, são também de salientar algumas conclusões de estudos portugueses, sobre as diferentes competências sociais a abordar no presente estudo. A partir da aplicação do instrumento Social Skills Questionnaire (Matos, Mota & Lemos, 2010), Monteiro (2011) mostra que as competências de cooperação e empatia são aquelas que apresentam médias mais elevadas. Estes dados permitem sugerir que, na sua maioria, os adolescentes manifestam comportamentos socialmente mais adaptados no que se refere à ajuda, partilha e cumprimento de normas, bem como ao interesse e preocupação pelos pontos de vista dos outros. Este estudo apresenta ainda o auto-controlo e a cooperação com resultados significativamente mais baixos em adolescentes mais velhos. Também esta

conclusão entra em contradição com outros estudos, em que indivíduos mais velhos apresentaram um maior nível de auto controlo social (Gresham et al., 2010).

Loureiro et al. (2013) contribuíram ainda com resultados que mostraram que as situações identificadas pelos adolescentes como mais dificultadoras na interacção com os outros, se relacionam com a competência de auto controlo. Para além disso, é ainda de salientar o estudo de Mendes (2010), que sugere o comportamento agressivo como decorrente de um défice na competência social de autocontrolo.

No âmbito das competências sociais, é ainda de destacar a forma como estas são percebidas e experienciadas pelo próprio indivíduo. Neste sentido, Carreto (2012) afirma que uma visão positiva de si aumenta a confiança para lidar com situações novas, desenvolver relacionamentos de amizade e para se afirmar, com recurso a estratégias assertivas. Paralelamente, uma visão negativa de si na adolescência, parece influenciar o ajustamento psicológico do jovem, ao nível do autoconceito e das crenças nas suas capacidades de interacção com os outros, acabando por potenciar dificuldades de relacionamento com os seus pares (Carter & Garber, 2011; Matsushima & Shiomi, 2003).

Ainda ao nível da auto-eficácia social percebida, parecem existir algumas diferenças de acordo com o género dos jovens, sendo que Carreto (2012) evidencia que os rapazes revelam uma maior percepção de auto-eficácia social ao lidar com situações novas e de auto-afirmação. Estes resultados são explicados, segundo o autor, pela capacidade percebida dos mesmos em lidar com conflitos interpessoais de forma construtiva e com recurso a estratégias de negociação (Jenkins et al., 2002; O'Connor & Arnold, 2002).

Por último e numa perspectiva mais interventiva, Carreto (2012) salienta ainda a importância de promover programas de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, como medida de promoção do ajustamento psicológico e subsequente relacionamento ajustado com os pares. Como exemplo, é de destacar o estudo de Remédios

(2010), que permitiu compreender que a promoção de competências sociais durante um período continuado de tempo, promove a rede social dos jovens e a sua eficácia ao nível das relações.

### **3. RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMPATIA**

As respostas sociais são determinadas pelas características dos estímulos sociais, pelos objectivos e intenções do indivíduo e pelos conhecimentos previamente adquiridos (Dodge, 1986). Assim, é impossível olhar para a aquisição de competências pessoais ou sociais como indissociáveis de uma rede de contextos, mais ou menos próximos do indivíduo, que influenciam o estabelecimento de relações interpessoais significativas. Segundo uma ideia de reciprocidade e mútua influência, faz então sentido perceber que, tal como os contextos funcionam como ferramentas à construção da pessoa enquanto ser social, também as capacidades que vai adquirindo e integrando, permitem a sua adaptação à diversidade de relações que cabem na sociedade.

A empatia, que recebe neste estudo principal atenção, é também compreendida como uma competência social, com componentes afectivas e cognitivas, que interagem ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Como tal e sendo o desenvolvimento pró-social um processo essencialmente cognitivo, tem também vindo a ser positivamente associado à empatia (Machado et al., 2008; Eisenberg, Zhou & Koller, 2001), pela sua capacidade de compreender diferentes perspectivas e pontos de vista.

No entanto, alguns estudos têm também demonstrado que as pessoas nem sempre se comportam de acordo com os princípios morais que defendem. Com isto, tendem muitas vezes a adoptar comportamentos que promovem o auto benefício (Batson et al., 1997; 1999), mesmo defendendo verbalmente a necessidade de princípios baseados na cooperação e pró-sociabilidade (Roazzi, Monte & Sampaio, 2013). Neste caso, ressalta-se o papel da angústia

empática como fonte de comportamentos pró-sociais, uma vez que subjacente há a necessidade de aliviar o sofrimento próprio.

No caso das interações sociais serem positivas, são de ressaltar características como a sensibilidade, empatia, envolvimento nos diferentes contextos e resolução de problemas, ou seja, os indivíduos são mais pró-sociais. Por outro lado, interações sociais pobres fazem-se representar por dificuldades, como o fraco ajustamento social, emocional, académico e problemas de adaptação na idade adulta (Baptista et al., 2011). Neste sentido, não só a vertente cognitiva está envolvida no desenvolvimento de interações sociais positivas, como também o aspecto emocional, no que concerne à sintonia e regulação emocional.

A competência social abarca assim a competência emocional da empatia, na capacidade que as relações requerem de identificação e reconhecimento de emoções, próprias e dos outros, bem como na sua compreensão consoante o contexto em que se manifestam (Denham, 2007). Estas capacidades empáticas parecem à partida indissociáveis de algumas competências sociais também aqui abordadas, como as de auto controlo, no que diz respeito à necessidade de resposta ajustada ao estado do outro, ou de cooperação, no que toca à partilha momentânea de um estado emocional sintónico ao que lhe está a ser transmitido.

Desta forma, podemos dizer que os mecanismos de auto-regulação envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, compreendidas nas amizades e nas interações sociais (Machado et al., 2008)

Numa perspectiva cíclica, as crianças mais aptas na compreensão das situações emocionais e as que exibem comportamentos mais pró-sociais são as que apresentam maior probabilidade de serem aceites pelos seus pares (Denham et al., 1990). Para além disso, a literatura refere que as raparigas tendem a manifestar mais comportamentos pró-sociais, que compreendem competências de empatia, altruísmo e prestação de apoio físico ou verbal (Bee, 2003).

## **II. METODOLOGIA**

Este capítulo dedica-se à apresentação das principais características investigativas que este estudo compreende. Deste modo pretende-se, numa primeira fase, abordar os principais objectivos, hipóteses e questões de investigação envolvidos na realização do estudo. Numa segunda fase, irá ser abordada uma caracterização do tipo de estudo, no que diz respeito à descrição da amostra e participantes envolvidos, bem como aos instrumentos de medida utilizados para a recolha dados. Por último, importa ainda descrever os procedimentos a que se recorreu para a recolha e análise destes mesmos dados, dos quais o resultado irá figurar dentro do capítulo dedicado aos resultados e conclusões.

### **1. Objectivos, Hipóteses e Questões de Investigação**

Este estudo pretende essencialmente trazer um contributo à investigação portuguesa, no que diz respeito ao conhecimento e análise de factores desenvolvimentistas, envolvidos na aquisição e manutenção de competências sociocognitivas e emocionais, no período da pré-adolescência e adolescência. Dado que este é um período marcado por intensas mudanças cognitivas e relacionais, este estudo tem como objectivo geral o de analisar as relações entre as variáveis de empatia e de competências sociais, numa perspectiva desenvolvimentista, ao longo de várias faixas etárias. Num plano mais específico, pretende-se com este trabalho cumprir os seguintes objectivos e respectivas hipóteses/ questões de investigação:

1. Objectivo 1: Proceder à análise factorial e respectiva consistência interna dos instrumentos de medida;
2. Objectivo 2: Proceder à análise desenvolvimentista, em função da idade e do ciclo de escolaridade, dos níveis de empatia cognitiva e afectiva;

- 2.1. Questão de Investigação 1: Qual será a relação entre a empatia e o nível de desenvolvimento dos jovens, ao longo da pré-adolescência e adolescência?
3. Objectivo 3: Analisar a influência do género nas dimensões de Empatia Cognitiva e Afectiva:
- 3.1. Hipótese 1 - As jovens do sexo feminino tenderão a apresentar níveis mais elevados de empatia, em relação aos jovens do género masculino;
- 3.2. Hipótese 2: Não são expectáveis diferenças significativas entre os valores de Empatia Cognitiva e Afectiva, a nível intergrupar, em cada género.
4. Objectivo 4: Proceder à análise desenvolvimentista, em função da idade e do ciclo de escolaridade, das diferentes dimensões das competências sociais – cooperação, assertividade, empatia e autocontrolo;
- 4.1. Questão de investigação 2 – Qual será o comportamento das diferentes competências sociais no decurso da adolescência?
5. Objectivo 5: Analisar a influência do género nas dimensões das Competências Sociais;
- 5.1. Hipótese 3 - Espera-se que haja uma tendência dos jovens do género masculino em apresentar um menor nível de competências sociais;
- 5.2. Hipótese 4 - Esperam-se valores mais elevados nas subescalas de auto-controlo, cooperação e empatia, no que diz respeito às jovens do género feminino e na subescala de assertividade face aos jovens do género masculino;
6. Objectivo 6: Explorar a relação entre a empatia afectiva e cognitiva e as várias dimensões das competências sociais (cooperação, assertividade e autocontrolo);
- 6.1. Questão de Investigação 3 - Qual será a relação entre a empatia cognitiva e afectiva com as diferentes dimensões das competências sociais?

## 2. Caracterização da Amostra

A amostra definida para este estudo compreende estudantes do 5º ano ao 12º ano de escolaridade, com idades entre os 10 e os 18 anos.

A amostra foi recolhida no Agrupamento de Escolas de Aveiro, nomeadamente na Escola Básica de Aradas e na Escola Secundária Mário Sacramento, entre Abril e Maio de 2016.

Em termos de idade, os 335 participantes da amostra distribuem-se por 9.3% com 10 anos, 12.5% com 11 anos, 14% com 12 anos, 13.1% com 13 anos, 10.1% com 14 anos, 10,4% com 15 anos, 9,9% com 16 anos, 11.3% com 17 anos e 7.5% com 18anos. As características da amostra em termos descritivos estão representadas na Tabela 1.

Quadro 2 - *Análise Descritiva da Amostra*

	Valor	Percentagem
<i>N</i>	335	
<b>Idade (anos)</b>		
<i>M</i>	13.8	
<i>DP</i>	2.54	
Mínimo	10	
Máximo	18	
<b>Sexo</b>		
Masculino	158	47.2%
Feminino	177	52.8%
<b>Escolaridade</b>		
<i>M</i>	8.3	
<i>DP</i>	2.45	
Mínimo	5	
Máximo	12	

### **3. Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a utilização dos seguintes instrumentos de medida, procedeu-se ao pedido de autorização, via e-mail, aos autores das adaptações dos mesmos, que permitiram a sua aplicação no presente estudo.

#### **3.1. *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy (QACE) (Zoll e Enz, 2010; adaptado por Veiga e Santos, 2011)***

O *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children (QACE)*, de Zoll e Enz (2010), trata-se de uma escala multidimensional, que engloba o aspecto cognitivo e afectivo da empatia. Para além dos itens introduzidos pelos seus autores, o instrumento resulta da junção de itens de outros instrumentos de avaliação da empatia, como: *Bryant's Index of Empathy Measurement* (1982), *Leibetseder's E-Skala* (2001), *Garton & Gringert's* (2005), *Eisenberg's Child Report Sympathy Scale* (1998).

O questionário, adaptado para Portugal por Santos e Veiga (2013), compreende a avaliação quantitativa da Empatia no que concerne à sua dimensão Afectiva e Cognitiva. Neste âmbito, os autores definem a Empatia Cognitiva como a capacidade de perceber a perspectiva e os sentimentos do outro, em que essa compreensão pode ser reflectida através de reacções específicas (Pavarino et al., 2005). Por sua vez, a Empatia Afectiva é caracterizada como a experimentação da emoção do outro e consequente compreensão emocional, possibilitando o partilhar de emoções.

A escala inclui 28 itens, aleatoriamente distribuídos, cujas opções de resposta se organizam numa escala de *likert* constituída por cinco opções (1 - *Discordo Totalmente*, 2 - *Discordo um Pouco*, 3 - *Não Concordo nem Discordo*, 4 - *Concordo um Pouco*, 5 - *Concordo*

*Totalmente*). A validade dos constructos mostrou-se adequada, sendo que as dimensões afectiva e cognitiva apresentaram alfas de .85 e .72, respectivamente.

### **3.2. *Social Skills Questionnaire* (SSQ) (Gresham e Elliott, 1990; adaptado por Lemos, Mata e Mota, 2011)**

O *Social Skills Questionnaire* (SSQ), originalmente formulado por Gresham e Elliott (1990) como um instrumento cuja estrutura tem por base um modelo conceptual, compreende uma escala multidimensional integrada no *Social Skills Rating System* (SSRS). Este instrumento pretende não só aceder a problemas emocionais e psicossociais, bem como identificar riscos de desenvolvimento psicossocial negativo. O questionário consiste em 39 itens, distribuídos por 4 dimensões (cooperação, empatia, assertividade e autocontrolo), que devem ser respondidos pelos participantes, segundo uma escala de *likert*, organizada com base na frequência do comportamento (0 – *Nunca*; 1 – *Às vezes*; 2 – *Muitas vezes*).

A dimensão relativa à cooperação pretende avaliar comportamentos de ajuda face aos outros, partilha de materiais e atitude colaborante face às regras. Por sua vez, a Assertividade relaciona-se com comportamentos como pedir informações, falar sobre si próprio e responder adequadamente às acções dos outros, mostrando respeito para consigo e para com os outros. O factor de Empatia, à semelhança da escala anterior, pretende avaliar comportamentos que demonstram interesse e preocupação em relação aos outros. A competência de Auto-controlo visa o domínio sobre as próprias reacções emocionais em situações de conflito, a partir do cumprimento de regras e respeito dos limites.

O questionário, adaptado para Portugal por Lemos, Mata e Mota (2011), incluiu a análise psicométrica numa amostra de 573 estudantes, com idades compreendidas entre os 14

e os 19 anos. Em termos de consistência interna, o alfa de *Cronbach* das subescalas apresenta valores entre .60 e .81, revelando uma adequabilidade das mesmas.

#### **4. Procedimento de Recolha de Dados**

A recolha de dados foi feita em contexto escolar. Foi contactado um estabelecimento de ensino público, de forma a averiguar a sua disponibilidade para a colaboração no presente estudo (Anexo A). Neste primeiro contacto foi facultada alguma informação de apresentação/explicação do estudo, bem como dos seus objectivos, sendo que a escola se mostrou disponível a aceitar a aplicação dos instrumentos nos seus alunos, mediante aprovação do Ministério da Educação.

Depois do estudo ter sido aprovado pela Comissão de Deontologia da FPUL, submeteu-se à aprovação do Ministério, a qual foi bem-sucedida. Sendo assim, e com a permissão da escola para dar início ao procedimento, foram abordados alunos com as idades pretendidas e respectivos encarregados de educação dos jovens, pertencentes às turmas seleccionadas pela direcção da escola, no sentido de permitir a participação dos seus educandos no projecto, através de um consentimento informado, onde constava informação relativa ao estudo (Anexo B). Neste documento, para além de ser descrito o estudo, era assegurada a confidencialidade e a informação de que os participantes poderiam desistir a qualquer momento do estudo.

Após serem recebidas as autorizações dos encarregados de educação, procedeu-se à recolha de dados, que ocorreu em contexto de sala de aula, num único momento, sendo que os questionários foram respondidos de forma individual, na sala onde estavam presentes o investigador e o professor responsável pela turma.

Os instrumentos de avaliação eram acompanhados de uma folha de rosto (Anexo C) e de um texto de apresentação, onde constavam os objectivos essenciais do estudo, a importância da participação, bem como as questões relacionadas com o anonimato e confidencialidade das respostas, o carácter voluntário da participação e a possibilidade de desistência, a qualquer momento do preenchimento dos instrumentos. Foram também pedidos alguns dados sociodemográficos, que, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, não permitissem identificar os jovens, tais como: o sexo, a idade e o nível de escolaridade.

## **5. Procedimentos Estatísticos**

O tratamento estatístico dos dados recolhidos foi efectuado com recurso ao *software* de análise estatística, IBM SPSS *Statistics* 23.

A normalidade da amostra foi analisada através do Teste de *Kolmogorov-Smirnov*, verificando-se que a amostra é normal para o questionário QACE. Como tal, sendo que um dos pressupostos para a utilização de testes paramétricos passa pela homogeneidade das variâncias, procedeu-se ao teste de *Levene*, verificando-se a homogeneidade relativamente ao questionário QACE. Para além disso, de forma a ampliar a confiança na utilização de testes paramétricos, procedeu-se à transformação logarítmica de base 10 dos valores dimensões da Empatia, sendo possível aproximar a sua distribuição do critério de normalidade. É importante salientar que todas as análises a realizar ao longo deste estudo vão ter por base, tanto os valores transformados, como os não transformados, referentes às dimensões da Empatia, de forma a verificar a sua homogeneidade. No entanto, apenas serão reportados os resultados relativos aos valores não transformados. Com estes pressupostos em conta, optou-se então por utilizar os testes paramétricos.

De seguida, procedeu-se ao estudo da estrutura factorial dos instrumentos de medida utilizados, a partir de uma análise factorial exploratória, apoiada nos testes de KMO e de Esfericidade de *Barlett*. O estudo da estrutura factorial foi realizado através de uma análise exploratória de extracção de componentes principais, seguida de rotação ortogonal (*Varimax*). Por sua vez, a precisão dos instrumentos foi avaliada a partir da análise da consistência interna (alfa de *Cronbach*) e das correlações entre as subescalas.

Para o estudo da influência das variáveis pessoais (género e idade) optou-se por recorrer a métodos de comparação de médias, como testes *t* e análise de variâncias (ANOVA), com recurso a testes de *Post Hoc* (*Games-Howell* e *Gabriel*), para a comparação múltipla de médias entre variáveis e identificação de diferenças significativas entre grupos.

As correlações entre as dimensões dos dois instrumentos de medida foram calculadas através do método correlativo de coeficiente de *Pearson*, pelo que se consideraram níveis de significância inferiores a .05. As análises acima referidas foram realizadas com base na estrutura das Análises Factoriais resultantes deste estudo, de forma a assegurar rigor estatístico.

### **III. RESULTADOS**

#### **1. Estudo Psicométrico dos Instrumentos de Medida**

##### **1.1. Escala de Avaliação da Empatia: Versão Portuguesa do *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy* (QACE) (Veiga e Santos; 2011)**

De forma a perceber o tipo de análise e possíveis testes a aplicar no presente estudo, é necessário verificar se a amostra segue uma distribuição normal, neste caso, para as variáveis dependentes Empatia Cognitiva e Empatia Afectiva. Para tal, recorreu-se ao Teste de *Kolmogorov-Smirnov*, tendo-se verificado que a distribuição da amostra não é normal para o

instrumento QACE (*Kolmogorov-Smirnov*,  $p=.18$ ; *Shapiro-Wilks*,  $p=.49$ ). Desta forma, uma vez que, para além da normalidade, um dos pressupostos para a utilização de testes paramétricos é a homogeneidade das variâncias, procedeu-se ao teste de *Levene*. A partir deste método, foi então possível verificar que ambos os factores cumprem o critério de homogeneidade entre as variâncias ( $p > .05$ ).

Complementarmente, e apesar de ter sido testado o pressuposto da normalidade, onde se assinalaram desvios em relação à assimetria e à curtose, decidiu-se proceder a uma transformação logarítmica de base 10 para as variáveis dependentes que violavam fortemente o pressuposto da normalidade (Empatia Cognitiva e Afectiva). A partir deste método, os valores de desvio melhoraram em relação aos anteriores, tal como se apresenta na Tabela 2.

Quadro 2 – Valores de Desvio do QACE

	<i>Skewness</i> <sup>1</sup>	<i>Skewness</i> <sup>2</sup>	<i>Kurtosis</i> <sup>1</sup>	<i>Kurtosis</i> <sup>2</sup>
Empatia Afectiva	-7.4	- 5.7	4.4	3.7
Empatia Cognitiva	-6.5	-2.5	6.1	2.7

Os valores transformados possibilitam agora perceber uma distribuição mais próxima da normal, apesar de a análise *Kolmogorov-Smirnov* continuar a não corresponder, em termos de significância. Assim, e de forma a avançar com precaução para a aplicação de testes paramétricos, podemos integrar a informação que nos é dada pelos valores transformados de assimetria e curtose, com o facto de estarmos perante uma amostra de dimensão superior a 30 participantes. De acordo com este pressuposto, é possível assumir uma distribuição amostral robusta, uma vez que, à medida que a dimensão da amostra aumenta, a distribuição média tende a ser normal (Marôco, 2007). Para além disso, é ainda de salientar que, segundo Pallant

(2005), em amostras de maior dimensão é comum ocorrer a violação do princípio da normalidade.

**1.1.1. Análise Factorial da Escala de Avaliação da Empatia: Versão Portuguesa do *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy* (QACE) (Veiga e Santos, 2011)**

A análise da estrutura relacional dos itens relativos à escala QACE foi realizada a partir de uma Análise Factorial Exploratória (AFE), com extracção de factores, pelo método de componentes principais, seguida de uma rotação *Varimax*. Considerando-se apenas os factores comuns com valor próprio superior a 1 (segundo o Critério de *Kaiser*), resultaram desta análise inicial 5 factores. Sendo que o número de factores se revelou bastante superior ao originalmente indicado pelo autor da escala, procedeu-se a um método de Análise Factorial Exploratória mais rígido, definindo um número fixo de dois factores, de acordo com a estrutura original da escala. A qualidade da AFE foi avaliada com recurso ao Teste *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que revelou um valor de .83, permitindo predizer uma boa qualidade da mesma (Field, 2009). Complementarmente, o Teste de Esfericidade de *Barlett*, apresentou um valor de  $p < .05$ , o que permite considerar as variáveis como significativamente correlacionadas (Pallant, 2005).

Desta forma, através do método de Análise Factorial Exploratória, é possível partir para a exploração da estrutura relacional da Escala de Empatia Cognitiva e Afectiva (QACE), a partir dos dois factores apresentados na Tabela 3, juntamente com o peso factorial de cada item. Assim, considera-se que os itens que apresentam saturações superiores a 0.35 permitem identificar a que componente, afectivo ou cognitivo, correspondem. Neste caso, os dois componentes extraídos explicam entre 26.65% e 35.73% da variância dos resultados obtidos.

Quadro 3 - Análise Factorial do QACEC

	Componente	
	Afectiva	Cognitiva
P26 - Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.	-.065	<b>,767</b>
P29 - Eu consigo perceber, pela cara dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.	,105	<b>,694</b>
P4 - Entristece-me ver uma criança/jovem que não consegue encontrar ninguém para brincar	<b>,685</b>	,036
P18 - Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.	<b>,688</b>	,154
P28 - Muitas vezes, sinto pena de outras crianças/jovens que estão tristes ou com problemas.	,397	<b>,670</b>
P16 - Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.	<b>,660</b>	,080
P9 - Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele.	<b>,638</b>	,029
P27 - Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.	,233	<b>,578</b>
P2 - Eu sinto pena das outras crianças/jovens que não têm brinquedos e roupas.	<b>,560</b>	,009
P24 - Quando vejo outra criança/jovem que esteja magoada ou triste, sinto pena dela.	<b>,555</b>	,549
P12 - Fico chateado quando vejo uma criança/jovem ser agredido ou magoado.	<b>,555</b>	,088

P22 - Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança/jovem.	,477	<b>,506</b>
P23 - Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.	-,053	<b>,504</b>
P19 - Muitas vezes, tento perceber melhor os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.	<b>,500</b>	,234
P5 - Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.	<b>,420</b>	,079
P10 - Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.	<b>,420</b>	,197
P3 - Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.	<b>,410</b>	,132
P21- Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.	<b>,375</b>	,206
P11 - Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo perceber se está de bom humor.	,305	,158
P17 - Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.	,126	,260

---

\*\*  $p < .01$

Através da análise da Tabela 3, pode verificar-se que nenhum dos factores manteve totalmente a sua estrutura original. Na Empatia Afectiva, tal como na versão original, obtiveram peso factorial, os itens 2, 4, 9, 12, 16, 18 e 24 (“*Eu sinto pena das outras*

*crianças/jovens que não têm brinquedos e roupas*”, *“Entristece-me ver uma criança/jovem que não consegue encontrar ninguém para brincar*”, *“Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele*”, *“Fico chateado quando vejo uma criança/jovem ser agredida ou magoada*”, *“Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho*”, *“Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal*”, *“Quando vejo outra criança/jovem que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela”*). No entanto, os itens 22, 27 e 28 (*“Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança/jovem*”, *“Fico chateado quando vejo um animal ser ferido*”, *“Muitas vezes, sinto pena de outras crianças/jovens que estão tristes ou com problemas”*), também considerados pelo autor como pertencentes à Empatia Afectiva, revelaram uma correlação significativa ( $>.35$ ) com o segundo factor, Empatia Cognitiva.

O segundo componente factorial descreve a subescala de Empatia Cognitiva, na qual obtiveram peso factorial os itens originais 23, 26 e 29 (*“Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado*”, *“Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa*”, *“Eu consigo perceber, pela cara dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa”*). No entanto, os itens 3, 5, 10, 19 e 21 (*“Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir*”, *“Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz*”, *“Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia*”, *“Muitas vezes tento perceber melhor os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista*”, *“Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz”*), também considerados pelo autor como pertencentes a este factor, obtiveram peso factorial no componente Afectivo da Empatia. Relativamente aos itens 11 e 17 (*“Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo perceber se está de bom humor*” e *“Muitas vezes, consigo antecipar o fim das frases das*

outras pessoas porque sei o que estão prestes a dizer”), originalmente pertencentes ao componente Cognitivo, estes não demonstraram correlação com nenhum dos factores Cognitivo ou Afectivo, pelo que foram removidos.

### 1.1.2. Validade Interna do Instrumento QACE

Quadro 4 - Consistência Interna, Médias, Desvio Padrão e Correlações entre as dimensões do QACE

Dimensões				Empatia Afectiva	Empatia Cognitiva
	<i>Alfa</i>	M	DP		
Empatia Afectiva	.80	25.8	3.6	-	.48
Empatia Cognitiva	.70	50.9	5.6		-

\*\*  $p < .01$

A consistência interna do conjunto de itens que descrevem cada factor foi analisada com recurso ao alfa de *Cronbach*, presente na Tabela 4, em conjunto com a respectiva análise descritiva (média e desvio padrão) de cada factor.

Deste modo, é possível perceber que tanto a dimensão da Empatia Cognitiva como Afectiva apresentam uma boa consistência interna (.70 e .80, respectivamente), Desta forma, apesar de se verificar um ligeiro decréscimo na consistência interna da subescala Empatia Afectiva, o valor de consistência interna da Empatia Cognitiva manteve-se semelhante ao original (.72)

No que diz respeito à forma como as duas subescalas do QACE se relacionam, foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa. Neste sentido, as dimensões Cognitiva e Afectiva da presente escala revelam uma correlação positiva moderada (Pallant, 2005), com  $r = .48$ .

**1.2. Social Skills Questionnaire (SSQ) (Gresham e Elliott, 1990; adaptado por Lemos, Mata e Mota, 2011)**

Em relação à escala SSQ, o pressuposto da normalidade também não se verificou para nenhuma das quatro dimensões, na análise aos testes de *Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk* ( $p = .00$ ). No entanto, a partir da análise aos valores de desvio (assimetria e curtose), é possível perceber que estes assumem resultados que não violam significativamente o pressuposto da normalidade e permitem compreender uma aproximação à distribuição normal, de valor ideal igual a 0. Sendo que apenas o valor de assimetria da variável Empatia CS apresentava um valor significativamente elevado, procedeu-se à transformação desta distribuição, a partir de uma função logarítmica de base 10, que permitiu aceder a valores mais adequados de desvio à normalidade.

Complementarmente, e de forma a proceder à análise estatística paramétrica com mais segurança, foi ainda testado o pressuposto da Homogeneidade de Variâncias, através do teste de *Levene*. A partir deste método, foi possível verificar que todos os quatro critérios do teste se revelaram significativos ( $p > .05$ ), tornando possível concluir que existe homogeneidade das variâncias ao nível das competências sociais.

*Quadro 5 - Valores de Desvio do SSQ*

	Skewness <sup>1</sup>	Skewness <sup>2</sup>	Kurtosis <sup>1</sup>	Kurtosis <sup>2</sup>
Assertividade	-2.4	-	-0.7	-
Empatia CS	6.6	0.4	2.7	1.3
Cooperação	-4.3	-	2.1	-
Auto-Controlo	-0.5	-	0.2	-

### **1.2.1. Análise Factorial do *Social Skills Questionnaire* (SSQ) (Gresham e Elliott, 1990; adaptado por Lemos, Mata e Mota, 2011)**

Com o intuito de analisar a estrutura factorial dos itens pertencentes ao SSQ, foi inicialmente realizada uma Análise Factorial Exploratória (AFE), com extracção de factores através do método de componentes principais, com rotação *Varimax*. Uma vez mais, o número de componentes comuns retidos baseou-se no critério de *Kaiser*, que pressupõe a inclusão de factores com valor próprio superior a 1. Uma vez que esta análise exploratória inicial resultou num total de 12 componentes, optou-se por proceder a um método de Análise Factorial Exploratória mais rígido, de forma a cingir a análise da estrutura a quatro componentes, tal como originalmente definido pelos autores. A validade da AFE sustentou-se nos valores dos testes de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e de Esfericidade de *Barlett*, que apresentaram valores de .8 e  $p < .05$ , respectivamente. Segundo Pallant (2005), valores de KMO superiores a .6, pressupõem uma boa qualidade de AFE, sendo que um valor de significância  $p < .05$  permite apontar para uma correlação forte entre as variáveis em estudo.

Desta forma, através do método de Análise Factorial Exploratória, é possível explicar a estrutura relacional do *Social Skills Questionnaire* (SSQ), a partir de quatro factores, apresentados na Tabela 6, juntamente com o peso factorial de cada item. Assim, considera-se os itens que apresentam saturações superiores a .35, como aqueles que permitem identificar o componente ao qual correspondem. Neste caso, os quatro factores extraídos explicam entre 15.2% e 23,2% da variância dos resultados obtidos.

Quadro 6 - *Análise Factorial do SSQ*

	Componente			
	Auto-Controlo	Assertividade	Empatia	Cooperação
P23 – Faço elogios a pessoas do sexo oposto.	-,108	<b>,681</b>	,130	-,093
P33 – Recebo a atenção de pessoas do sexo oposto sem me sentir embaraçado(a).	,081	<b>,681</b>	,236	,026
P21 – Ouço os meus amigos quando falam dos seus problemas.	,126	,082	<b>,681</b>	-,066
P5 – Tento compreender os sentimentos dos meus amigos quando eles estão zangados, aborrecidos ou tristes.	,058	,143	<b>,661</b>	-,091
P20 – Quando estou interessado(a) em alguém convidado-o(a) para sairmos.	,037	<b>,656</b>	-,143	,081
P27 - Aceito castigos dos adultos sem ficar zangado(a).	<b>,649</b>	,003	,098	-,122
P4 – Sinto-me confiante quando saio num encontro com alguém em quem estou interessado(a).	,070	<b>,644</b>	-,025	,151
P22 – Quando tenho discussões com os meus pais, termino-as de uma forma calma	<b>,604</b>	,106	,026	,107

---

P34 - Aceito críticas dos meus pais sem ficar zangado(a).	<b>,595</b>	,103	,115	-,051
P32 - Controlo o meu temperamento quando as pessoas se zangam comigo.	<b>,582</b>	,071	,038	-,005
P24 - Quando as outras pessoas fazem alguma coisa bem, digo-lhes.	,173	,041	<b>,577</b>	,156
P6 – Ouço os adultos quando eles estão a falar comigo.	<b>,537</b>	,025	,090	-,044
P26 – Inico conversas com amigos do sexo oposto sem me sentir deslocado(a) ou nervoso(a).	,073	<b>,535</b>	,172	-,098
P2 – Digo coisas agradáveis aos outros quando eles fazem alguma coisa bem.	,174	-,012	<b>,522</b>	,250
P13 – Faço os trabalhos de casa a tempo.	,314	-,162	-,036	<b>,519</b>
P15 – Faço coisas que agradam aos meus pais, como ajudar nas tarefas de casa, sem ser necessário pedirem-me.	<b>,515</b>	,192	-,078	,135
P1 – Faço amizades com facilidade.	,118	<b>,514</b>	,058	,298
P39 - Converso em conjunto com os colegas de turma quando há um problema ou uma discussão.	-,003	,340	,203	<b>,499</b>

---

---

P28 - Mostro aos meus amigos que gosto deles, dizendo-lhes ou demonstrando-o.	,181	,362	<b>,490</b>	,039
P3 – Peço ajuda aos adultos quando outros colegas tentam bater-me ou se metem comigo.	,238	-,134	,189	<b>,476</b>
P35 - Sigo as orientações dos professores.	<b>,469</b>	-,198	,173	,294
P30 – Convido as pessoas para participarem em actividades sociais.	,052	<b>,458</b>	,124	,260
P17 – Acabo os trabalhos na aula a tempo.	,167	,118	,051	<b>,455</b>
P38 - Inicio conversas com colegas de turma.	,007	,161	,094	<b>,448</b>
P12 – Tenho pena das pessoas quando lhes acontece algo de mal.	,024	-,126	<b>,439</b>	,263
P37 - Peço favores a amigos.	-,100	,174	,113	<b>,436</b>
P19 – Ignoro os colegas que fazem palhaçadas nas aulas.	<b>,421</b>	,019	,078	,212
P29 - Defendo os meus amigos quando são criticados injustamente.	-,048	,160	<b>,419</b>	,144
P14 – Mantenho a minha mesa de trabalho limpa e arrumada.	<b>,400</b>	-,079	,159	,293

---

P36 - Uso um tom de voz agradável em discussões da sala de aula.	<b>,395</b>	-,013	,284	,139
P8 – Peço ajuda aos meus amigos quando tenho problemas.	,038	,044	<b>,382</b>	,290
P25 - Sorrio, aceno ou cumprimento os outros.	,238	,228	<b>,377</b>	,031
P9 – Peço autorização antes de mexer nas coisas de outras pessoas.	,287	-,242	,350	,036
P16 – Participo em actividades escolares como o desporto e clubes.	,109	,347	-,263	,305
P31 - Uso o meu tempo livre de maneiras úteis.	,332	,070	,050	,303
P10 – Mostro o meu desacordo aos adultos sem discutir ou gritar.	,325	,232	,223	-,032
P18 – Quando tenho desacordos com os meus pais ou professores, acabo sempre por chegar a um entendimento.	,325	,053	,316	,224
P7 – Ignoro os outros colegas quando eles me gozam ou insultam.	,247	-,007	,026	,078

Através da análise da Tabela 6, é possível aceder a uma estrutura de 4 factores que explicam 32,7% da variância total. Assim, a dimensão relativa ao Auto-Controlo surge representada pelo primeiro componente, no qual obtiveram peso factorial, os itens 6, 14, 15, 19, 22, 27, 32, 34, 35 e 36 (*“Ouço os adultos quando eles estão a falar comigo”*, *“Mantenho*

*a minha mesa de trabalho limpa e arrumada”, “Faço coisas que agradam aos meus pais, como ajudar nas tarefas de casa, sem ser necessário pedirem-me”, “Ignoro os colegas que fazem palhaçadas nas aulas”, “Aceito castigos dos adultos sem ficar zangado(a)”, “Quando tenho discussões como os meus pais, termino-as de um forma calma”, “Aceito castigos dos adultos sem ficar zangado”, “Controlo o meu temperamento quando as pessoas se zangam comigo”, “Aceito críticas dos meus pais sem ficar zangado(a)”, “Sigo as orientações dos professores” e “Uso um tom de voz agradável em discussões da sala de aula”).*

A dimensão referente à Assertividade é descrita pelo segundo componente, que abrange os itens 1, 4, 20, 23, 26, 30 e 33 (*“Faço amizades com facilidade”, “Sinto-me confiante quando saio num encontro com alguém em quem estou interessado(a)”, “Quando estou interessado em alguém, convido-o(a) para sairmos”, “Faço elogios a pessoas do sexo oposto”, “Inicio conversas com pessoas do sexo oposto sem me sentir deslocado(a) ou nervoso(a)”, “Convido as pessoas para participarem em actividades sociais” e “Recebo atenção de pessoas do sexo oposto sem me sentir embaraçado(a)”*). No entanto, não apresentaram peso factorial nesta dimensão, alguns itens que originalmente faziam parte da mesma, como é o caso dos itens 16, 31 e 38 (*“Peço ajuda aos adultos quando outros colegas tentam bater-me ou se metem comigo”, “Participo em actividades escolares como o desporto e clubes” e “Inicio conversas com colegas de turma”*).

O terceiro factor presente na matriz correlativa permite representar a dimensão da Empatia. Como tal, são de destacar os itens que apresentam peso factorial significativo para integrar este componente, como é o caso dos itens 2, 5, 8, 12, 21, 24, 25, 28 e 29 (*“Digo coisas agradáveis aos outros quando eles fazem alguma coisa bem”, “Tento compreender os sentimentos dos meus amigos quando eles estão zangados, aborrecidos ou tristes”, “Peço ajuda aos meus amigos quando tenho problemas”, “Tenho pena das pessoas quando lhes acontece algo de mal”, “Ouço os meus amigos quando falam dos seus problemas”, “Quando*

*as outras pessoas fazem alguma coisa bem, digo-lhes”, “Sorrio, aceno ou cumprimento os outros”, “Mostro aos meus amigos que gosto deles, dizendo-lhes ou demonstrando-o”, “Defendo os meus amigos quando são criticados injustamente”*). Importa ressaltar alguns itens que pertencentes à estrutura original desta dimensão e que não demonstraram peso factorial significativo – item, 37 e 39 (*“Peço ajuda aos meus amigos quando tenho problemas”, “Sorrio, aceno ou cumprimento os outros” e “Converso em conjunto com os colegas de turma quando há um problema ou uma discussão”*).

Por último, é necessário destacar o quarto factor como pouco consistente, embora possa ser considerado preditor de alguns itens relativos à dimensão da Cooperação, sendo que obtiveram peso factorial os itens 3, 13, 17 e 37 (*“Peço ajuda aos adultos quando outros colegas tentam bater-me ou se metem comigo”, “Faço os trabalhos de casa a tempo”, “Acabo os trabalhos na aula a tempo” e “Peço favores a amigos”*). Contudo, são de ressaltar alguns itens originalmente pertencentes a outros factores, que se revelaram significativos em relação a este componente, como os itens 38 e 39 (*“Inicio conversas com colegas de turma” – Assertividade; “Converso em conjunto com os colegas de turma quando há um problema ou uma discussão” – Empatia*).

Torna-se importante identificar alguns itens que não obtiveram peso factorial em relação a nenhum dos componentes e por isso foram removidos, o que se verificou em relação aos itens 7, 9, 10, 11, 16, 18 e 31.

### 1.2.2. Consistência Interna do instrumento SSQ

Quadro 7 - Consistência Interna, Médias e Desvio Padrão das subescalas do SSQ

<i>Factores</i>	<i>Alfa</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Assertividade	.75	8.6	3
Empatia CS	.73	14.6	2.6
Cooperação	.54	8.6	1.9
Auto-Controlo	.75	12.9	3.1

\*\*  $p < .01$

Quadro 8 – Correlações entre as dimensões do SSQ

	Assertividade	Empatia_CS	Cooperação	Auto_Controlo
Assertividade		,287**	,251**	,145**
Empatia_CS			,366**	,376**
Cooperação				,373**
Auto_Controlo				-

\*\*  $p < .01$

A consistência interna do conjunto de itens que descrevem cada factor foi analisada com recurso ao alfa de *Cronbach*, presente na tabela x, em conjunto com a respectiva análise descritiva (média e desvio padrão) de cada factor.

Deste modo, é possível perceber que as dimensões relativas à Assertividade, Empatia e Auto Controlo apresentam uma boa consistência interna (.75, .73 e .75, respectivamente), enquanto que o factor *Cooperação* surge com uma consistência interna considerada fraca (.54).

No que diz respeito à forma como as quatro subescalas do SSQ se relacionam entre si, foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa ( $p < .01$ ) entre todas as

dimensões. Através da análise à Tabela 7 é possível verificar que a subescala *Assertividade* estabelece uma correlação positiva fraca com a subescala *Empatia* ( $r = .29$ ) e *Cooperação* ( $r = .25$ ) e uma correlação ainda menor com a subescala *Auto-Controlo* ( $r = .15$ ). Por sua vez, a subescala *Empatia* apresenta uma correlação moderada, com as dimensões relativas à *Cooperação* ( $r = .36$ ) e *Auto-Controlo* ( $r = .37$ ). Através desta análise é também possível perceber uma correlação moderada entre as subescalas *Cooperação* e *Auto-Controlo* ( $r = .37$ ) (Pallant, 2005).

## 2. Análise de Variância Empatia - Idade

Sendo que um dos objectivos do presente estudo se prende com a necessidade de compreender de que forma a empatia, na sua vertente afectiva e cognitiva, se comporta ao longo da pré-adolescência e adolescência, procedeu-se à análise de variâncias entre quatro faixas etárias e as duas variáveis dependentes, empatia afectiva e empatia cognitiva. Os resultados da análise estão disponíveis na Tabela 9.

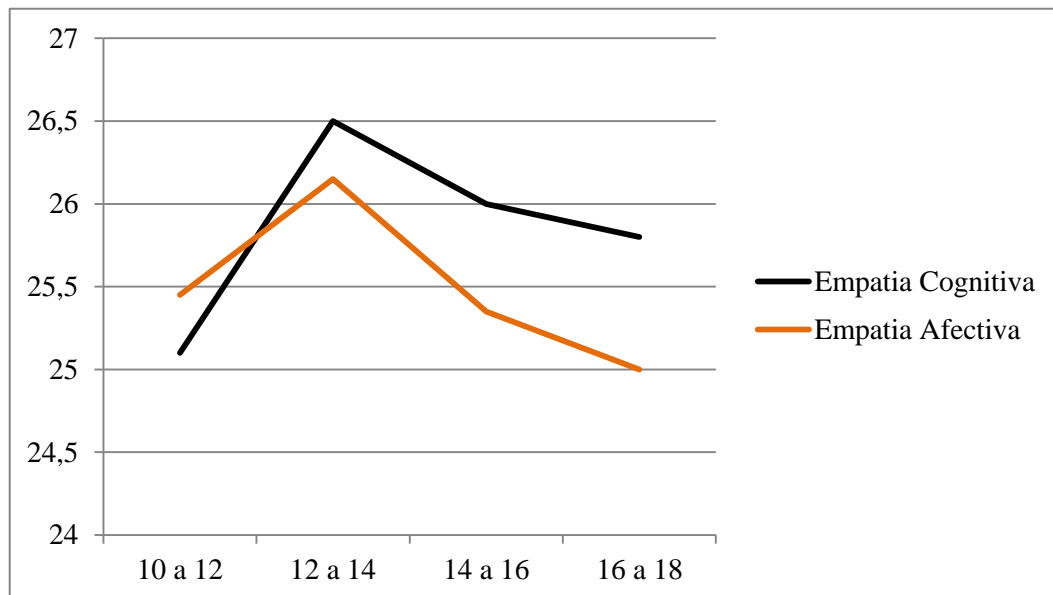
Quadro 9 – Resultados ANOVA entre Idade e Empatia

VI: Idade					<i>Homogeneidade</i>		<i>ANOVA</i>	
		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Empatia	10 – 12	120	25.1	4.9				
Cognitiva	12 – 14	78	26.5	2.4	7.3	.00	2.45	.06
	14 – 16	68	26	2.6				
	16 – 18	63	25.8	2.6				
Empatia	10 – 12	120	50.9	6.3				
Afectiva	12 – 14	78	52.3	4.8	1.7	.17	2.12	.1
	14 – 16	68	50.7	5.7				
	16 – 18	63	50	5.1				

A relação entre a variável Idade e as dimensões de Empatia foi analisada a partir do método de análise de variâncias ANOVA, a partir do qual não se verificaram diferenças significativas a um nível de significância convencional de  $p < .05$ . Assim, não é possível perceber a idade como uma variável significativamente influente na forma como a empatia varia ao longo da pré-adolescência e adolescência. No entanto, e apesar das diferenças não significativas, são de destacar algumas alterações no comportamento empático dos jovens ao

longo das faixas etárias em estudo. Como tal, merece destaque o aumento de ambas as funções da empatia, cognitiva e afectiva, entre a faixa etária dos 10 aos 12 anos e dos 12 aos 14 anos. Contudo, esta evolução revela-se mais significativa face à Empatia Cognitiva, que representa uma diferença de 1.4 nos valores médios da subescala do instrumento, entre as duas faixas etárias. Através da observação do Figura 1, torna-se também importante salientar a o movimento tendencialmente decrescente em relação aos valores de Empatia Cognitiva e Afectiva, a partir dos 14 anos.

*Figura 1 - Empatia Cognitiva e Afectiva no decurso da Adolescência*



### 3. Análise de Variância Idade – Competências Sociais

Quadro 10 – Resultados ANOVA entre Idade e Competências Sociais

VI: Idade					Homogeneidade		ANOVA	
		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Auto-Controlo	10 – 12	120	13.3	3.5	1.7	.16	1.1	.36
	12 – 14	78	12.9	2.6				
	14 – 16	68	12.7	3.1				
	16 – 18	63	12.5	2.6				
Assertividade	10 – 12	120	7.9	3.2	1	.4	5.9	.00
	12 – 14	78	8.7	2.8				
	14 – 16	68	8.4	2.7				
	16 – 18	63	9.8	2.7				
Empatia	10 – 12	120	14.5	2.8	1.2	.32	.75	.52
	12 – 14	78	14.9	2.7				
	14 – 16	68	14.3	2.3				
	16 – 18	63	14.7	2.6				
Cooperação	10 – 12	120	8.7	1.9	.5	.7	8.8	.00
	12 – 14	78	8	1.8				
	14 – 16	68	7.3	2				
	16 – 18	63	7.8	1.8				

A correlação entre a idade e as quatro competências sociais foi analisada a partir do método de análise de variâncias ANOVA. A partir deste processo, verificaram-se diferenças

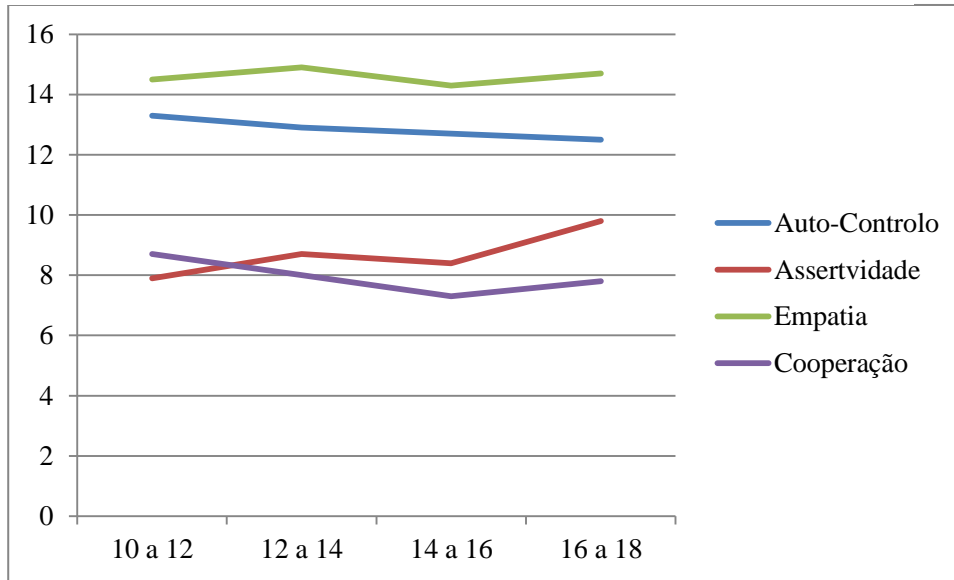
significativas ( $p < .05$ ) em relação às competências de Assertividade e Cooperação, o que sugere a influência da variável idade na forma como estas variam.

De forma a explorar esta relação, é necessário recorrer à análise estatística a partir de testes *Post-Hoc*, cujo objectivo será perceber em que grupos se verificam as diferenças mais significativas nos valores de Assertividade e Cooperação. Uma vez que o teste de *Levene* nos permite verificar que o pressuposto de homogeneidade de variâncias não foi violado para as dimensões em estudo ( $p > .05$ ), optou-se pelo teste *Post-Hoc* de *Gabriel*.

A partir deste processo, foi possível perceber que as diferenças na competência de Assertividade, se revelam estatisticamente significativas entre o grupo dos 10 aos 12 anos ( $M = 7.9$ ;  $SD = 3.2$ ) e dos 16 aos 18 ( $M = 9.8$ ;  $SD = 2.7$ ), com uma diferença de 1.4 sobre as médias dos valores. Relativamente à competência de Cooperação, as diferenças mais significativas fizeram-se notar entre a faixa etária dos 10 aos 12 anos ( $M = 8.7$ ;  $SD = 7.8$ ), em relação aos adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos ( $M = 7.2$ ;  $SD = 2$ ), bem como em relação à faixa etária dos 16 aos 18 anos ( $M = 7.8$ ;  $SD = 1.8$ ). A partir do cálculo do *Eta squared* ( $\eta^2$ ), ou tamanho do efeito, é possível perceber que a idade explica em 5% a variância entre os valores de Assertividade, o que sugere um efeito fraco. Relativamente à Cooperação, o tamanho do efeito assume um valor de  $\eta^2 = .07$ , o que prediz que as diferenças encontradas são explicadas pelo factor idade numa magnitude de 7% e portanto, com um efeito moderado sobre os resultados.

Complementarmente, e embora não tenha revelado diferenças estatisticamente significativas, a partir da Figura 2, é possível observar que a competência de Auto-Controlo assume uma tendência decrescente ao longo da idade. Por sua vez, os níveis de Empatia mostram-se relativamente estáveis ao longo das faixas etárias. O gráfico permite ainda perceber a faixa etária dos 14 aos 16 anos como um período em que os jovens tendencialmente se mostram mais fragilizados ao nível das competências sociais.

Figura 2 - Competências Sociais no decurso da Adolescência



#### 4. T - Test – Análise de Diferenças de Género

Quadro 11 – Resultados T- test para diferenças de género

VI: Sexo		Homogeneidade					T-Test																																																
		N	Média	DP	Levene	P	T	p																																															
Empatia Cognitiva	Masculino	158	25.1	5	2.3	.134	- 3.2	.00																																															
	Feminino	177	26.4	4.4					Empatia Afectiva	Masculino	158	49.3	5.9	6.3	.013	-5.4	.00	Feminino	177	52.5	4.9	Assertividade	Masculino	158	9.4	3.1	5.8	.017	4.9	.00	Feminino	177	7.8	2.7	Empatia CS	Masculino	158	14	2.7	3.9	.05	- 4.1	.00	Feminino	177	15.2	2.3	Cooperação	Masculino	158	8	1.9	.025	.874	-.84
Empatia Afectiva	Masculino	158	49.3	5.9	6.3	.013	-5.4	.00																																															
	Feminino	177	52.5	4.9					Assertividade	Masculino	158	9.4	3.1	5.8	.017	4.9	.00	Feminino	177	7.8	2.7	Empatia CS	Masculino	158	14	2.7	3.9	.05	- 4.1	.00	Feminino	177	15.2	2.3	Cooperação	Masculino	158	8	1.9	.025	.874	-.84	.4	Feminino	177	8.2	1.9								
Assertividade	Masculino	158	9.4	3.1	5.8	.017	4.9	.00																																															
	Feminino	177	7.8	2.7					Empatia CS	Masculino	158	14	2.7	3.9	.05	- 4.1	.00	Feminino	177	15.2	2.3	Cooperação	Masculino	158	8	1.9	.025	.874	-.84	.4	Feminino	177	8.2	1.9																					
Empatia CS	Masculino	158	14	2.7	3.9	.05	- 4.1	.00																																															
	Feminino	177	15.2	2.3					Cooperação	Masculino	158	8	1.9	.025	.874	-.84	.4	Feminino	177	8.2	1.9																																		
Cooperação	Masculino	158	8	1.9	.025	.874	-.84	.4																																															
	Feminino	177	8.2	1.9																																																			

Auto-	Masculino	158	12.7	31				
Controlo	Feminino	177	13.1	2.7	1.5	.219	-1.1	.25

A partir da análise do *T-Test*, na Tabela 11, é possível verificar que existem diferenças significativas ( $p < .05$ ) entre os jovens do género masculino e feminino, em relação às dimensões Empatia Cognitiva, Empatia Afectiva, Assertividade e Empatia CS. Por outro lado, sendo o nível de significância superior a .05 para as subescalas Cooperação e Auto-Controlo, podemos verificar que não existem diferenças significativas entre o género masculino e feminino.

A um nível mais específico da Empatia Afectiva, verificam-se valores superiores para os sujeitos do género feminino ( $M = 48.9$ ;  $MD=2.7$ ). Complementarmente, importa calcular o tamanho do efeito, ou seja a magnitude da diferença verificada entre os dois grupos (feminino e masculino). Para tal, recorreu-se à estatística de tamanho do efeito, *Eta squared* ( $\eta^2$ ), que pretende representar a proporção de variância da empatia afectiva que é explicada pela variável independente (género). Segundo Cohen (1988), a proporção deste efeito pode ser interpretada a partir de três linhas orientadoras ( $\eta^2 = .01$  – *efeito reduzido*;  $\eta^2 = .06$  – *efeito moderado*;  $\eta^2 = .14$  – *efeito elevado*). A partir da fórmula sugerida por Pallant (2005), para o cálculo de *Eta squared*, verificou-se que a magnitude da diferença entre os géneros, relativamente à Empatia Afectiva, pode ser considerada moderada ( $\eta^2 = .06$ ). Neste sentido, apenas 6% da variância na Empatia Afectiva pode ser explicada pela variável género.

Ao nível da Empatia Cognitiva, também se verifica um valor médio mais elevado no género feminino ( $M = 26.4.7$ ;  $p = .00$ ;  $MD = 1.3$ ), sendo que a partir do cálculo do *Eta squared*, é possível prever um valor considerado fraco, de 3% da variância da Empatia Cognitiva explicada pela variável género.

Relativamente às dimensões do SSQ que se apresentaram com diferenças significativas ( $p < .05$ ), Assertividade e Empatia CS, é possível verificar que os jovens do género masculino apresentam valores superiores face à dimensão Assertividade ( $M = 9.4$ ;  $p = .00$ ;  $MD = 1.6$ ), enquanto que as jovens do género feminino se apresentam mais competentes em relação à dimensão Empatia CS ( $M = 15.2$ ;  $p = .00$ ;  $MD = 1.2$ ). Em relação à Assertividade, é possível explicar a variância entre os dois géneros em 6%, o que prediz um efeito moderado, tal como se verifica face à dimensão Empatia CS, em que a variável género permite também predizer 6% das diferenças verificadas.

## 5. Análise de Variância: Diferenças entre Ciclos de Escolaridade

Quadro 12 - Resultados ANOVA para diferenças entre Ciclos de Escolaridade

VI: Ciclo de Escolaridade					<i>Homogeneidade</i>		<i>ANOVA</i>	
		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Levene</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Empatia	2º Ciclo	95	24.7	5.3	7.3	.00	6.4	.00
Cognitiva	3º Ciclo	127	26.4	2.5				
	Secundário	113	26	2.4				
Empatia	2º Ciclo	95	51	6.4	2.2	.11	1.2	.32
Afectiva	3º Ciclo	127	51.5	5.6				
	Secundário	113	50.4	5				
Assertividade	2º Ciclo	95	7.6	3.2	.53	.58	.8.6	.00
	3º Ciclo	127	8.6	2.9				
	Secundário	113	9.4	2.7				
Empatia CS	2º Ciclo	95	14.4	2.6	3	.05	.5	.61
	3º Ciclo	127	14.6	2.9				
	Secundário	113	14.8	1.6				
Cooperação	2º Ciclo	95	8.7	1.7	.63	.53	8.9	.00
	3º Ciclo	127	7.8	1.9				
	Secundário	113	7.7	1.8				
Auto- Controlo	2º Ciclo	95	13.4	3.5	.9	.38	1.5	.23
	3º Ciclo	127	12.8	3				
	Secundário	113	12.6	3.1				

Foi realizada uma análise de variância a partir do teste one-way ANOVA entre grupos, de modo a explorar a influência do ciclo de escolaridade nas dimensões de Empatia e Competências Sociais. Os sujeitos foram assim divididos em três grupos (2º Ciclo; 3º Ciclo e Ensino Secundário).

Em relação à homogeneidade de variâncias, analisada a partir do teste de *Levene*, é possível verificar que o pressuposto da homogeneidade não foi violado para as dimensões relativas à Empatia Afectiva, Assertividade, Cooperação, Empatia CS e Auto-Controlo ( $p > .05$ ). Como tal, podemos afirmar que os níveis de variância entre os três grupos são homogéneos para estas dimensões. Nas dimensões de Empatia, o nível de significância relativo ao valor de  $F$ , apenas se revelou significativo para a dimensão de Empatia Cognitiva, que apresenta uma diferença estatisticamente significativa ( $p = .00$ ).

Neste sentido, recorreu-se ao teste *Post-Hoc* de desigualdade de variâncias *Games-Howell*, com o intuito de aceder com mais precisão entre que grupos se verificam as diferenças ao nível da Empatia Cognitiva. Através desta análise, verificou-se que a faixa escolar do 5º ao 6º ano ( $M = 24.7$ ,  $SD = 5.3$ ) difere significativamente da faixa escolar do 7º ao 9º ( $M = 26.4$ ,  $SD = 2.5$ ), a um nível de significância  $p = .014$ . O tamanho do efeito da diferença encontrada entre os dois grupos, foi calculado através do *Eta squared* ( $\eta^2$ ), que sugere um efeito reduzido, de 3% (Cohen, 1988).

Relativamente às Competências Sociais, torna-se importante conhecer os grupos onde se verificam diferenças mais significativas, ao nível da Assertividade e Cooperação, para os quais, o valor de  $F$  apresentou significância. Desta forma, recorreu-se ao teste *Post-Hoc* de igualdade de variâncias *Gabriel*. Face à Assertividade, salienta-se que a faixa lectiva do 5º ao 6º ano ( $M = 7.6$ ,  $SD = 3.2$ ) difere da faixa do 7º ao 9º ano ( $M = 8.6$ ,  $SD = 2.9$ ), a um nível de significância  $p = .04$ . Os jovens do 2º ciclo parecem ainda apresentar diferenças significativas

( $p = .00$ ) em relação aos jovens do Ensino Secundário ( $M = 9.4$ ,  $SD = 2.7$ ). Estas diferenças apresentam um efeito reduzido, de 5% (Cohen, 1988)

No que concerne à Cooperação, as conclusões são idênticas, uma vez que as principais diferenças residem na comparação entre jovens do 2º ciclo ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.7$ ) relativamente ao 3º Ciclo ( $M = 7.8$ ,  $SD = 1.9$ ) e ensino Secundário ( $M = 7.7$ ,  $SD = 1.8$ ). As diferenças verificadas podem ser compreendidas com um efeito de 5% face à variância dos valores.

## 6. Análise das Correlações entre Dimensões de QACE e SSQ

Quadro 13 - Matriz de Correlação entre dimensões do QACEC e do SSQ

	<i>Empatia Afectiva</i>	<i>Empatia Cognitiva</i>	<i>Assertividade</i>	<i>Empatia CS</i>	<i>Cooperação</i>	<i>Auto Controlo</i>
<i>Empatia Afectiva</i>	1	,48**	,15**	,53**	,26**	,31**
<i>Empatia Cognitiva</i>		1	,19**	,27**	,12**	,13**

\*\*  $p < .01$

Depois de analisadas as relações entre os factores de cada escala e as variáveis socio-demográficas dos participantes, importa proceder à análise das relações entre Empatia e Competências Sociais, de modo a aceder a um conhecimento mais profundo sobre o comportamento entre variáveis. Com este objectivo, foram realizadas correlações entre as diferentes subescalas dos instrumentos (*Empatia Afectiva*, *Empatia Cognitiva*, *Assertividade*, *Cooperação*, *Auto-Controlo e Empatia*), através do teste de correlação paramétrico de *Pearson*, cujos resultados podem ser observados na Tabela 13 (extraída da matriz de correlações).

Na análise à estrutura correlacional entre as escalas, verificam-se correlações positivas significativas ( $p < .01$ ) entre todas as dimensões de ambos os instrumentos. No entanto, são de destacar associações com diferentes tipos de “intensidade” (Pallant, 2005). É então possível verificar que a *Empatia Afectiva* apresenta correlações positivas fracas com as subescalas *Assertividade* ( $r = .15$ ), *Cooperação* ( $r = .26$ ), moderada com o *Auto-Controlo* ( $r = .31$ ), enquanto que a correlação encontrada com a subescala *Empatia CS* pode ser considerada forte ( $r = .53$ ). Por sua vez, a *Empatia Cognitiva* apresenta correlações positivas fracas com todas as dimensões das Competências Sociais – *Cooperação* ( $r = .12$ ), *Auto-Controlo* ( $r = .13$ ), *Assertividade* ( $r = .19$ ) e *Empatia CS* ( $r = .27$ ).

#### IV. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Com base nos resultados descritos no capítulo anterior, será importante proceder a uma integração dos mesmos com os objectivos inicialmente delineados, de forma a dar resposta às hipóteses e questões de investigação. Assim, esta investigação começou por focar as qualidades psicométricas dos instrumentos de medida utilizados, comparando-as com os modelos propostos pelos autores. Ao mesmo tempo, procurou-se assegurar a utilização de testes paramétricos na análise estatística, de acordo com os vários pressupostos que estes requerem. Como tal, esta discussão procura alcançar um carácter integrativo, tendo como principal objectivo, não só a resposta às questões iniciais, mas também a sua interpretação à luz dos dados da literatura existente. Para além disso, a perspectiva integrativa pretende ainda perceber como é que os resultados aqui discutidos acrescentam conhecimento e podem funcionar como aliados à futura investigação e prática clínica.

## 1. Discussão

Em relação ao primeiro objectivo previsto para o presente estudo, que consistia na análise das qualidades psicométricas dos instrumentos de medida, importa referir que, face à Escala de Avaliação da Empatia (QACE), foram realizadas alterações terminológicas em relação a três itens – 11, 24 e 29 – de forma a torna-los mais compreensíveis e ajustados à dimensão a que pertencem. Para além disso, e de forma a serem igualmente compreendidos por todas as faixas etárias, os itens que faziam referência ao outro enquanto criança foram substituídos pela designação criança/jovem (i.e.: *“Eu sinto pena de outras crianças/jovens que não têm brinquedos e roupas”*). Com estas alterações em conta, foi aplicada uma análise factorial exploratória, que permitiu verificar a existência de dois factores: *Empatia Afectiva* e *Empatia Cognitiva*. No entanto, nenhum destes factores manteve a sua estrutura original, sendo que a dimensão da Empatia Cognitiva passou a ser representada, tanto por itens originalmente pertencentes a esta dimensão 23, 26, e 29 (*“Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado”*, *“Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa”*, *“Eu consigo perceber, pela cara dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa”*), como adicionalmente por três itens da Empatia Afectiva, que mostraram saturação neste factor, 22, 27 e 28 (*“Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança/jovem”*, *“Fico chateado quando vejo um animal ser ferido”* e *“Muitas vezes, sinto pena de outras crianças/jovens que estão tristes ou com problemas”*). Ainda que menos significativas, a estrutura da subescala Empatia Afectiva sofreu também alterações, sendo que foram considerados como pertencentes a este factor os itens originais da subescala de Empatia Cognitiva, 3, 10 e 19 (*“Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir”*, *“Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles*

*estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia” e “Muitas vezes tento perceber melhor os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista”).*

Face às diferenças encontradas no método de análise factorial, podem estar a contribuir factores como a construção dos itens, pela ambiguidade que pode surgir entre cognição e emoção para um mesmo item (i.e.: *“Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir”*). Para além disso, o nível de desenvolvimento dos participantes pode ter funcionado como influência na capacidade de compreensão dos mesmos, dado que até à idade dos 11, 12 anos, os jovens encontram-se ainda no Período Operatório Concreto, a nível cognitivo (Inhelder & Piaget, 1958). Na análise às diferenças estruturais deste instrumento, poderá ainda estar a contribuir o diferente número de faixas etárias incluídas neste estudo, comparativamente ao estudo da adaptação do instrumento, que foi realizado numa faixa dos 8 aos 16 anos.

Em relação à consistência interna dos factores da escala, é de referir uma boa consistência para ambas as dimensões da Empatia, embora a Empatia Afectiva demonstre uma consistência mais elevada. Esta diferença pode ser explicada pelo facto de apenas 6 itens revelarem saturação com o factor de Empatia Cognitiva, enquanto que a Empatia Afectiva apresenta um total de 12 itens. Para além disso, é de referir a possibilidade de alguns itens do factor cognitivo não remeterem directamente para a dimensão do pensamento (i.e.: *“Muitas vezes tento perceber melhor os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista”*). Tal como Santos (2015) referiu, é ainda de ter em conta a dificuldade que, principalmente participantes mais jovens, possam demonstrar na compreensão de itens que englobam a percepção do estado do outro sem estar na presença dele (i.e.: *“Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz”*).

O estudo psicométrico compreendeu ainda a análise ao Social Skills Questionnaire (SSQ), no sentido de aceder às qualidades da estrutura factorial do mesmo. Como tal, importa salientar que, tal como no QACE, a estrutura da escala sofreu alterações em relação aos itens que compõem cada um dos quatro factores. Complementarmente, houve itens que não obtiveram peso factorial ( $< .35$ ) em nenhum dos factores (7, 9, 10, 11, 16 e 18 e 31), pelo que foram removidos. De forma a compreendermos o que pode ter estado na origem da diferença na estrutura da escala, será importante considerar a possível dificuldade de identificação, principalmente de participantes mais jovens, com alguns itens que remetem para relações de carácter mais íntimo (i.e.: *“Quando estou interessado(a) em alguém convido-o(a) para sairmos”*). Sendo que o factor Cooperação revelou uma consistência interna mais baixa, torna-se necessário compreender a possível relação com o facto de muitos dos itens originais do desta subescala poderem ser interpretados com características de outras competências sociais, como o Auto-Controlo (i.e.: *“Sigo as orientações dos professores”*).

Paralelamente, surgem itens de outras dimensões que, a partir da análise factorial, parecem ter um sentido interpretativo mais adequado para a Cooperação (i.e.: *“Converso em conjunto com os colegas de turma quando há um problema ou discussão”*).

Uma vez analisadas as qualidades psicométricas dos instrumentos, o segundo objectivo deste estudo teve como intuito analisar a possível influência desenvolvimentista em relação à capacidade de Empatia Cognitiva e Afectiva, ao longo da pré-adolescência e adolescência. Como tal, postulou-se como principal questão de investigação *“Qual será a relação entre a empatia e o nível de desenvolvimento dos jovens, ao longo da pré-adolescência e adolescência?”*. Neste sentido, através de uma análise de variâncias entre as dimensões de Empatia e as faixas etárias dos participantes, foi possível verificar que, a um nível geral não existem diferenças significativas ao longo da pré-adolescência e adolescência.

É no entanto de ressaltar que, a partir da observação do Gráfico 1, foi possível perceber alterações nos níveis de Empatia Cognitiva e Afectiva ao longo da adolescência, ainda que não significativas. Estas diferenças fazem-se notar principalmente em relação à Empatia Cognitiva, entre as faixas dos 10 aos 12 ( $M = 25.1$ ) e dos 12 aos 14 ( $M = 26.5$ ). No mesmo sentido, surgem os resultados da análise de variância (ANOVA), entre ciclo de escolaridade e Empatia Cognitiva, onde se verificou uma diferença significativa entre os jovens do 2º ciclo e do 3º ciclo, salientando-se um aumento de 1.7 nos valores da variável, entre os dois ciclos.

Estes resultados vão ao encontro à literatura (Hoffman, 2000; Van der Graff, 2013; Schwenck et al., 2014), sendo que Vitorino (2013), bem como Anastácio (2013), não encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao grau de empatia de acordo com o desenvolvimento na adolescência. Ainda assim, Vitorino (2013) também sugere níveis mais elevados de empatia cognitiva ao longo das faixas etárias. As alterações cognitivas que ocorrem durante o processo de desenvolvimento parecem poder explicar as diferenças encontradas ao nível da Empatia Cognitiva, uma vez que coincidem com a mudança do Período das Operações Concretas (7 aos 12 anos) para o Período das Operações Formais (a partir dos 12 anos) (Piaget, 1965). Como tal, sendo o Período das Operações Concretas caracterizado pelo egocentrismo intelectual e social, é de salientar a dificuldade do jovem em se colocar num ponto de vista diferente do seu e de o integrar de forma lógica e coerente. Por sua vez, no Período Operatório Formal, o pensamento do jovem adquire a capacidade em conceber o abstracto e, desta forma, manipular a informação de uma forma mais flexível, possibilitando um mundo de significações que vão para além do seu *self* (Hoffman, 2000).

Relativamente à diminuição dos valores de Empatia Cognitiva e Afectiva, a partir dos 14 anos, importa ter em consideração a ideia de que as próprias transformações sofridas,

decorrentes da puberdade e do desenvolvimento cognitivo do jovem, podem ter um papel na alteração da perspectiva acerca de si e dos outros. Neste sentido, surge muitas vezes a necessidade de um maior contacto e confronto com as novas facetas do seu funcionamento cognitivo e emocional, e conseqüentemente uma alienação em relação ao outro. Como tal, e sendo a fase da adolescência caracterizada por características egocêntricas, como a “plateia imaginária” ou a “fábula pessoal”, os resultados encontrados surgem em concordância com a ideia sugerida por Blakemore e Coudhury (2006), sobre o desenvolvimento da empatia poder sofrer um declínio temporário, coincidente com a fase da puberdade.

No que diz respeito ao terceiro objectivo deste estudo, que propõe a análise da influência do género nas dimensões de Empatia Cognitiva e Afectiva, delineou-se, com base na literatura, a hipótese de que os jovens do sexo feminino tenderiam a apresentar níveis mais elevados de empatia, em relação aos jovens do sexo masculino. Esta hipótese não foi refutada, uma vez que se verificou que, de facto, os sujeitos do sexo feminino tendem a apresentar valores mais elevados em relação à Empatia Afectiva e Cognitiva.

Complementarmente, e de forma a integrar as variáveis anteriores em análise, foi ainda estudado o desenvolvimento empático em cada um dos géneros. À semelhança de estudos anteriores (Van der Graaff et al., 2013), a presente análise verificou valores estáveis de Empatia Cognitiva e Afectiva para as jovens do sexo feminino, ao longo da adolescência. Relativamente aos jovens do sexo masculino, embora a diferença não seja significativa, é possível observar um ligeiro aumento em relação à Empatia Cognitiva. Por sua vez, os valores de Empatia Afectiva, apresentam-se constantes ao longo da idade. Mais uma vez, Esta diferença pode ser fundamentada no facto de as raparigas apresentarem uma maturação cerebral mais precoce e como tal, revelarem dois anos de avanço na capacidade de *perspective-taking*, relativamente aos rapazes (Colom & Lynn, 2004).

Para além disso, Karinol et al. (1998) salienta a influência social dos papéis e expectativas de género, sendo que os estereótipos de comportamento feminino apontam para uma maior compreensão e proximidade emocional em relação aos outros, enquanto que o género masculino tende a identificar-se mais com pressupostos de inibição emocional (Van der Graaff, 2013). Estes pressupostos ganham dimensão se pensarmos na adolescência enquanto um período de fortalecimento de relações com os pares, sendo que nesta interacção cabe a procura por uma identidade individual a partir de uma grupal. De forma a facilitar este processo, a sociedade surge então enquanto fonte de directrizes comportamentais e relacionais.

Tal como postulado pela segunda hipótese, não se verificam diferenças significativas entre as dimensões Cognitiva e Afectiva da Empatia, tanto no sexo masculino como feminino.

Relativamente ao quarto objectivo, que compreende uma análise desenvolvimentista em função da idade, das diferentes dimensões das competências sociais, foi utilizado o método de análise variância, ANOVA, com recurso ao *teste Post-Hoc Gabriel*. A partir daqui foi possível perceber que, ao longo da adolescência, as competências para a Cooperação e Auto-Controlo tendem a diminuir, enquanto que a capacidade de Assertividade tende a aumentar. Em relação à Empatia, e no mesmo sentido dos resultados anteriormente discutidos, não se verifica nenhuma alteração significativa ao longo da idade. De forma complementar à análise desenvolvimentista, procedeu-se à análise de variâncias (ANOVA) em função dos ciclos de escolaridade, na qual se verificaram como significativas, alterações positivas em relação à competência de Assertividade. Em sentido contrário, a Cooperação mostrou, mais uma vez, alterações significativamente negativas ao longo dos ciclos de escolaridade.

Apesar de não se ter acedido a um comportamento consistente das competências sociais ao longo da idade, foi possível recolher algumas conclusões gerais e específicas em relação ao desenvolvimento social dos jovens em função da idade. Assim, numa percepção mais próxima dos dados, é possível encontrar pontos de co linearidade com literatura anteriores. Tal como Monteiro (2011) verificou, o Auto-Controlo apresenta resultados inferiores em adolescentes mais velhos. Neste sentido, a capacidade para lidar com conflitos e controlar emoções é menor em jovens mais velhos. Neste ponto, é de salientar o facto de grande parte dos itens pertencentes à dimensão do Auto-Controlo, remeterem para o comportamento do jovem face aos adultos. Sendo que durante a adolescência há uma tendência geral do indivíduo a distanciar-se em relação às figuras de poder (pais, professores) e a procurar aceitação por parte dos seus pares, o facto de o Auto-Controlo ser avaliado a partir de comportamentos de aceitação ou respeito de limites perante os pais e professores, pode estar a enviesar a resposta dos participantes. Uma vez que, tanto o presente estudo, como o de Monteiro (2011) recorreram ao mesmo instrumento, e que outros apresentam conclusões em sentido contrário (Gresham et al., 2010), será importante perceber até que ponto os itens se mostram adequados na avaliação desta dimensão.

Em concordância com o estudo de Monteiro (2011) e à semelhança do Auto-Controlo, também a Cooperação apresenta valores decrescentes ao longo da adolescência. Como tal, mais uma vez se torna importante compreender a possível influência dos itens nos resultados obtidos. Para além de esta dimensão revelar uma baixa consistência interna, muitos dos itens que a constituem estão relacionados com o comportamento do jovem face a responsabilidades escolares (i.e.: “*Faço os trabalhos de casa a tempo*”). Neste sentido, é necessário ter em conta o movimento exploratório que caracteriza a adolescência (Hamburg, 1997), sendo que o comportamento de desafio e testagem de limites permite ao jovem uma maior percepção de autonomia e independência. Assim, faria sentido a construção de itens mais direccionados à

relação do jovem com os pares, em torno de comportamentos de entreajuda (i.e.: “*Converso em conjunto com os colegas de turma quando há um problema ou uma discussão*”).

No que diz respeito à dimensão da Assertividade, esta apresenta alterações positivas em função da idade e do ciclo de escolaridade. Sendo que a Assertividade compreende a expressão de pensamentos e sentimentos de maneira socialmente adequada e afirmante, este resultado pode ser interpretado à luz da teoria do desenvolvimento de identidade de Erikson (1950). Assim, e sendo a adolescência caracterizada por Erikson (1950) como o período em que o indivíduo começa a estabelecer um sentido de identidade próprio, também a capacidade para se afirmar perante os outros aumenta no decurso da adolescência.

No entanto, importa ter em conta que grande parte dos itens que constituem este factor remetem para a forma como o jovem se comporta em relação aos pares do sexo oposto, em termos de tomada de iniciativa e reacção emocional. Neste sentido, cabe-nos perceber que o período de puberdade compreende, não só mudanças biológicas, mas também o seu impacto a nível social e emocional (Steinberg & Sheffield, 2001). Como tal, e sendo que o contacto do jovem com a sua própria intimidade vai aumentando, as competências sociais relacionadas com o estabelecimento de interações com o sexo oposto tendem também a aumentar ao longo da adolescência (Buhrmester 1996).

Em relação ao quinto objectivo de estudo, que sugere a análise da influência do género ao nível das competências sociais, foi realizada uma análise de variâncias (ANOVA). Os resultados obtidos apoiam a hipótese número 3, sendo que, a um nível geral, os rapazes tendem a apresentar um menor nível de competências sociais. Num plano mais específico, é possível perceber que os jovens do sexo masculino apresentam resultados superiores face às raparigas, relativamente à competência de assertividade. Estes resultados vão de encontro à conclusão de que Carreto (2012), que evidencia que os rapazes revelam uma maior percepção

de auto-eficácia social ao lidar com situações novas e de auto-afirmação. Por outro lado, e à semelhança dos resultados de Monteiro (2011), as jovens do sexo feminino revelam resultados mais elevados em relação à Empatia, quando comparadas com os rapazes.

Apesar de não apresentarem diferenças significativas, as competências de Cooperação e Auto-Controlo também apresentam valores mais elevados nas participantes do sexo feminino. Mais uma vez, podemos olhar para estes resultados numa perspectiva reflectiva dos papéis e expectativas de género implementados na sociedade (Karniol et al., 1998). Neste sentido, as diferenças encontradas podem seguir a perspectiva de Lennon e Eisenberg e Lennon (1987), com base em padrões de socialização de emoção diferentes. Neste sentido, as raparigas são geralmente socializadas num sentido de cuidado, enquanto que os rapazes seguem uma perspectiva de afirmação (Gilligan & Wiggins, 1988). De forma idêntica, Jenkins et al. (2002), explicam uma maior percepção de auto-eficácia perante situações de auto-afirmação e conflito interpessoal, que exijam recurso a estratégias de negociação.

O sexto e último objectivo deste estudo pretendia explorar a relação entre a Empatia Afectiva e Cognitiva e as várias dimensões das competências sociais (cooperação, assertividade e auto-controlo). Tal como anteriormente descritas na análise de resultados, verificaram-se relações positivas entre todas as dimensões das competências sociais e as dimensões da Empatia. Apesar de, na sua maioria, as relações observadas serem fracas, é de destacar a relação significativamente fraca da Empatia Afectiva com a Assertividade, o que faz sentido dado que, numa perspectiva empática, a pessoa tende a estar mais ligada às necessidades do outro do que às suas. A Empatia Cognitiva, por sua vez, apresenta relações significativamente fracas com as competências de Cooperação e Auto-Controlo. Em relação à Cooperação, é de salientar a fraca relação que o conteúdo dos itens revela com questões de

relação interpessoal, pelo que sendo a Empatia uma competência de interacção com os outros, é normal que não se faça notar uma relação mais significativa. Por sua vez, a dimensão do Auto-Controlo, depreende a interacção entre o jovem e figuras como os pais e professores, pelo que a capacidade em perceber a perspectiva e os sentimentos do outro podem estar aqui enviesados, pelo facto de se tratarem de figuras de poder.

## 2. CONCLUSÃO

Este capítulo pretende apresentar de forma resumida, as principais conclusões decorrentes do estudo levado a cabo acerca do comportamento da Empatia e das Competências Sociais durante os períodos da Pré-Adolescência Adolescência.

Relativamente ao estudo psicométrico dos instrumentos, que constituiu o primeiro objectivo do nosso estudo, é de referir que, apesar de nenhuma das escalas ter mantido a sua estrutura original, no geral revelaram bons índices de precisão. No entanto, relativamente ao SSQ, convém ter em conta não só a baixa consistência interna que o factor Cooperação revela, como também a possível dificuldade dos jovens adolescentes em se identificarem com o conteúdo de alguns itens, o que pode levar ao enviesamento do valor interpretativo das suas respostas.

No que diz respeito à forma como a Empatia se comporta ao longo da adolescência, apesar de não surgirem diferenças significativas, este estudo permitiu concluir que os adolescentes da faixa etária entre os 12 e os 14 anos revelam um maior nível de Empatia Afectiva e Cognitiva, relativamente às outras faixas etárias. Para além disso, a partir desta idade verifica-se uma tendência à diminuição dos valores de ambas as variáveis,

Na comparação entre géneros, verificam-se níveis de Empatia mais elevados em relação ao sexo feminino, cuja variância ao longo da adolescência se revela estável. Por sua vez, em relação ao sexo masculino, é de ressaltar um ligeiro aumento dos níveis da Empatia Cognitiva ao longo da idade.

Sendo a empatia por si própria uma competência social, esta foi estudada em conjunto com outras competências, através do instrumento SSQ. A partir desta análise, as principais conclusões sobre o comportamento das mesmas ao longo da adolescência, remetem para a invariabilidade relativamente aos níveis de Empatia, a diminuição dos valores de Cooperação

e Auto Controlo e o aumento da competência de Assertividade. Mais uma vez, num plano comparativo entre o sexo feminino e masculino, foi possível concluir que as raparigas tendem a demonstrar níveis mais elevados de Competências Sociais, a um nível geral. Numa perspectiva mais específica, os rapazes apresentam resultados superiores ao nível da Assertividade, enquanto que as raparigas se mostram teoricamente mais competentes no que diz respeito ao Auto-Controlo, Cooperação e Empatia.

Foi ainda estudada a relação entre a Empatia Cognitiva e Afectiva com as competências de Assertividade, Empatia, Cooperação e Auto-Controlo. Neste plano, foram encontradas relações positivas entre todas as competências, ainda que na sua maioria fracas, como é o caso da relação entre Empatia Afectiva e Assertividade, bem como da Empatia Cognitiva com a Cooperação e Auto-Controlo.

Na abordagem aos resultados obtidos, importou ter em conta não só a adequabilidade dos instrumentos e respectivos itens na avaliação dos diferentes factores, bem como as características únicas do período da pré-adolescência e adolescência. Neste sentido, alguns dos factores contributivos para os resultados deste estudo, foram relacionados com o desenvolvimento cognitivo, que se destaca nesta fase pela alteração do pensamento, no sentido da abstracção e flexibilização. Para além disso, são abordadas as implicações da puberdade no funcionamento cognitivo e emocional do jovem e consequentemente, na relação com os outros e consigo próprio. Sendo a adolescência uma fase de procura de identidade, foi também ressaltado o papel da sociedade enquanto fonte de expectativas comportamentais e relacionais, em função do género. Outra das características que se destaca na fase da adolescência e que contribuiu para a compreensão de alguns resultados, prende-se com a tendência ao distanciamento em relação a figuras de poder, pela necessidade de procura de aceitação pelos grupos de pares.

Em suma, os resultados encontrados permitem caracterizar a adolescência como um período de mudanças ao nível das competências sociais, sendo que estas tendem a atingir um nível teoricamente mais elevado, na transição entre a pré-adolescência e adolescência (12-14 anos). No entanto, é exactamente necessária esta distinção entre teoria e prática, uma vez que as respostas obtidas através dos questionários apenas permitem uma tradução quantitativa e teórica acerca de comportamentos que são revelados na prática e em interacção com os outros. Para o exercício de tradução da prática em teoria comportamental é necessária a flexibilização e abstracção do pensamento, capacidade esta potenciada pelo desenvolvimento cognitivo. Como tal, vale a pena ter em conta a possível discrepância na precisão das respostas entre jovens mais novos e mais velhos, decorrente da diferença entre o funcionamento cognitivo.

## **V. IMPLICAÇÕES CLÍNICAS**

A nível clínico, este estudo apresenta implicações na compreensão mais aprofundada sobre como, de uma forma geral, os adolescentes experimentam o processo de desenvolvimento psico-social. A investigação permitiu assim aceder a uma evolução relativamente normativa da Empatia e restantes Competências Sociais, tendo em conta as alterações significativas que acompanham esta fase.

No entanto, vale a pena ter em atenção alguns aspectos, encontrados ao longo deste estudo, que podem ter implicações a nível clínico. Neste sentido é de salientar o declínio de competências sociais, maioritariamente observado durante a faixa dos 14 aos 16 anos, como possível comprometedor do bem-estar pessoal, sugerindo uma maior propensão para o desenvolvimento de perturbações psicológicas (Silva, 2004). A falta de competências socio-emocionais acaba também por potenciar um ciclo disfuncional, que se caracteriza pela

adoção de comportamentos menos ajustados e mais agressivos (Cavaco, 2002), o que por sua vez leva à baixa percepção de auto-eficácia do indivíduo. Uma vez que a presença de capacidades relacionais contribui fortemente para a promoção de bem-estar pessoal (Segrin et al., 2007), a falta delas e a dificuldade em estabelecer e manter relacionamentos, pode exercer um papel mediador no surgimento de sintomatologia depressiva (Hermann & Betz, 2004). De outra perspectiva, os défices de percepção de auto-eficácia social, também podem estar relacionados com elevados níveis de ansiedade e comportamentos de evitamento. Como tal, a percepção de auto-eficácia reduzida, sugere a incapacidade de ajustamento social e a potenciação de perturbações de internalização.

Complementarmente, importa perceber o papel da prática clínica como um contexto interventivo, que pode ajudar a colmatar as falhas ao nível da aprendizagem e desenvolvimento das competências sociais. Mais do que nunca, faz hoje sentido olhar para a psicologia com um papel mediador no desenvolvimento psico-social na adolescência, não só pela alienação que a realidade virtual tem vindo a promover, mas também pelas falhas de competência social que muitos jovens já comportam da infância e que influenciam a sua relação com os pares.

## VI. LIMITAÇÕES DE ESTUDO E QUESTÕES FUTURAS

Esta última secção destina-se à apresentação de algumas limitações inerentes a este estudo e à forma como investigações futuras poderão, não só contribuir para as colmatar, mas também para abraçar novos desafios subjacentes a esta área.

Em relação à recolha da amostra, é de salientar o facto de os participantes serem apenas oriundos do concelho de Aveiro, o que limita desde já a nossa capacidade para fazer generalizações a partir dos resultados obtidos. Para além disso, o facto de a aplicação dos instrumentos ter sido realizada em contexto de proximidade com o investigador, pode ter funcionado como influência ao tipo de respostas fornecidas, apesar da garantia do anonimato das mesmas.

Ao nível da análise estatística é ainda de salientar as especificidades a que o trabalho em investigação por vezes pode estar sujeito. Neste caso, o facto de as amostras para os dois instrumentos aplicados não seguirem distribuições normais, parece estar associado à questão da deserabilidade social, uma vez que as respostas dos jovens aos itens tendem a agrupar-se entre os valores mais elevados face à frequência do comportamento. Neste sentido, será importante tentar ultrapassar esta limitação, pela construção de instrumentos, cuja estrutura permita contornar o efeito de deserabilidade social e com isto, o acesso mais próximo à realidade dos participantes.

Outro dos aspectos que constituiu uma possível limitação à precisão das respostas dos participantes e consequentemente aos resultados desta investigação, diz respeito à adequabilidade dos itens do instrumento SSQ face aos factores que pretendem avaliar. De forma a ultrapassar esta limitação, sugere-se que em investigações futuras se procure uma melhor formulação dos itens deste instrumento, de modo a que sejam mais ajustados, não só ao constructo que pretendem medir, como à faixa etária a que se propõem (14 a 19 anos).

Sendo que a adolescência vive cada vez mais a influência de novos contextos, reais e virtuais, pela acção das novas tecnologias, será importante para a investigação futura, perceber as implicações da virtualidade na capacidade dos jovens em desenvolver competências adequadas à realidade. Complementarmente, será interessante explorar outras competências, relacionadas com estes novos contextos, que possam estar a ganhar dimensão no repertório social dos jovens.

## VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. (2007). Applications of the Achenbach System of Empirically Based Assessment to Children, Adolescents, and Their Parents. In S. R. Smith & L. Handler. *The clinical assessment of children and adolescents: A practitioner's handbook* (pp. 327-344). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Aldrich, N. J., Tenenbaum, H. R., Brooks, P. J., Harrison, K., & Sines, J. (2011). Prespective taking in children's narratives about jealousy. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (1), 86-109. doi: 10.1348/026151010X533238.
- Anastácio, S. (2013). Estudo da relação entre a empatia e a vinculação aos pais e aos pares na adolescência. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.) (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. Vol. 84 (2), 191- 215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 1- 43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), 39-64.
- Bengston, H. & Arvidsson, A. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353-375. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00587.x

- Bizarro, L. (1998). O desenvolvimento e a cultura da sociedade actual: Implicações para a promoção das competências de vida na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 117-132.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Conscientiousness and Cognition*, 14(4), 698-718. doi: 10.1016/j.concog.2005.06.004.
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296-312, doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. San Diego, CA: Talent Smart Inc.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107, doi:10.1037/0033-2909.111.1.62
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158-185). New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R.B. (1979). *The analysis of social interactions: Method, results and illustrations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global

dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 751-763. doi: 10.1016/j.paid.2003.11.003

Caprara, G. V. & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 4, 275-286.

Carter, J. S., & Garber, J. (2011). Predictors of the first onset of a major depressive episode and changes in depressive symptoms across adolescence: Stress and negative cognitions. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(4), 779-796. doi: 10.1037/a0025441.

Carreto, C. (2012). Ajustamento Psicológico na Adolescência: Relação entre Auto-eficácia Social e Pensamentos Automáticos. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal.

Cavaco, A. A. (2002). *As Relações de Amizade e a Adaptação Social ao Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado não Publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cunha, A. S. (2012). A Relação entre os Pensamentos Automáticos e o Ajustamento Psicológico na Adolescência. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal.

Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D., Schneider, F., & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 67-82.

- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18. Pp 77-125).
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., & Polazzi, L. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67, 974–992.
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1998). Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. *Social Development*, 7(3), 321-339.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS: And Sex and Drugs and Rock 'n' Roll* (3rd edition). London: Sage publications.
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-434.
- Gilligan, C., & Wiggins, G. (1988). The origins of morality in early childhood relationships. In C. Gilligan, J. V. Ward, & J. M. Taylor (Eds.), *Mapping the moral domain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gresham F. M., & Elliot, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Gresham, F., & Elliott, S., & Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the social skills improvement system-rating scales. *Psychological Assessment, 22* (4), 809-815.
- Hamburg, D. A. (1997). Toward a strategy for healthy adolescent development. *American Journal of Psychiatry, 154*, 7-12.
- Hartup, W.W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. In R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social relationships and cognitive development* (pp. 68-81). Oxford, England: Clarendon Press.
- Herba, C. M., Landau, S., Russel, T., Ecker, C., & Philips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children : Effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47* (11), 1098-1106. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01652.x
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin, 84*, 712 – 722.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. NY: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of Society for Research in Child Development, 53*.
- Hymel, S., Rubin K., Rowden, L. & LeMare L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood. *Child Development, 61*(6), 2004-21.

- Inhelder, B. & Piaget, J. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*.  
London: Routledge and Kegan Paul.
- Jenkins, S. R., Goodness, K., & Buhrmester, D. (2002). Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-Efficacy, and depression symptoms. *Journal of Early Adolescence*, 22(3), 277-309.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Lanzetta, J. T., & Englis, B. G. (1989). Expectations of cooperation and competition and their effects on observers' vicarious emotional responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 543 – 554.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987) Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). Competências sociais. *Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M. M., & Santos, M. R. (2013). Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. *Revista de Enfermagem Referência* (10), 79-88.

- Karniol, R., Gabay, R., Orchion, Y., & Harari, Y. (1998). Is gender or gender role orientation a better predictor of empathy in adolescence? *Sex Roles, 39*, 45-59. doi: 10.1023/A:1018825732154.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Matias, M. (2012). A Avaliação da Empatia na Adolescência: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale". Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Matos, M. (1997). *Programa de promoção de competências sociais: Manual de utilização*. PPES: Ministério da Educação.
- Matsushima, R. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 31*(4), 323.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Fontaine, J., Anguas-Wong, A., Arriola, M., & Ataca, B. (2008). Mapping expressive differences around the world: The relationship between emotional display rules and individualism versus collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*(1), 55–74.
- Mazur, A., Booth, A. (1998). Testosterone and dominance in men. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 353 – 397.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic-Referred Children. *Journal of Clinical Child And Adolescent Psychology, 38*(6), 858-871.

- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood* Moreira, P. (2004). *Ser Professor: Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. J. (2011). Competências para a Vida em Adolescentes: Avaliação da qualidade de Vida relacionada com a Saúde e a Competência Social. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Portugal.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Mota, C. P., Matos, P. M., & Lemos, M. S. (2011). Psychometric properties of the social skills questionnaire: Portuguese adaptation of the student form (grades 7 to 12). *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 486-499.
- O'Connor, K. M., & Arnold, J. A. (2001). Distributive spirals: Negotiation impasses and the moderating role of disputant self-efficacy. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 84(1), 148-176.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual; A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows (Version 12) (2nd ed.)*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. doi: 10.1037/0012-1649.29.4.611
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, 36(2), 127-134.

- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. London, England: Kegan Paul.
- Rutherford, R. B., Chipman, J., De Gangi, S. A., & Anderson, K. (1992): *Teaching social skills: A practical instructional Approach*. Ann Arbor, MI: Exceptional Innovations.
- Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Santos, M. (2015). *Cyberbullying na Adolescência: Perfil Psicológico de Agressores, Vítimas e Observadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Salovey, P & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schwenck, C., Mergenthaler, J., Keller, K., Salehi, S., Taurines, R., Romanos, M., Schecklmenn, M., Schneider, W., Warnke, A., & Freitag, C. (2012). Empathy in children with autism and conduct disorder: Group-specific profiles and developmental aspects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 651-659
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, D., Taylor, M., & Domschke, T. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress & Coping*, 20 (3), 321-329.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: New York Academic Press.

- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In P. H. Mussen (Series Ed.) & J. H. Flavell & E. M. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology. Cognitive development* (Vol. 3; pp. 495–555). New York: Wiley.
- Silva, A. (2001). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes: Perspectiva de Prevenção em Saúde Mental na Adolescência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Steinberg, L. & Sheffield-Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology* 52, 83–110.
- Van der Graff, J., Branje, S., DeWeid, M., Hawk, S., VanLier, P. & Meeus, W. (2013). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50 (3). doi: 10.1037/a0034325.
- Veiga-Branco, M (2005). *Competência emocional em professores. Um Estudo em Discursos do Campo Educativo*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Portugal.
- Veiga, F. & 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 Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Universidade Lisboa, Portugal.
- Vitorino, A. (2013). *Estudo da relação entre a empatia e o temperamento na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Williams, L. M., Mathersul, D., Palmer, D. M., Gur, R. C., Gur, R. E., & Gordon, E. (2009). Explicit identification and implicit recognition of facial emotions: I. Age effects in males and females across 10 decades. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31, 257-277.

# **ANEXOS**

## ANEXO A



Exmo. Sr. Director,

Vimos por este meio solicitar a colaboração da Escola Básica de Aradas e da Escola Secundária Dr. Mário Sacramento num projecto de Investigação, no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, núcleo Cognitivo Comportamental da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. A presente investigação tem como objectivo contribuir para a compreensão do funcionamento psicológico dos jovens, sendo que para isso, se torna fundamental perceber a relação entre a capacidade empática e as competências sociais que os jovens manifestam actualmente.

A participação consiste no preenchimento de dois questionários, num único momento de aplicação, cuja duração não deverá exceder os 15 minutos. O anonimato dos participantes será garantido, bem como a confidencialidade sobre a identificação da escola e dos dados recolhidos. Os alunos podem ainda desistir a qualquer momento do preenchimento dos questionários e, caso estejam interessados, poderá ser-lhes fornecida informação acerca dos principais resultados.

Se a qualquer momento tiver dúvidas ou necessitar de esclarecimento adicional poderá entrar em contacto com a investigadora através do endereço de correio electrónico [carolina.madail@gmail.com](mailto:carolina.madail@gmail.com).

Desde já agradecemos a sua atenção e preciosa colaboração,

A Aluna de Mestrado

A Orientadora

---

(Carolina Sarabando)

---

(Prof. Doutora Luísa Bizarro)

## ANEXO B

### Pedido de Participação em Investigação



Caro Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação,

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação do seu educando num projecto de Investigação, no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. A presente investigação tem como objectivo contribuir para a compreensão do funcionamento psicológico dos jovens, sendo que para isso, se torna fundamental perceber a relação entre a capacidade empática e as competências sociais que os jovens manifestam.

Neste sentido, gostaria de pedir a colaboração do seu educando no preenchimento de dois questionários com duração aproximada de 15 minutos. Esta participação é anónima (as informações requeridas não serão identificativas do seu educando), confidencial (a sua assinatura neste documento não será ligada aos questionários respondidos pelo seu educando) e voluntária.

Existe ainda a possibilidade do seu educando desistir a qualquer momento do preenchimento dos instrumentos. Se tiver dúvidas ou necessitar de qualquer esclarecimento adicional poderá entrar em contacto através do endereço de correio electrónico [carolina.madail@gmail.com](mailto:carolina.madail@gmail.com). Caso tenha interesse, no final do estudo poderá ser-lhe fornecida informação acerca dos principais resultados.

Desde já agradeço a sua atenção e preciosa colaboração.

A Aluna de Mestrado

A Orientadora

\_\_\_\_\_  
(Carolina Sarabando)

\_\_\_\_\_  
(Prof. Doutora Luísa Bizarro)

---

Eu, encarregado (a) de educação de \_\_\_\_\_, tomei conhecimento do objectivo do estudo e compreendo que a participação do meu educando (a) é estritamente voluntária, anónima e confidencial. Li e compreendi o conteúdo presente neste consentimento, fui esclarecido(a) em todos os aspectos que considero importantes e autorizo a participação do meu educando nesta investigação.

Data: / / Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO C

### INSTRUÇÕES

Estamos interessados em compreender melhor alguns aspectos relacionados com o funcionamento psicológicos dos jovens. Para isso, lê atentamente todas as questões e responde aos questionários que se seguem.

Não há respostas certas nem erradas. Deverás escolher a resposta que mais se identifique com o que tu pensas. As tuas respostas ajudar-nos-ão a compreender os jovens da tua idade.

Uma vez mais, relembramos que as tuas respostas são estritamente confidenciais e que servem exclusivamente para este estudo. Sempre que tiveres dúvidas, pergunta ao técnico presente.

<b>Idade:</b> _____	<b>Ano de Escolaridade:</b> _____
<b>Masculino</b> <input type="checkbox"/>	<b>Feminino</b> <input type="checkbox"/>

**Obrigada pela Participação!**

## ANEXO D

### PRIMEIRA PARTE

Pedimos a tua colaboração no preenchimento do questionário que se segue. Gostaríamos de saber como pensas e sentes diferentes coisas. Para cada item, diz o quanto concordas ou não com ele. Por favor, assinala o número da escala de acordo com o seguinte critério:

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Nem discordo nem concordo	Concordo um pouco	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Considera o exemplo da frase 01 – “Eu gosto das férias escolares”. Se pensas que **concordo totalmente** é a tua resposta, então fica assim: 1 2 3 4 5 ○

---

- 1 2 3 4 5 - 02. Eu sinto pena das outras crianças/jovens que não têm brinquedos e roupas.
- 1 2 3 4 5 - 03. Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.
- 1 2 3 4 5 - 04. Entristece-me ver uma criança/jovem que não consegue encontrar ninguém para brincar.
- 1 2 3 4 5 - 05. Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.
- 1 2 3 4 5 - 09. Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena dele.
- 1 2 3 4 5 - 10. Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.
- 1 2 3 4 5 - 11. Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo perceber se está de bom humor.
- 1 2 3 4 5 - 12. Fico chateado quando vejo uma criança/jovem ser agredido ou magoado.
- 1 2 3 4 5 - 16. Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.
- 1 2 3 4 5 - 17. Muitas vezes, consigo antecipar o fim das frases das outras pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.
- 1 2 3 4 5 - 18. Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.
- 1 2 3 4 5 - 19. Muitas vezes tento perceber melhor os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.
- 1 2 3 4 5 - 21. Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.

- 1 2 3 4 5 - 22. Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança/jovem.
- 1 2 3 4 5 - 23. Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.
- 1 2 3 4 5 - 24. Quando vejo outra criança/ jovem que esteja magoada ou triste, sinto pena dele.
- 1 2 3 4 5 - 26. Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.
- 1 2 3 4 5 - 27. Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.
- 1 2 3 4 5 - 28. Muitas vezes, sinto pena de outras crianças/jovens que estão tristes ou com problemas.
- 1 2 3 4 5 - 29. Eu consigo perceber, pela cara dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.

---

**Obrigada pela tua colaboração!**

## SEGUNDA PARTE

Gostaríamos agora que respondesses a algumas afirmações, da melhor forma que conseguires, com base no modo como te vês e comportas com os outros. Pedimos-te que sejas o mais sincero possível nas tuas respostas.

<b>Aptidões Sociais</b>	<b>Frequência</b>		
	<b>Nunca 0</b>	<b>Às vezes 1</b>	<b>Muitas vezes 2</b>
<b>1.</b> Faço amizades com facilidade.	0	1	2
<b>2.</b> Digo coisas agradáveis aos outros quando eles fazem alguma coisa bem.	0	1	2
<b>3.</b> Peço ajuda aos adultos quando outros colegas tentam bater-me ou se metem comigo.	0	1	2
<b>4.</b> Sinto-me confiante quando saio num encontro com alguém em quem estou interessado(a).	0	1	2
<b>5.</b> Tento compreender os sentimentos dos meus amigos quando eles estão zangados, aborrecidos ou tristes.	0	1	2
<b>6.</b> Ouço os adultos quando eles estão a falar comigo.	0	1	2
<b>7.</b> Ignoro os outros colegas quando eles me gozam ou insultam.	0	1	2
<b>8.</b> Peço ajuda aos meus amigos quando tenho problemas.	0	1	2
<b>9.</b> Peço autorização antes de mexer nas coisas de outras pessoas.	0	1	2
<b>10.</b> Mostro o meu desacordo aos adultos sem discutir ou gritar.	0	1	2
<b>11.</b> Evito fazer coisas com os outros que me arranjam problemas com os adultos.	0	1	2
<b>12.</b> Tenho pena das pessoas quando lhes acontece algo de mal.	0	1	2
<b>13.</b> Faço os trabalhos de casa a tempo.	0	1	2
<b>14.</b> Mantenho a minha mesa de trabalho limpa e arrumada.	0	1	2

<b>15.</b> Faço coisas que agradam aos meus pais, como ajudar nas tarefas de casa, sem ser necessário pedirem-me.	0	1	2
<b>16.</b> Participo em actividades escolares como o desporto e clubes.	0	1	2
<b>17.</b> Acabo os trabalhos na aula a tempo.	0	1	2
<b>18.</b> Quando tenho desacordos com os meus pais ou professores, acabo sempre por chegar a um entendimento.	0	1	2
<b>19.</b> Ignoro os colegas que fazem palhaçadas nas aulas.	0	1	2
<b>20.</b> Quando estou interessado(a) em alguém convido-o(a) para sairmos.	0	1	2
<b>21.</b> Ouço os meus amigos quando falam dos seus problemas.	0	1	2
<b>22.</b> Quando tenho discussões com os meus pais termino-as de uma forma calma.	0	1	2
<b>23.</b> Faço elogios a pessoas do sexo oposto.	0	1	2
<b>24.</b> Quando as outras pessoas fazem alguma coisa bem, digo-lhes.	0	1	2
<b>25.</b> Sorrio, aceno ou cumprimento os outros.	0	1	2
<b>26.</b> Inicio conversas com amigos do sexo oposto sem me sentir deslocado(a) ou nervoso(a).	0	1	2
<b>27.</b> Aceito castigos dos adultos sem ficar zangado(a).	0	1	2
<b>28.</b> Mostro aos meus amigos que gosto deles, dizendo-lhes ou demonstrando-o.	0	1	2
<b>29.</b> Defendo os meus amigos quando são criticados injustamente.	0	1	2
<b>30.</b> Convido as pessoas para participarem em actividades sociais.	0	1	2
<b>31.</b> Uso o meu tempo livre de maneiras úteis.	0	1	2
<b>32.</b> Controlo o meu temperamento quando as pessoas se zangam comigo.	0	1	2
<b>33.</b> Recebo a atenção de pessoas do sexo oposto sem me sentir embaraçado(a).	0	1	2

<b>34.</b> Aceito críticas dos meus pais sem ficar zangado(a).	0	1	2
<b>35.</b> Sigo as orientações dos professores.	0	1	2
<b>36.</b> Uso um tom de voz agradável em discussões da sala de aula.	0	1	2
<b>37.</b> Peço favores a amigos.	0	1	2
<b>38.</b> Inicio conversas com colegas de turma.	0	1	2
<b>39.</b> Converso em conjunto com os colegas de turma quando há um problema ou uma discussão.	0	1	2

---

Por favor certifica-te de que todas as questões foram respondidas!

**Obrigada pela tua colaboração!**