



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

MICHELLE FRANÇA DOURADO NETO PIRES

**PENSAR NO OUTRO: a influência da prática indutiva no desenvolvimento psicossocial
de crianças e adolescentes**

Recife
2019

MICHELLE FRANÇA DOURADO NETO PIRES

**PENSAR NO OUTRO: a influência da prática indutiva no desenvolvimento
psicossocial de crianças e adolescentes**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Desenvolvimento Cognitivo

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi

Coorientadores: Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio

Prof^a.Dra. Maria Filomena Gaspar

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

P667p Pires, Michelle França Dourado Neto.
Pensar no outro : a influência da prática indutiva no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes / Michelle França Dourado Neto Pires. – 2019.
249 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi.
Coorientador: Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Filomena Gaspar.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2019.
Inclui referências, apêndice e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Indução. 3. Empatia. 4. Crianças - Desenvolvimento. 5. Escola. 6. Família. I. Roazzi, Antonio (Orientador). II. Sampaio, Leonardo Rodrigues (Coorientador). III. Gaspar, Maria Filomena (Coorientadora). IV. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-169)

MICHELLE FRANÇA DOURADO NETO PIRES

**PENSAR NO OUTRO: a influência da prática indutiva no desenvolvimento
psicossocial de crianças e adolescentes**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 28/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Roazzi (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Sabrina Araújo Feitoza Fernandes Rocha (Examinadora Externa)
Faculdade Estácio do Recife

Prof^a. Dra. Monica Gomes Teixeira Campello de Souza (Examinadora Externa)
Faculdade do Recife

Prof^a. Dra. Umbelina Rego Leite
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Alessandro Medeiros do Nascimento
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Ao meu misericordioso e bondoso Deus, que nunca me desamparou e concedeu sabedoria, paciência e graça nesse percurso.

Aos meus pais, Adélia e José, que mesmo estando longe, sempre me ajudaram com palavras de apoio e torceram pelo meu sucesso.

Ao meu amado esposo, Filipe, por estar comigo em todos os momentos, me incentivar e me entender durante essa árdua e longa jornada.

Aos meus meus irmãos, avós, tios e primos, que sempre me incentivaram e entenderam a minha ausência em diversos momentos.

À minha querida prima, Vanessa, que dedicou o seu tempo em ajudar a aprimorar minha apresentação e por me fazer acreditar que daria tudo certo.

Aos meus sogros, Amauri e Iracema pelos doces momentos e risadas compartilhadas.

Às minhas queridas amigas, em especial, Regina, Cássia, Kettilly, Nayara, Edna, e Denise, que nos momentos difíceis trouxeram palavras de ânimo e me fizeram acreditar que era possível chegar até o fim.

Ao meu orientador, Antonio Roazzi, pelos ensinamentos, pela paciência e por tornar as coisas mais leves.

Ao meu co-orientador, Leonardo Sampaio, por ajudar na minha formação como pesquisadora, por estar sempre disponível e por acreditar no meu potencial,

À minha orientadora em Portugal, Maria Filomena, pelos conhecimentos compartilhados, pela receptividade e pelo cuidado.

Aos colegas de Laboratório da Universidade de Coimbra, em especial, Stéphanie, pela ajuda na coleta de dados e pela atenção.

Aos membros do Laboratório de Desenvolvimento-Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP) da UNIVASF, pelas excelentes discussões e por me impulsionarem a querer saber sempre mais.

À todos os colegas de turma, pelos momentos vividos e por tornar esse caminho mais agradável.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, pelas aulas ministradas e por seus exemplos como pesquisadores.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, especialmente, Timóteo, Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine, pelo excelente serviço prestado.

Às escolas, professores, pais e todos os participantes da pesquisa, crianças e adolescentes, que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa e ajudaram com o avanço do conhecimento científico.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Meus sinceros agradecimentos

RESUMO

A técnica indutiva consiste em proporcionar um estado de reflexão, no qual o sujeito é incentivado a tomar a perspectiva do outro e observar como suas ações podem interferir no estado físico e emocional de outra pessoa. Tradicionalmente, o uso dessa técnica e seus efeitos para o desenvolvimento têm sido investigados no contexto familiar, em situações que a criança emite ou está prestes a emitir algum comportamento inadequado. Recentemente, tem sido proposto que essa técnica pode ser utilizada em outros ambientes de socialização, como a escola, com a finalidade de oportunizar o desenvolvimento da empatia e comportamento pró-social e a redução do *bullying*. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo principal investigar se a técnica indutiva, utilizada no contexto familiar, é eficaz para promover o desenvolvimento da empatia e comportamento pró-social da criança e se uma intervenção escolar baseada nessa técnica favorece o avanço dessas habilidades. Além de investigar a influência dos fatores sociodemográficos, diferenças culturais e de outras técnicas disciplinares parentais consideradas punitivas. Para tanto, foram realizados cinco estudos empíricos compostos por 220 crianças e adolescentes brasileiros e portugueses e seus respectivos responsáveis. Foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Técnica de Disciplina Parental (ETDP) para avaliar técnica disciplinar parental, a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) para mensurar a empatia, o Jogo ditatorial para medir o comportamento pró-social, a Escala de Comportamentos de *Bullying* (ECB) para avaliar o *bullying* e o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) para mensurar problemas emocionais e de comportamento e os comportamentos pró-sociais das crianças e adolescentes. Resultados indicaram que enquanto em Portugal o uso da indução pelos pais estava associado ao desenvolvimento da empatia nas crianças, essa associação não foi observada na amostra brasileira. Por outro lado, tanto no Brasil como em Portugal, não foi verificada nenhuma relação entre o uso dessa técnica e o comportamento pró-social das crianças. No que concerne a intervenção realizada na amostra brasileira, em contexto escolar, baseada na técnica indutiva, de modo geral os resultados indicaram que as crianças que participaram do programa apresentaram maiores níveis de empatia e redução no *bullying* relacional após a intervenção quando comparadas com o grupo controle. Por fim, foi verificado que a prevalência da técnica indutiva ou de uma técnica punitiva no contexto familiar não influenciou os efeitos da intervenção. Esses dados são discutidos com base na literatura sobre empatia, comportamento pró-social e *bullying*, sendo destacado que o papel da empatia como um fator de proteção durante o desenvolvimento.

Palavras-chave: Indução. Desenvolvimento Socioemocional. Agressividade. Proteção. Escola. Família. Cognição.

ABSTRACT.

The inductive technique consists in providing a state of reflection in which the subject is encouraged to take the perspective of the other and observe how his actions may interfere with the physical and emotional state of another person. Traditionally, the use of this technique and its effects on development have been investigated in the context of the family, in situations when the child emits or is about to emit some inappropriate behavior. Recently, it has been proposed that this technique can be used in other socialization environments, such as schools, in order to foster the development of empathy and prosocial behavior, and the reduction of bullying. Thus, the main objective of the present study was to investigate whether the inductive technique used in the context of the family is effective to promote the development of empathy and prosocial behavior of the child and whether a school intervention based on this technique favors the advancement of these skills. In addition to investigating the influence of sociodemographic factors, cultural differences and other parental disciplinary techniques considered punitive. For this purpose, five empirical studies were carried out on 220 Brazilian and Portuguese children and teenagers and their respective caretakers. The following instruments were used: Parental Discipline Technique Scale (ETDP) to evaluate parental disciplinary technique, the Empathy Scale for Children and Adolescents (EECA) to measure empathy, the Dictatorial Game to measure prosocial behavior, Behavior Scale of Bullying (ECB) to evaluate bullying and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to measure emotional and behavioral problems and the prosocial behavior of children and adolescents. Results indicated that in Portugal the use of induction by parents was associated with the development of empathy in children, whereas in Brazil this relationship was not verified. On the other hand, in Brazil and Portugal, there was no relationship between this type of technique and the prosocial behavior of the children. Concerning the intervention in a school context based on the inductive technique, in general the results indicated that the children who participated in the program had higher levels of empathy and reduction in relational bullying after the intervention when compared with the control group. Finally, it was verified that the prevalence of the inductive technique or of a punitive technique in the family context did not influence the effects of the intervention. These data are discussed based on the literature on empathy, prosocial behavior and bullying, emphasizing that the role of empathy as a protective factor during development.

Keywords: Induction. Socioemotional Development. Aggressiveness. Protection. School. Family. Cognition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - SSA dos 12 itens do ECDP na amostra portuguesa.....	99
Figura 2 - SSA dos 12 itens do ECDP na amostra brasileira.....	100
Figura 3 - Médias das técnicas de disciplina parental.....	113
Figura 4 - SSA das relações entre técnicas disciplinares parentais tendo-se como variáveis externas idade, sexo, meio de residência e nível de empatia.....	117
Figura 5 - SSA das relações entre técnicas disciplinares parentais e comportamentos problemas e prossociais das crianças e adolescentes.....	121
Figura 6 - SSA das relações entre práticas disciplinares parentais, países, empatia, comportamento prossocial, idade e sexo.....	140
Figura 7 - SSA computado através o Coeficiente de Monotonicidade das relações entre as três dimensões de Bullying avaliadas antes e depois da intervenção tendo como variáveis externas as variáveis Grupo e Sexo.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Itens da Escala de Técnica Disciplinar Parental.....	96
Tabela 2 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos itens da ETDP em função da faixa etária (2: 6-8 anos e > 9 anos) e País (2: Portugal e Brasil).....	102
Tabela 3 – Validade Convergente da escala ETDP e as dimensões do questionário CEP (Correlações de Spearman – Rho).....	104
Tabela 4 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos itens da ETDP em função da faixa etária (6-8 anos e 9-12 anos); sexo (feminino e masculino); meio de residência (urbano e rural) e empatia (baixa e alta).....	114
Tabela 5– Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney das dimensões da SDQ em função das dimensões dicotomizadas da ETDP Afirmação de poder (baixa e alta) e Indução (baixa e alta).....	119
Tabela 6 – Correlações entre comportamentos prosociais, comportamentos problemas e a empatia das crianças e adolescentes.....	122
Tabela 7 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney do uso das técnicas disciplinares em função do sexo (feminino masculino) e o país (Brasil e Portugal).....	137
Tabela 8 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney da empatia em função do sexo (2: feminino e masculino), faixa etária (2: 7-8 anos e 9-10 anos), e renda (2: baixa/média e alta) levando em consideração os dos tipos de grupo e (2: controle e experimental) nos dois momentos de avaliação (pré e pós).....	155
Tabela 9 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney do comportamento prosocial em função do sexo (2: feminino e masculino), faixa etária (2: 7-8 anos e 9-10 anos) e renda (2: baixa/média e alta) levando em consideração tipos de grupo e (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós).....	157

Tabela 10 – Médias, Desvios-padrão e análise de Wilcoxon dos tipos de <i>bullying</i> em função dos tipos de grupo e (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós).....	171
Tabela 11 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos tipos de <i>bullying</i> em função do sexo da criança (2: masculino e feminino) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós).....	174
Tabela 12 – Médias, Desvios-padrão e análise de Wilcoxon dos tipos de <i>bullying</i> em função do sexo da criança (2: masculino e feminino) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós).....	175
Tabela 13 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos tipos de bullying em função da faixa etária (2:7-8 anos e 9-10 anos) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós).....	176
Tabela 14 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos tipos de bullying em função dos perfis disciplinares (2: AFAl-InduBai e AFBai-InduAl) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós).....	178

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	EMPATIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A VIDA EM SOCIEDADE.....	19
2.2	A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	44
2.3	MORALIDADE E AGRESSIVIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A EMPATIA.....	65
3	ESTUDOS EMPÍRICOS.....	91
3.1	VALIDAÇÃO DA ESCALA DE TÉCNICAS DISCIPLINARES PARENTAIS....	91
3.2	RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DISCIPLINARES PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PORTUGUESES.....	106
3.3	USO DE TÉCNICAS DISCIPLINARES ENTRE CUIDADORES BRASILEIROS E PORTUGUESES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	128
3.4	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PROMOÇÃO E POTENCIALIZAÇÃO DA EMPATIA EM CRIANÇAS BRASILEIRAS.....	146
3.5	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA REDUÇÃO DO BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR.....	162
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A - Programa para promoção e potencialização da Empatia em crianças.....	205
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	216
	ANEXO B – Instrumentos utilizados no estudo.....	218
	ANEXO C- Figuras utilizadas na 1ª sessão da intervenção.....	226
	ANEXO D – Atividade desenvolvida na 2ª sessão.....	230
	ANEXO E - Tarefa de Expressões faciais na terceira sessão.....	232
	ANEXO F – Tarefas utilizadas na 4ª sessão.....	234

ANEXO G - Carta e folhas de respostas utilizados na 5ª sessão.....	237
ANEXO H - Folha com Figuras e perguntas utilizada na 5ª sessão.....	242
ANEXO I – Cenas do Teatrinho realizado na 7ª sessão	243
ANEXO J- Cartões de situações utilizados na 8ª sessão.....	245
ANEXO L – Cartões do jogo da memória utilizados na 10ª sessão.....	247

1 INTRODUÇÃO

Se por alguns instantes imaginássemos como seria a vida em sociedade se cada pessoa pensasse apenas nos seus próprios interesses e sobrepusesse suas vontades, sem considerar as dos outros, será que a convivência em grupo, da maneira que conhecemos, seria possível? A resposta a essa pergunta é negativa, e provavelmente o cenário advindo dessa imaginação é caótico. A empatia é considerada a “cola que torna a vida em sociedade possível” (Hoffman, 2000), através dela as pessoas demonstram sensibilidade em direção aos outros e podem ser mobilizadas a emitirem comportamentos de ajuda (Batson, 1991; Eisenberg, Spinrad & Knafo-Noam, 2015; Hoffman, 2000). É possível observar formas rudimentares da empatia em bebês, o que sugere uma predisposição genética dessa habilidade. No entanto, sabe-se que o desenvolvimento empático é também influenciado por fatores contextuais com os quais a criança entra em contato ao longo da vida.

Estudos sugerem que culturas consideradas coletivistas incentivam a interdependência entre as pessoas, o que levaria as crianças a terem uma maior sensibilidade em direção aos membros do seu grupo e a serem menos egocêntricas (Wu & Keysar, 2007). Por outro lado, culturas consideradas individualistas valorizam a independência dos seus membros, o que implicaria em comportamentos mais competitivos, voltados para a própria pessoa (Chopik, O’Brien & Konrath, 2017).

O Brasil é um país latino-americano considerado uma cultura simpática, ou seja, possui valores voltados para a orientação socioemocional, visando o bem estar social dos outros. Nesse tipo de cultura, existe uma ideia implícita de que as pessoas devem ajudar umas às outras e ser amigáveis (Levine, Norenzayan & Philbrick, 2001). Já Portugal, apesar de ser considerado um país com cultura coletivista em relação a outros países da Europa, não é um país com cultura simpática (Ciochină & Faria, 2009; Udam, 2008).

A cultura que os sujeitos estão inseridos pode influenciar as práticas parentais utilizadas no ambiente familiar (Gershoff, Grogan-Kaylor, Lansford, Chang, Zelli & Deater-Deckard, 2010). A família é considerada o primeiro contexto de socialização, pois nela a criança aprende regras, valores, e a maneira correta de se comportar em sociedade (Bugental & Grusec, 2006). Nesse ambiente, os pais podem fazer uso de diferentes técnicas disciplinares para corrigir as ações inadequadas das crianças. A este respeito, Hoffman (2000) propõe a existência de três tipos de técnicas disciplinares parentais: a afirmação de poder, retirada do amor e indução.

A afirmação de poder é considerada coercitiva, pois nela os cuidadores se aproveitam do poder que possuem em relação às crianças, para fazer uso de estratégias punitivas como: força física, ameaças e retirada de privilégios para disciplinar os seus filhos. Estudos anteriores indicam que a afirmação de poder possui consequências negativas para o desenvolvimento da criança (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Gershoff, Lee & Durrant, 2017; Mackenbach, Ringoot, Ende, Verhulst, Jaddoe, Hofman, Jansen & Tiemeier, 2014; Mcloyd & Smith, 2002; Neto, 2005; Ruiz-Ortiz, Braza, Carreras & Muñoz, 2017; Turner & Muller, 2004; Xing & Wang, 2013). Em contrapartida, a técnica indutiva é considerada positiva, pois consiste em incentivar a reflexão na criança sobre os efeitos negativos de suas ações para outras pessoas. Quando os pais utilizam esse tipo de técnica as crianças tendem a apresentar maiores níveis de empatia, maior frequência na emissão de comportamentos prossociais e aumento da identidade moral (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017; Krevans & Gibbs, 1996; Hoffman, 2000; Patrick & Gibbs, 2012).

Além do contexto familiar, ainda durante a primeira infância, a criança começa a passar boa parte do seu tempo na escola, e essa tendência tem aumentado devido a ampliação no tempo da jornada escolar (Carvalho, 2015). Além disso, a inserção da criança em creches e escolas tem acontecido de modo cada vez mais precoce devido à necessidade do pai e da mãe trabalhar fora de casa. Isso faz com que a exposição a experiências interativas que influenciam a socialização ocorram muito mais nesses contextos educacionais do que na própria casa da criança.

Nos últimos anos têm ocorrido um aumento nos episódios de violência na escola, o que tem levado pais, professores, e pesquisadores questionarem qual a razão de tais acontecimentos e pensarem sobre estratégias para a redução e eliminação dos comportamentos que trazem danos para a convivência dentro desse contexto (Rodrigues & Silva, 2012; Sales & Sousa, 2012). Vale ressaltar que a escola desempenha um importante papel durante o desenvolvimento da criança, sendo considerada um espaço de aprendizagem. No entanto, essa instituição não deve empreender esforços apenas para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, pois precisa assumir uma função social em que habilidades importantes para as interações sociais, sejam desenvolvidas. Dentre essas habilidades destaca-se a empatia (Rodrigues & Silva, 2012). Algumas pesquisas têm sido realizadas com a finalidade de promover o desenvolvimento dessa habilidade em contexto escolar (Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Motta, 2011; Rodrigues & Silva, 2012; Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman, 2012) e a redução de

comportamentos de *bullying* (Hicks, Clair & Berry, 2016; Şahin, 2012; Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wolfer & Scheithauer, 2016).

Apesar do notável êxito dessas pesquisas, é necessário analisar esses dados criticamente. Alguns estudos foram eficazes para promover outras habilidades sociais, mas não a empatia (Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman, 2012), outros foram restritivos em relação aos resultados do programa, melhorando apenas o aspecto cognitivo da empatia (Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014). Mais especificamente, no Brasil, os dois estudos realizados em contexto escolar, que se tem conhecimento até o momento, um deles é marcado pela ausência de grupo controle (Rodrigues & Silva, 2012), o que dificulta a interpretação sobre a eficácia do programa, pois podem existir outros fatores não controlados que podem ter interferido nos resultados. O outro estudo encontrou melhoras na empatia em apenas uma medida (Motta, 2011), o que indica que a intervenção pode não ter sido tão eficiente para melhorar essa habilidade.

Nesse sentido, é que a presente tese encontra justificativa para seu desenvolvimento, pois busca, baseada na técnica indutiva, promover o desenvolvimento da empatia em contexto escolar. Apesar de alguns autores (Berliner & Masterson, 2015; Yeo, Ang, Loh, Fu, & Karre, 2011) argumentarem que essa técnica possa ser utilizada em programas de intervenção, nenhuma pesquisa buscou verificar empiricamente sua eficácia. Além disso, busca-se investigar se as técnicas indutiva e de afirmação de poder utilizadas no contexto familiar influenciam o desenvolvimento sócioemocional da criança. Ademais, não se tem conhecimento de estudos que levaram em consideração a influência das práticas disciplinares parentais empregadas no contexto familiar e seus efeitos em uma intervenção escolar com crianças.

Desse modo, essa tese tem como objetivo principal desenvolver e observar os efeitos de um programa de intervenção em contexto escolar, fundamentado na sequência de complexidade da técnica indutiva proposta por Hoffman (2000), na qual a criança é estimulada através de uma sequência de estratégias, desde as simples até a mais complexas, a pensar sobre as consequências de suas ações para o outro. Além disso, buscou-se investigar se as técnicas disciplinares utilizadas pelos cuidadores no contexto familiar se relacionam com o desenvolvimento da empatia e comportamento prósocial das crianças. Ademais, investigaram-se os efeitos da cultura e das variáveis sociodemográficas no uso das técnicas disciplinares, na empatia, nos comportamentos prósociais e antissociais. Por fim, foi realizado um estudo comparativo entre as crianças brasileiras e portuguesas buscando

investigar a empatia, comportamentos prossociais e a frequência do uso de técnicas disciplinares parentais entre os dois países.

Para atingir os objetivos propostos, essa tese está organizada em nove capítulos. O primeiro se dedica a discussão teórica sobre empatia, focando na teoria de Martin Hoffman e trazendo contribuições de pesquisas empíricas sobre o tema. O segundo capítulo aborda o conceito e aspectos da socialização para o desenvolvimento da criança, focando nas práticas disciplinares parentais e como a cultura pode influenciar na escolha da disciplina empregada. O terceiro capítulo discute os aspectos teóricos relacionados aos comportamentos antissociais, como o *bullying* e os comportamentos prossociais, e expõe as principais pesquisas relacionadas a essa temática. O quarto capítulo descreve um estudo realizado no Brasil e em Portugal, com a finalidade de validar uma escala para mensurar as técnicas de disciplina parental em contexto familiar. O quinto capítulo apresenta um estudo desenvolvido em Portugal o qual buscou investigar as relações entre técnicas disciplinares parentais, a empatia, o comportamento prossocial e comportamentos problema das crianças. O sexto capítulo apresenta um estudo comparativo entre Brasil e Portugal sobre as técnicas disciplinares parentais, a empatia e comportamentos prossociais. O sétimo capítulo se dedica ao estudo de intervenção e seus efeitos no desenvolvimento da empatia e comportamentos prossociais de crianças brasileiras. O oitavo capítulo descreve os efeitos da intervenção sobre o *bullying*. Por fim, o nono capítulo destina-se a discussão geral dos estudos realizados e considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão abordados os principais constructos da presente tese, ao longo do texto será explanado sobre como esses aspectos teóricos são compreendidos, e serão discutidas as principais pesquisas realizadas na área. Para tanto, a seção será dividida em três subseções, as quais tratarão, respectivamente, sobre: Empatia, práticas disciplinares parentais e comportamento pró-social e *Bullying*.

2.1 EMPATIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A VIDA EM SOCIEDADE

Resumo: A empatia desempenha um papel fundamental nas interações sociais, pois através dela o sujeito pode compreender e se sensibilizar com o estado emocional de outra pessoa. Levando em consideração a importância que a empatia possui para o convívio em sociedade, o objetivo do presente capítulo foi apresentar como a empatia é compreendida nas diferentes áreas de conhecimento e como essa habilidade se desenvolve ao longo do tempo. Além de discutir as distintas formas de mensuração, as diferenças relacionadas ao sexo e como essa habilidade pode ser promovida através de estratégias específicas. Ao longo da discussão, estudos empíricos são explanados com a finalidade de fornecer evidências sobre os aspectos abordados.

Palavras chaves: Empatia. Desenvolvimento. Mensuração. Promoção.

Introdução

Ao longo do tempo, a empatia tem sido alvo de interesse de diversas áreas do conhecimento, tais como: Filosofia, Sociologia, Neurociências e Psicologia. Nesta última, Titchener, em 1909, foi o autor que introduziu o termo *Einfühlung* (empatia no alemão), essa palavra era usada quando as pessoas se projetavam em um determinado objeto que era por elas observado. Inicialmente, Titchener pensava que o indivíduo não seria capaz de inferir sobre os estados internos de outra pessoa. No entanto, alguns anos depois ele propôs que a empatia se referia a capacidade do sujeito imaginar sobre as emoções dos outros (Wispé, 1986).

Desde que o termo Empatia foi inserido na Psicologia, diversos estudos têm demonstrado a sua importância para a convivência em sociedade. Essas pesquisas apontam que altos níveis de empatia estão associados à redução do *bullying* e *cyberbullying* (Del Rey,

Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega-Ruiz & Tsorbatzoudis, 2016; Şahin, 2012), ao aumento de comportamentos altruístas (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano & Cole, 2013), à emissão de comportamentos prossociais (Belacchi & Farina, 2012; Willians, O'Driscoll & Morre, 2014), à melhoria nos relacionamentos conjugais (Kim, Kang, Chung & Park, 2013; Long, Angera, Carter, Nakamoto & Kalso, 1999), e à diminuição de comportamentos agressivos e delinquentes (De Kemp, Overbeek, De Wied, Engels & Scholte, 2007).

Além disso, pesquisas sobre desordem de personalidade têm fornecido evidências de que comprometimentos na empatia podem acarretar transtornos no desenvolvimento (Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf, & Convit, 2007), por exemplo: indivíduos que são diagnosticados com o espectro do autismo apresentam a dimensão cognitiva da empatia comprometida, e níveis médios na dimensão afetiva (Dziobek, Rogers, Fleck, Bahnemann, Heekeren, Wolf e Convit 2008; Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf & Convit, 2007). Por outro lado, indivíduos psicopatas apresentam altos níveis de empatia cognitiva e prejuízo na empatia afetiva (Wai e Tiliopoulos, 2012). Nesses dois tipos de desordem de personalidade, em que são verificados comprometimentos da empatia, os sujeitos apresentam prejuízos nos relacionamentos sociais. Esse conjunto de dados ratifica a concordância entre os estudiosos de que a empatia desempenha um importante papel nas interações sociais.

Por outro lado, não existe um consenso em relação as definições sobre empatia e os aspectos que a constituem (afetivo, cognitivo ou ambos), já que se trata de um constructo complexo e estudado por pesquisadores de diversas áreas, não possuindo uma definição e interpretação consensualmente aceita (Anastácio, 2013).

Na Psicologia Social, Batson (2009) define empatia como uma resposta emocional congruente ao estado emocional do outro, sendo despertada quando o sujeito vê alguém em necessidade. Nessa resposta estão envolvidos sentimentos de simpatia e compaixão. Semelhantemente, Eisenberg, Fabes e Spinrard (2006) definem empatia como uma resposta emocional vicária que é muito semelhante ao estado emocional de outra pessoa, e destaca que pode ocorrer como consequência do desenvolvimento de alguns aspectos cognitivos, tais como a tomada de perspectiva.

Na neurociência social, a empatia é subdividida em afetiva e cognitiva, a primeira envolve processos relativamente automáticos, que são ativados quando sinais sociais se tornam salientes e desencadeiam respostas emocionais em quem observa a situação. A empatia cognitiva é compreendida como um conjunto de processos reflexivos envolvendo a tomada de perspectiva, teoria da mente e inferências sobre os estados emocionais de outras pessoas (Decety, 2011; Michaels, Horan, Ginger, Martinovich, Pinkham & Smith, 2014).

Ainda que exista essa pluralidade conceitual, é possível observar que em todas as definições da empatia é destacado o aspecto voltado ao outro, indicando que a finalidade da resposta empática seria tornar o indivíduo sensível à situação de outras pessoas. Além disso, vale salientar que, apesar dessa inconsistência de definições, autores de diversas áreas conseguiram operacionalizar o construto em seus estudos empíricos, por meio de inúmeras ferramentas de investigação.

Dimensionalidade da empatia

No que concerne as divergências teóricas em relação aos componentes da empatia, uma das questões mais controversas entre os autores está relacionada a sua dimensionalidade. Alguns estudiosos (Hein & Singer, 2008; Jackson, Brunet, Meltzoff & Decety, 2006) afirmam que a empatia seria unidimensional, isto é, composta apenas pela dimensão afetiva (experimentar emoções que são despertadas ao observar a situação do outro), ou pela dimensão cognitiva (capacidade de compreender e fazer inferências sobre o estado emocional de outra pessoa). Por outro lado, alguns defendem que a empatia seria multidimensional, constituída pelas duas dimensões separadamente, mas que estão interagindo a todo tempo (Davis, 1983; Hoffman, 2000).

Em relação às pesquisas que compreendem a empatia de modo unidimensional, pode-se citar como exemplo o estudo desenvolvido por Jackson, Brunet, Meltzoff e Decety (2006). Esses autores levaram em consideração apenas a tomada de perspectiva (aspecto cognitivo da empatia) dos sujeitos, deixando de lado os aspectos emocionais da empatia. Por outro lado, Hein e Singer (2008) focaram apenas na dimensão afetiva da empatia, uma vez que a definem como a habilidade de compartilhar os sentimentos dos outros, e consideram a tomada de perspectiva como uma habilidade diferente da empatia, a qual estaria relacionada à compreensão do estado interno de outrem.

Autores como Davis (1983) e Hoffman (2000) argumentam em suas teorias que a empatia seria multidimensional, constituída por fatores afetivos e cognitivos. Davis (1983), afirma que a fantasia e a tomada de perspectiva são componentes cognitivos da empatia. A Fantasia, se refere a capacidade do sujeito se colocar imaginativamente no lugar de personagens fictícios de filmes e livros, e a Tomada de Perspectiva, é definida como a capacidade de adotar o ponto de vista do outro, tomando a sua perspectiva cognitivamente. Por outro lado, os fatores afetivos da empatia seriam a Consideração Empática, que

corresponde a levar em consideração os sentimentos dos outros e ser mobilizado a ajudar, e a Angústia Pessoal, se refere a uma reação de desconforto no próprio sujeito, quando este observa outra pessoa em uma situação de angustia, sofrimento ou infortúnio.

A compreensão da empatia como multidimensional seria a mais completa para a realização de pesquisas empíricas e o avanço teórico sobre esse tema. Uma vez que tanto as dimensões afetivas como as dimensões cognitivas contribuem para a experiência empática apropriada do sujeito (Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga & Menezes, 2011).

Além de apresentarem relações diferenciadas, as dimensões da empatia também se distinguem em relação ao momento que se desenvolvem. Os componentes afetivos se manifestariam primeiro, pois estão relacionados a respostas mais automáticas do sujeito quando se deparam diante de determinada situação de sofrimento ou angústia. Enquanto os componentes cognitivos apareceriam um pouco depois, uma vez que eles dependem do desenvolvimento de habilidade mais robustas, tais como a imaginação, a diferenciação do *self*, as quais só estariam presentes após alguns anos de idade. Hoffman (2000) abordou em sua obra os aspectos do desenvolvimento da empatia, e ressaltou como esse constructo desempenha um importante papel no convívio em sociedade. As ideias desse teórico serão explanadas no tópico a seguir.

Teoria de Hoffman – Desenvolvimento da empatia

Para Hoffman (2000) a empatia se refere a uma resposta emocional mais adequada a situação do outro do que a do próprio sujeito (observador); ela é considerada a “cola” que torna a vida em sociedade possível, pois através dela o sujeito pode demonstrar preocupação em relação às outras pessoas. Tendo em vista a importância que a empatia desempenha nas relações cotidianas, e o papel que ela exerce na qualidade dessas relações, é de se esperar que os autores da área busquem compreender quando e como ocorre o desenvolvimento dessa habilidade (Browne, 2010).

De acordo com Hoffman (2000) a empatia é desenvolvida ao longo do tempo, desde formas pré verbais, manifestadas em alguns primatas e crianças muito novas, até as maneiras mais sofisticadas que envolvem o funcionamento de processos psicológicos complexos, tais como tomada de perspectiva e teoria da mente e emoções complexas, como injustiça e culpa empática.

O avanço da empatia está diretamente relacionado ao processo de diferenciação do *self*. Em estágios iniciais, algumas habilidades cognitivas ainda não estão desenvolvidas,

nesse momento não existe diferenciação entre o eu e o outro. À medida que a idade avança sobrevém o desenvolvimento de habilidades que permitem ao sujeito a compreensão de que ele e o outro são diferentes, tanto em relação aos aspectos físicos como cognitivos. Hoffman sugere que esse avanço nos estágios de diferenciação do self interage com as diversas maneiras de despertar a empatia e assim ocorre o seu desenvolvimento.

Antes de relatar de maneira mais direta sobre o desenvolvimento da empatia é importante explicar sobre o modo pelo qual pode ser despertada. Hoffman afirma que existem cinco maneiras de despertar a empatia: a mímica, o condicionamento clássico, a associação direta, a associação mediada e o *role taking* (tomada de perspectiva). As três primeiras formas são automáticas, involuntárias e acontecem de forma rápida, necessitando superficialmente dos aspectos cognitivos. Enquanto as duas últimas, a associação mediada e o *role taking*, carecem do processamento cognitivo de um modo mais profundo.

A mímica ocorre em duas etapas: a imitação e o *feedback*, e se constitui em um mecanismo importante, porque permite que a criança muito nova seja empática com os sentimentos de outras pessoas, antes mesmo dela ter a experiência com os próprios sentimentos. Esse tipo de manifestação pode ser observado quando o bebê chora ao ver outra criança chorando, diante de determinada situação que ele nunca vivenciou.

No condicionamento clássico a criança pode adquirir sentimentos de empatia em situações de angústia, em decorrência de respostas condicionadas que acontecem quando ela vê alguém em perigo. Além disso, a criança pode adquirir sentimentos empáticos condicionados não somente em situações negativas, mas também naquelas que proporcionam bem-estar. Um exemplo seria, quando a criança está no colo da mãe e se sente segura e bem cuidada, e vê um sorriso no rosto da mãe, esse sorriso é associado com esse sentimento bom. Futuramente quando a criança olhar para a mãe e contemplar um sorriso no seu rosto, ela se sentirá bem. Esse mecanismo é apontado como importante para despertar a empatia em crianças muito novas.

A associação direta acontece quando a pessoa sente empatia em direção a uma vítima, devido ao fato de já ter vivenciado uma situação de angústia semelhante. A experiência ocorrida possibilita ao observador ter um sentimento congruente com a experiência atual da outra pessoa. Um exemplo seria: uma pessoa que já passou por um assalto, encontra alguém que acabou de ser assaltada, provavelmente ela sentirá tristeza e angústia direcionada àquela pessoa.

Na associação mediada o estado emocional da vítima é comunicado através do uso da linguagem. Essa mediação acontece quando a outra pessoa não está presente, mas a sua

situação é relatada a partir de discursos, fazendo com que o sujeito sinta empatia por outra pessoa a partir da compreensão da mensagem relatada. Um exemplo seria quando alguém que mora em outro continente sente tristeza ao ouvir o relato de uma criança passando fome na África.

O quinto modo de despertar a empatia seria através do *role taking*, este processo requer um nível mais avançado de processamento cognitivo, pois consiste em se colocar de maneira imaginativa no lugar da outra pessoa e pensar sobre como ela se sente diante de determinada situação. Neste processo o sujeito pode lembrar situações parecidas que já vivenciou, e evocar sentimentos equivalentes aos da vítima (Hoffman, 2000).

O desenvolvimento da empatia, assim como as diversas maneiras de despertá-la, ocorre desde as formas mais simples, que não exigem processamentos complexos, até as mais avançadas, as quais necessitam do amadurecimento das funções cognitivas. Hoffman (2000) propõe que a empatia avança dentro de quatro estágios: empatia global, empatia egocêntrica, angústia empática e angústia simpática. Vale salientar que o desenvolvimento da empatia está diretamente relacionado ao processo de diferenciação do self.

No primeiro estágio do desenvolvimento da empatia, a criança não consegue se distinguir do outro, assim ela vivencia a angústia sentida por alguém como se fosse sua. Um exemplo seria quando o bebê vê outra criança chorando e começa a chorar também. Essa reação é resultado de observar o outro numa situação de desconforto. Esse choro é, portanto, considerado como um precursor rudimentar da empatia, porque o bebê responde a angústia do outro sentindo angústia em si mesmo, já que ele se vê conectado com a outra pessoa. A angústia sentida nos anos iniciais, a partir de certas situações, pode colaborar nos estágios mais avançados da empatia, pois através do condicionamento e associação, a criança pode sentir empatia posteriormente, ao se deparar com circunstâncias parecidas.

Na empatia egocêntrica, a criança já consegue se diferenciar fisicamente do outro, mas não cognitivamente. Desse modo, ao ver outra criança em sofrimento sente uma angustia denominada de angustia pessoal, pois apesar de saber que algo ruim está acontecendo, ela não consegue distinguir quem realmente está passando pela angústia. Consequentemente, a criança tenta se engajar em ações que buscam aliviar a sua própria aflição. Um exemplo seria quando a criança vê alguém se machucando, ela chama a sua própria mãe para confortar o outro. A finalidade de ajudar está na busca do alívio para a sua própria angústia, por isso nesse estágio a empatia é denominada de empatia egocêntrica. Apesar de ser caracterizada como egocêntrica essa motivação é considerada como uma precursora da motivação

prossocial, já que o resultado da ação é beneficiar o outro que está em sofrimento. (Hoffman, 2000).

Durante o desenvolvimento, o sujeito percebe que seus estados internos são diferentes dos de outras pessoas, então ele entende que possui seus próprios desejos, intenções e sentimentos. Nesse momento é capaz de tomar a perspectiva de alguém que está em sofrimento e refletir sobre como o outro se sente diante da situação (Hoffman, 2000). Além disso, o relato sobre a situação de determinado sujeito ou grupo pode causar angústia empática no indivíduo, pois a capacidade de compreender a história de outra pessoa possibilita o acesso a outras pistas situacionais que podem desencadear empatia no indivíduo (Hoffman, 2000).

No entanto, Hoffman destaca que a angústia empática poder ser reduzida, neutralizada, ou transformada em sentimentos empáticos a depender de como o sujeito vê a vítima, se como responsável ou não da situação em que se encontra. A empatia seria reduzida ou neutralizada quando o sujeito compreende que a vítima é culpada por estar naquela condição. Por exemplo, o sujeito escuta um relato de uma pessoa que foi roubada enquanto caminhava sozinha à noite em uma avenida não movimentada. Ao ouvir essa notícia ele pode sentir empatia no primeiro momento. No entanto, se ele começar a pensar que a pessoa não foi cuidadosa por estar caminhando sozinha a noite numa avenida, ele atribui a vítima a culpa daquele acontecimento, nessa ocasião provavelmente a empatia sentida inicialmente é perdida.

Por outro lado, a angústia empática pode ser transformada em sentimentos empáticos (angústia simpática, raiva empática, injustiça empática e culpa empática) quando o sujeito não atribui a vítima à causa da condição de sofrimento. A angústia empática seria transformada em angústia simpática quando a condição de sofrimento da vítima for causada por algo desconhecido ou fora do seu controle, como um desastre ambiental ou uma doença. A angústia simpática motiva o sujeito a ajudar o outro, e essa motivação não é devido ao anseio de aliviar a sua própria angústia, mas seria um desejo verdadeiramente prossocial, pois o objetivo final é aliviar o sofrimento do outro (Hoffman, 2000).

Quando o sujeito observa que o sofrimento da vítima foi causado por alguém, ele pode sentir raiva empática em direção ao culpado, em razão de sentir empatia pela vítima. No entanto, essa raiva empática pode ter seu alvo mudado se for compreendido que a vítima causou algum prejuízo para o culpado anteriormente. Nessa ocasião o sentimento empático de raiva passa a ser direcionado para a vítima. Por exemplo, uma pessoa pode sentir raiva ao ver um adolescente batendo no outro, mas depois ao ter conhecimento que o agressor era vítima de *bullying*, pode mudar o foco de sua raiva empática para a pessoa que está sendo agredida.

A angústia empática pode ser transformada em culpa empática quando o sujeito percebe que a situação de alguém em sofrimento perdura porque ele não faz nada, e ele sabe que a vítima merece ser ajudada. Outro sentimento que também pode surgir, é a injustiça empática, esse ocorre quando a vítima é vista como não merecedora da condição difícil em que se encontra, e que é injusto ela estar naquela situação, porque ela é boa. Esse sentimento é importante porque pode promover uma junção entre empatia e os princípios de justiça e gerar motivação para o indivíduo agir para mudar a situação da vítima.

Avaliação da empatia

Devido as compreensões e definições discrepantes sobre a empatia, uma diversidade de instrumentos têm sido utilizados para sua mensuração, o que tem causado dificuldade na comparação dos dados advindos desses estudos. Dentre os vários instrumentos utilizados estão: medidas de auto-relato, questionários, índices fisiológicos (frequência cardíaca, verificação da temperatura da pele, entre outros), índices somáticos (análise de gestos e expressões faciais), histórias ilustradas (através de fotos, imagens, e vídeogravação) e mais recentemente o uso de neuroimagens. Cada um desses instrumentos possui suas vantagens e desvantagens (Eisenberg & Fabes, 1990).

Os instrumentos que utilizam índices somáticos, mais especificamente as expressões faciais, levam em consideração que os estados emocionais internos das pessoas podem ser manifestados através das expressões faciais. Pesquisas empíricas têm utilizado o reconhecimento ou percepção das emoções para avaliar a empatia. Palhoco e Afonso (2011) realizaram sua pesquisa em estudantes de psicologia e com psicoterapeutas, com o intuito de estudar a empatia e a capacidade de percepção das emoções primárias. Os dados desse estudo indicaram que a empatia afetiva está correlacionada positivamente com a percepção das emoções.

Do mesmo modo, Ávila, de Moraes, Bomfim e Chagas (2016) realizaram um estudo com estudantes de medicina com o objetivo de observar as correlações entre a empatia e a capacidade de reconhecimento dos dois diferentes tipos de emoções (básicas e complexas). De modo geral, foi verificado que a empatia estava correlacionada positivamente com a capacidade de reconhecer a emoção tristeza.

Os achados desses estudos citados sugerem que instrumentos baseados no reconhecimento de expressão facial seriam eficazes para medir a empatia. Além disso, teriam a vantagem de serem menos propensos à desejabilidade social e à influência da presença do

experimentador, especialmente quando são utilizadas câmeras para captar as expressões faciais. Esses benefícios podem ser considerados, sobretudo quando se leva em conta a comparação com as medidas de auto-relato. Por outro lado, instrumentos baseados no reconhecimento de expressão facial apresentariam desvantagens em relação a possibilidade de não retratar de fato o que o sujeito está sentindo, pois ele pode neutralizar, falsificar ou mascarar suas expressões (Eisenberg & Fabes, 1990).

As medidas que fazem uso dos índices fisiológicos teriam a vantagem de serem menos afetadas pelo viés da auto apresentação do pesquisador, diminuindo assim a desejabilidade social. Além disso, as respostas fisiológicas podem ser gravadas e acompanhadas por um longo período, dessa maneira o pesquisador é capaz de observar como a empatia se modifica ao longo de um extenso intervalo de tempo. Isso seria uma vantagem em relação às medidas que fazem uso de relatos verbais e análise de expressões faciais, pois estas geralmente avaliam empatia em um momento específico (Eisenberg & Fabes, 1990).

A maior desvantagem das medidas de índices fisiológicos seria a dificuldade na interpretação dos dados, pois mesmo que eles reflitam discretamente o estado emocional interno da pessoa, esses índices podem ser influenciados por outros fatores que não são emocionais, dentre eles a atenção e a atividade física. Com isso o pesquisador não saberia diferenciar quais são as medidas que realmente correspondem à empatia e quais estão relacionadas a outros fatores (Eisenberg & Fabes, 1990). Ademais o uso desse tipo de instrumento demanda um alto investimento em equipamentos de custo elevado e que são, na maioria das vezes, difíceis de manusear (Galvão, 2010).

Recentemente, dentro do campo da Neurociência Cognitiva Social a empatia tem sido avaliada a partir de neuroimagens. Essa medida permite a visualização de quais partes do cérebro são ativadas quando o sujeito observa alguém em sofrimento. A vantagem desse tipo de avaliação é que ela não depende das respostas subjetivas do sujeito, mas de dados precisos. No entanto, a maior desvantagem desse tipo de instrumento diz respeito a demanda de um alto custo para a sua utilização.

O instrumento baseado em história ilustrada (medida de auto-relato para crianças) consiste em apresentar para o participante, uma série de narrativas em que os personagens são representados, através de desenhos, em um contexto que evoca algum tipo de sentimento (tristeza, alegria, raiva, entre outras) no participante. Em cada história a criança é solicitada a responder qual emoção o personagem sentiu, e falar se ela própria sentiu algo ao ouvir a história. A pontuação do sujeito é calculada a partir da similaridade entre o seu sentimento e o do personagem da história (Strayer, 1987). Um instrumento que foi bastante utilizado para

avaliar empatia em crianças muito novas foi o *teste de situações afetivas para empatia*, que envolve a narrativa de história ilustrativa desenvolvido por Feshbach e Roe (1968).

A vantagem das histórias ilustradas seria a facilidade e a rapidez de aplicação, uma vez que elas não exigem que o pesquisador seja treinado arduamente, especialmente quando comparado com o uso de instrumentos não verbais, como a interpretação de expressões faciais, além de sua aplicação ser viável a diversas faixas etárias (Strayer, 1987).

Uma das desvantagens do uso de história ilustrada seria a desejabilidade social, uma vez que as crianças podem desconfiar do real objetivo da pesquisa e responder o que o experimentador gostaria de ouvir e não emitir a sua resposta de fato. Outra questão seria que crianças muito pequenas podem ainda não conseguir expressar realmente o que estão sentindo e rotular o sentimento de modo aleatório, por exemplo, elas podem estar sentindo alegria mas denominar aquele sentimento como surpresa. Ademais, as pesquisas que têm feito uso de histórias ilustradas para medir empatia não têm encontrado relação com os comportamentos prossociais.

Por outro lado, o uso de outros instrumentos de auto-relato, como questionários têm encontrado uma relação positiva entre empatia e comportamentos prossociais (Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg & Fabes, 1990). O uso de questionários e escalas teria a vantagem da fácil aplicação e a possibilidade do baixo período de tempo para serem respondidos. Além disso, não exige materiais elaborados, mas apenas papel e lápis (Batson, 1987). As principais desvantagens desse tipo de instrumento seriam em relação ao grau de exatidão que o indivíduo consegue descrever e comunicar o seu estado emocional, e a alta susceptibilidade à desejabilidade social.

Os questionários são instrumentos que têm sido frequentemente utilizados para medir empatia, mensurando o aspecto traço do construto, que corresponde à resposta emocional que tende a permanecer além do momento imediato (Sampaio, 2007). Além disso, os dados provenientes do uso de questionários têm sido significativamente relacionados com a emissão de comportamentos prossociais tanto em adultos como em crianças (Eisenberg & Fabes, 1990).

Em uma revisão sistemática da literatura desenvolvida por Azevedo (2014) a qual teve o objetivo de identificar e descrever os instrumentos nacionais e internacionais voltados para avaliar empatia em adultos e idosos, foi constatado que o Interpersonal Reactivity Index (IRI) desenvolvido por Davis (1983) foi o mais utilizado em pesquisas realizadas com esse público.

Em estudos realizados com crianças e adolescentes, o *Index of Empathy Measurement for Children and Adolescents* desenvolvido por Bryant (1982), validada no Brasil por Koller,

Camino, e Ribeiro (2001) denominada Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA), tem sido amplamente utilizada em diversos estudos (Ex: Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur & Sandman, 2012; Cecconello & Koller, 2000; Rodrigues & da Silva, 2012; Sahin, 2012; Sprinkle, 2008; Tsai & Kaufman, 2014). Além disso, outras escalas, desenvolvidas para avaliar a empatia, utilizaram essa escala como base para desenvolver os seus itens (Kirst-Conceição & Martinelli, 2014; Veiga & Santos, 2011; Ukegawa, 1995). Ademais, estudos que utilizam a escala de Bryant para medir a empatia têm encontrado relação entre esse constructo e comportamentos prossociais (Ex. Rodrigues & da Silva, 2012).

Considerando a diversidade de instrumentos que avaliam a empatia, as suas respectivas vantagens e desvantagens, cabe ao pesquisador analisar cuidadosamente os objetivos da sua pesquisa e escolher a ferramenta que mais se adequa ao seu escopo conceitual e metodológico.

Empatia em meninos e meninas

Em relação aos estudos da empatia que buscam investigar se existem diferenças relacionadas ao sexo, perdura uma discussão na literatura a respeito da capacidade empática em homens e mulheres. No entanto, muitas pesquisas observaram que as meninas se consideram mais empáticas quando comparadas aos meninos, especialmente quando são utilizadas medidas auto-avaliativas (Michalska, Kinzler & Decety, 2013).

No estudo longitudinal desenvolvido por Van Der Graaff, Branje, De Wied, Hawk e Van Lier (2014) foram utilizadas medidas de auto-relato para investigar as diferenças que ocorrem na empatia afetiva (consideração empática) e cognitiva (tomada de perspectiva), relacionadas ao gênero. 497 adolescentes acompanhados desde os 13 anos até 18 anos responderam anualmente os instrumentos que avaliavam a empatia afetiva e cognitiva através do *Interpersonal Reactivity Index* (IRI), desenvolvido por Davis (1983), e o status de puberdade através da *Pubertal Development Scale* desenvolvido por Petersen, Crockett, Richards, e Boxer (1988). Os resultados demonstraram que as meninas apresentaram maiores níveis de tomada de perspectiva e consideração empática quando comparadas aos meninos.

Da mesma maneira, Sánchez-Pérez, Fuentes, Jolliffe e González-Salinas (2014) utilizaram medidas de auto-relato em seu estudo com meninos e meninas entre 6 e 12 anos, com o objetivo de investigar a empatia afetiva e cognitiva nessa faixa etária e suas associações com o ambiente familiar e o ajustamento social. Participaram da pesquisa 364

crianças e suas respectivas mães, que responderam a escala de empatia básica com duas versões (uma para as mães e outra para as crianças). Os achados apontaram, em relação ao sexo, que as meninas tiveram maiores níveis de empatia afetiva quando comparadas aos meninos.

Jolliffe e Farrington (2006) em seu estudo também realizado com adolescentes verificaram, através de uma medida de auto-relato, que as meninas apresentaram maiores escores na empatia afetiva e cognitiva quando comparada aos meninos.

No Brasil, Kirst-Conceição e Martinelli (2014) realizaram seu estudo com o objetivo de desenvolver e validar uma escala de empatia para estudantes. Participaram do estudo 201 estudantes entre 9 e 16 anos. Em relação ao sexo, foi constatado que em todas as medidas da empatia, as meninas se avaliaram como mais empáticas do que os meninos.

Esses estudos sugerem que quando são utilizadas medidas de auto-relato, a diferença entre meninos e meninas seria mais notável, a maioria dessas pesquisas discute os seus resultados frente aos estereótipos que são criados culturalmente em relação aos papéis sociais de mulheres e homens.

As mulheres são retratadas como mais frágeis, carinhosas e mais empáticas, enquanto os homens seriam menos emocionais e mais racionais (Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni & Ferrari, 2014). Essa diferença seria mais acentuada na região nordeste do Brasil, onde o homem teria que ser “cabra macho” e não pode chorar, pois isso afrontaria a sua masculinidade. Assim, os valores culturais inibiriam os homens a expressar os seus sentimentos, emoções e cuidado, pois isso poderia fazer com que eles fossem vistos como menos másculos ou afeminados pela sociedade. Esse dado foi encontrado no estudo realizado por Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga e Menezes (2011), no qual foi constatado que entre os estudantes de universidades públicas de duas cidades da região do Nordeste brasileiro, as mulheres pontuaram mais alto que os homens em todas as dimensões que avaliavam empatia.

O estudo realizado por Michalska, Kinzler & Decety (2013) também investigou a influência dos papéis sociais na expressão empática. Esses autores desenvolveram seu estudo com o intuito de observar se existem diferenças na capacidade empática em homens e mulheres quando são empregados dois tipos de medidas diferentes: de auto-relato e neurofisiológica. Os achados desse estudo indicaram que na medida de auto-relato as mulheres afirmaram ser mais empáticas à medida que a idade avançava, enquanto os homens manifestaram um padrão contrário, ou seja, com o passar do tempo eles afirmavam ser menos empáticos. Por outro lado, quando foram utilizadas medidas neurofisiológicas para medir

empatia, não foram encontradas diferenças na capacidade empática entre homens e mulheres. Esses dados foram discutidos frente aos papéis de gênero e as normas sociais que são esperadas para homens e mulheres, e por isso seria possível detectar essas diferenças entre homens e mulheres apenas nas medidas de auto-relato.

No entanto, Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni e Ferrari (2014) destacam que o desenvolvimento da empatia não é influenciado apenas por fatores relacionados à socialização, mas também por aspectos evolutivos e genéticos que estão entrelaçados ao longo do desenvolvimento. Existem evidências, advindas de estudos em animais não humanos e em humanos, que permitem concluir que a diferença na habilidade empática entre homens e mulheres possui raízes biológicas e evolutivas e não é somente uma consequência dos papéis sociais (Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni & Ferrari, 2014).

Em estudos realizados com animais não humanos é possível observar que existem diferenças entre machos e fêmeas nas manifestações rudimentares da empatia, sugerindo maiores níveis empáticos para as fêmeas quando comparadas aos machos. No estudo realizado por Romero, Castellanos e De Waal (2010) com chimpanzés, foi constatado que as fêmeas apresentavam uma tendência maior de emitir comportamentos de consolo (abraçar, tocar e beijar) em direção à determinada vítima de agressão, quando comparadas com machos. O comportamento de consolo tem sido classificado como expressão da empatia em direção ao sofrimento do outro, dessa maneira as fêmeas seriam mais empáticas quando comparadas aos machos.

Do mesmo modo, no estudo de Palagi, Leone, Mancini e Ferrari (2009) em que foi investigada a diferença entre machos e fêmeas em relação a um tipo de manifestação rudimentar da empatia, a mímica, mais especificamente o contágio de bocejar. Os achados indicaram que as fêmeas foram mais propensas a expressar esse tipo de contágio quando comparadas com os machos. No contágio do bocejo, além de aspectos motores, existem aspectos emocionais que estão envolvidos, a partir disso se daria a relação desse contágio com a empatia.

Provavelmente o instinto de cuidado que existe nas fêmeas de diversas espécies pode ser derivado de uma história evolucionária comum do cuidado materno (Christov-Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni & Ferrari, 2014).

Em humanos, no estudo realizado por Nagy, Kompagne, Orvos e Pal (2007) com 43 crianças neonatais foi observado que as meninas apresentaram maiores números de gestos específicos imitativos quando comparadas com os meninos. A imitação é considerada a

primeira troca comunicativa e estaria relacionada ao desenvolvimento de habilidades sócioemocionais, entre elas a empatia. Esses dados indicam que existiriam diferenças nas capacidades empáticas rudimentares entre meninos e meninas recém nascidos. Nesse período da vida, os papéis de homem e mulher ainda não foram aprendidos, e mesmo assim, foram verificadas diferenças entre meninos e meninas, sugerindo que fatores biológicos também podem influenciar nessa diferenciação da empatia relacionada ao sexo.

Os estudos discutidos sugerem que, provavelmente, existiria uma predisposição genética das crianças do sexo feminino agirem voltadas ao cuidado, e que essa tendência seria mantida pelos agentes de socialização, como pais, professores e pares, os quais reforçariam esses tipos de comportamento nas meninas e inibiria sua manifestação nos meninos.

Promoção da empatia

Formas rudimentares da empatia podem ser observadas desde os primeiros meses de vida da criança, o que indica uma forte predisposição genética (Nagy, Kompagne, Orvos & Pal, 2007). No entanto, diversos estudos têm demonstrado que a socialização desempenha um papel crucial no desenvolvimento da empatia, pois os agentes socializadores (pais, professores, pares, entre outros) podem, através de técnicas e estratégias específicas, potencializar o avanço dessa habilidade.

Além disso, programas de treinamento que visam o desenvolvimento da empatia, realizados especialmente no contexto escolar, são apontados como um dos fatores de proteção durante o desenvolvimento infantil, já que prejuízos e baixos níveis de empatia estão relacionados a comportamentos agressivos, *bullying*, *cyberbullying* depressão, psicopatia, e outros comprometimentos no desenvolvimento sócioemocional (Sest & March, 2017; Schreiter, Pijnenborg & Rot, 2013; Strayer & Roberts, 2004; Tamura, Sugiura, Sugiura & Moriya, 2016).

A criança passa grande parte do seu tempo na escola, e essa tendência tem aumentado nos últimos anos, devido a ampliação no tempo da jornada escolar (Carvalho, 2015). A escola cumpre um importante papel no desenvolvimento infantil, pois nesse contexto a criança pode interagir com seus pares, compreender a perspectiva e as emoções dos outros e aprender sobre as regras sociais que permeiam os relacionamentos.

Diversos autores têm proposto que a escola não deve ser apenas um ambiente em que conhecimentos acadêmicos são fornecidos aos alunos. Pelo contrário, precisa ter como objetivo a realização de atividades que busquem o desenvolvimento de habilidades

sócioemocionais das crianças, pois essas ações se constituem como um recurso preventivo que pode potencializar o desenvolvimento moral e inter-relacional da criança (Falcone, 1999). Nesse sentido, Berliner e Masterson (2015) sugerem que a empatia deve ser promovida no contexto de sala de aula e que o ensino fundamental se constitui como ambiente ideal para promover o desenvolvimento dessa habilidade.

A este respeito, salienta-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) afirma que a escola deve proporcionar condições de aprendizagem para “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Art. 32). A empatia é considerada um componente importante do desenvolvimento afetivo que pode contribuir na realização daquele objetivo proposto na LDB, assim como na promoção de um desenvolvimento sóciomoral que embase o engajamento em comportamentos socialmente desejáveis.

Apesar de ser conhecida a relevância da promoção da empatia, existe uma quantidade escassa de estudos, especialmente quando comparada aos estudos correlacionais, que objetivam promover tal habilidade em crianças e jovens (Galvão & Dutra, 2016). Sampaio (2007b) argumenta que apesar da escola se caracterizar como um espaço privilegiado que pode promover o desenvolvimento moral e emocional da criança, essa instituição não tem sido devidamente aproveitada para este fim.

Episódios nos quais estudantes agredem colegas e professores no contexto escolar são cada vez mais frequentes e despertam atenção de pais, professores e autoridades no campo educacional. Segundo o jornal O globo, na edição de 15 de julho de 2018, a cada três dias um professor procura a polícia devido às ameaças e ofensas que sofre dentro da escola. Exemplo disto é o que ocorreu com uma professora no Rio de Janeiro que teve sua mão esmagada na porta de um armário por um aluno, e sofria cotidianamente intimidações e agressões verbais, o que levou ao seu afastamento por licença psiquiátrica (Soares, 2018). De acordo com esta reportagem, episódios como este não são exceções e contribuem para explicar o alto índice de afastamentos de professores da sala de aula, por motivos de saúde, demonstrando que a escalada de violência na sociedade brasileira tem produzido reflexos também dentro da escola.

Alguns autores propõem que essa triste realidade estaria associada a uma possível crise de valores morais (Santos, 2016) que faria com que princípios individualistas (ex: conquista de bens materiais, ou de status dentro do seu grupo) se sobrepusessem a outros mais voltados para a solidariedade e o bem-estar coletivo. Além disso, produziriam um baixo nível

de motivação para as pessoas se descentrarem de seu pensamento, não assumindo as perspectivas umas das outras. Conforme apontado por Motta (2011): “onde sobra violência falta empatia”. Vale salientar que a empatia não é colocada aqui como a solução para todos os problemas relacionados à violência e a agressividade, mas a sua promoção poderia contribuir para a redução e prevenção de comportamentos que causam danos aos outros, e que prejudicam a convivência da criança com seus pares e figuras de autoridade.

Levando em consideração a relevância de promover a empatia, alguns estudos têm buscado desenvolver essa habilidade em crianças e jovens adultos, através do uso de diferentes técnicas. Alguns desses estudos serão relatados a seguir.

No cenário internacional, Kalliopuska e Tiitinen (1991) realizaram seu estudo com crianças pré-escolares de Vantaa, cidade localizada na Finlândia, com o intuito de investigar a possibilidade de desenvolver a empatia através de um programa de treinamento. 62 crianças com idades entre 6 e 7 anos participaram do estudo e foram distribuídas aleatoriamente em três grupos, sendo dois experimentais e um controle. No grupo experimental 1, as atividades envolviam música, exercício físico com música e desenho com música, enquanto que no grupo experimental 2, as atividades eram baseadas em estratégias que envolviam: estímulo à tomada de perspectiva, atuação, e contação de histórias. Os resultados apontaram que o treinamento da empatia produziu melhores resultados no grupo experimental 2, quando comparado com o grupo experimental 1 e com o grupo controle, no sentido de que as crianças que foram submetidas a estratégias que envolviam a tomada de perspectiva aumentaram mais os seus níveis de empatia e de prosociabilidade.

De maneira semelhante, Ornaghi, Brockmeier e Grazzani (2014) buscaram melhorar a capacidade de reconhecer emoções por meio de uma intervenção de duas semanas sobre aspectos da cognição social de crianças pré-escolares italianas, com idades entre 6 e 7 anos. Essas crianças foram distribuídas em um grupo controle e um grupo experimental, nos quais escutavam histórias que relatavam situações da vida cotidiana, com conotação emocional (exemplo: recebendo um presente desejado, assistindo a um filme, discutindo com alguém etc.). No grupo controle era solicitado que as crianças produzissem um desenho sobre a história que elas acabaram de ouvir, sem se envolver em qualquer conversa sobre o relato. Enquanto no grupo de intervenção era discutida a história apresentada, as crianças conversavam, com o auxílio do pesquisador, sobre a natureza, a causa e a regulação de emoções, e tinham que compartilhar suas próprias experiências e pensamentos em relação à compreensão, a natureza e regulação de quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva) e uma emoção moral (vergonha). Nos resultados, foi observado que a intervenção foi

eficaz para aumentar a capacidade de reconhecimento das emoções e influenciou aspectos cognitivos da empatia sem, no entanto, produzir nenhum efeito sobre componentes afetivos.

Em um estudo realizado no Canadá com crianças entre 8 e 12 anos de idade, Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait e Hertzman (2012) conduziram um programa de intervenção chamado “Raízes da empatia”, desenvolvido em 1996 e que tem sido implementado em diferentes países. O objetivo principal do programa é desenvolver a compreensão social e emocional, promover comportamentos prossociais e reduzir comportamentos agressivos nas crianças. Além disso, aumentar o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as práticas parentais efetivas em pais e cuidadores. O programa foi constituído por 26 lições distribuídas ao longo de nove meses, as quais abordaram os seguintes temas: *Conhecendo o Bebê, Choro, Cuidando e Planejando o Bebê, Emoções, Segurança, Sono, Comunicação, Quem Sou Eu? Adeus e Bons Desejos*. Cada um desses temas foi discutido através de três lições: I) Uma visita pré-familiar que introduzia o tema, II) Uma visita em sala de aula de uma mãe com seu bebê, a qual tinha o intuito de aumentar o conhecimento da criança sobre o desenvolvimento infantil, e III) Uma visita pós-familiar, durante a qual as crianças eram incentivadas a discutir sobre a visita do bebê e concluir o tema.

Os resultados do estudo de Schonert-Reichl et al. (2012) demonstraram que as crianças que participaram do grupo de intervenção passaram a apresentar menor frequência de comportamentos agressivos e se engajaram mais em comportamentos prossociais. Todavia, nenhuma diferença foi encontrada no nível de empatia dessas crianças, em relação ao grupo controle, o que pode ter acontecido porque a proposta do programa focava principalmente em aspectos relacionados aos cuidados da criança, deixando de discutir e promover os componentes da empatia de uma maneira mais direta.

Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal e Balluerka (2013) aplicaram um programa para desenvolvimento da empatia e redução da agressividade em 590 crianças e adolescentes, com idades entre 11 e 17 anos, matriculadas em oito escolas de três cidades da Espanha. O treinamento durou dois anos, e envolveu 12 sessões de 1 hora para cada ano acadêmico. O grupo experimental participou de atividades centradas na emoção, incluindo jogos, *role playing*, projetos de arte, fóruns de discussão, exibição de filmes e atividades reflexivas, com objetivo de desenvolver habilidades associadas a perceber, facilitar, compreender e regular emoções. Enquanto os participantes do grupo controle receberam as lições de tutorial usuais que são oficialmente designadas pelo governo espanhol para toda a comunidade acadêmica, incluídas aquelas voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais e a educação de valores morais. Os resultados desse estudo apontaram que após o treinamento os participantes

do grupo experimental apresentaram significativamente menores níveis de hostilidade e raiva. Além disso, foi verificado que os participantes do sexo masculino foram mais beneficiados com o programa, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades empáticas. Esse dado sugere que meninas e meninos podem reagir de maneira diferente a programas de intervenção desse tipo e que o planejamento das atividades deve levar em conta possíveis associações entre essas atividades e questões de gênero.

O estudo meta-analítico realizado por van Berkhout e Malouff (2015) teve como objetivo investigar o efeito geral dos estudos sobre treinamento da empatia realizados na língua inglesa, a partir de pesquisa em bases de dados eletrônicas PsycINFO, ProQuest, SAGE, Google Scholar e Dissertações e teses de ProQuest. Foram encontrados 19 estudos controlados randomizados que realizaram treinamento visando o desenvolvimento da empatia e que atendiam os critérios estabelecidos pelos autores. De modo geral, os estudos analisados por van Berkhout e Malouff (2015) apontaram que o treinamento da empatia é eficaz, e destacaram que seria mais efetivo em treinamentos realizados com profissionais de saúde e estudantes universitários. No entanto, vale salientar que entre os estudos realizados com crianças e adolescentes, dos únicos quatro estudos selecionados, três deles incluíram crianças com dificuldades de comportamento, agressão e autismo, o que pode ter dificultado a efetivação do programa nessas faixas etárias, ainda assim não se pode inferir que programas de treinamento para esse público alvo não seriam eficazes.

Em relação aos estudos realizados no contexto brasileiro, Falcone (1999), com o intuito de desenvolver um programa de treinamento da empatia em universitários, dividiu aleatoriamente os participantes, em dois grupos: experimental e controle. Os estudantes foram avaliados antes e após o treinamento, e um mês após o fim do treinamento. Essa avaliação ocorreu a partir de uma entrevista estruturada, medindo habilidades sociais. Além disso, ocorreu a observação do desempenho dos sujeitos, os quais foram filmados em situações de interação através de desempenho de papéis.

O treinamento da empatia foi realizado em 11 encontros, duas vezes por semana com duração de duas horas cada sessão, e focalizava o desenvolvimento das seguintes etapas da empatia: identificar sinais emocionais não-verbais no comportamento do outro; ouvir e compreender a perspectiva e o sentimento do outro sem julgá-lo; declarar entendimento sobre os sentimentos e perspectiva do outro; declarar compreensão e aceitação através de ações não verbais. Os participantes interagiam em situações de jogos de papéis, fazendo uso de todas as etapas de empatia, em situações de ajuda e conflito.

Os resultados demonstraram que, após o treinamento, os participantes do grupo experimental apresentaram um maior desempenho na comunicação verbal da empatia, quando comparados com os do grupo controle, essa melhora foi verificada mesmo seis meses após o fim do treinamento. Além disso, os dados apontaram que, numa análise intra sujeitos, 80% dos que participaram do grupo experimental demonstraram uma melhoria no desempenho verbal da empatia. Por outro lado, no grupo controle 100% dos participantes mantiveram o desempenho inalterado, imediatamente após o treinamento e também um mês após.

Rodrigues, Peron, Cornélio e Franco (2014) também realizaram o seu estudo com universitários com o objetivo de desenvolver a empatia em estudantes de psicologia do sexo feminino, cujas idades variaram entre 20 e 25 anos. O programa teve como foco a compreensão e a comunicação empática, sendo realizado através de cinco encontros, totalizando 18 horas de intervenção. Os encontros possuíam os seguintes objetivos: sensibilizar as participantes sobre a importância da empatia na prática psicológica; transmitir informações sobre a habilidade de identificar emoções e os sinais emocionais; desenvolver as habilidades de se colocar no lugar do outro, compartilhar emoções, tomar a perspectiva; desenvolver a escuta empática; aprimorar o desenvolvimento do comportamento empático verbal. Os resultados sugeriram um aumento no nível de empatia após a concretização do programa. Ademais, as participantes apontaram mudanças positivas nas suas relações interpessoais, no que diz respeito a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Em estudos realizados com criança no Brasil, destaca-se o trabalho de Rodrigues e Silva (2012) realizado com alunos (5 e 6 anos) de uma escola pública de Juíz de Fora – MG, com o intuito de promover a empatia. O programa ocorreu ao longo de 14 encontros, realizados duas vezes por semana, com duração de 40 min cada sessão. Durante a intervenção, foram utilizados materiais e recursos ludopedagógicos, tais como: fantoches, livros infantis, recursos para dramatização e desenhos. Os encontros possuíam os seguintes objetivos: reconhecer os sentimentos em si e nos outros, comunicar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, mostrar a importância de solidariedade e as habilidades de pedir e oferecer ajuda. Por fim, objetivou-se desenvolver a habilidade de compartilhar e consolar. Os dados demonstraram, de forma geral, que após a realização do programa ocorreu um aumento significativo de respostas empáticas nas crianças que participaram das atividades. Além disso, a partir dos relatos das professoras, foi constatado que as crianças aumentaram a emissão de comportamentos prossociais, tais como ajudar, consolar e compartilhar. Importante sinalizar que a inexistência de grupo controle pode levantar questionamentos sobre se o aumento da

empatia nas crianças ocorreu, efetivamente, por conta da participação no programa, ou devido a outros fatores não investigados no estudo.

Outra iniciativa feita aqui no Brasil refere-se ao trabalho de Motta (2011), que propôs um programa para desenvolvimento da empatia para crianças em idade escolar, por meio da participação em um conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula. Participaram da pesquisa 52 estudantes (idades entre 8 e 9 anos) de uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município do Rio de Janeiro. Na primeira etapa do estudo somente as crianças do grupo experimental receberam o treinamento, enquanto as crianças do grupo placebo participaram de brincadeiras comuns a crianças da faixa etária pesquisada, tais como dominó, jogo da memória, telefone sem fio etc. Na segunda etapa do estudo, o grupo placebo e o grupo experimental invertiam as atividades realizadas. O programa foi realizado em 11 sessões com 1 hora de duração, duas vezes por semana, as atividades consistiam em um conjunto de técnicas que pretendiam ajudar a criança a se tornar conscientes dos próprios sentimentos, reconhecer e se identificar com os sentimentos dos outros, comunicar sensivelmente este reconhecimento, decidir pelo melhor comportamento para atender a situação e generalizar este tipo de comportamento para outras situações do dia a dia. As técnicas empregadas na intervenção incluíam discussão sobre os sentimentos; explicações sobre empatia; dramatização de papéis; brincadeiras de grupo, apresentação e discussão de filmes; discussão e interpretação de contos e histórias; exercício das habilidades trabalhadas nas sessões. Os 11 encontros foram agrupados em três módulos: I) Ampliando o repertório e experimentando as emoções, II) O que é empatia?, III) Promovendo comportamentos prossociais. Esses módulos consistiam em temas que direcionavam os conteúdos que seriam discutidos na sessão.

Os resultados do estudo de Motta (2011) sugerem que somente quando a empatia foi avaliada através do Teste de empatia em cenas, ocorreu um aumento nos níveis de empatia das crianças após o treinamento e essa melhora foi verificada especialmente para aquelas crianças com escores mais baixos de empatia na linha de base. No entanto, não ocorreram mudanças nos escores de empatia, depois do treinamento, nas seguintes medidas: escala de empatia para crianças e adolescentes, a escala de avaliação em empatia pelos professores e a escala respondida pelos pares.

Semelhantemente, Batista e Marturano (2015) desenvolveram seu estudo com o objetivo de verificar a eficácia de um programa que tinha o intuito de aumentar habilidades sociais, dentre elas a empatia, e reduzir problemas de comportamento em crianças que frequentavam um núcleo de convivência, situado em área com indicadores de pobreza urbana.

Participaram do estudo 22 crianças com idades entre seis e nove anos. As crianças foram divididas em dois grupos: intervenção, composto por 12 educandos de uma turma, e comparação, composto por 10 educandos de outra turma. Além das crianças, uma das monitoras da instituição participou como informante. O programa de intervenção foi administrado em 20 sessões de duas horas, em média duas vezes por semana, com a finalidade de desenvolver habilidades de solução de problemas interpessoais e valores humanos, utilizando histórias infantis e desenhos animados educativos. Os resultados mostraram que não houve diferenças significativas no grupo intervenção antes e após a realização do programa, exceto um aumento nos problemas internalizantes. Mais especificamente, no que se refere a empatia, ocorreu um aumento apenas no grupo controle. Esses dados indicaram que ocorreu uma baixa eficácia no programa de intervenção.

De forma geral, o conjunto de dados apresentado reforça a tese de que é possível desenvolver e potencializar a empatia em crianças no contexto escolar. Apesar destes resultados serem promissores, é importante considerar algumas limitações e avaliar criticamente os achados. Por exemplo, o fato de não ter sido possível observar modificações nos níveis gerais de empatia das crianças após participação nos programas (Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman 2012), mas apenas em seus componentes cognitivos (Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014). Também é preciso destacar a existência de um possível viés significativo na forma como a empatia é concebida e avaliada nestes programas, tendo em vista que no estudo de Motta (2011) as mudanças na empatia só foram detectadas por um determinado tipo de instrumento. Por fim, em nenhum destes estudos foi investigada a relação entre as mudanças na empatia e a ocorrência de comportamentos violentos típicos do contexto escolar, tais como o *Bullying* e o *Cyberbullying* (Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Rodrigues & Silva, 2012).

A relação entre Cultura, Empatia e Comportamentos prossociais

A capacidade de compreender e ser sensível à situação dos outros é considerada uma habilidade universal, pois se caracteriza como uma qualidade básica do desenvolvimento humano que está relacionada com a convivência do indivíduo em sociedade (Sampaio, 2017; Wu & Keyser, 2007). Sobre este aspecto, estudos realizados com indivíduos de culturas diferentes têm encontrado resultados semelhantes em relação aos componentes básicos da empatia.

Como pôde ser verificado na pesquisa desenvolvida por Avis e Harris (1991) em uma comunidade situada em Camarões na África, esses autores puderam constatar que crianças que não frequentavam a escola, por volta dos 4 e 5 anos de idade, eram capazes de prever as ações e as emoções de outras pessoas. Essas mesmas habilidades foram verificadas em crianças americanas da mesma idade, sugerindo que a capacidade de inferir ações e emoções se desenvolve em crianças inseridas em contextos culturais diferentes.

De modo semelhante, Gardner, Harris, Ohmoto e Hamazaki (1988) verificaram que crianças japonesas (cultura considerada coletivista) e americanas (cultura considerada individualista), em torno dos 6 anos, apresentam a capacidade de distinguir uma emoção real de uma emoção aparente. Sugerindo que essa habilidade está presente em crianças de culturas totalmente diferentes. Borke (1973) também realizou um estudo sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento da empatia e observou que crianças chinesas e americanas por volta dos 6 anos de idade, demonstram uma tendência geral na capacidade de identificar situações emocionais, e que o reconhecimento das quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva, e Medo) aumenta com a idade.

Os dados desses estudos indicam que a predisposição para manifestar empatia e seus componentes rudimentares são comuns a indivíduos de diferentes contextos. Apesar dessa aparente universalidade das manifestações rudimentares e iniciais da empatia, a cultura tem sido apontada como um fator moderador sobre a maneira que o indivíduo irá vivenciar e manifestar a resposta empática (Cassels, Chan, Chung & Birch, 2010). Dentro das dimensões culturais que interferem nessa resposta estão os valores que permeiam a sociedade.

Existem culturas que apreciam os valores coletivistas e a interdependência, neste estilo de vida os indivíduos são incentivados a se preocuparem com as necessidades dos outros e a levarem em consideração a perspectiva de seus pares. Assim, os indivíduos compreendem que fazem parte de um grupo social maior, e possuem um senso de interdependência em relação aos outros (Wu & Keysar, 2007). Nessa perspectiva, as pessoas que convivem em culturas coletivistas seriam mais propensas a sentir empatia pelo outro, uma vez que seu bem-estar está entrelaçado ao bem-estar do outro (Chopik, O'Brien & Konrath, 2016).

Por outro lado, as culturas consideradas individualistas valorizam a independência e a auto suficiência. Nesse contexto, os indivíduos são estimulados a se auto afirmarem em relação ao outro, e a mostrar suas habilidades específicas, o que pode gerar um contexto competitivo.

Os estudos que buscam investigar a relação entre as respostas empáticas e os valores que permeiam determinada cultura têm produzido achados controversos (Chopik, O'Brien & Konrath, 2016). Existem pesquisas cujos resultados sugerem que indivíduos inseridos em contextos que valorizam a interdependência e a coletividade, teriam maior tendência a ser mais empáticos e prossociais. Como foi verificado no estudo realizado por Wu e Keysar (2007), o qual teve o objetivo de investigar se a tomada de perspectiva (componente cognitivo da empatia) dos indivíduos é dependente da cultura. Participaram do estudo 20 chineses que eram nativos na língua mandarim e 20 americanos não asiáticos os quais eram nativos na língua inglesa americana, os quais foram submetidos a um experimento que avaliou a tomada de perspectiva. Os resultados apontaram que chineses, os quais fazem parte de uma cultura que valorizam a interdependência, tendiam a automaticamente tomar a perspectiva do outro e a terem uma postura menos egocêntrica, quando comparados com os estadunidenses, os quais estão inseridos numa cultura que valorizam a independência.

De maneira semelhante, Chopik, O'Brien e Konrath (2016) realizaram um estudo possuindo como um dos seus objetivos investigar a variação cultural da empatia entre 63 países. A amostra foi composta por 104.365 adultos, com idades entre 18 e 90 anos. Os participantes responderam de modo online os questionários do estudo. Os resultados sugerem que apenas a dimensão individualismo/coletivismo da cultura foi associada com a empatia, indicando que em países com valores mais coletivistas os indivíduos apresentam maiores níveis de consideração empática, em comparação a indivíduos de países individualistas.

Por outro lado, existem estudos que não evidenciam diferenças em aspectos relacionados a empatia entre indivíduos inseridos em culturas coletivistas e individualistas, tal como foi verificado por Cowell, Lee, Malcolm-Smith, Selcuk, Zhou e Decety (2016), em um estudo realizado com 999 crianças, com idade entre 5 e 12 anos, recrutadas de cinco cidades em países diferentes: Chicago (USA); Toronto (Canada); Cape Town (África do sul); Istambul (Turquia) e Guangzhou. Todas as crianças do estudo completaram uma tarefa de sensibilidade moral, uma tarefa de empatia e um jogo de compartilhar. Além disso, foram aplicadas duas medidas de função executiva e uma tarefa de teoria da mente de primeira e segunda ordem em 70% das crianças da amostra (n=706).

Os resultados do estudo de Cowell et al. (2016) apontam que existiam mais semelhanças nos comportamentos de ajuda das crianças entre as duas culturas individualistas (Canadá e Estados Unidos) e uma cultura coletivista (China), quando comparadas com as duas culturas explicitamente coletivistas (China e Turquia). Em síntese, foi constatado que existiam similaridades no comportamento de ajuda entre os indivíduos que estavam inseridos

em países norte americanos, considerados como culturas mais individualistas, e aqueles que estavam inseridos na China, considerada cultura coletivista.

Existem ainda estudos que demonstram que os valores interdependentes e independentes poderiam atuar de maneira contrária ao que seria consensualmente esperado, como foi verificado no estudo desenvolvido por Trommsdorff, Friedlmeier e Mayer (2007), no qual os resultados indicaram que as crianças que faziam parte de culturas consideradas individualistas emitiam mais comportamentos que visavam o bem-estar do outro do que as crianças que faziam parte de culturas consideradas coletivistas. Esses autores discutem esses achados levando em consideração que na cultura com valores interdependentes os indivíduos têm tendência a ter uma maior angústia auto focada, o que dificultaria a considerar a necessidade do outro, pois a criança passaria muito tempo focada em si mesma.

Da mesma maneira, Cassels, Chan, Chung, e Birch (2010) buscaram examinar as diferenças culturais nos componentes afetivos da empatia em adolescentes e adultos jovens do ocidente, do leste asiático e biculturais. Os achados indicaram que os participantes ocidentais apresentaram escores maiores para a consideração empática e menores para a angústia pessoal, quando comparados com os participantes do leste asiático. Esses dados sugerem que os participantes de países ocidentais possuem uma resposta emocional mais orientada ao outro, enquanto os orientais focariam mais em seus próprios sentimentos.

Essa falta de concordância entre os resultados das pesquisas realizadas em indivíduos de culturas consideradas coletivistas e individualistas sugere que, além dos valores interdependentes e independentes, podem existir outros aspectos dentro da cultura que interferem na empatia e no comportamento de ajuda ao outro.

Levine, Norenzayan e Philbrick (2001) propõem que a *Simpatia*, aspecto que está presente nos países latino-americanos e na Espanha, seria um valor cultural que proporciona a preocupação em relação ao outro. Dessa forma, os indivíduos que vivem em países simpáticos são considerados mais amigáveis e tendem a ter uma orientação emocional mais proativa, o que os levaria a serem mais propensos a emitir comportamentos de ajuda. Enquanto os indivíduos de outras culturas, que não são permeadas por esse valor, tenderiam a ser mais egoístas.

No estudo desenvolvido por Levine, Norenzayan e Philbrick (2001) em 23 países diferentes foi verificado que aqueles considerados simpáticos (Latino americanos e Espanha) foram propensos a ajudar mais do que os considerados não simpáticos. E em uma determinada categoria de ajuda, o Brasil foi o país que pontuou mais alto, com 93% dos participantes oferecendo auxílio ao estranho.

O Brasil, no início do seu desenvolvimento, teve influência de aspectos culturais portugueses. No entanto, muito do que constitui hoje a cultura brasileira é resultado da integração da cultura de povos distintos, como dos indígenas, africanos, e imigrantes europeus (alemães, italianos, espanhóis) e asiáticos (japoneses, libaneses e sírios). Tendo em vista essa convivência dos brasileiros com pessoas que vinham de diversos países, isso implicou na necessidade de saber lidar com diferentes pessoas e costumes, possibilitando o Brasil ser conhecido como um país amigável e hospitaleiro (Hofstede, Garibaldi de Hilal, Malvezzi, Tanure & Vinken, 2010).

Síntese do Capítulo

Este capítulo teve como objetivo discutir como a empatia é compreendida em diferentes áreas do conhecimento, destacando que mesmo existindo uma pluralidade de definições sobre esse construto, existe uma concordância entre os teóricos sobre o importante papel que a resposta empática desempenha na vida em sociedade. Foi explanado como essa habilidade se desenvolve ao longo da vida do sujeito, sendo observadas formas mais rudimentares em crianças pequenas e primatas, e à medida que habilidades cognitivas se desenvolvem, tais como a tomada de perspectiva e a linguagem, podem ser verificadas manifestações empáticas mais robustas.

Foi também discutido que mesmo existindo uma predisposição genética para a manifestação da empatia, os agentes de socialização podem influenciar no seu desenvolvimento e estimular as diferenças entre meninos e meninas. Além disso, foi abordado como o contexto cultural, que é constituído por valores específicos, pode afetar o desenvolvimento sócioemocional da criança.

Um ponto importante para o presente estudo se refere a como os diferentes contextos de socialização podem promover estratégias para oportunizar o desenvolvimento empático, nesse capítulo o foco foi o ambiente educacional. No entanto, deve-se salientar que a família desempenha um importante papel na promoção da empatia. Por essa razão, o próximo capítulo busca abordar a influência das práticas parentais no desenvolvimento infantil.

2.2 A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Resumo: Os pais desempenham um papel crucial no processo de socialização de seu filho, pois através de suas ações e ensinamentos as crianças podem aprender quais tipos de comportamentos são aceitos socialmente e quais ações devem ser inibidas. Levando em consideração a importância dos agentes socializadores e suas práticas para o desenvolvimento da criança, o objetivo do presente capítulo é apresentar e refletir o conceito de socialização abordando como ele foi compreendido em diferentes áreas de conhecimento. Além de discutir, a partir de estudos empíricos, a diferença entre estilos e práticas parentais, explorando os tipos de técnicas que podem ser utilizados pelos pais e as suas consequências para o desenvolvimento da criança. Ademais busca-se apresentar como a cultura pode influenciar na escolha da técnica parental. Por fim, é proposta uma reflexão sobre como os pais podem utilizar práticas disciplinares positivas para potencializar o desenvolvimento da criança.

Palavras-Chave: práticas parentais, práticas disciplinares, socialização, parentalidade, prosocialidade, empatia.

Introdução

A criança desde o seu nascimento está inserida em uma sociedade com regras, crenças e valores específicos. Uma vez que os pais são os primeiros cuidadores, eles possuem a função de auxiliar a criança a produzir padrões de comportamentos socialmente aceitáveis e prepará-la para lidar com seu mundo particular (Borsa, 2007; Pacheco, Silveira & Schneider, 2008). Essa preparação que visa tornar o indivíduo apto para conviver com as condições existentes no seu contexto social é denominada socialização (Noack, 2011).

Apesar da socialização ser capaz de ocorrer em qualquer momento da vida do sujeito, a infância é um momento particularmente maleável, sendo considerado o período em que importantes aspectos da vida do sujeito são desenvolvidos e estabelecidos, tais como: habilidades sociais, características da personalidade, e orientações sociais e valores (Maccoby, 1992).

A pesquisa sobre a socialização inicialmente foi guiada pela teoria Psicanalítica a qual baseava esse processo na noção de conflito entre os desejos da criança e as demandas da

sociedade. Nessa perspectiva, a criança é vista como hedonista e agressiva, assim a sociedade e os pais teriam o importante papel de intervir para civilizar a criança (Bugental & Grusec, 2006). Essa perspectiva destaca que as práticas parentais são cruciais para a experiência da criança, e que a qualidade dessa relação possui consequências em longo prazo na vida do sujeito (Maccoby, 1992).

Já na teoria do Apego, a noção de conflito entre os desejos da criança e as normas da sociedade é deixada de lado. O foco está na qualidade da relação entre os pais e seus filhos, na maneira como o apego pode interferir no controle emocional da criança. Esse apego se desenvolve nos primeiros anos de vida, e interfere nas atitudes que o indivíduo terá diante de diversos aspectos da sua vida.

Na teoria Behaviorista, os pais são vistos como professores, os quais possuem a função de definir o que as crianças devem aprender. Os pais desempenham tal papel através do uso de recompensas e punições que fortalecem os comportamentos desejados e eliminam os indesejáveis do repertório infantil. Além disso, os cuidadores também têm a função de estabelecer a contingência que permite a criança discriminar entre situações em que determinado comportamento é permitido e situações em que não é. Assim, para a teoria Behaviorista, a socialização é vista como um processo de acréscimo do repertório de respostas sociais habituais que adquirem uma probabilidade específica de ocorrer em condições específicas (Maccoby, 1992).

A teoria da Aprendizagem Social tem como foco a transmissão e internalização de valores no processo de socialização da criança. Essa abordagem forneceu pressupostos teóricos para pesquisas importantes no campo da socialização, como as práticas de disciplinas parentais (Bugental & Grusec, 2006).

Essas diferentes teorias sobre socialização defendem que os estilos parentais possuem um importante efeito no desenvolvimento da criança (Darling & Steinberg, 1993). As atitudes que os pais possuem em relação aos seus filhos, o tom de voz, a maneira de reagir, o controle que exercem sobre a criança, fornecem um clima emocional que irá influenciar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança (Bugental & Grusec, 2006).

Interação entre pais e filhos: Estilos Parentais e Práticas Parentais

Uma das teorias pioneiras sobre a influência que os pais podem exercer nos comportamentos de seus filhos foi proposta por Baumrind (1966). Essa autora levou em consideração as funções de controle exercidas pelos pais e a responsividade, sugerindo a

existência de três estilos parentais: permissivo, autoritário e autoritativo. O estilo Permissivo é composto por ações e atitudes consideradas não punitivas que os pais adotam em relação aos seus filhos, os cuidadores se comportam com aceitação em resposta aos impulsos e desejos da criança. Desse modo, os pais se apresentam como um recurso para que a criança satisfaça seus próprios desejos.

No estilo Autoritário, os pais tentam moldar, controlar e avaliar os comportamentos da criança de acordo com um conjunto de padrões de conduta. Esses padrões são usualmente absolutos e formulados com alta autoridade. A obediência é valorizada como uma virtude e o diálogo não é encorajado. Por fim, o estilo Autoritativo no qual os pais tendem a direcionar as atividades das crianças de maneira reflexiva e valorizam tanto a vontade autônoma da criança como o comportamento disciplinado. Assim, fazem cumprir sua própria perspectiva como autoridade, mas reconhecem que os desejos individuais da criança devem ser compreendidos de maneira peculiar.

Em estudo posterior, Baumrind (1967) investigou como os diferentes estilos parentais interferem de modo distinto nos comportamentos das crianças. Participaram da pesquisa 32 crianças californianas, com idade entre 3 e 4 anos. Os resultados do estudo apontaram que pais que exercem controle e são exigentes, mas também procuram garantir o bem-estar físico e emocional da criança e são comunicativos, possuem filhos que tendem a ser autoconfiantes, exploradores, auto-assertivos, realistas, competentes e contentes. Por outro lado, quando os pais são permissivos e não exercem nenhum controle sobre a criança, seus filhos tendem a apresentar baixos níveis de autocontrole e autoconfiança. Esses achados sugerem que os estilos parentais influenciam no desenvolvimento de importantes aspectos da vida da criança.

Darling e Steinberg (1993) propuseram uma distinção entre os estilos parentais e práticas parentais. Os estilos parentais são compreendidos como o contexto no qual a socialização ocorre e não como uma prática de socialização em si. Assim, o estilo parental fornece o clima emocional que regula como a criança e o adolescente irão reagir às práticas parentais. Enquanto as práticas parentais seriam mecanismos pelos quais os pais ajudam diretamente seus filhos a atingir suas metas de socialização em um domínio específico.

Diante dessa proposta, existiriam duas dimensões diferentes na interação entre pais e filhos, as quais seriam: os estilos e as práticas parentais (Cecconello, De Antoni & Koller, 2003). Como dito anteriormente, os estilos parentais que se constituem em padrões gerais que compõem o relacionamento entre pais e filhos, seriam, portanto, as situações nas quais as práticas educativas acontecem. Por outro lado, as práticas parentais seriam ações que os pais possuem para que seus filhos alcancem seus objetivos no processo de socialização.

Com a finalidade de caracterizar a produção de estudos na área de práticas parentais no Brasil, Macarini, Martins, Minetto e Vieira (2010) desenvolveram uma revisão de literatura a partir de 64 artigos e puderam constatar que mais da metade dos estudos realizados dentro dessa temática foram publicados entre 2005 e 2007. Além disso, foi verificado que a maior parte dos artigos era de natureza empírica (n=51), e o restante de natureza teórica.

No que concerne aos temas de investigação dos estudos investigados por Macarini *et al.* (2010) foi verificado que o tema com maior frequência de estudos foi aquele que buscou caracterizar as práticas dos pais, mas sem relacioná-las com o desenvolvimento dos filhos. E o segundo tema com maior frequência foram estudos que buscavam relacionar as práticas parentais com o desenvolvimento social e emocional da criança. Sendo destacada a empatia como uma das características emocionais no desenvolvimento da criança que se relaciona com as práticas utilizadas pelos pais.

A partir da revisão feita por Macarini *et al.* (2010) é possível inferir que as práticas parentais podem influenciar no desenvolvimento da empatia durante a infância e adolescência, essa proposta também tem sido sugerida por outros autores (Justo, Carvalho & Kristensen, 2014; McDonald & Messinger, 2011). Sobre esse pressuposto Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006) realizaram seu estudo com o intuito de investigar como as práticas educativas utilizadas pelos cuidadores em diferentes contextos sociais podem interferir no desenvolvimento da empatia em crianças. Participaram da pesquisa 77 crianças, com idade entre 6 e 12 anos. Destas, 37 viviam em abrigos, sendo 8 em abrigos de longa permanência (abrigo pequeno) e 29 em abrigos de curta permanência (abrigo grande). As outras 40 crianças residiam com suas próprias famílias. Para avaliar a empatia das crianças foram utilizados dois instrumentos: a escala de Bryant e uma medida com o uso de vídeo. Para medir as práticas educativas usadas pelos cuidadores foi utilizada uma entrevista semiestruturada com 18 questões.

Os resultados do estudo desenvolvido por Motta *et al.* (2006) apontaram que as crianças que residiam nos abrigos grandes obtiveram os menores escores nas medidas de empatia. Além disso, foi averiguada uma relação positiva entre a prática educativa e o nível de empatia da criança, sendo verificado que quanto mais os cuidadores utilizavam práticas educativas positivas maior era o nível de empatia das crianças. Esse resultado sugere que as práticas utilizadas pelos cuidadores, podem interferir no desenvolvimento emocional da criança.

De modo semelhante, o estudo desenvolvido por Farrant, Devine, Maybery e Fletcher (2012) possuía como um dos seus objetivos investigar se prática das mães em encorajar seus

filhos a tomar a perspectiva do outro, sendo essa prática considerada positiva, iria influenciar no desenvolvimento da empatia cognitiva e no comportamento prossocial da criança. Participaram do estudo 72 crianças australianas com idade entre 47 meses (3 anos e 9 meses) e 76 meses (6 anos e 3 meses).

Os achados do estudo desenvolvido por Farrant *et al.* (2012) sugerem que as mães que incentivavam mais os seus filhos a tomarem a perspectiva do outro tendiam a ter filhos que apresentavam maiores níveis de empatia cognitiva e maior emissão de comportamentos prossociais. Esses dados sugerem que a utilização de práticas que incentivam a criança a refletir e tomar a perspectiva do outro (práticas positivas) está relacionada a maiores emissões de comportamento prossocial e maiores níveis de empatia durante o desenvolvimento infantil.

Dentro do campo de estudo sobre práticas parentais, destacam-se as práticas disciplinares, as quais se inserem no processo de socialização da criança. Na relação entre pais e filhos não é incomum que a criança emita comportamentos considerados indesejáveis, cabendo aos primeiros agentes socializadores a tarefa de corrigir e direcionar essas ações de maneira a torná-las mais adequadas ao ambiente sociocultural (Carvalho, 2014). O objetivo final da prática de disciplina parental deve ser a internalização de regras, as quais irão direcionar a ação da criança, mesmo na ausência de uma supervisão externa.

Desse modo a disciplina parental deve ser empregada de maneira positiva, com a finalidade de auxiliar a criança a compreender as regras que permeiam a sociedade (Barroso, 2011). No entanto, nem sempre as práticas de disciplina positivas são utilizadas pelos pais, o que tem levado a uma compreensão errônea sobre a finalidade da disciplina, sendo interpretada muitas vezes como sinônimo de punição (Holden, 2002).

Os diferentes tipos de Técnicas Disciplinares Parentais

Hoffman (2000) propõe a existência de três tipos de técnicas disciplinares parentais: afirmação de poder, retirada do amor e a indução. As duas primeiras são práticas consideradas coercitivas, o seu uso pode levar as crianças a obedecerem às exigências estabelecidas pelos pais, no entanto, essa obediência ocorre apenas pelo medo da punição. Por outro lado, o emprego da técnica indutiva possibilita a internalização de normas, e a reflexão sobre a maneira correta de se comportar (Carvalho, 2014; Duarte, 2011). Além disso, o seu uso está relacionado ao desenvolvimento da empatia e de comportamentos prossociais (Guevara, Cabrera, Gonzalez & Devis, 2015).

A técnica de afirmação do poder é baseada na punição, nela os pais aproveitam a autoridade e o domínio que possuem em relação à criança para fazer uso de reclamações, ameaças, força real e privações. Esse poder abusivo, sem explicações para a criança, implica em uma obediência sem entendimento, pois as crianças não conseguem compreender a mensagem que seus pais querem transmitir e apenas se submetem a determinada ordem por receio das consequências externas (Hoffman, 2000).

Assim, a utilização da afirmação do poder pode levar a obediência imediata da criança, no entanto essa subordinação possui um efeito apenas em curto prazo, pois não promove a internalização sobre as regras morais utilizadas pelos pais, já que a criança não compreende a razão pela qual deve modificar o seu comportamento (Gershoff, 2002). Com o decorrer do tempo, a criança irá obedecer aos seus pais devido ao medo, mas expressará a sua raiva nas relações com outras pessoas que são vistas por elas como possuindo menos poder, como as professoras da escola e os seus colegas (Hoffman, 2000).

Essa pressuposição foi verificada empiricamente no estudo realizado por Zottis, Salum, Isolan, Manfro e Heldt (2014) em que se observou que quanto mais os pais utilizavam as práticas disciplinares autoritárias e punitivas, as quais envolviam o uso de agressão física e psicológica, maiores eram as chances dos seus filhos emitirem comportamentos agressivos e praticarem *bullying* em relação aos seus pares.

Além de comportamentos indesejados, as práticas de afirmação de poder, especificamente, a punição física e a privação de privilégios, podem provocar na criança emoções negativas, tais como: medo, ansiedade e raiva (Grusec & Goodnow, 1994; Rodriguez, 2003). Essas emoções negativas podem interferir na qualidade do relacionamento entre os pais e seus filhos, pois a criança pode passar a evitar os seus pais por medo das consequências dos seus atos, o que pode ocasionar um comprometimento na socialização da criança (Gershoff, 2002).

As técnicas de afirmação de poder podem ser menos coercitivas e danosas à criança se vierem acompanhadas de razões e explicações em relação ao motivo da proibição e da punição que os pais utilizaram para disciplinar a criança (Hoffman, 2000). Apesar das elucidações tornarem essa técnica menos prejudicial para o desenvolvimento da criança, sua aplicação não favorece a internalização das normas que os pais desejam que os filhos compreendam.

Dessa maneira, a utilização da afirmação de poder não proporciona o entendimento sobre o motivo que a criança deve alterar o seu comportamento, fazendo com que ela não processe a informação fornecida pelos seus agentes socializadores (Carvalho, 2014). Além

disso, o uso da punição física, a privação de privilégios, e as ameaças de retirada do amor estão relacionados negativamente com a emissão de comportamentos prossociais, a empatia e o raciocínio moral em crianças (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg & Valiente, 2002; Krevans & Gibbs, 1996).

Quando os pais fazem uso da técnica de retirada do amor, eles estão, da mesma maneira, utilizando o poder para disciplinar a criança, porém com uma quantidade de exigência menor. Essa técnica consiste na desaprovação de comportamentos das crianças, a partir de expressões que demonstram raiva e insatisfação. Os pais podem ter atitudes como: ignorar a criança, recusar a falar ou escutar a criança, isolar a criança e virar as costas para ela (Hoffman, 2000).

Na técnica de retirada de amor, os pais demonstram seu sentimento negativo em relação ao comportamento incorreto da criança, podendo também provocar uma ansiedade perturbadora no seu filho tal como acontece na afirmação de poder. Por outro lado, da mesma maneira que a técnica anterior, os efeitos da retirada do amor podem ser atenuados quando se faz uso concomitante de explicações (Hoffman, 2000).

Tanto a afirmação de poder como a retirada do amor são técnicas disciplinares consideradas coercitivas que podem trazer consequências negativas para a criança como ansiedade, medo, e comportamentos agressivos. Por outro lado, Hoffman (2000) aponta que a técnica indutiva seria considerada positiva, pois é eficaz para aumentar o nível de empatia e porque proporciona um estado reflexivo na criança em que ela é incentivada a tomar a perspectiva do outro. A indução pode acontecer no contexto em que a criança prejudica ou está prestes a prejudicar alguém, e é alertada de como o seu comportamento pode causar dano ao outro. Através da técnica de indução, a criança pode perceber o sofrimento do outro e como suas ações causaram tal sofrimento.

Ainda segundo Hoffman (2000) o uso da técnica indutiva seguiria uma ordem de complexidade, desde as mais simples até as mais robustas. As primeiras técnicas de indução seriam voltadas para alertar a criança sobre as consequências físicas que suas ações possuem no outro. Por exemplo: *“Se você bater nele, ele vai se machucar e chorar”*. Nesse momento é destacado para criança como seu comportamento pode prejudicar o outro causando dor, mas não é alertado sobre como suas ações podem interferir no estado emocional do outro.

À medida que a criança compreende que ela e o outro possuem estados internos diferentes, as consequências emocionais da ação também seriam apontadas. Por exemplo: *“Ele se sente triste quando você não compartilha o seu brinquedo, da mesma maneira que você se sentiria triste se ele não compartilhasse o brinquedo com você”* (Hoffman, 2000).

Nesse momento a criança é incentivada a refletir sobre como suas ações podem modificar as emoções de outras pessoas. Além de ser estimulada a pensar como ela se sentiria na mesma situação que o outro se encontra naquele momento.

Com o passar do tempo a técnica de indução poderia ser utilizada com o objetivo de levar a criança a apreender sobre as intenções e os desejos dos outros: Por exemplo: “*Não grite com ela, ela está querendo te ajudar*”. Neste momento a criança é incentivada a pensar que nem toda consequência negativa provém, necessariamente, de uma intenção ruim.

Por fim, a técnica indutiva pode ser empregada com o intuito de incentivar a utilização dos atos reparadores, os quais objetivam auxiliar a criança a construir estratégias que possibilitem algum tipo de reparação pelos danos causados aos outros. Por exemplo: quando a criança realiza alguma ação que prejudique outra, o cuidador pode estimular a criança a reparar o prejuízo causado da seguinte maneira: “*Você pode dizer a ela que se sente mal por ter feito ela se sentir triste, e que vai tentar fazê-la se sentir melhor*”.

A vantagem da técnica de indução em relação a outras técnicas disciplinares (afirmação de poder, retirada de amor), está no fato dela fazer a criança atentar para a angústia do outro, tornando esse estado de sofrimento saliente para ela. Assim, a criança é capaz de visualizar o papel que sua ação tem na angústia do outro, o que a mobilizaria por meio dos sentimentos empáticos.

Apesar da técnica de indução ser indicada como eficaz para a promoção da empatia, nenhum estudo se baseou em tal técnica para propor intervenções para o desenvolvimento da empatia e comportamento pró-social em contexto escolar. Desse modo, a técnica indutiva pode ser usada como forma preventiva de comportamentos indisciplinares tanto no contexto escolar como familiar, conforme sugere Berliner e Masterson (2015).

Estudos empíricos sobre o uso de diferentes técnicas de disciplina parental e sua associação com o desenvolvimento da criança

Quando os pais aplicam alguma técnica disciplinar nos seus filhos eles possuem como principais finalidades: cessar o comportamento inadequado emitido pela criança e promover a compreensão sobre as normas e regras sociais que a criança está submetida (Gershoff, 2002). No entanto, nem sempre esses objetivos são alcançados, pois a sua concretização depende da técnica de disciplina que é escolhida e utilizada pelos pais.

Algumas técnicas disciplinares, como a afirmação de poder e retirada do amor possuem consequências no comportamento da criança apenas em curto prazo, levando a uma

obediência imediata. Por outro lado, não promovem obediência em longo prazo, pois a utilização desses tipos de disciplinas dificulta e prejudica a internalização de normas e regras sociais (Gershoff, 2002). Diversos estudos têm demonstrado que o uso de técnicas coercitivas (afirmação de poder e retirada do amor) está relacionado com a agressividade, comportamentos antissociais, problemas emocionais, e outras consequências negativas para o desenvolvimento (Xing & Wang, 2013; Xing, Zhang, Shao & Wang, 2017).

No que concerne à relação entre técnicas coercitivas e problemas emocionais em crianças e adolescentes, Rodriguez (2003) desenvolveu sua pesquisa com 42 crianças com idade entre 8 e 12 anos da Nova Zelândia, com o objetivo de investigar as diferenças no funcionamento emocional das crianças como um produto das práticas disciplinares reportadas pelos pais e do potencial de abuso infantil.

Os resultados do estudo realizado por Rodriguez (2003) apontaram que os pais, os quais utilizavam mais as técnicas de disciplinas físicas severas tendiam a ter filhos que apresentavam maiores níveis de ansiedade e de depressão quando comparados com os filhos de pais que utilizavam com menor frequência técnicas de disciplinas severas. Esses achados suportam a evidência de que crianças que crescem em famílias cujos pais fazem uso de disciplina punitiva podem desenvolver maiores sintomas de problemas emocionais internalizantes.

Do mesmo modo, Xing e Wang (2013) investigaram, através de um estudo longitudinal, os efeitos da punição corporal parental sobre os problemas de comportamentos internalizantes de crianças. Foram levados em consideração o sexo das crianças e o tipo de castigo corporal. Participaram do estudo 454 crianças chinesas, da 3ª a 5ª série de uma escola pública.

As crianças responderam a Escala de Táticas de Conflitos entre Pais e Filhos, para avaliar a punição corporal, essa escala é composta por cinco subescalas: disciplina não violenta, agressão psicológica, punição corporal, agressão física grave, e agressão muito grave severa. A subescala de punição corporal era o foco do estudo. Os problemas internalizantes das crianças foram medidos através do uso da subescala de depressão/ansiedade (16 itens) e subescala de retirada (7 itens) pertencentes a escala de auto-relato da juventude, esse questionário de auto-relato padronizado e bem estabelecido foi desenvolvido para avaliar os problemas comportamentais ou emocionais de crianças nos últimos 6 meses.

De modo geral, os resultados do estudo de Xing e Wang (2013) apontaram que existe uma relação positiva entre a punição corporal parental e problemas de comportamentos internalizados nas crianças, indicando que quanto mais os pais fazem uso de punição corporal

maior é a tendência das crianças apresentarem problemas de comportamento internalizado. Além disso, foi verificado que as meninas seriam mais sensíveis aos efeitos da punição corporal do que os meninos, pois os efeitos da punição corporal moderada são verificados nas meninas enquanto nos meninos são observados os efeitos somente da punição corporal severa.

De modo semelhante, Mackenbach, Ringoot, Der Ende, Verhulst, Jaddoe, Hofman, Jansen e Tiemeier (2014) desenvolveram sua pesquisa com o intuito de investigar as consequências do uso de disciplinas parentais severas (punição física e punição verbal) no desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais das crianças. Esses aspectos foram avaliados pelos pais e pela própria criança.

Participaram da pesquisa os pais, as mães e as crianças, totalizando 3764 sujeitos. As crianças na linha de base tinham 3 anos de idade e no segundo momento do estudo 6 anos de idade. Os pais responderam o questionário de práticas de disciplinas parentais e o questionário de problemas emocionais e de comportamento quando as crianças tinham 3 anos de idade. Os problemas emocionais e de comportamentos foram avaliados a partir da perspectiva da criança quando ela estava com 6 anos de idade.

Os resultados do estudo desenvolvido por Mackenbach *et al.* (2014) apontaram que o uso da disciplina parental severa está relacionado a problemas emocionais e de comportamento na criança, quando estes foram avaliados pelos pais. Esses achados sugerem que o uso de disciplinas severas, seja pelo pai ou a mãe está relacionado ao aumento da probabilidade das crianças apresentarem problemas emocionais e de comportamentos.

Alguns autores têm argumentado que os efeitos do uso de técnicas disciplinares baseadas na afirmação de poder podem ser tão danosos para o indivíduo que possui consequências negativas para a saúde mental em longo prazo. Essas sequelas podem se estender para outros períodos da vida, como a adolescência e vida adulta. Essa pressuposição foi investigada empiricamente no estudo desenvolvido por Mulvaney e Mebert (2010), esses autores realizaram sua pesquisa com o intuito de investigar o impacto da punição corporal utilizada pelos pais durante a infância na saúde mental de adolescentes mais velhos.

Participaram do estudo 174 estudantes universitários, com idade entre 18 e 21 anos. Foi utilizada a Escala de Táticas de Conflitos para medir a frequência da punição corporal e abuso físico vivenciado durante a infância. Também foram avaliadas a depressão e a autoestima dos adolescentes. De modo geral, os resultados do estudo desenvolvido por Mulvaney e Mebert (2010) mostraram que o uso da punição corporal pelas mães durante a infância possui implicações durante a adolescência, sendo, portanto verificado que indivíduos

cujos cuidadores fizeram uso da punição corporal quando os mesmos eram crianças apresentavam maiores índices de depressão na adolescência.

Do modo semelhante, Turner e Muller (2004) desenvolveram sua pesquisa com o intuito de examinar o impacto da punição corporal na infância sobre a depressão posterior entre jovens adultos. Fizeram parte da amostra 649 estudantes de três faculdades da área de Nova Inglaterra, nos Estados Unidos, com idades entre 18 e 29 anos. A punição corporal foi medida usando como referência as experiências vivenciadas pelo indivíduo quando ele tinha 13 anos de idade, para tanto foi utilizada uma lista específica de ações que envolviam a punição corporal. Os sintomas da depressão foram medidos através da Escala de Depressão desenvolvida pelo Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D).

Os resultados do estudo de Turner e Muller (2004) indicaram que o nível de punição corporal se relacionou positivamente e significativamente com os sintomas da depressão, indicando que quanto mais os pais faziam uso de disciplinas que envolviam a punição corporal durante a infância, mais os indivíduos tendiam a apresentar sintomas depressivos durante a fase adulta. Esses dados fornecem evidências de que as consequências negativas provenientes do uso de técnicas coercitivas podem se estender além da infância. Ademais, ressaltam que elas dificultam a internalização de normas que são importantes para a convivência em sociedade.

Além de consequências negativas para o desenvolvimento emocional das crianças, estudos têm apontado que indivíduos os quais são submetidos a técnicas de disciplina consideradas coercitivas possuem também maior tendência a manifestarem problemas de comportamentos externalizantes. Tal como foi observado no estudo realizado por Alvarenga e Piccinini (2001), o qual teve como objetivo investigar diferenças entre as práticas de disciplina utilizadas por mães de crianças com problemas de comportamento envolvendo externalização (grupo clínico) e mães de crianças sem problemas de comportamento (grupo não clínico).

Os resultados do estudo desenvolvido por Alvarenga e Piccinini (2001) apontaram que as práticas coercitivas foram mais utilizadas pelas mães das crianças que faziam parte do grupo clínico do que as mães de crianças do grupo não clínico. Mais especificamente, em relação à punição física, foi verificado que as mães do grupo clínico tenderam a utilizar mais esse tipo de disciplina do que as mães do grupo não clínico. Esses achados sugerem que quando o cuidador faz uso de práticas coercitivas ocorre uma tendência maior dos seus filhos apresentarem problemas de comportamentos externalizantes.

De maneira semelhante, Deater-Deckard, Dodge, Bates e Pettit (1996), realizaram seu estudo com a finalidade de examinar a relação entre o uso da disciplina parental física e problemas externalizantes de crianças. Participaram do estudo 466 crianças americanas europeias e 100 africanas americanas. Para avaliar a disciplina utilizada pelas mães foram usadas: uma entrevista semi-estruturada, situações hipotéticas, e um questionário. Os problemas de comportamentos externalizantes das crianças foram avaliados pelas mães, professora, e pelos pares.

Os resultados do estudo realizado por Deater-Deckard *et al.* (1996) indicaram que, entre as crianças americanas europeias, altos níveis de punição física estão associados a maiores níveis de problemas de comportamentos externalizados e com a agressividade. Por outro lado, essa relação não foi encontrada entre as crianças americanas africanas quando os pais faziam uso da punição física. Esses dados sugerem que as consequências negativas do uso da punição física podem ser mais prejudiciais para um determinado grupo de crianças do que para outro.

Existem estudos que além de mostrar a relação entre a punição corporal e problemas de comportamentos, sugerem que quando os pais fazem uso desse tipo de técnica tendem a utilizar menos práticas parentais consideradas positivas. Como foi verificado na pesquisa desenvolvida por Gámez-Guadix, Straus, Carroble, Muñoz-Rivas e Almendros (2010) esses autores estavam interessados em saber se a relação entre a punição corporal e problemas de comportamento é moderada pelo contexto parental positivo e pela co-ocorrência de agressão psicológica.

Neste sentido, 1071 universitários de Madrid, com idade média de 21 anos responderam o inventário de dimensões de disciplina, o qual avalia a punição corporal e agressão psicológica, sendo incentivados a responder as questões com base nas suas experiências aos 10 anos de idade. Além disso, responderam uma escala para avaliar traços e comportamentos antissociais e um inventário de depressão maior.

Os resultados do estudo realizado por Gámez-Guadix *et al.* (2010) apontaram que a punição corporal empregada pelos pais quando as crianças tinham 10 anos de idade predizia comportamentos e traços antissociais na idade adulta. Além disso, foi verificado que quanto maior o uso da punição corporal parental menor era o grau de parentalidade positiva.

Esses achados sugerem que os pais que fazem uso de disciplinas que envolvem afirmação de poder tendem a não utilizar estratégias parentais positivas, o que pode levar a consequências negativas para o desenvolvimento da criança, pois as práticas coercitivas dificultam a compreensão das regras sociais.

Gershoff (2002) buscou investigar, a partir de uma revisão sistemática, a associação entre a punição corporal parental e 11 comportamentos e experiências na criança. Foram analisados 88 estudos, a partir dos quais foi constatado que a punição corporal, utilizada pelos pais, possui diferentes consequências para o comportamento da criança. Os resultados apontaram que a punição corporal foi associada a somente um comportamento desejado, a obediência imediata.

Por outro lado, Gershoff (2002) constatou que a utilização da punição corporal pelos pais está relacionada a diversos comportamentos e experiências indesejados, tais como: redução da internalização moral, aumento na agressividade da criança, aumento da delinquência e de comportamento antissocial, redução na qualidade da relação entre pais e filhos, redução na qualidade da saúde mental da criança, aumento da chance de ser vítima de abuso físico, aumento da agressividade adulta, aumento da criminalidade e do comportamento antissocial na idade adulta, redução da saúde mental na idade adulta, aumento do risco que o seu próprio filho estará exposto.

Esse conjunto de dados encontrado sugere que as consequências negativas das práticas baseadas na afirmação de poder são muito maiores do que as consequências positivas para a criança. Assim, diversos autores têm sugerido que os pais devem empregar práticas disciplinares positivas as quais são consideradas menos punitivas para as crianças.

A técnica indutiva se caracteriza como uma prática parental positiva, pois o seu uso está relacionado à internalização moral, a emissão de comportamentos prossociais, com o desenvolvimento e a potencialização da empatia e com a identidade moral (Eisenberg & Valiente, 2002; Hoffman & Saltzstein, 1967, Krevans & Gibbs, 1996; Patrick & Gibbs, 2012).

Diversos estudos têm verificado empiricamente essa relação entre a técnica indutiva e importantes aspectos do desenvolvimento, e contrastando os efeitos dessa técnica com os de outras técnicas consideradas coercitivas (afirmação de poder e retirada do amor). Como no estudo desenvolvido por Hoffman e Saltzstein (1967) em que se objetivou investigar como as práticas disciplinares parentais se relacionam com o desenvolvimento moral e com a internalização de valores morais nas crianças. Para tanto, 444 crianças, 129 mães e 75 pais responderam a diferentes medidas para avaliar os índices morais das crianças e as práticas de disciplina parentais. As crianças eram estudantes da sétima série, sendo 146 meninos de nível socioeconômico médio, 124 meninas de nível socioeconômico médio, 91 meninos de nível socioeconômico baixo e 83 meninas de nível socioeconômico baixo.

Os resultados apontaram para uma relação quase inexistente entre o desenvolvimento moral das crianças de nível socioeconômico baixo, e a prática de disciplina utilizada pelas mães, quando comparada com as crianças de nível socioeconômico médio. Hoffman e Saltzstein (1967) apontam, dentre outras justificativas, que isso pode ter acontecido porque as mães das crianças de nível socioeconômico baixo se envolvem mais em trabalhos com uma carga horária mais extensa do que as mães das crianças de nível socioeconômico médio, o que faz as mães se ausentarem mais.

No que concerne às crianças de nível socioeconômico médio, foi constatado, de modo geral, que o uso da técnica afirmação de poder estava associado a um frágil desenvolvimento moral nas crianças. Enquanto o uso da técnica disciplinar retirada do amor, na maioria das vezes, não foi relacionado com o desenvolvimento moral, em alguns casos, quando ocorreu relação, essa se deu de forma negativa. Por outro lado, o uso da técnica indutiva se relacionou positivamente com o avanço do desenvolvimento moral nas crianças. Mais especificamente, observou-se que as mães que utilizavam a técnica indutiva possuíam filhos com maior nível moral.

De maneira semelhante, Krevans e Gibbs (1996), buscaram examinar as relações entre as práticas disciplinares parentais, as respostas empáticas, e os comportamentos prossociais das crianças. Para tanto, 78 crianças, sendo 34 meninos e 44 meninas, suas mães e suas professoras completaram algumas medidas que avaliavam os tipos de técnicas de disciplina propostos por Hoffman, a empatia e o comportamento prossocial.

Para avaliar as práticas parentais, as mães e as crianças responderam ao questionário modificado de disciplina parental desenvolvido por Hoffman e Saltzstein (1967). Para avaliar o comportamento prossocial das crianças foram utilizadas cinco medidas. Na primeira, as professoras deveriam apontar aquelas crianças que tinham um desejo de ajudar de uma maneira mais altruísta e mais hedonista; a segunda medida foi feita a partir da classificação da professora em relação aquelas crianças que eram mais prestativas.

Na terceira e quarta medida, as professoras deveriam apontar as crianças que tinham propensão para agir prossocialmente em duas situações específicas. Na quinta medida, a criança tinha a oportunidade de doar algumas moedas para uma criança de nível socioeconômico baixo. Para avaliar a empatia foram utilizadas três medidas: duas para averiguar a maturidade da empatia sendo: história como estímulo e mini filmes. E a terceira medida foi a escala desenvolvida por Bryant (1982) que avalia a resposta empática.

Os resultados do estudo de Krevans e Gibbs (1996) demonstraram que os pais que utilizavam mais a técnica de disciplina indutiva em oposição ao uso da afirmação de poder,

possuíam filhos mais prossociais e empáticos. Foi também constatado que as crianças, cujos pais utilizavam mais a técnica de afirmação de poder, apresentavam menor emissão de comportamentos prossociais.

Do mesmo modo, Lopez, Bonenberger e Schneider (2001) buscaram investigar o possível papel da técnica de indução e da afirmação de poder no desenvolvimento da empatia e raciocínio moral durante o início da idade adulta. Participaram desse estudo 102 estudantes universitários, com idade média de 19,6 anos, de uma Universidade no Sul dos Estados Unidos. Foram utilizadas duas medidas auto-avaliativas para mensurar as práticas de disciplina parentais vivenciadas pelos universitários durante a infância. Os níveis de empatia foram medidos através do Questionário de Empatia Emocional, e para avaliar os níveis de julgamento moral foi utilizado o Teste Definição de Questões.

Os resultados de Lopez *et al.* (2001) apontaram que os pais que faziam uso da técnica de indução tendiam a ter filhos que apresentavam maiores níveis de empatia. Além disso, foi verificado que o uso de punição corporal, mesmo em menor grau, foi negativamente relacionado com a empatia. Esses achados sugerem que técnicas parentais positivas estão relacionadas ao desenvolvimento da empatia, enquanto aquelas que envolvem a agressão estão relacionadas com consequências negativas para a criança.

Recentemente, Fernandes, Alexandre, e Galvão (2015) desenvolveram seu estudo com o intuito de investigar a relação entre o uso da técnica indutiva pelas mães e o grau de empatia dos filhos. Participaram do estudo 100 díades mães-filhos, totalizando 200 sujeitos. Os filhos tinham entre 12 e 17 anos. Para avaliar a técnica indutiva utilizada pelas mães, foram utilizadas: a Escala de Sentimento Empático e a Escala de Verbalização Materna sobre a empatia. Para medir a empatia dos adolescentes, foram aplicadas a Escala de Sentimento Empático e a Escala de Percepção dos filhos da empatia das mães.

Os resultados do estudo desenvolvido por Fernandes *et al.* (2015) sugerem que o uso de técnicas de indução pelas mães pode contribuir para o desenvolvimento de sentimentos empáticos em seus filhos, favorecendo assim, indiretamente, a emissão de comportamentos socialmente positivos.

De maneira semelhante Patrick e Gibbs (2012) desenvolveram seu estudo com o objetivo de investigar como as técnicas de disciplina, especialmente a indutiva, se relacionam com a identidade moral de adolescentes. Participaram do estudo 93 estudantes, com idade entre 10 e 16 anos e 35 mães. Foi utilizado o *questionário de disciplina parental percebida* desenvolvido por Hoffman e Saltzstein (1967) para avaliar a percepção dos adolescentes em

relação a técnica de disciplina e uma *Medida de Auto-Relevância Moral* desenvolvida por Patrick e Gibbs (2008) que avalia a identidade moral.

Os resultados do estudo realizado por Patrick e Gibbs (2012) apontaram que os adolescentes avaliaram a técnica indutiva como mais apropriada, e a afirmação de poder como menos apropriada. Além disso, foi verificado que o escore de adequação da técnica indutiva foi positivamente associado com a identidade moral, enquanto a percepção de adequação das técnicas de afirmação de poder e retirada de amor não teve influência na identidade moral. Esses autores sugerem que a consideração do adolescente sobre a indução como a técnica mais positiva e apropriada promove a possibilidade dele atender o que está sendo solicitado e internalizar a mensagem de socialização.

Guevara, Cabrera, Gonzalez e Devis (2015) também realizaram seu estudo com o intuito de verificar como a técnica de disciplina indutiva influencia no comportamento prosocial de adolescentes colombianos e o papel mediador da empatia e da simpatia. 717 sujeitos participaram do estudo, sendo 239 pais, 239 mães e um dos filhos adolescentes desse casal (239 no total).

A disciplina indutiva foi medida através de um questionário contendo 8 questões. A empatia foi avaliada através do questionário de situações e emoções. Por fim, a simpatia foi medida através de duas subescalas (consideração empática e tomada de perspectiva) da escala desenvolvida por Davis. Vale salientar que o instrumento utilizado para medir simpatia, foi desenvolvido por Davis com a finalidade de medir empatia cognitiva e empatia afetiva.

Os resultados do estudo realizado por Guevara *et al.* (2015), constataram que o uso da disciplina indutiva, tanto por parte do pai como da mãe, foi diretamente e significativamente correlacionado com a empatia, simpatia e comportamento prosocial dos adolescentes. Desse modo, à medida que os pais utilizam mais a técnica indutiva, os seus filhos tendiam a apresentar níveis maiores de empatia, simpatia e comportamento prosocial.

Carlo, Knight, McGinley e Hayes (2010) buscaram investigar as relações entre o uso da técnica de indução pelos pais e o comportamento prosocial em uma amostra de Americanos Mexicanos e Americanos europeus. Participaram do estudo 207 adolescentes que se identificaram como Americanos Mexicanos e 108 que se identificaram como Americanos Europeus, estudantes do quarto e quinto ano de escolas públicas nos Estados Unidos.

Para medir a técnica de indução parental, foi utilizada a escala de indução parental, desenvolvida por Supple, Peterson e Bush (2004). As tendências prosociais dos adolescentes foram avaliadas através da medida revisada de tendências prosociais, desenvolvido por

Carlo, Hausmann, Christiansen e Randall (2003), o qual avalia como os estudantes se engajam em seis diferentes tipos de comportamentos prossociais em situações distintas.

Para avaliar os componentes afetivos e cognitivos da simpatia foram utilizadas duas subescalas, a consideração empática e a tomada de perspectiva, da escala de Davis (escala desenvolvida para avaliar empatia). Por fim, foi utilizada a escala de raciocínio moral prossocial desenvolvida por Carlo, Eisenberg e Knight (1992), essa escala busca avaliar o raciocínio moral através de cinco histórias designadas para evocar conflito entre as necessidades e desejos do personagem com os de outra pessoa.

Os resultados do estudo desenvolvido por Carlo *et al.* (2010), de modo geral, sugerem que a prática de indução utilizada pelos pais se relaciona de modo indireto com os comportamentos prossociais dos adolescentes. E que a simpatia, medeia a relação entre a indução e o comportamento prossocial.

Esse conjunto de resultados provenientes dos diversos estudos apresentados sugere que as técnicas disciplinares utilizadas pelos pais podem predizer o nível de empatia e os comportamentos prossociais das crianças. Ademais, a técnica de indução proporciona o desenvolvimento da empatia e essa funciona como um importante mediador para a internalização de princípios morais.

O papel da cultura nas práticas parentais

A cultura é compreendida como o conjunto de práticas que ocorrem rotineiramente no cotidiano e que é compartilhado dentro de um determinado grupo (Tudge, Hayes, Doucet, Otero, Kulakova, Tammeveski, Meltsas & Lee, 2000). Essas práticas direcionam a maneira como as pessoas devem se relacionar umas com as outras e influenciam as estratégias que são utilizadas pelos agentes de socialização na criação de seus filhos. Desse modo, as técnicas que são utilizadas pelos pais no contexto familiar são influenciadas pelas regras e valores que permeiam a sociedade em que estão inseridos.

De acordo com Harkness e Super (2002) existiriam quatro premissas que demonstram a relação existente entre a socialização e cultura, as quais envolvem diferentes paradigmas disciplinares. A primeira premissa se refere ao fato das práticas parentais serem impregnadas de valores culturais, uma vez que as ações dos pais são guiadas pelo que a cultura aceita e normatiza como sendo correto. Por exemplo, se em uma determinada cultura a técnica disciplinar baseada na afirmação de poder for compreendida como necessária para controlar e

corrigir a criança, a probabilidade que os pais utilizem tal tipo de disciplina vai ser maior do que em outra cultura na qual essa prática não seja aceita.

A segunda premissa destacada por Harkness e Super (2002) consiste no fato das práticas e as rotinas adotadas pelos pais na criação dos filhos estarem envolvidas por temas culturais que são considerados relevantes para os pais, conseqüentemente o que eles transmitem para a criança são mensagens culturais. A terceira alegação seria de que existem significados que permeiam as atividades e os ambientes de determinados grupos culturais. Assim, uma temática específica está presente em diferentes contextos. Por exemplo, se uma cultura preza pela interdependência, provavelmente a criança irá ter que lidar com diferentes situações em que exijam o treinamento e aprendizagem dessa temática. Além disso, a maneira que os pais interagem com seus filhos cria um sistema integrado que às vezes exige ajustes para permanecer em harmonia com o sistema cultural.

A última premissa proposta por Harkness e Super (2002) salienta que as práticas parentais não são somente influenciadas pela cultura, mas também pelas características da criança. Assim, se uma criança é mais agressiva e possui um temperamento considerado mais difícil, a probabilidade de seus pais recorrerem ao uso de técnicas que envolvem a punição é maior.

Alguns autores têm buscado investigar empiricamente algumas das premissas propostas por Harkness e Super (2002). Assim, diversas pesquisas têm sido realizadas em diferentes culturas com o intuito de verificar se as ações dos pais são influenciadas pela cultura que o sujeito faz parte, e se as práticas parentais possuem efeitos diferentes no desenvolvimento da criança a depender da cultura que o sujeito esteja inserido.

Oveisi, Ardabili, Majdzadeh, Mohammadkhani, Rad e Loo (2010) realizaram seu estudo possuindo como um dos seus objetivos investigar as atitudes culturais de mães iranianas em relação ao uso da punição corporal. Participaram 30 mães e 12 cuidadores, com idade entre 20 e 35 anos. Foram realizadas três discussões em Grupo Focal com 10 mães em cada grupo e duas discussões em grupos focais com seis cuidadores em cada grupo.

Os resultados do estudo de Oveisi *et al.* (2010) apontaram que as mães iranianas acreditavam que a principal responsabilidade dos pais é a educação de seus filhos, e 80% delas afirmaram que para alcançar tal finalidade as suas ações deveriam envolver punição. Além disso, foi constatado que muitas das práticas disciplinares utilizadas pelas mães e cuidadores eram incorretas e consideradas abusivas nos aspectos mental e físico para as crianças. Os autores discutem esses dados com base em um fator cultural, a religião, a qual

pode funcionar como um importante mediador cultural em relação às atitudes parentais favoráveis à punição corporal.

De maneira semelhante, Akmatov (2011) desenvolveu seu estudo com a finalidade de observar como as atitudes parentais em relação à punição corporal, em diferentes culturas, podem estar relacionadas ao uso de técnicas disciplinares consideradas abusivas. Informações sobre a disciplina utilizadas pelos pais de 124.916 crianças, com idade entre 2 e 14 anos foram coletadas através de questionários padronizados em 28 países.

Foram incluídas perguntas sobre os métodos de disciplina utilizados pelos pais ou responsáveis no último mês e foi utilizado um questionário para avaliar a violência doméstica. Para a análise dos dados foram criados três grupos de países: (i) africanos; (ii) em transição, que incluíam os antigos países da antiga União Soviética e da antiga Iugoslávia; e, (iii) todos os países restantes.

Os resultados do estudo de Akmatov (2011) demonstraram que a maior parte dos pais de países africanos, quando comparados com os pais de países de transição, acreditava que a punição física deveria ser usada como um método de educação infantil. Além disso, os países africanos apresentaram a maior taxa de prevalência de todas as formas de abuso infantil, enquanto os países de transição exibiram as menores taxas.

Akmatov (2011) discute esses dados levando em consideração que em algumas culturas africanas, o comportamento violento, incluindo o abuso infantil, é mais comum e amplamente aceito em comparação com outras culturas. Assim, as crenças culturais e as normas existentes nas sociedades podem contribuir para o maior uso da punição corporal entre pais africanos. Esses dados sugerem que em países cujos cuidadores possuem atitudes positivas em relação à punição corporal, existe uma probabilidade maior dos pais utilizarem esse tipo de disciplina com os seus filhos.

Também com o intuito de investigar a relação entre cultura e disciplinas parentais, Gershoff, Grogan-Kaylor, Lansford, Chang, Zelli, e Deater-Deckard (2010) desenvolveram sua pesquisa com a finalidade de examinar as práticas disciplinares utilizadas pelas mães em seis países, bem como as associações dessas técnicas de disciplina com a agressividade infantil e a ansiedade. A amostra foi constituída por 292 participantes, sendo uma parte constituída pelas crianças com idade 8 e 12 anos e suas mães, com idade entre 20 e 59 anos. Essas famílias residiam em sete áreas metropolitanas de seis países: Beijing (China), Roma e Nápoles (Itália), Distrito de Rachuonyo da província de Nyanza (Quênia), Manila (Filipinas), Chiang Mai (Tailândia).

Foram utilizados os seguintes instrumentos: medida de técnicas de disciplina maternas, a qual avalia a frequência de 11 tipos diferentes de disciplina parental. Uma medida para avaliar a percepção de normatividade em relação à técnica de disciplina, essa medida foi respondida pelas mães e pelas crianças. Por fim, para avaliar os comportamentos das crianças foram utilizadas as sub-escalas de ansiedade/depressão e agressividade de duas escalas diferentes, uma respondida pelas mães e a outra pelas crianças.

Os resultados do estudo de Gershoff *et al.* (2010) indicaram que existe diferença entre os países, somente em relação a uma técnica de disciplina parental, a expressão de desapontamento. Foi constatado, a partir do relato materno que entre famílias chinesas, italianas, filipinas e tailandesas, quando comparadas com as famílias quenianas, a expressão de desapontamento se relacionou com o aumento nos níveis de agressão das crianças. Esses dados sugerem que, embora tenham sido encontradas poucas evidências de que as técnicas de disciplinas utilizadas pelas mães se modifiquem entre as culturas, existem fatores específicos de cada país que podem interferir na relação entre as práticas parentais e suas consequências para o desenvolvimento da criança.

De maneira semelhante, Deater-Deckard, Bates, Dodge e Pettit (1996) buscaram investigar se a relação entre a disciplina física parental e a agressão das crianças era mediada pelo grupo étnico que a criança fazia parte. Participaram do estudo 466 crianças americanas europeias e 100 americanas africanas. Para avaliar a disciplina utilizada pelas mães foram empregadas: entrevista semiestruturada, situações hipotéticas, e um questionário. Os problemas de comportamentos externalizantes das crianças foram avaliados pelas mães, professora e pares.

Os resultados do estudo de Deater-Deckard *et al.* (1996) apontaram que as crianças que tenderam a receber mais a técnica de disciplina física foram as americanas africanas, as do sexo masculino, as que viviam em casa com níveis econômicos baixos, e as que possuíam mãe solteira. No entanto, somente entre as crianças americanas europeias, altos níveis de punição física se associaram com maiores níveis de problemas de comportamentos externalizantes e agressividade.

Esse conjunto de dados sugere que as consequências das técnicas de disciplinas parentais podem ser mediadas pelo contexto que o indivíduo esteja inserido. Assim, uma mesma prática de disciplina parental pode possuir efeitos diferentes no desenvolvimento socioemocional da criança a depender da cultura que ela faça parte. Além disso, foi constatado que a cultura influencia na escolha da técnica disciplinar que será utilizada pelos

pais, ocorrendo uma tendência dos cuidadores escolher a técnica que a sociedade normatiza como correta.

Síntese do Capítulo

O objetivo do presente capítulo foi discutir como no processo de socialização os pais podem fazer uso de diferentes estratégias para corrigir e direcionar os comportamentos impróprios da criança para aqueles que são considerados mais adequados socialmente. A escolha dessas técnicas adotadas pelos cuidadores é influenciada pela cultura que eles estão inseridos, existindo uma tendência à utilização de práticas disciplinares que são consideradas apropriadas dentro de determinada sociedade.

Os estudos empíricos que foram apresentados no presente capítulo demonstram como as diferentes práticas disciplinares coercitivas podem influenciar negativamente no desenvolvimento da criança, pois quando os agentes socializadores utilizam esses tipos de técnicas aumenta a probabilidade da criança apresentar maiores problemas emocionais e de comportamento, essas consequências negativas repercutem em outros momentos da vida da criança, como a adolescência e idade adulta. Por outro lado, as pesquisas indicam que o uso de práticas disciplinares positivas, tais como a técnica indutiva, favorecem o desenvolvimento da empatia e de comportamento prossociais e proporciona a internalização de normas sociais.

Por fim, foi exposto sobre o conjunto de achados relevantes de pesquisa empírica o qual fornece evidências sobre o papel que os pais desempenham no desenvolvimento dos seus filhos e como as práticas adotadas dentro do contexto familiar podem potencializar ou prejudicar o desenvolvimento de habilidades que são importantes para o convívio da criança em sociedade.

2.3 MORALIDADE, AGRESSIVIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A EMPATIA

Resumo: Comportamentos agressivos e prossociais têm sido compreendidos como antagônicos, pois estão relacionados a intencionalidades e consequências distintas. Comportamentos agressivos são ações que possuem a finalidade de prejudicar outra pessoa o que pode ocasionar danos físicos, psicológicos e emocionais. Por outro lado, comportamentos prossociais são ações que visam o benefício de outra pessoa, sem a finalidade de trazer recompensas para o sujeito que pratica a ação. Nos últimos anos foi observado um aumento nos índices de comportamentos violentos, especialmente no contexto escolar, o que levou a um interesse, de diversos pesquisadores sobre o estudo do *bullying*. O *bullying* se refere a um tipo de agressão intencional que ocorre no contexto escolar, e que acarreta em consequências negativas para aqueles que estão envolvidos, como ideação suicida, depressão, evasão escolar, entre outros. Mesmo nesse cenário hostil, ainda é possível observar pessoas ajudando ao próximo e se importando com as necessidades dos outros. Levando em consideração que comportamentos agressivos e prossociais, ainda que de maneira oposta, são constructos conceitualmente relacionados, o presente capítulo busca inicialmente abordar as características dos comportamentos prossociais, como eles se desenvolvem e os diferentes fatores que o motivam. Em seguida, discutir a agressividade no contexto escolar, explanando suas características, suas relações e propondo estratégias para reduzir a prevalência do *bullying* a partir de uma intervenção.

Palavras chaves: Prosocialidade. Agressividade. Empatia. Intervenção.

Introdução

Comportamentos de ajuda podem ser vistos diariamente nos relacionamentos sociais, desde os mais simples, como pegar um objeto que caiu no chão de uma pessoa estranha, ou oferecer informação para alguém que parece perdido, aos mais complexos, como se voluntariar em alguma organização que presta auxílio a pessoas necessitadas em países que convivem com guerras e conflitos. Esses tipos de comportamentos ocorrem mesmo sem a existência de uma recompensa imediata para quem ajuda, ou quando o alvo do auxílio é uma pessoa estranha (Warneken & Tomasello, 2006). Alguns autores se questionam sobre qual seria o sentido adaptativo desses tipos de ações que, de certo modo, implicam em algum tipo de prejuízo ou desvantagem para o indivíduo que as pratica.

Essas condutas que visam o benefício e o bem-estar de outras pessoas, sem necessariamente acarretar em alguma recompensa para o sujeito, são denominadas de comportamentos prossociais. Esses tipos de comportamento são considerados relevantes para as relações sociais e para a sobrevivência da espécie, pois proporcionam qualidade na interação entre sujeitos e condutas socialmente adequadas. Existem diferentes tipos de comportamentos prossociais, entre eles: compartilhar, ajudar, consolar, cooperar (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

As ações como ajudar podem ser frequentemente encontradas em espécies sociais, inclusive dentre organismos não-humanos. Por exemplo, algumas formigas sacrificam suas próprias vidas enquanto defendem a colônia contra ataques de invasores. De maneira semelhante, aves de determinadas espécies emitem sons para informar o ataque, quando um predador se aproxima, mesmo que essa ação custe ao informante a própria vida, já que a emissão dos sons facilita a sua captura (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). No caso de primatas não-humanos, Warneken e Tomasello (2006) reportam que chimpanzés são capazes de oferecer ajuda a um humano, mesmo sem obter uma recompensa imediata.

A existência desses tipos de ações sugere, dentro da perspectiva evolucionista, que esses comportamentos foram favoráveis para a adaptação e sobrevivência da espécie (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006) e que por isso as ações de sacrifício pessoal visam um bem maior para o grupo, mesmo que isto venha com um custo muito elevado para o indivíduo que as executa. No caso dos humanos, tais condutas são consideradas como sendo boas qualidades e comportamentos positivos, desejados e reforçados em um modelo “ideal” de sociedade (Hastings, Utendale & Sullivan, 2007).

Fundamentos e a natureza dos comportamentos prossociais

O interesse em investigar os comportamentos prossociais possui suas raízes na religião e filosofia (Carolo, 2006; Carlo, 2014). Na religião, as pessoas baseiam as suas ações a partir das características que as divindades possuem. Por exemplo, nas religiões cristã, budista, islâmica, entre outras, as figuras divinas são dotadas de características como perdão, respeito, generosidade e altruísmo. Assim, espera-se que seus seguidores também manifestem tais comportamentos uns com os outros. Além disso, diversos ensinamentos religiosos, como a parábola do bom samaritano (Lucas 10. 29-37) são utilizados como modelos de comportamentos que devem ser aprendidos. Essa parábola apoia fortemente o comportamento que visa o benefício do outro sem obter nenhuma recompensa (Carlo, 2006).

Considerando a influência que a religião exerceu na filosofia, era de se esperar o interesse dessa área de conhecimento em estudar os comportamentos prossociais (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Os filósofos possuíam a natureza humana como foco dos seus debates, e discutiam a respeito do homem nascer generoso ou egoísta, ou até mesmo das duas formas. Esse debate sobre a natureza do homem perdura ainda hoje dentro do campo de estudo sobre a prosociabilidade, segundo Brownell (2013) existem duas linhas principais de pensamento que direcionam os estudos sobre o surgimento do comportamento prossocial na infância. A primeira seria que as crianças teriam uma predisposição genética a se comportarem possocialmente. Algumas pesquisas corroboram essa ideia de que os seres humanos nasceriam “naturalmente bons”. Como o estudo que foi desenvolvido com crianças muito novas (3, 5 e 9 meses de idade) e mostrou que elas tendem a preferir personagens que emitem comportamentos prossociais em vez de personagens que não são prossociais (Hamlin & Wynn, 2011).

Além de mostrar preferências prossociais, crianças muito novas já seriam capazes de se comportar de maneira cooperativa. Como foi constatado no estudo realizado por Brownell, Ramani e Zerwas (2006) com crianças entre 19 e 27 meses de idade, as quais participaram de uma atividade cooperativa. Foi verificado que as crianças a partir dos dois anos de idade se envolvem em atividades cooperativas que possuem objetivos comuns, e conseguem coordenar seu comportamento junto ao de um parceiro para alcançar a meta conjunta.

Esses estudos sugerem que desde muito cedo as crianças seriam propensas a escolher personalidades que se comportam buscando promover qualidade nas relações sociais. Além de demonstrar tal preferência, as crianças seriam capazes de se comportar efetivamente de maneira prossocial, indicando que esses tipos de comportamentos possuiriam raízes biológicas e que, de certa maneira, a criança seria naturalmente “boa”.

Por outro lado, segundo Brownell (2013), a segunda questão que norteia as pesquisas sobre o desenvolvimento prossocial, seria o papel das experiências sociais. Já que existem estudos, cujos resultados sugerem que quando a criança está envolvida em situações que podem acarretar em alguma perda para si, ela tende a manter o foco nos seus interesses e não se comporta prossocialmente. Como foi observado no estudo realizado por Brownell, Svetlova e Nichols (2009) com crianças com 18 meses e 25 meses idade, esses autores tinham o intuito de investigar o comportamento de compartilhar em um contexto experimental. Para tanto, as crianças realizaram uma tarefa em que podiam fazer duas escolhas: compartilhar e não compartilhar, ambas sem custo para a criança.

Os resultados do estudo de Brownell *et al.* (2009) indicaram que as crianças mais novas (18 meses) não compartilhavam, mesmo quando o potencial receptor explicitava seus desejos. Assim, as crianças mais novas se comportavam apenas baseadas no seu próprio interesse, sem considerar os anseios ou necessidades da outra pessoa. Desse modo, esses dados sugerem que a criança inicialmente tenderia a ser egoísta, quando está envolvida na situação, e que os agentes de socialização (pais, professores etc) desempenhariam um importante papel para incentivar o desenvolvimento da prosociabilidade das crianças.

Alguns estudiosos têm sugerido que os tipos de comportamentos prossociais são modificados à medida que a idade avança (Eisenberg, Spinrad & Kanafo-Noam, 2015). Assim, condutas consideradas mais simples e sem custo para a criança, tais como ajuda e cooperação, poderiam ser observadas em crianças muito novas. Por outro lado, comportamentos como compartilhar e dividir, que possuem a finalidade de verdadeiramente beneficiar o outro, só poderiam ser observados mais tarde. Como foi verificado no estudo desenvolvido por Brownell, Iesue, Nichols e Svetlova (2013) com o objetivo de examinar o compartilhar orientado ao outro em crianças com idades diferentes. Segundo esses autores essa forma de compartilhar seria claramente prossocial, pois é condicionada a necessidade, desejo e emoção negativa do outro. Participaram do estudo 51 crianças, sendo vinte e seis com 18 meses de idade e vinte e cinco com 24 meses de idade. Seis tarefas de compartilhamento foram administradas com ordem contrabalançada entre os participantes.

Os resultados do estudo de Brownell *et al.* (2013) indicaram que as crianças mais velhas compartilhavam mais rápido e com maior frequência do que as mais novas e também dividiam mais vezes sem serem solicitadas a fazê-lo. Quando foram consideradas as crianças que não compartilharam, as mais novas se engajaram significativamente mais em comportamentos autofocados do que as crianças mais velhas. Estudos como esse sugerem que as crianças tenderiam a ser egoístas inicialmente, e somente com o passar do tempo agiriam de modo prossocial, em direção a outras pessoas. Nesse sentido, os agentes socializadores exerceriam o importante papel de promover comportamentos prossociais (Eisenberg, Spinrad & Knafo-Noam, 2015).

O papel dos agentes socializadores no desenvolvimento prossocial da criança

Devido à importância que os comportamentos prossociais desempenham para a vida em sociedade, os pais possuem como um dos seus principais objetivos, no processo de socialização de seus filhos, a promoção do desenvolvimento de tais tipos de comportamento

(Knafo & Plomin, 2006). De acordo com Brownell (2016) a socialização cumpre um papel crucial no surgimento dos comportamentos prossociais iniciais, pois as ações que os pais adotam em relação ao seu filho cria um ambiente sócioemocional único que possui efeitos no desenvolvimento da prosociabilidade da criança.

Durante as interações com os seus filhos, os pais podem fazer uso de diferentes estratégias para encorajar o desenvolvimento prossocial. Essas práticas podem variar a depender do nível de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Como foi verificado no estudo realizado por Pettygrove, Hammond, Karahuta, Waugh e Brownell (2013) com crianças de 18 e 30 meses de idade, as quais realizaram uma tarefa de ajuda instrumental e duas tarefas de compartilhar. Foi verificado que as mães utilizavam com maior frequência técnicas diretivas com os filhos mais novos, enquanto as mães das crianças mais velhas utilizavam técnicas de raciocínio. Esses dados sugerem que os pais ajustam seus esforços de socialização levando em conta a capacidade crescente das crianças de compreender as necessidades e emoções dos outros, o que ocasiona o uso de diferentes estratégias de socialização com as crianças em idades distintas.

De maneira semelhante, Waugh, Brownell e Pollock (2015) realizaram seu estudo com crianças com 18 e 24 meses de idade, o comportamento de ajuda foi medido através de atividades de rotina doméstica, como pendurar roupas no varal. De maneira geral, os resultados sugerem que os pais utilizavam estratégias distintas para promover o desenvolvimento de comportamentos prossociais nas crianças. Mais especificamente, foi verificado que os pais empregavam com maior frequência estratégias concretas, as quais eram orientadas para o objetivo da ação com as crianças mais novas. Por outro lado, os pais das crianças mais velhas (24 meses de idade) faziam maior uso da tática abstrata, destacando as necessidades e as emoções durante a solicitação da ajuda. Esses achados indicam que os pais modificam as estratégias para incentivar o desenvolvimento prossocial, e aqueles que estimulam seus filhos a participar de atividades diárias que envolvem comportamentos de ajuda promovem o desenvolvimento de tais ações.

Outra prática que os pais podem utilizar para promover o desenvolvimento prossocial dos seus filhos é conversar sobre emoções. Essa técnica possibilita que a criança adquira conhecimento sobre os estados emocionais dos outros, e seja motivada a agir de maneira prossocial quando alguém estiver em alguma situação que apresente emoções negativas. Por exemplo, se a criança aprende que alguém fica triste por ter perdido o seu brinquedo, ela pode ajudar a procurar o objeto perdido ao reconhecer a emoção negativa naquele momento. Assim, incentivar a criança a pensar sobre os estados emocionais dos outros, através de

conversas, pode proporcionar a compreensão sobre quando ela deve se comportar de maneira prossocial (Davidov, Vaish, Knafo-Noam & Hastings, 2016).

Essa relação entre a conversa sobre emoções e os comportamentos de ajuda e de compartilhar foi investigada empiricamente em dois estudos realizados por Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols e Drummond (2012). Sessenta e duas crianças participaram do estudo sobre comportamento de ajuda, sendo trinta e uma com 18 meses e trinta e uma com 30 meses de idade. No estudo de compartilhar participaram 29 crianças sendo dez com 18 meses e dezenove com 24 meses de idade. Para avaliar o uso de conversas sobre emoções entre os pais e as crianças foi utilizado o procedimento de leitura de livros dos pais com os filhos, e em ambos os estudos dois livros apropriados para a idade foram selecionados.

Os pais foram incentivados a relatarem a história como faziam em casa. Foram identificadas três tipos de categoria da fala: 1) emoções (triste, feliz); 2) estados mentais (pense, reflita) 3) outros estados internos (faminto, cansado, com frio). No estudo de compartilhar, explicar o desejo do outro também foi codificado (deseja, precisa). Por fim, foram aplicadas seis tarefas de compartilhar, e nove tarefas de ajuda, essas últimas foram compostas por três condições (ajuda instrumental, ajuda empática ou ajuda altruísta).

Os resultados dos dois estudos realizados por Brownell *et al.* (2012), de maneira geral, indicaram que a conversa dos pais sobre emoções com crianças de 18 a 30 meses foi associada ao comportamento prossocial das crianças em relação a outro adulto. Além disso, os dados sugerem que os pais que não somente rotulavam as emoções, mas que também pediam para as crianças refletirem e comentarem sobre as emoções descritas nos livros possuíam filhos que tendiam a ajudar e compartilhar mais.

Além da conversa, os pais podem fomentar o desenvolvimento da prosociabilidade de seus filhos através de comportamentos adotados que são considerados modelos a serem seguidos (Hastings, Utendale & Sullivan, 2007). Assim, se as crianças observam seus pais se engajarem em comportamentos de cuidado e de ajuda em direção ao próximo, provavelmente, eles se engajarão mais facilmente nesses tipos de comportamento quando se depararem com alguém em necessidade. Esse pressuposto da aprendizagem através da observação foi averiguado empiricamente por Schuhmacher, Koster e Kartner (2018), esses autores desenvolveram dois estudos com o intuito de verificar se observar o comportamento prossocial afeta os comportamentos subsequentes de ajuda na criança. No estudo 1, participaram 30 crianças com 16 meses de idade. As crianças foram distribuídas aleatoriamente para uma dentre duas condições: I) modelo prossocial II) controle sem modelo.

As crianças foram submetidas a duas tarefas experimentais, cada tarefa era composta por duas fases diferentes: (a) uma fase de modelagem e (b) uma fase de teste. Durante a fase de modelagem, as crianças observaram um modelo prossocial (condição de modelo prossocial) ou um modelo passivo (nenhum modelo). Na fase teste, as crianças tiveram a oportunidade de ajudar um experimentador desconhecido. Foi também realizada uma tarefa de transferência para testar a ajuda em outro contexto. Os resultados do estudo 1 indicaram que em uma das condições experimentais, as crianças que haviam presenciado o modelo prossocial ajudaram mais quando comparadas com as crianças do grupo controle, sugerindo que observar um modelo prossocial influencia significativamente a ajuda instrumental das crianças.

No estudo 2, Schuhmacher, Koster e Kartner (2018) investigaram em que medida a tendência das crianças imitar as ações de ajuda é baseada em uma compreensão genuinamente prossocial da ação modelada. Participaram deste estudo 51 crianças com 16 meses de idade, as quais foram randomicamente designadas para uma dentre três situações: condição de modelo prossocial, condição controle (sem modelo), e a condição controle (sem necessidade). Os procedimentos gerais foram quase idênticos ao estudo 1, com a alteração de uma condição controle que consistia em o "ajudante" não precisar da ajuda do modelo. Os resultados indicaram que as crianças na condição experimental com modelo ajudavam significativamente mais do que nas condições controle.

De maneira geral, os resultados do estudo 1 e 2 desenvolvidos por Schuhmacher *et al.* (2018) evidenciam que observar um modelo prossocial afeta substancialmente o comportamento prossocial inicial de crianças com 16 meses de idade. Assim, os modelos de papéis prossociais, como os pais, possuem uma importante função para o desenvolvimento prossocial das crianças.

Os pais além de serem modelos prossociais, podem fornecer para seus filhos a oportunidade de se engajar em atividades cotidianas que envolvem ajuda e cooperação. A experiência ativa em tarefas colaborativas possibilita que a criança identifique os aspectos que são importantes nesses tipos de atividades, tais como: o objetivo comum e a importância das ações conjuntas dos que estão envolvidos (Henderson, Wang, Matz & Woodward, 2012). Ademais, o comportamento de ajuda surge e se desenvolve através das interações sociais que ocorrem nas rotinas familiares. Como foi verificado empiricamente por Dahal (2015), este autor realizou dois estudos com o intuito de investigar se o encorajamento e o reforçamento social (elogio e agradecimento) oferecido pelas mães estão relacionados ao comportamento de ajuda de seus filhos.

O estudo 1 foi realizado com 76 mães de crianças com idade entre 11 e 24 meses. As mães responderam uma entrevista estruturada que buscava investigar quais tipos de comportamentos seus filhos eram encorajados a se engajarem, e se alguma vez os seus filhos já haviam tentado ajudá-las. De modo geral, os resultados indicaram que 89,4% das mães reportaram que recentemente seus filhos, pelos menos uma vez, teria tentado ajudá-las. Cerca de um terço dos comportamentos de ajuda ocorria quando as crianças eram solicitadas por um membro da família. Além disso, foi verificado que a probabilidade das mães encorajarem e elogiarem o comportamento de ajuda dos filhos era maior para crianças mais novas do que para mais velhas.

O estudo 2 foi composto por 51 famílias com crianças entre 13 e 25 meses de idade. Todas as famílias participaram de pelo menos uma visita domiciliar. Vinte e quatro famílias da amostra, cujo filho tinha entre 13 e 15 meses de idade no momento da visita inicial participaram de uma segunda visita, quando a criança-alvo tinha 19 meses de idade. Vinte e duas dessas famílias participaram da terceira e uma última visita quando a criança tinha 24 meses de idade. Os resultados indicaram que as crianças em 88,2% das visitas ajudaram suas mães pelo menos uma vez. Nessas situações de ajuda, 68% das crianças eram encorajadas por algum membro da família a ajudar. Além disso, foi verificado que as mães tendiam a encorajar e elogiar mais os seus filhos até os 2 anos, pois nessa idade eles ainda são muito inexperientes nesse tipo de comportamento. A partir, dos 2 anos de idade as mães tendiam a reduzir esse tipo de reforçamento social. Esses resultados sugerem que os familiares desempenham um papel crucial para o surgimento do comportamento de ajuda nas crianças, através de interações que auxiliam e incentivam esses tipos de ações.

Além das estratégias citadas anteriormente, na relação com os seus filhos os pais fazem uso de práticas disciplinares com o intuito de corrigir e direcionar os comportamentos das crianças, essas técnicas empregadas podem potencializar ou dificultar o desenvolvimento prossocial. De acordo com Hoffman (2000) a afirmação de poder, retirada do amor e a indução são três tipos de técnicas disciplinares que os pais podem utilizar quando as crianças se comportam de maneira inadequada. Todos os três tipos de técnicas de disciplina parental provocam mudanças no comportamento da criança. No entanto, possuem diferentes consequências para o desenvolvimento prossocial e para a internalização de normas (Xiao, 2016). A afirmação de poder está relacionada à obediência imediata da criança, mas pelo medo da punição. Assim o uso desse tipo de disciplina dificulta a internalização das normas sociais, pois as crianças focam sua atenção apenas nas consequências do seu comportamento e não refletem na mensagem que os agentes de socialização desejam transmitir.

Quando os pais empregam a técnica retirada do amor os filhos se sentem ameaçados em relação ao afeto dos seus pais, o que pode gerar emoções negativas como ansiedade e medo, porque eles ficam apreensivos sobre a ameaça de perder o amor de seus pais (Xiao, 2016). Por outro lado, a indução proporciona a reflexão na criança a respeito do seu comportamento inadequado, o que levaria a obediência às instruções de seus pais não por medo, mas pela compreensão (Hastings, Miller & Troxel, 2015).

Diversos estudos têm investigado o efeito das práticas disciplinares parentais no desenvolvimento prossocial da criança. Como na pesquisa desenvolvida por Ruiz-Ortiz, Braza, Carreras e Muñoz (2017), que buscou averiguar os efeitos das práticas maternas e paternas nos comportamentos prossociais e antissociais. Participaram do estudo 203 crianças espanholas, sendo 96 meninos e 107 meninas, com idade entre 7 e 8 anos e os seus respectivos pais. Os resultados de modo geral indicaram que a hostilidade tanto do pai como da mãe se relacionou com problemas de comportamento nos filhos, enquanto o calor/indução se relacionou com habilidades adaptativas tanto para meninos como meninas. Portanto, quando os pais utilizavam práticas mais reflexivas e baseadas no cuidado, os seus filhos tendiam a apresentar maiores habilidades adaptativas, como o comportamento prossocial. Por outro lado, quando os pais utilizavam práticas agressivas os seus filhos tendiam a apresentar maiores frequências de comportamentos problemas.

De maneira semelhante Knafo e Plomin (2006) realizaram seu estudo com o objetivo de investigar como a parentalidade positiva (incentivo à reflexão) e a negativa (envolvia afirmação de poder e punição) se relacionam com o comportamento prossocial das crianças. Participaram do estudo os pais de 9.319 pares de gêmeos, os quais responderam escalas para avaliar a parentalidade e o comportamento prossocial de seus filhos em três momentos diferentes, quando eles tinham 3, 4 e 7 anos de idade. De maneira geral os resultados indicaram que em todas as idades, a parentalidade positiva se correlacionou positivamente com os comportamentos prossociais das crianças, quando avaliada pelos pais. Por outro lado, em todas as idades, a parentalidade negativa foi correlacionada negativamente com os comportamentos prossociais das crianças, a partir da avaliação dos pais. Resultados similares foram encontrados quando o comportamento prossocial foi avaliado pelos professores das crianças, quando elas tinham sete anos de idade.

Esses dados demonstram a importância que as práticas parentais possuem no desenvolvimento prossocial da criança. Assim, é necessário que os pais busquem promover e potencializar o desenvolvimento de comportamentos prossociais de seus filhos, a partir de práticas disciplinares que envolvam a reflexão e a tomada de perspectiva, pois o uso desses

tipos de técnicas leva a criança a refletir sobre como seus comportamentos podem prejudicar ou beneficiar outras pessoas.

Apesar de grande parte das pesquisas focarem sua atenção no papel que os pais desempenham no desenvolvimento prossocial das crianças, outros agentes socializadores (professores, pares) exercem uma importante função nesse processo (Spinrad & Eisenberg, 2009). A criança, ao longo do seu desenvolvimento se insere gradualmente em outros contextos, especialmente na escola; nesse ambiente ela irá passar grande parte do seu tempo e terá a oportunidade de se relacionar com diferentes pares e permanecer por longo tempo sem a presença de seus pais (Mareš, 2017).

Levando em consideração a importância do contexto escolar e dos agentes socializadores neste ambiente, alguns estudos têm sido realizados na escola com o intuito de promover o comportamento prossocial das crianças. Como a pesquisa desenvolvida na escola e na família por Doescher e Sugawara (1992) a qual possuiu como um dos seus objetivos investigar o impacto de uma intervenção prossocial no comportamento cooperativo das crianças. Participaram 48 crianças com idade entre 3 e 5 anos, cada uma foi designada para uma das três situações: intervenção em casa; intervenção na escola e grupo controle. Os grupos de intervenção participaram do programa durante 6 semanas. A intervenção na escola consistia em uma variedade de atividades empregadas pelos professores para aumentar o comportamento cooperativo das crianças.

Os achados indicaram que os escores de comportamento cooperativo para ambas as intervenções (casa e escola) foram significativamente maiores do que aqueles do grupo controle no pós-teste. Esses dados sugerem que programas de treinamento desenvolvidos nos principais contextos de socialização da criança (escola e família) podem ser efetivos para auxiliar os agentes socializados a utilizar estratégias eficazes para a promoção do comportamento prossocial das crianças.

Diferenças motivacionais na emissão de comportamento prossocial

Os fatores que motivam o comportamento prossocial ainda são pouco estudados, especialmente quando se compara com a quantidade de pesquisas realizadas sobre os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento (Paulus, 2014; Schuhmacher, Koster & Kartner, 2018). Quando são considerados os motivos que propulsionam o comportamento prossocial é importante caracterizar os diversos tipos de comportamentos prossociais (ajuda, compartilhar,

consolar, cooperar) e os distinguir do altruísmo. O altruísmo provém de motivação intrínseca com o intuito de aliviar o estado de sofrimento do outro, o que leva muitas vezes a ações que envolvem sacrifício. Por outro lado, os diversos tipos de comportamentos prossociais podem ser originados pela necessidade de aprovação, recompensas sociais, medo de punição, culpa, expectativa de reciprocidade e para aliviar a própria angústia do sujeito (Spinrad & Gal, 2017). Assim, as pessoas podem se comportar em benefício dos outros devido a diferentes razões, sejam elas egoístas ou altruístas (Davidov, Vaish, Knafo-Noam & Hastings, 2016).

No que concerne as diferentes motivações, existem duas reações emocionais que podem emergir no sujeito ao ver outra pessoa em sofrimento. A primeira seria quando o observador consegue manter a atenção mais voltada para o sofrimento do outro, na literatura os termos mais utilizados para se referir a esse tipo de reação orientada ao outro são: consideração empática e simpatia (Hortensius, Schutter & de Gelder, 2016). O segundo tipo de reação emocional seria mais voltada para o próprio sujeito, sendo comumente denominada de angústia pessoal. Esses dois tipos de reações diferem em relação às motivações subjacentes, uma vez que a reação orientada ao outro é considerada mais altruísta, pois visa o bem-estar da pessoa que está em necessidade, enquanto a angústia pessoal possui uma base motivacional egoísta, pois o comportamento prossocial do sujeito é motivado para aliviar sua própria angústia.

Diversos estudos têm sido realizados com o intuito de investigar as diferentes motivações que incitam os diversos tipos de comportamentos prossociais. Em sua pesquisa clássica Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas e Isen (1983) realizaram três estudos com a finalidade de investigar se a angústia pessoal e a empatia (consideração empática) estariam relacionadas a diferentes motivações que levariam ao comportamento de ajuda. Foi averiguado que a angústia pessoal estaria associada a comportamentos de ajuda através de motivações mais egoístas, pois o sujeito ajudava para aliviar a sua própria angústia. Por outro lado, a consideração empática levaria a uma motivação mais altruísta, pois o sujeito ajuda com o intuito de aliviar o sofrimento do outro.

De maneira semelhante, Eisenberg, Fabes, Miller, Fultz, Shell, Mathy e Reno (1989) buscaram investigar as relações entre a angústia pessoal, a simpatia (ou orientação para o outro) e os comportamentos de ajuda em uma situação que era fácil escapar do contato com a pessoa em necessidade. Participaram do estudo alunos da segunda série (com idade média de 8 anos), do quinto ano (com idade média de 10 anos), e estudantes de graduação (com idade média de 21 anos). Eisenberg et al. (1989) verificaram que a angústia pessoal da criança está negativamente relacionada com o comportamento prossocial de ajudar ou doar. Enquanto que

a atenção facial preocupada foi positivamente relacionada ao comportamento prossocial (especialmente para crianças mais novas). Assim, os dados encontrados são consistentes com o que foi proposto por Batson et al. (1983), a simpatia (ou orientação para o outro) tende a estar positivamente relacionada com a resposta prossocial na situação em que o sujeito pode deixar de ajudar facilmente. Enquanto os índices faciais de angústia pessoal tendem a não estar relacionados ou negativamente relacionados com os comportamentos prossociais.

Em estudo recente FeldmanHall, Dalgleish, Evans e Mobbs (2015) também buscaram investigar como a angústia pessoal e a consideração empática se relacionam com comportamentos altruístas. A amostra do estudo foi composta por dezenove sujeitos, os quais participaram da tarefa de dor e ganho. Nesta tarefa o sujeito inicialmente recebia 20 libras em uma conta pessoal, após esse momento ele era avaliado durante vinte tentativas nas quais tinha a possibilidade de aumentar seu ganho financeiro (até 200 libras) em troca de aplicar uma série de choques elétricos prejudiciais em outro sujeito (receptor- um confederado que o participante conheceu e interagiu previamente). Os achados do estudo fornecem evidências de que a prontidão dos indivíduos para ajudar os outros é impulsionada mais por seus níveis de consideração empática do que por seus níveis de angústia pessoal. Esses resultados estão em concordância com os estudos anteriores de que a consideração empática estaria mais relacionada a uma motivação mais voltada para a necessidade do outro, enquanto a angústia pessoal estaria associada a motivação voltada para o próprio sujeito, sendo portanto egoísta.

O conjunto de dados das pesquisas explicitadas anteriormente fornece evidências de que os diferentes componentes da empatia (angústia pessoal e consideração empática) podem levar a diferentes motivações que subjazem os comportamentos prossociais. Por outro lado, diversos estudos realizados ao longo do tempo têm demonstrado empiricamente que, seja por razões altruístas ou egoístas, os componentes da empatia seriam os principais motivadores do comportamento prossocial (Batson & Ahmad, 2001; Batson, Duncan, Ackerman, Buckley & Birch, 1981; Eisenberg & Miller, 1987; Malti, Keller, Gummerum & Buchmann, 2009; Williams, O'Driscoll & Morre, 2014). Os achados desses estudos sugerem que quanto maior o nível de empatia maior é a frequência de comportamentos prossociais.

Como foi investigado por Malti, Keller, Gummerum e Buchmann (2009) esses autores desenvolveram dois estudos com o intuito de observar o papel da motivação moral e da simpatia na emissão de comportamentos prossociais. A simpatia tem sido compreendida por alguns autores como sendo idêntica a empatia, mudando apenas a nomenclatura, mas se referindo ao mesmo aspecto. Nesse estudo, foram utilizadas medidas por meio das quais o próprio participante avaliava o seu comportamento e a sua motivação moral (auto avaliação) e

medidas em que as mães e as professoras avaliavam a motivação prossocial, a simpatia e o comportamento prossocial das crianças. No estudo 1, foi constatado que entre as crianças que possuíam um baixo nível de motivação moral, os comportamentos prossociais aumentavam com o aumento da simpatia. Esse dado indica que a simpatia é um preditor importante para comportamentos prossociais em crianças com baixo nível de motivação moral.

O estudo 2, desenvolvido por Malti et al. (2009), teve a finalidade de investigar se a utilização de múltiplos métodos de avaliação interfere na relação entre comportamento prossocial e a simpatia. Para tanto, foram adicionadas algumas medidas que avaliavam simpatia e comportamento prossocial e medidas expandidas para avaliar a motivação moral. Em concordância com o estudo 1, foi averiguada a existência de relações significativas entre simpatia e comportamento prossocial, indicando que a simpatia pode ser um motivador para o comportamento prossocial em crianças.

De forma semelhante, Williams, O'Driscoll e Morre (2014) desenvolveram dois estudos com o objetivo de verificar a influência da angústia empática e consideração empática na emissão de comportamento prossocial de crianças em uma tarefa de compartilhar recursos. No estudo 1, realizado com crianças entre 5 e 6 anos de idade, os resultados indicaram que a consideração empática se relacionou positivamente com a prossociabilidade.

No estudo 2, também foi verificado que mesmo crianças mais novas (3 anos) quando submetidas à condição de indução emocional, são mais prossociais, quando comparadas com as crianças de uma condição neutra. Esses achados indicam que a empatia interfere no comportamento prossocial em crianças muito novas, sugerindo que essa relação existe em estágios iniciais do desenvolvimento.

Recentemente, Chowdhury (2015) buscou observar a relação entre empatia e comportamento prossocial em estudantes. Para tanto, 120 participantes responderam a três questionários online que avaliavam empatia, comportamento prossocial e religiosidade. Os resultados indicaram que a empatia e o comportamento prossocial se correlacionaram positivamente, e que a empatia era a variável que exercia maior influência sobre o comportamento prossocial.

Pode-se inferir que os comportamentos prossociais podem ser despertados por diferentes componentes da empatia, seja a angústia empática, a qual levaria a um tipo de comportamento que visa benefício do próprio sujeito, sendo, portanto, uma motivação mais egoísta, ou a consideração empática que estaria relacionada a motivação mais voltada para a pessoa em sofrimento, sendo, portanto, mais altruísta. Vale salientar que seja qual for o

componente da empatia que é ativado, existe um conjunto de estudos que demonstram que a empatia é o maior motivador para a emissão de comportamentos prossociais.

Empatia, Comportamentos Prossociais e comportamentos agressivos

As pessoas possuem a capacidade de agir agressivamente e/ou prossocialmente diante de determinada situação (McGinley & Carlo, 2006). Por exemplo, ao ver alguém sendo assaltada, pode desejar ajudar a vítima ao mesmo tempo em que almeja dar um soco no assaltante. Alguns autores (Eron & Huesmann, 1984) argumentam que comportamentos prossociais e agressivos seriam dois tipos de estratégias opostas utilizadas para resolução de problemas, salientando que se ocorrer algum déficit na aprendizagem dos comportamentos prossociais na infância, provavelmente esse prejuízo estará relacionado ao aumento da agressividade em outros períodos da vida.

A relação antagônica, entre comportamentos agressivos e prossociais, pode ser verificada teoricamente e empiricamente (Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012; Obsuth, Eisner, Malti & Ribeaud, 2015). Conceitualmente, a agressividade é compreendida como ações intencionais que possuem a finalidade de prejudicar alguém, envolvendo aspectos físicos, verbais ou psicológicos (Bushman & Huesmann, 2010; Warburton & Anderson, 2015). Por outro lado, comportamentos prossociais são ações voluntárias, emitidas com a finalidade de beneficiar outra pessoa (Eisensebrg, Fabes & Spinrad, 2006).

Estudos empíricos têm investigado essa relação entre comportamentos prossociais e agressivos. Como a pesquisa longitudinal realizada por Eron e Huesmann (1984) durante vinte e dois anos. Participaram do estudo 800 crianças, no primeiro momento com oito anos de idade, no segundo momento dezoito anos de idade e no último momento trinta anos de idade. Foi verificado que o comportamento prossocial aos oito anos de idade predizia o comportamento prossocial do sujeito dez e vinte e dois anos depois. Além disso, previa negativamente prejuízos sociais, agressividade e comportamento psicopatológico. Por outro lado, a agressividade aos oito anos previu prejuízo social, psicopatologia e agressividade dez e vinte e dois anos depois e previu negativamente comportamento prossocial.

Em um estudo longitudinal recente realizado em Zurique, na Suíça por Obsuth, Eisner, Malti e Ribeaud (2015) foram investigadas as relações recíprocas entre comportamento prossocial e agressivo durante cinco anos. Participaram crianças com idade entre 7 e 11 anos. Os dados foram coletados em quatro momentos entre 2004/5 e 2009/10 quando as crianças

estavam com 7, 8, 9, 11 anos de idade. Os achados indicaram que o aumento no comportamento agressivo medido em um determinado momento predizia consistentemente e significativamente a redução do comportamento pró-social no momento posterior. Por outro lado, o aumento do comportamento pró-social em um momento não predizia a redução do comportamento agressivo no momento seguinte. Além disso, foi verificado que comportamentos prévios (agressivos ou pró-sociais) prediziam significativamente o mesmo comportamento futuro, consistentemente entre todos os momentos do estudo e todos os tipos de informantes.

Os dados desses estudos indicam que a agressividade e a prosociabilidade se desenvolvem de maneira antagônica, já que o aumento na frequência de emissão de comportamentos agressivos está relacionado a prejuízos no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Essa relação antagônica pode ser mediada pela empatia (Belacchi & Farina, 2012; Eisenberg, Eggum & Di Giunta, 2010; McGinley & Carlo, 2006). Uma vez que, sujeitos mais sensíveis à situação do outro e que conseguem inferir sobre como o outro se sente em decorrência de suas ações, podem evitar emitir comportamentos agressivos, que causam danos aos outros e buscar emitir comportamentos que beneficiam o outro.

Os dados desses estudos indicam que a agressividade e a prosociabilidade se desenvolvem de maneira antagônica, já que o aumento na frequência de emissão de comportamentos agressivos está relacionado a prejuízos no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Essa relação antagônica pode ser mediada pela empatia (Belacchi & Farina, 2012; Eisenberg & Eggum, 2010; McGinley & Carlo, 2006). Uma vez que, sujeitos mais sensíveis à situação do outro e que conseguem inferir sobre as consequências emocionais de suas ações, podem evitar se comportar agressivamente, pois isso traria danos aos outros e buscam emitir comportamentos socialmente adequados,

Nos últimos anos, têm sido investigado a possível relação entre comportamentos pró-sociais e o *bullying* - agressividade intencional que ocorre no contexto escolar – e está relacionado a problemas emocionais e comportamentais naqueles sujeitos envolvidos (Menesini & Salmivalli, 2017). Um estudo que investigou essa relação foi o realizado por Marengo, Jungert, Iotti, Settanni, Thornberg e Longobardi (2018). Esses pesquisadores investigaram se a relação conflituosa entre aluno e professor estava relacionada a padrões específicos de dificuldades comportamentais e comportamento pró-social entre agressores, vítimas e agressores/vítimas do bullying. Os resultados indicaram que os agressores e as vítimas/agressoras apresentaram escores significativamente mais baixos no comportamento

prosocial, quando comparados com as crianças que não estavam envolvidas nos episódios de bullying.

Esses achados sugerem que o *bullying* também estaria relacionado negativamente com o comportamento prosocial, e que provavelmente aqueles sujeitos que se envolvem nos episódios de *bullying* escolar apresentariam comportamento prosocial comprometidos. Levando em consideração a relevância do estudo sobre o bullying e as suas formas de prevenção, os próximos tópicos desse capítulo buscam explicar sobre a conceitualização do bullying, os perfis dos envolvidos e sua relação com a empatia (fator mediador na relação entre bullying e comportamento prosocial).

Agressividade no contexto escolar

As interações que ocorrem dentro da instituição escolar têm apresentado índices de agressividade em níveis crescentes, o que tem causado preocupação naqueles que estão inseridos dentro desse espaço (Rodrigues & Silva, 2012; Sales & Sousa, 2012). Além disso, os conflitos agressivos exigem que o educador empregue atenção e tempo na resolução dessas desordens, levando a um prejuízo do ensino em sala de aula (Soares, 2012).

No contexto escolar, as ações negativas, caracterizadas por um desequilíbrio de poder, emitidas por um agressor em direção a outra pessoa, com a intenção de prejudicar são denominadas *bullying* (Olweus, 2013). O primeiro interesse pelo estudo do *bullying* surgiu na Suécia entre o final de 1960 e início de 1970, com o uso do termo “*mobbning*”. Essa expressão era utilizada na etologia para descrever um ataque realizado por um grupo de animais em direção a um animal de outra espécie, que era inimigo do grupo. Dan Olweus, um dos primeiros autores a desenvolver a pesquisa empírica sobre o *bullying*, argumentou que o termo *mobbning* não seria adequado para descrever a agressão entre pares no contexto escolar, e propôs a modificação para *bullying* desde então esse termo tem sido utilizado por diversas áreas de conhecimento (Olweus, 2013).

Existem três características que distinguem o *bullying* de outros tipos de agressão entre os pares. A primeira seria o desequilíbrio de poder que existe entre o agressor e a vítima, esse desequilíbrio pode ser referente à força física, o status social, ou o conhecimento que o agressor possui sobre as vulnerabilidades da vítima, o que dificultaria a sua defesa (Menesini & Salmivalli, 2017). A segunda característica seria a repetição, os ataques não ocorrem apenas em um momento específico, eles se repetem ao longo do tempo. A terceira seria a intencionalidade, que se refere ao fato do agressor ter consciência que suas ações causam

prejuízo na vítima (Smith, Del Barrio & Tokunaga, 2013). Além desses três aspectos peculiares, vale salientar que esse tipo de agressão acontece sem nenhum motivo ou provocação aparente, o que torna esse tipo de agressão abusiva, pois a vítima não sabe a razão dela ocorrer (Olweus, 2017).

O *bullying* pode assumir diferentes formas, incluindo o *bullying* físico (ex: empurrões, chutes, tapas), o *bullying* verbal (ex: insultos, apelidos) e o relacional ou social (ex: espalhar rumores, exclusão do grupo) (Alckmin-Carvalho, Izbicki, Fernandes & Melo, 2014; Wang, Iannotti & Luk, 2012). O *bullying* físico seria mais frequente entre as crianças mais novas, já que elas não possuem habilidades verbais e sociais bem desenvolvidas e tenderia a resolver seus conflitos recorrendo a força física (Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre, 2011). Por outro lado, O *bullying* relacional e verbal seria mais frequente entre os adolescentes, já que eles compreendem facilmente as regras sociais que proíbem a agressão física, no entanto as formas de bullying verbal e relacional são mais difíceis de serem identificadas e compreendidas (Hymel & Swearer, 2015).

Nos episódios de *bullying*, a depender da postura que a criança adote ela pode ser classificada como agressor, vítima, vítima-agressor, e testemunha (Lopes Neto, 2005). O agressor é aquele que acomete a vítima repetidamente, sem nenhuma motivação aparente, e se sente mais forte do que os outros (Berger, 2007). A vítima é a pessoa que sofre os ataques do agressor, e pode ser categorizada em dois tipos: a passiva, sendo essa mais fraca que o agressor, insegura e submissa, e a vítima-agressora esse tipo agride e é agredido (Berger, 2007).

As testemunhas são aqueles indivíduos que não se envolvem diretamente com a agressão, e podem assumir diferentes nomenclaturas a depender da sua postura em relação aos episódios de *bullying*. Existem as testemunhas auxiliares, que são aquelas que ajudam os agressores nos seus atos em relação a vítima, as incentivadoras que estimulam os agressores através de atos de aprovação, as observadoras que são apenas telespectadores das ações e as testemunhas defensoras que assumem uma postura de proteção em relação a vítima e interferem de algum modo para que a agressão acabe (Lopes Neto, 2005).

O *bullying* não se caracteriza como um problema atual, pois esse tipo de violência sempre ocorreu no contexto escolar, provavelmente ele exista desde o surgimento dessa instituição (Zequinão, Cardoso, Silva, Medeiros, Silva, Pereira & Cardoso, 2017). No entanto, nos últimos anos, esse fenômeno tem recebido uma maior atenção entre os pesquisadores devido às consequências negativas, em médio e longo prazo, para aqueles que estão envolvidos nessa prática. As vítimas se caracterizam como o grupo mais vulnerável, porque

elas sofrem a agressão (Silva, Oliveira, Carlos, Lizzi, Rosário & Silva, 2018). Contudo, o *bullying* ocasiona prejuízo na qualidade de vida tanto dos agressores como das vítimas. As consequências negativas abrangem: danos psicológicos, físicos e emocionais. Assim, o envolvimento na prática do *bullying* tem sido considerado um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento e distúrbios psiquiátricos (Medeiros, Gouveia, Monteiro, Silva, Lopes, Medeiros, Silva, 2015).

No contexto escolar, essas práticas repercutem em diversas consequências, sobretudo para as vítimas que evitam ir às aulas, não se envolvem com a turma, têm dificuldade em manifestar o seu ponto de vista para os colegas, e muitas vezes apresentam baixo rendimento escolar (Zequinão, Cardoso, Silva, Medeiros, Silva, Pereira & Cardoso, 2017).

Recentemente, uma nova forma de *bullying* tem emergido, sendo denominada de *cyberbullying*, a qual consiste em uma agressão intencional realizada por um indivíduo ou grupo, que ocorre repetidamente através dos meios eletrônicos, especialmente com o uso da internet (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel & Tippett, 2008). O *cyberbullying* apresenta algumas características peculiares que o diferencia do *bullying* tradicional. No *cyberbullying* a criança pode ser importunada independente do lugar que esteja, já que pode receber mensagens e vídeos ofensivos a qualquer momento, diferente da forma tradicional, em que a criança quando sai da escola deixa de sofrer os ataques por parte do agressor (Slonje & Smith, 2008).

Outra característica do *cyberbullying* é o seu potencial de atingir um número de telespectadores muito grande, uma vez que quando os vídeos e fotos ofensivos são divulgados na internet, qualquer pessoa pode ter acesso aquelas informações, diferente do *bullying* tradicional, em que a audiência se restringe a um público específico dentro do contexto escolar (Slonje & Smith, 2008). Outra peculiaridade do *cyberbullying* se refere ao fato do agressor estar inserido em um ambiente impessoal, já que não existe um relacionamento face a face com a vítima, o que o torna anônimo e com a capacidade de dizer o que desejar sem ser identificado (Li, 2006). O anonimato é garantido pelo uso de nomes fictícios em sites de bate papo, por contas de e-mail temporárias, e por programas que enviam mensagens instantâneas via internet, todas essas ferramentas dificultam a identificação do agressor (Patchin & Hinduja, 2006).

Muitos estudos têm verificado diferenças entre meninos e meninas em relação ao papel que adotam nos episódios de *bullying*. De maneira geral, os meninos teriam uma tendência maior a assumirem o papel de agressor nas ocorrências de *bullying* quando comparados com as meninas (Beckman, 2013; Brzezinski, 2016; Raskauskas & Stoltz, 2007).

Esses achados têm sido verificados em diversos países, especialmente quando o *bullying* é compreendido de maneira genérica, sem considerar as diversas formas que ele pode assumir. Como foi averiguado no estudo desenvolvido por Perren, Dooley, Shaw e Cross (2010) com estudantes da Suíça e da Austrália, com idade média de 13,8 anos. Os resultados indicaram que os adolescentes do sexo masculino relataram com maior frequência serem os agressores nos episódios de *bullying*, quando comparados com os adolescentes do sexo feminino. De maneira semelhante Camodeca, Goossens, Terwogt e Schuengel (2002) realizaram sua pesquisa com estudantes de escolas dos países baixos, com idade entre 7 e 8 anos. Os achados indicaram que os meninos apresentaram maiores escores no *bullying* do que as meninas.

Por outro lado, quando são consideradas as diferentes formas do *bullying*, os dados apontam que os meninos tendem a se envolver mais com o *bullying* físico enquanto as meninas tendem a praticar mais o *bullying* relacional (Owens, Shute & Slee, 2000). Como foi averiguado no estudo realizado por Bandeira e Hutz (2012) em contexto brasileiro com crianças e adolescentes com idade entre 9 e 18 anos, da cidade de Porto Alegre. Os resultados indicaram diferenças entre os sexos em relação ao tipo de *bullying* praticado, os meninos tendiam a fazer uso de empurrões, chutes e socos (forma física) enquanto as meninas utilizavam mais mentiras e fofocas (forma relacional).

Do mesmo modo, Wang, Iannotti e Nansel (2009) realizaram seu estudo com 7182 adolescentes estadunidenses, com idade média de 14,3 anos. Os achados indicaram que os meninos, quando comparados com as meninas, tendiam a se envolver mais com as formas físicas e verbais do *bullying* e a se envolver menos com as formas relacionais. Por outro lado foi verificado que as meninas eram mais propensas a participar das formas de *bullying* indiretas, as quais envolviam espalhar rumores e a exclusão social.

Em contrapartida, alguns estudos não têm encontrado diferenças significativas entre meninos e meninas em relação à prática do *bullying*. Como foi verificado no estudo realizado por Linhares, Faria e Lins (2013) com estudantes do 6º ano da rede municipal da cidade de Itaperuna no estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram que os meninos e as meninas não diferiram significativamente em relação aos tipos de *bullying* mais frequentes nas aulas de educação física.

Em relação a variável idade, poucos estudos têm buscado investigar como a prática do *bullying* se modifica entre os períodos da vida do sujeito (Wang, Iannotti & Luk, 2012). O *bullying* pode ser observado entre crianças muito novas, já no jardim de infância, e tenderia a aumentar ao longo do ensino fundamental (Alsaker & Valkanover, 2001; Von Marées & Petermann, 2010). Entre as crianças mais novas ocorreria uma prevalência do *bullying* físico,

à medida que a idade avança esse tipo de *bullying* tenderia a ser substituído por formas mais sutis do *bullying*, como a forma relacional. Em sua pesquisa Williams e Guerra (2007) tiveram como um dos seus objetivos investigar a prevalência de três tipos de bullying (físico, verbal e através da internet) levando em consideração o grau de escolaridade das crianças. Participaram do estudo estudantes do 5º, 8º e 11º anos, essas séries representam a transição do ensino fundamental e médio. Os achados indicaram que o *bullying* físico e aquele que acontecia via internet alcançavam o seu pico no 8º ano e começavam a declinar no 11º ano. Por outro lado, o bullying verbal alcançava o seu pico no 8º ano e continuava a aumentar relativamente no 11º ano. Esses dados sugerem que a prevalência do tipo de bullying praticado pelo adolescente pode variar a medida que os anos escolares avançam.

Em estudo mais recente Wang, Iannotti e Luk (2012) também incluíram como um dos seus objetivos investigar a variável sociodemográfica idade na prática de diferentes formas de *bullying*. Participaram do estudo 7.508 estudantes do 6º ao 10º ano, com idade média de 14 anos. Os achados, de modo geral, indicaram que os adolescentes entre o 6º e 8º anos são mais propensos a se engajarem na prática do *bullying* do que os do 9º e 10º ano. Esse dado sugere que a prática do *bullying* alcança o seu pico durante o meio do ensino fundamental e começa a diminuir no início do ensino médio.

Estudos empíricos sobre os efeitos do *bullying*

Zequinão, Cardoso, Silva, Medeiros, Silva, Pereira e Cardoso (2017) realizaram seu estudo com o intuito de averiguar as consequências do *bullying* no processo de aprendizagem escolar. Participaram do estudo crianças em situação de vulnerabilidade de duas escolas públicas. Os resultados indicaram que as crianças que se envolvem nos episódios de violência apresentam baixo rendimento escolar. Além disso, foi verificado que aquelas crianças que são espectadoras do *bullying* também tendem a apresentar um baixo rendimento escolar. Esses achados sugerem que o prejuízo causado pelo bullying não se restringe apenas para aqueles que são agressores ou vítimas, mas também para os que testemunham as situações de violência contra os colegas.

Além de investigarem as consequências do *bullying* no contexto escolar, diversos estudos têm sido realizados com o intuito de averiguar empiricamente os efeitos negativos do *bullying* para o desenvolvimento do sujeito. Como a pesquisa desenvolvida por Bender, e Losel (2011) que teve o objetivo de investigar a relação entre o *bullying* que ocorre na adolescência e os comportamentos antissociais na vida adulta. Foi encontrado que o *bullying*

escolar, sobretudo aquele que envolve aspectos físicos, é um forte preditor de violência, delinquência, agressividade e outros comportamentos antissociais na idade adulta.

Outro estudo que buscou investigar os efeitos negativos do *bullying* foi o desenvolvido por Kim, Koh, e Leventhal (2005), esses autores realizaram sua pesquisa com estudantes, e constataram que os jovens que estão envolvidos com o *bullying* escolar, sejam vítimas ou agressores, tem mais chances de desenvolver ideação suicida/suicídio.

Alguns estudos têm encontrado que muitos estudantes tendem a manter os mesmos papéis tanto no do *bullying* tradicional como no *cyberbullying*. Como foi verificado no estudo desenvolvido por Raskauskas e Stoltz (2007), em que foi constatado que aqueles adolescentes que assumiam o papel de agressores no *bullying* tradicional tendiam a ser também agressores *cyberbullying*. E aqueles adolescentes que eram vítimas do *bullying* tradicional também tendiam a ser vítimas no *cyberbullying*.

O *cyberbullying*, assim como o *bullying* tradicional, traz consequências negativas tanto para as vítimas como para os agressores, e pode causar prejuízo no desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos adolescentes que se envolvem nessas práticas (Raskauskas & Stoltz, 2007; Tokunaga, 2010). Tal como foi observado no estudo realizado por Hinduja e Patchin (2010) com estudantes da 6ª a 8ª séries de 30 escolas do ensino médio. Os resultados indicaram que as duas formas do *bullying* foram associadas ao aumento de ideação suicida entre adolescentes, tanto entre aqueles que praticavam a agressão como entre os que eram vítimas de *bullying*. Além disso, foi verificado que os adolescentes que eram vítimas do *bullying* tradicional e do *cyberbullying* tinham mais tendência a ter pensamentos e comportamentos suicidas quando comparados com os adolescentes que praticavam o *bullying*.

Semelhantemente, Kowalski e Limber (2013) realizaram um estudo com 913 estudantes com idade entre 11 e 19 anos da Pensilvânia. Os achados indicaram que os adolescentes que estavam envolvidos com o *bullying* tradicional ou *cyberbullying*, tanto as vítimas como os agressores, apresentaram maiores níveis de ansiedade, de depressão, e problemas de saúde, e menor frequência escolar.

Do mesmo modo, com o intuito de investigar a percepção de estudantes que sofreram *bullying* e *cyberbullying* e sua saúde mental. Campbell, Spears, Slee, Butler e Kift (2012) realizaram um estudo com 3112 estudantes australianos, com idade entre 9 e 19 anos. Os achados apontaram que embora as vítimas do *bullying* tradicional tenham relatado sentir esse tipo de *bullying* como mais cruel e agressivo. As correlações revelaram que aqueles indivíduos que eram vítimas do *cyberbullying* possuíam mais dificuldades sociais e maiores níveis de ansiedade e depressão do que as vítimas do *bullying* tradicional. Por outro lado,

todos os estudantes que sofriam algum tipo de *bullying* possuíam a saúde mental prejudicada quando comparada com aqueles que não sofriam qualquer tipo de agressão.

Com o objetivo de investigar a relação entre vitimização no *cyberbullying* e problemas emocionais e comportamentais dos adolescentes, e como o sexo modifica a força dessa relação, Kim, Colwell, Kata, Boyle e Georgiades (2017) realizaram seu estudo com 31.124 estudantes do 6º ao 12º ano. Os resultados sugerem que o *cyberbullying* contribui para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais em ambos os sexos, sendo que os problemas emocionais são mais frequentes nas meninas, enquanto os problemas comportamentais nos meninos.

Esses achados sugerem que as diferentes formas do *bullying* possuem consequências negativas em curto e longo prazo para aqueles que estão envolvidos, tais como ideação suicida, baixo rendimento escolar, problemas emocionais e comportamentais, entre outros. Considerando que o *bullying* é um fator de risco para aqueles que estão envolvidos, estratégias de intervenção devem ser realizadas no contexto escolar com a finalidade de combater e prevenir essa forma de agressão entre crianças e adolescentes, buscando promover um ambiente mais pacífico em que exista a valorização de relacionamentos amigáveis.

A importância da promoção da empatia no contexto escolar

Levando em consideração os efeitos negativos que o *bullying* possui para aqueles que estão envolvidos, é necessário que estratégias sejam desenvolvidas, no contexto escolar, com o intuito de reduzir tais práticas. Steffgen, König, Pfetsch e Melzer (2011) sugerem que a falta de empatia pode ser um fator de risco para o envolvimento na prática do *bullying*, por isso recomenda que programas anti-*bullying* proporcionem o desenvolvimento de habilidades empáticas. Essa pressuposição tem sido verificada empiricamente, através de estudos realizados em diferentes países. Os achados, de maneira geral, têm encontrado que os agressores apresentam níveis menores de empatia quando comparados com aqueles que não praticam *bullying* (Steffgen, König, Pfetsch & Melzer, 2011).

No estudo desenvolvido em Luxemburgo por Steffgen e König (2009) com 2.070 estudantes, foi encontrado que os agressores do *cyberbullying* e *bullying* tradicional apresentavam menores níveis de empatia em relação às vítimas do que aqueles que não praticavam qualquer tipo de *bullying*. Da mesma maneira, no Oeste da Escócia, Warden e Mackinnon (2003) realizaram sua pesquisa com 131 crianças com idade entre 9 e 10 anos. Os

achados indicaram que as crianças que praticavam *bullying* apresentavam menores níveis de empatia quando comparadas com as crianças classificadas como prossociais.

Resultados semelhantes foram encontrados na Itália, a partir do estudo realizado por Gini, Albiero, Benelli e Altoe (2007) com 383 adolescentes do sexo masculino, com idade média de 13 anos. O *bullying* se associou positivamente com baixos níveis de empatia, enquanto níveis maiores de empatia se relacionaram com maiores emissões de comportamentos prossociais em direção as vítimas do bullying.

Em Singapura, no estudo realizado por Ang e Goh (2010) com 396 adolescentes, com idade entre 12 e 18 anos, foi constatado que quando a empatia afetiva é baixa, tanto para os meninos como as meninas, a empatia cognitiva também é, e os escores de *cyberbullying* são maiores, quando comparados com aqueles que apresentavam altos níveis de empatia cognitiva.

De modo semelhante, na Turquia, Topcu e Erdur-Baker (2012) desenvolveram um estudo com adolescentes com idades entre 13 e 18 anos e observaram que o prejuízo na empatia afetiva é o principal fator que leva o adolescente a praticar o *bullying* tradicional. Enquanto o *cyberbullying* parece ser mediado pelo gênero e pela empatia afetiva e cognitiva. Por outro lado, o risco de se engajar nos dois tipos de *bullying* ocorre por conta de baixos níveis de empatia, tanto afetiva como cognitiva.

Zych, Baldry, Farrington e Llorent (2018) realizaram uma revisão sistemática, com a utilização de meta-análises, cujo o objetivo foi investigar se a empatia está relacionada com os diferentes papéis (agressor, vítima, vítima/agressor e defensor) assumidos no *cyberbullying*. Foram incluídos 25 estudos realizados em 15 países diferentes de 3 continentes, os quais foram selecionados rigorosamente através de critérios pré determinados. Os resultados indicaram que os agressores no *cyberbullying* possuem baixos escores de empatia e que essa relação existe mesmo depois de controlar covariáveis. Foi verificada uma correlação positiva entre empatia afetiva e a vitimização, pois as vítimas tendiam a apresentar altos níveis de empatia. Os achados também indicaram que os defensores tendiam a apresentar maiores níveis de empatia.

Esse conjunto de dados sugere que crianças com menores níveis de empatia possuem maior probabilidade de se envolverem nos episódios que envolvem agressividade (Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre, 2011). Levando em consideração as consequências negativas que o *Bullying* e *Cyberbullying* podem trazer para a vida do sujeito, fazem-se necessárias ações que busquem combater e prevenir suas manifestações (Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wolfer & Scheithauer, 2016). Determinados estudos têm desenvolvido programas de intervenção com o

intuito de reduzir o *bullying* e o *cyberbullying*, alguns deles utilizando treinamento para o desenvolvimento da empatia.

Como o que foi proposto por Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wolfer e Scheithauer (2016), esses pesquisadores realizaram seu estudo com o intuito de examinar os efeitos de uma intervenção preventiva em sala de aula, usando o treinamento da empatia para abolir o *cyberbullying*. Participaram da pesquisa 722 estudantes de cinco escolas de uma grande cidade da Alemanha, com idade entre 11 e 17 anos. Os professores foram treinados para aplicar o programa “heróis da mídia” em sala de aula. Os sujeitos foram avaliados antes e seis meses após a realização do programa, para examinar os efeitos em longo prazo. Foram empregadas duas versões do programa, a primeira foi realizada durante 10 semanas e a segunda versão foi aplicada em um dia. Os achados do estudo indicaram que a versão mais curta da intervenção teve efeitos na empatia cognitiva. Por outro lado, a versão mais longa teve efeitos na empatia afetiva e na redução do *cyberbullying*, indicando que essa versão da intervenção é mais efetiva para diminuir o *cyberbullying* e promover o desenvolvimento da empatia afetiva.

De maneira semelhante Hicks, Le Clair e Berry (2016) desenvolveram um programa com o intuito de reduzir o *cyberbullying* através de um treinamento que envolvia o desenvolvimento da empatia, a resolução de problemas, as habilidades sociais e o aprimoramento do autoconceito. Participaram do projeto piloto desse programa um grupo composto por 25 meninas da do 8º ano, estudantes de uma escola no Sul do Texas. As sessões da intervenção as alunas tinham a oportunidade de assumir diferentes papéis no cenário de *cyberbullying*, como os de vítimas, professores, e os pais. Elas também eram incentivadas a refletirem sobre os sentimentos causados naquelas pessoas que eram vitimadas. Os achados qualitativos indicaram que após a implementação do programa as estudantes relataram que estavam hábeis a experienciar a perspectiva dos outros e a importância de ser gentil com os outros. Eles também relataram que estavam tentando proteger crianças mais novas ou seus colegas de classe com status mais baixo e que eram vitimados. O conselheiro escolar também notou que muitos comportamentos agressivos manifestados em direção a outros estudantes diminuíram, e que mais interações positivas se tornaram evidentes entre os pares.

Şahin (2012) também desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de verificar a eficácia do treinamento de empatia na redução do *bullying*. Participaram do estudo 38 estudantes de escolas primárias de Trebizonda, Turquia, que praticavam *bullying*. As crianças foram alocadas aleatoriamente para quatro grupos, sendo dois experimentais e dois controles. Os participantes dos grupos controles se reuniam durante 30 minutos para discutir questões da

vida diária. Enquanto as crianças que pertenciam aos grupos experimentais participavam da intervenção, que ocorreu em onze sessões de 75 minutos. O treinamento da empatia focou nas características cognitivas, tais como: reconhecer, avaliar e nomear os sentimentos necessários para o processo empático. As crianças pertencentes aos grupos experimentais tiveram uma redução significativa nos comportamentos de bullying, e um aumento nos comportamentos empáticos. Essa melhoria foi constatada também seis meses após a intervenção.

No estudo desenvolvido por Silva, Oliveira, Carlos, Lizzi, Rosário e Silva (2018) a intervenção que visava o desenvolvimento de habilidades sociais, dentre elas a empatia, foi realizada com adolescentes que eram vítimas do bullying. Participaram da pesquisa 78 estudantes do 6º ano de seis escolas públicas de uma cidade no interior de São Paulo. Os adolescentes foram distribuídos no grupo intervenção e de comparação. Os grupos foram avaliados antes da intervenção, depois da intervenção e um ano após a finalização. A intervenção ocorreu em 8 sessões semanais, com duração de 50 minutos cada. As sessões se desenvolveram com conteúdos de atividades relacionados a habilidades de civilidade, fazer amizades, empatia, autocontrole e expressividade emocional, assertividade e solução de problemas interpessoais. Os resultados indicaram que somente os adolescentes do grupo de intervenção apresentaram redução significativa na dificuldade de praticar as habilidades sociais, com o padrão de resultados permanecendo mesmo após um ano da intervenção. Por outro lado, os níveis de vitimização reduziram tanto no grupo de intervenção como no grupo de comparação. De modo geral, os achados indicaram que a intervenção foi eficaz em reduzir as dificuldades de habilidades sociais, isso pressupõe que os adolescentes passaram a agir com mais empatia, autocontrole emocional, resolução de problemas emocionais com seus pares de forma não violenta.

Esses estudos sugerem que programas que buscam desenvolver a empatia de crianças e adolescentes promovem benefícios para todos aqueles que estão envolvidos no *bullying* e *cyberbullying*, tanto os agressores como as vítimas. Desse modo, a promoção da empatia deve fazer parte do currículo escolar, pois o desenvolvimento de tal habilidade pode proporcionar um contexto escolar menos violento e com relações interpessoais mais positivas baseadas no cuidado, no respeito e emissão de comportamentos que visam o benefício do outro.

Síntese do Capítulo

Este capítulo teve como objetivo explorar a importância e os fundamentos do estudo sobre comportamentos prosociais, discutindo que ainda existe uma controversa antiga a respeito do desenvolvimento desses tipos de comportamento. Uma linha de pensamento

defende que o homem nasceria naturalmente bom, portanto prossocial, enquanto outra linha argumenta que os fatores do ambiente seriam determinantes nesse processo.

Nesse sentido, foram discutidas estratégias que podem ser utilizadas pelos agentes de socialização para promover o desenvolvimento desses tipos de comportamento. Além disso, foi abordado sobre os fatores que motivam o comportamento prossocial, sendo destacada a empatia. Essa habilidade seria importante porque é também considerada mediadora na relação entre prosociabilidade e agressividade, já que ser mobilizado e inferir sobre o estado emocional dos outros provavelmente facilita comportamentos de ajuda e inibe comportamentos agressivos.

Outro aspecto fundamental desse capítulo se refere a como promoção da empatia pode ser um fator de proteção durante o desenvolvimento, o que tem levado a muitas propostas de programas no contexto escolar baseados em habilidades empáticas, os quais buscam reduzir comportamentos agressivos entre pares e proporcionar relacionamentos amigáveis entre as crianças e adolescentes.

3 ESTUDOS EMPÍRICOS

Nesta seção serão apresentados e discutidos os cinco estudos empíricos realizados na presente tese. Estes estudos estão intimamente relacionados e buscaram investigar como aspectos importantes do desenvolvimento sócioemocional infantil são influenciados por práticas exercidas nos diferentes contextos de socialização, tais como: família, escola e a cultura. Desse modo, essa seção está dividida em subseções para facilitar a compreensão do leitor sobre cada pesquisa realizada.

3.1 VALIDAÇÃO DA ESCALA DE TÉCNICAS DISCIPLINARES PARENTAIS

Resumo: O objetivo do presente estudo foi buscar evidência de validade dos itens organizados a partir da Escala de Comportamentos Disciplinares Parentais (ECDP) em uma amostra portuguesa e brasileira. Cento e quarenta e um cidadãos portugueses da cidade de Coimbra-Portugal e setenta e nove brasileiros da cidade de Petrolina-Pernambuco, Brasil responderam um questionário sociodemográfico e a Escala de Técnica Disciplinar Parental, a qual foi elaborada a partir dos itens da escala proposta por Cruz (2011). Foram realizadas análises através do *Smallest Space Analysis* ou *Similarity Structure Analysis* – SSA, uma medida alternativa para a produção de indicadores de validade. Além disso, foi realizada validade convergente com a amostra dos pais portugueses, os quais responderam o Questionário de Comportamento de Educação Parental (CEP). Os resultados indicaram que os itens da ECDP constituem uma medida efetiva para mensurar as técnicas disciplinares parentais, tanto em contexto brasileiro como português. Esses dados são discutidos de acordo com a teoria que orientou a organização dessa escala.

Palavras chaves: Disciplina Parental. Escala. Validade.

Introdução

As práticas disciplinares parentais se inserem dentro do campo de estudo da socialização, o qual envolve outros aspectos da relação entre pais e filhos, dentre eles os estilos parentais e o clima emocional. Muitas pesquisas têm utilizado diferentes instrumentos para avaliar os estilos parentais e produzir conhecimento sobre as práticas que permeiam a relação entre pais e filhos.

Segundo Boeckel e Sarriera (2005) as medidas quantitativas que têm sido mais utilizadas para avaliar as estratégias educacionais parentais são: Escalas de Responsividade e Exigência, desenvolvida por Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991) adaptada no Brasil por Costa, Teixeira e Gomes (2000), o *Parental Bonding Instrument* (PBI) desenvolvido por Parker, Tupling e Brown (1979) adaptado para o português brasileiro por Hauck, Schestatsky, Terra, Knijnik, Sanchez e Ceitlin (2006) e para o português de Portugal por Geada (2003), e o Questionário de Estilos Parentais (Parental Authoritative Questionnaire- PAQ) (Buri, 1991).

A Escala de Responsividade e Exigência busca avaliar as práticas de exigência e responsividade dos pais e mães em relação aos seus filhos. Este instrumento é composto por 16 itens, dos quais 6 medem a exigência e 10 itens medem responsividade. As crianças e adolescentes devem indicar numa escala do tipo *likert* que varia de 1 (nunca tenta) a 3 (tenta sempre) a práticas que são utilizadas pelos seus pais. Entre os estudos que utilizaram a Escala de Responsividade e Exigência no Brasil estão: o desenvolvido por Weber, Brandenburg e Viezzer (2003) com o intuito de investigar a relação entre o otimismo das crianças e o estilo parental; a pesquisa realizada por Hutz e Bardagir (2006) que investigou a influência dos estilos parentais sobre a indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência e a desenvolvida por Rinhel-Silva, Constantino e Rondini (2012) que buscou identificar os estilos parentais característicos de famílias provenientes de contextos de alta vulnerabilidade social. Nesses estudos as crianças e os adolescentes avaliavam os estilos parentais a partir das suas percepções sobre as práticas de seus pais.

Em Portugal, a Escala de Responsividade e Exigência também tem sido utilizada na versão desenvolvida pelos autores brasileiros (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Como é possível constatar no estudo desenvolvido por Macucula (2016), o qual teve o objetivo de analisar as percepções que os adolescentes possuíam em relação aos estilos parentais no seu ambiente familiar, em função do sexo e de variáveis culturais e sociais da família.

O *Parental Bonding Instrument* (PBI) foi elaborado com o objetivo de mensurar o comportamento dos pais no desenvolvimento de um vínculo adequado com os seus filhos. O PBI é constituído por 25 itens, dos quais 12 avaliam cuidado e 13 a superproteção. A escala utilizada é do tipo *likert* (0-3) variando entre —Nunca/quase nunca e —Sempre/quase sempre. Os filhos respondem o quanto os comportamentos dos seus pais são parecidos com os descritos nos itens. Esse instrumento é considerado “retrospectivo”, pois os filhos com mais de 16 anos respondem a partir do que se lembram do comportamento de seus pais durante os seus primeiros 16 anos.

O PBI foi validado no Brasil por Hauck, Schestatsky, Terra, Knijnik, Sanchez e Ceitlin (2006), esses autores investigaram a equivalência conceitual, semântica, funcional e operacional do instrumento. Os resultados indicaram que os critérios de equivalência do instrumento foram satisfeitos, e a versão final foi aprovada pelo autor do instrumento original. Alguns anos depois, Teodoro, Benetti, Schwartz e Mônico (2010) realizaram seu estudo com 195 universitários com o intuito de avaliar as propriedades psicométricas, a validade fatorial e a consistência interna, do PBI no Brasil e observaram que o PBI apresentou resultados de validade e fidedignidade satisfatórios para o modelo bi-fatorial no Brasil.

Em Portugal, O PBI foi utilizado no estudo desenvolvido por Freitas (2011) o qual teve o objetivo de investigar a relação entre a qualidade do investimento realizado pelas mães que tiveram um parto prematuro com as memórias das relações estabelecidas com as figuras parentais nas suas infâncias. Os resultados apontaram que as relações de cuidado e superproteção estabelecidas na infância podem interferir, em alguns aspectos, na relação que a mãe estabelece com os seus filhos. Por exemplo, as mães relataram mais prazer na relação com os seus filhos, quando tinham recordações de um pai mais cuidadoso e menos superprotetor.

O Questionário de Estilos Parentais (Parental Authoritative Questionnaire- PAQ) busca avaliar os conceitos de estilos parentais com base na classificação proposta por Baurmind (1971). Esse instrumento é constituído por 30 itens que descrevem situações hipotéticas referentes a estratégias educacionais utilizadas pelos pais, que avaliam os estilos parentais autoritário, autoritativo e permissivo. Os filhos respondem aos itens da escala, levando em consideração as estratégias aplicadas por seus pais.

No Brasil, Boeckel e Sarriera (2005) realizaram seu estudo com universitários buscando investigar a estrutura fatorial dos PAQ. Os dados indicaram que o PAQ é um questionário com dimensões bem definidas, sendo elas: autoritária, autoritativa e permissiva. Além disso, os resultados indicaram que esse instrumento pode ser utilizado no contexto brasileiro. Em Portugal, Pires, Hipólito e De Jesus (2010) realizaram uma validação preliminar do PAQ com 240 pais e mães, assim a versão portuguesa se diferencia da brasileira porque em Portugal esse instrumento é respondido pelos próprios pais.

Os instrumento descritos avaliam os estilos parentais dos pais com base na classificação proposta por Baurmind (1971). Segundo Darling e Steinberg (1993) os estilos e práticas parentais seriam aspectos distintos da socialização, os estilos parentais são compreendidos como o contexto no qual a socialização ocorre e não como uma prática de socialização em si. Assim, o estilo parental fornece um clima emocional que modera como a

criança e o adolescente irão reagir às práticas parentais. Enquanto as práticas parentais são os mecanismos pelos quais os pais ajudam diretamente seus filhos a atingir suas metas de socialização em um domínio específico.

Desse modo, os estilos parentais constituem os padrões gerais que compõem o relacionamento entre pais e filhos, fornecendo o contexto no qual as práticas educativas acontecem. Por outro lado, as técnicas disciplinares parentais são as ações que os pais possuem para que seus filhos alcancem seus objetivos no processo de socialização.

Diferentemente da vasta quantidade de instrumentos que avaliam aspectos relacionados aos estilos parentais, existe uma quantidade escassa de instrumentos que medem as técnicas disciplinares parentais, especialmente quando se trata de instrumentos que medem essas práticas com base na classificação proposta por Hoffman (2000).

No cenário internacional destaca-se o *Perceived Parental Discipline questionnaire* (PPD), um instrumento na língua inglesa que foi desenvolvido por Patrick e Gibbs (2010), com base na versão revisada da adaptação de Krevans (1992) do questionário desenvolvido originalmente por Hoffman e Saltzstein (1967). O PPD é composto por seis situações de conflito, em cada uma dessas situações existem 10 a 14 itens, com o total de 77 itens, os quais refletem comportamentos típicos dos três tipos de técnica disciplinar parental: afirmação de poder, retirada do amor e indução. A pontuação do sujeito reflete a frequência que cada técnica de disciplina é utilizada, sendo derivada de uma escala *likert* de 4 pontos (3 = normalmente, 2 = algumas vezes, 1 = raramente, 0 = nunca).

Outro instrumento que avalia as técnicas de disciplinas parentais com base na proposta de Hoffman (2000) é a Escala de Comportamentos Disciplinares Parentais (ECDP), desenvolvida por Cruz (2013) na língua portuguesa. Esse instrumento é composto por 16 itens (Ex. brigo/grito com ela), por meio dos quais os adultos avaliam numa escala de cinco pontos (1= nunca; 5= sempre) a frequência que eles utilizam determinados comportamentos quando o seu filho se “comporta mal”. Essa escala possui 3 dimensões: (I) punição não física, com coerção moderada; (II) indutiva com o nível de coerção muito baixo mas sendo confrontativo, (III) punição física e retirada de afeto com um nível de coerção elevado.

A vantagem da ECDP em relação ao PPD é que ela possui uma quantidade de itens menor, o que facilita a sua aplicação e aceitação por parte dos pais. Além disso, é uma escala desenvolvida na língua portuguesa. Assim, o objetivo do presente estudo foi buscar evidências de validade dos itens organizados a partir da ECDP na população portuguesa e brasileira, fazendo uso de uma medida alternativa para produção de indicadores de validade.

A medida alternativa utilizada é denominada de escalonamento multidimensional não-métrico (*Multidimensional Scaling* ou MDS), realizada via análise dos espaços mínimos (*Smallest Space Analysis* ou *Similarity Structure Analysis* - SSA), a qual é interpretada com base na Teoria das Facetas. Segundo Roazzi, Nascimento, Souza e Mascarenhas (2017) o SSA é uma técnica multivariada que permite a análise, ao mesmo tempo, de todas variáveis que estão inter-relacionadas na investigação.

Esse tipo de procedimento apresenta algumas vantagens em relação à análise fatorial, destacando-se: o fato desse tipo de procedimento não se restringir as variáveis do tipo escalar, o que permite que variáveis nominais, ordinais, intervalares ou de razão sejam utilizadas e com qualquer distribuição; pode ser utilizada qualquer tipo de medida de associação entre as variáveis; não são colocadas restrições acerca da natureza das relações entre as variáveis; os resultados provenientes do SSA são descritos por meio de representações visuais que são fáceis de interpretar, por fim, as covariâncias e comunalidades são automaticamente ponderadas pelos algoritmos que produzem o diagrama da SSA.

Método

Amostra

Participaram do estudo 141 cidadãos portugueses da cidade de Coimbra, Portugal (117 mães, 18 pais e 6 outros responsáveis) e 79 brasileiros da cidade de Petrolina-Pernambuco, Brasil (53 mães, 11 pais e 15 outros responsáveis). O estado civil “casado” foi prevalente tanto na amostra portuguesa (78% dos participantes) como na brasileira (51,9% dos participantes).

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Questionário estruturado com perguntas sobre sexo, nível educacional, estado civil, entre outros.

Escala de Técnica Disciplinar Parental (ETDP)

Este instrumento foi organizado a partir de alguns itens da escala proposta por Cruz (2011), sendo arranjados com base na teoria proposta por Hoffman (2000) em duas dimensões, a indução e afirmação de poder. A primeira dimensão é composta por 5 itens, que

avaliam práticas disciplinares parentais que incentivam a reflexão da criança sobre o seu comportamento inadequado, por exemplo: “*Explico-lhe as consequências daquilo que fez*”. A segunda dimensão é composta por 7 itens que avaliam as práticas de disciplina parentais que envolvem o uso do poder. Por exemplo: “*Impeço-o/a de ter ou fazer algo de que gosta muito*”. A Escala é constituída por 12 itens no total.

Foi mantido o formato das respostas da versão original de Cruz (2011), na qual o participante deveria indicar a frequência que utilizava determinada técnica de disciplina quando o seu filho se comportava mal. A escala dos itens variava desde 1 que indicava “Nunca” até 5 que indicava “Sempre”. Os itens da ETDP na versão utilizada em Portugal e no Brasil estão descritos na Tabela 1

Tabela 1 – Itens da Escala de Técnica Disciplinar Parental

	No Original	D	Brasil	Portugal	Código
1	1	AF	Grito com ele/a	Ralho com ele/a	Gritar
2	3	I(n)	Não ligo porque não vale a pena	Não ligo porque não vale a pena	Não ligar
3	4	AF	Dou-lhe uma palmada	Dou-lhe uma palmada	Dar palmada
4	6	AF	Impeço-o/a de ter ou fazer algo de que gosta muito	Impeço-o/a de ter ou fazer algo de que gosta muito	Impedir
5	7	I	Pergunto-lhe porque se comportou assim	Pergunto-lhe porque se portou assim	Perguntar pq
6	9	AF	Bato-lhe	Bato-lhe	Bater
7	10	AF	Ponho-o sozinho (a) para pensar no que fez	Ponho-o sozinho a pensar no que fez	Por sozinho
8	11	I	Explico-lhe as consequências daquilo que fez	Explico-lhe as consequências daquilo que fez	Explicar conseq.
9	12	AF	Ameaço que vou castigá-lo (a)	Ameaço que o/a castigo	Ameaçar
10	13	I(n)	Ignoro ele (a) porque é a melhor estratégia	Ignoro porque é a melhor estratégia	Ignorar
11	14	I	Explico-lhe quais são as	Explico-lhe quais são as	Explicar

12	16	AF	regras a cumprir Ponho-o/a de castigo	regras a cumprir Ponho-o/a de castigo	regras Por castigo
----	----	----	--	--	-----------------------

Nota. D = Dimensão; AF = Afirmação de Poder; I = Indução; n = negativo

Questionário de Comportamento de Educação Parental (CEP, Dekovic, 2003).

Foi validado em Portugal por Gaspar e Alarcão (2004). Este instrumento é constituído por 34 itens que compõem as dimensões que avaliam: responsividade (8 itens) busca medir se o pai/mãe responde às necessidades, sinais e disposição de seus filhos, envolvimento (7 itens) essa dimensão avalia até que ponto o pai/mãe está envolvido com o filho e se sente responsável por ele, castigo/punição (5 itens) avalia o uso de estratégias punitivas parentais na educação dos seus filhos, consistência (8 itens) avalia se o comportamento do pai/mãe é previsível para seu filho e supervisão (6 itens) mede a supervisão do pai/mãe em relação ao que o filho faz ou deixa de fazer. As respostas dos sujeitos aos itens podem variar desde 1 (discordo totalmente) até 6 (concordo totalmente).

Procedimentos

Foi feito o contato inicial com a escola, nesse momento ocorreu uma reunião com os coordenadores e a pesquisara principal, sendo explicitado os objetivos da pesquisa. Após a anuência da escola, os questionários e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram enviados em envelopes lacrados para os pais. Foi solicitado que no prazo de duas semanas os pais, que aceitassem participar da pesquisa, devolvessem os questionários respondidos dentro dos envelopes lacrados. Participaram da pesquisa somente aqueles pais que assinaram o TCLE e responderam aos questionários. Vale salientar que em Portugal foram enviados 280 questionários, sendo devolvidos 141 questionários respondidos, assim, a taxa de retorno da amostra de 50,3%. No Brasil foram enviados 120 questionários, sendo devolvidos 79 questionários devolvidos, tendo portando uma taxa de retorno da amostra de 65,8%. Todos os procedimentos éticos foram seguidos em conformidade com a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UFPE nº CAAE: 62275316.4.0000.5208.

Resultados

Shapiro-Wilks – Para verificar se a distribuição de probabilidade associada aos itens da escala se aproximava de uma distribuição normal foi computado o Teste de Normalidade *Shapiro-Wilks*. Os resultados apontaram que todos os itens, tanto na amostra portuguesa como

brasileira, obtiveram o nível de significância menor que 0,001, indicando que não seguiam uma distribuição normal. Desse modo, foi utilizada a análise multidimensional para investigar a estrutura relacional entre os itens e dimensões.

Escalonamento Multidimensional

O Escalonamento multidimensional é uma alternativa ao uso da análise fatorial. Esse tipo de análise faz uso da teoria das facetas. A teoria das facetas é uma abordagem sistemática para a coordenação entre a teoria e a pesquisa criada por Louis Guttman, esse autor propôs uma abordagem multivariada e não métrica a qual não necessita um mapeamento linear entre classificações e distâncias. Isso permite evitar as restrições e imperfeições dos métodos tradicionais, tornando o Teoria das facetas aplicável a praticamente todas as áreas do conhecimento humano (Roazzi, & Souza, no prelo).

Esse tipo de análise foi utilizado com o intuito de investigar se a distribuição dos itens ocorreria dentro de um modelo bidimensional, sendo hipetizado que os itens iriam se agrupar entre as dimensões afirmação de poder (técnica punitiva) e indução (técnica reflexiva). Na Figura 1 é apresentado o SSA computado através do coeficiente não-paramétrico de Monotonicidade. A projeção bidimensional apresenta um Coeficiente de Alienação de 0,152, o que indica um ajuste adequado dos dados no espaço multidimensional da projeção, com uma partição de tipo axial dos dados.

A Figura 1 representa como os itens se associaram na amostra portuguesa. O espaço multidimensional estruturou-se compondo duas regiões claramente distintas, tendo do lado esquerdo todos os itens da dimensão Indução e do lado direito os itens referentes à dimensão Afirmação de Poder.

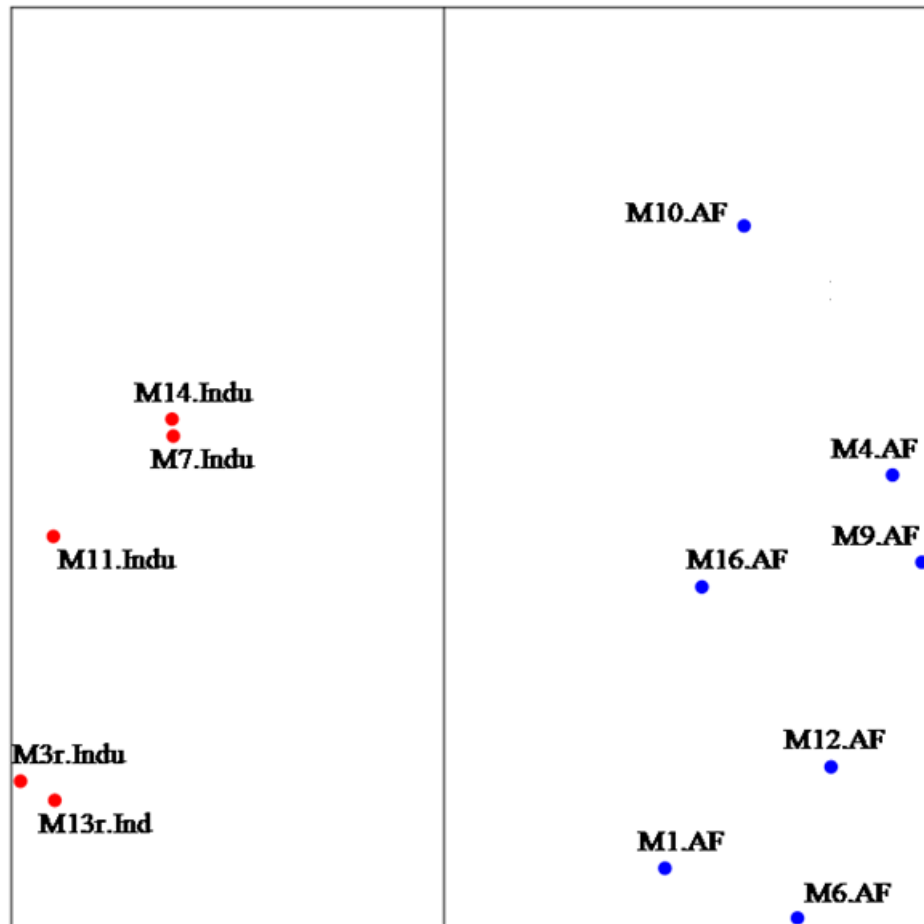


Figura 1. SSA dos 12 itens do ECDP na amostra **portuguesa** (Projeção bidimensional, Coeficiente de Alienação ,152)

Em relação à amostra brasileira, a Figura 2 representa como os itens se associaram. Conforme pode ser observado, a distribuição aconteceu de maneira semelhante ao que ocorreu na amostra portuguesa, o espaço multidimensional estruturou-se compondo duas regiões claramente distintas, exibindo do lado esquerdo todos os itens da dimensão Afirmação de Poder e do lado direito os itens referentes a dimensão Indução. Neste caso, projeção bidimensional apresenta um Coeficiente de Alienação de ,175, novamente indicando um adequado ajuste dos dados no espaço multidimensional da projeção, com uma partição de tipo axial dos dados.

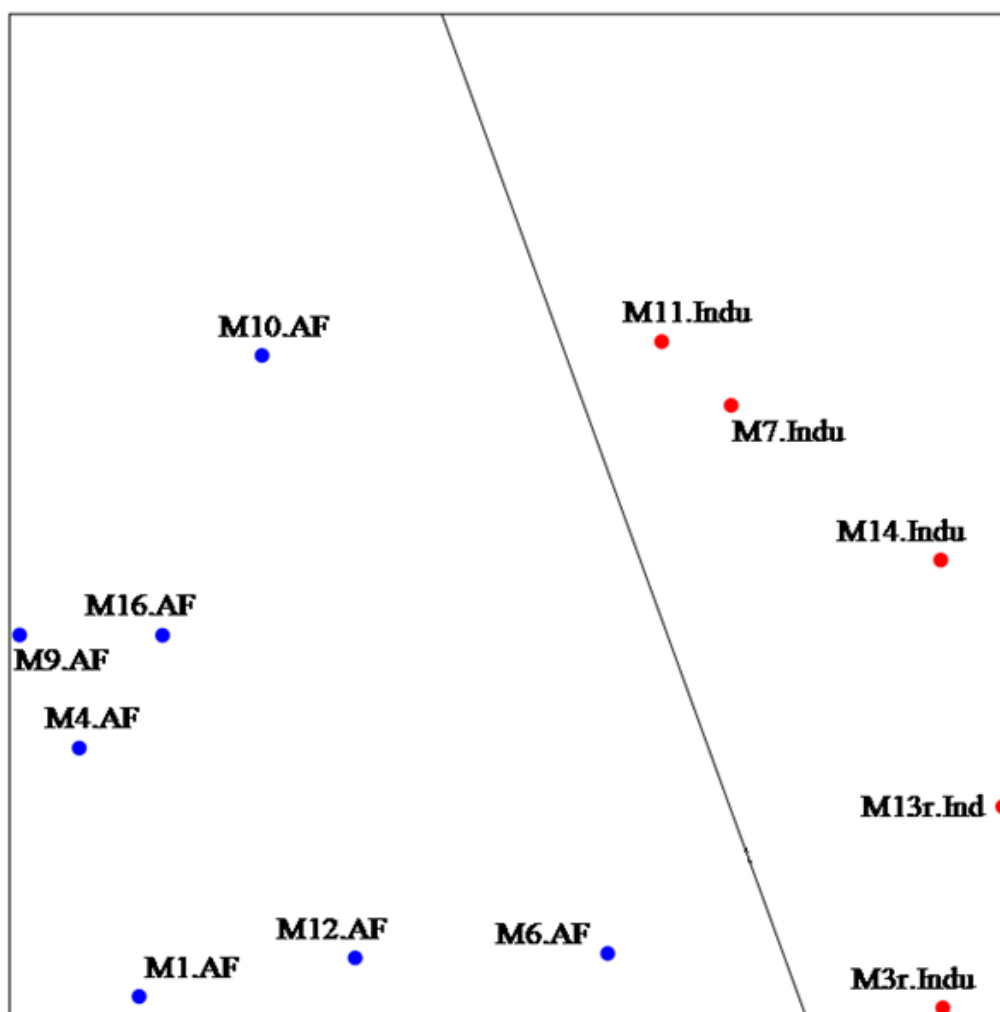


Figura 2. SSA dos 12 itens do ECDP na amostra **brasileira** (Projeção bidimensional, Coeficiente de Alienação ,175)

Assim é visível que as duas regiões correspondem as duas dimensões dos itens que avaliam as técnicas parentais, sendo que cada um dos itens apresenta, sem exceção, a sua localização no espaço multidimensional da projeção na região da dimensão à qual ele corresponde. Esta configuração espacial confirma que a estrutura bidimensional dos itens é reproduzida com suficiente estabilidade. Desse modo, as figuras 1 e 2 indicam que os itens são eficazes para avaliar as dimensões afirmação de poder e indução das técnicas disciplinares parentais, nas amostras brasileira e portuguesa.

Valores do ETDP e sua relação com Idade e nacionalidade

Conforme pode ser observado na Tabela 4.2, no que concerne a relação entre a técnica indutiva e a faixa etária das crianças mais novas (≤ 8 anos) foi constatado, de maneira geral,

que não existia diferença no uso desse tipo de técnica entre os pais brasileiros e os portugueses com os seus filhos. Foi verificada apenas uma diferença significativa no que concerne ao uso da estratégia indutiva: “Ignoro porque é a melhor estratégia” (item 13 reverso) em que os pais brasileiros apresentaram maior média quando comparados com os pais portugueses.

Em relação à técnica afirmação de poder e a faixa etária das crianças mais novas (≤ 8 anos) foi observado que os pais portugueses apresentaram médias mais altas nas estratégias: “gritar com ele” (item 1) e dar uma palmada (item 4) quando comparados com os pais brasileiros. Por outro lado, os pais brasileiros tendiam a apresentar média mais alta na estratégia: “impedir de ter ou fazer algo que gosta muito” (item 6).

No que concerne a relação entre a técnica indutiva e a faixa etária das crianças mais velhas (≥ 9 anos), de modo geral foi observado que os pais portugueses e brasileiros não diferiram em relação ao uso desse tipo de técnica, com exceção da estratégia: “Explico-lhe as consequências daquilo que fez” (item 11) em que foi verificado que os pais brasileiros apresentaram médias mais altas quando comparados com os pais portugueses.

Por fim, no que se refere à relação entre a técnica de afirmação de poder e a faixa etária das crianças mais velhas (≥ 9 anos) foi verificado que os pais portugueses apresentaram maiores médias no uso da estratégia “Grito com ele” quando comparados com os pais brasileiros. Por outro lado, os pais brasileiros apresentaram maiores médias no uso das estratégias: “Bato-lhe” (item 9) e “Impeço-o/a de ter ou fazer algo de que gosta muito” (item 6). Mais detalhes das médias; desvios-padrão e análises estatísticas podem ser verificados na Tabela 2.

Tabela 2 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos itens da ETDP em função da faixa etária (2: 6-8 anos e > 9 anos) e País (2: Portugal e Brasil)

	Portugal		Brasil		Total			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	M-W	p
≤ 8 anos								
EC.Inducao	4,40	,465	4,55	,523	4,45	,487	651,0	,083
07. Perguntar pq	4,19	,729	4,43	,858	4,27	,782	632,0	,071
11. Explicar conseq.	4,30	,630	4,54	,838	4,38	,710	582,5	,034
14. Explicar regras	4,54	,571	4,52	,949	4,53	,717	715,0	,290
03(n). Não ligar	4,60	,564	4,50	,860	4,57	,670	708,0	,933
13(n). Ignorar	4,41	,804	4,77	,568	4,53	,747	634,5	,024
EC.Afir.Poder	2,64	,468	2,48	,681	2,58	,553	723,5	,289
01. Gritar	3,68	,690	2,67	1,028	3,33	,951	351,0	,001
04. Dar palmada	2,29	,680	1,83	,805	2,13	,753	532,5	,005
09. Bater	1,64	,645	1,48	,738	1,59	,678	676,500	,160
16. Por castigo	2,77	,763	2,77	1,278	2,77	,966	794,000	,656
06. Impedir	2,88	,833	3,33	1,155	3,03	,976	624,000	,031
12. Ameaçar	2,89	,928	3,17	1,315	2,99	1,08	704,500	,191
10. Por sozinho	2,34	,880	2,13	1,167	2,27	,987	696,000	,170
≥ 9 anos								
EC.Inducao	4,58	,409	4,61	,573	4,59	,454	1120,000	,269
07. Perguntar pq.	4,42	,810	4,32	1,219	4,39	,924	1079,500	,458
11. Explicar conseq.	4,59	,541	4,87	,346	4,66	,511	946,000	,010
14. Explicar regras	4,70	,533	4,70	,837	4,70	,622	1177,000	,339
03(n). Não ligar	4,58	,864	4,48	1,046	4,55	,904	1047,500	,892
13(n). Ignorar	4,67	,605	4,63	1,066	4,66	,748	1130,000	,212
EC.Afir.Poder	2,61	,494	2,73	,770	2,65	,579	1303,500	,855
01. Gritar	3,85	,898	2,97	,850	3,61	,964	615,500	,000
04. Dar palmada	1,95	,657	2,00	,802	1,96	,693	1172,500	,740
09. Bater	1,52	,611	1,97	,964	1,64	,742	936,000	,021
16. Por de castigo	2,88	,892	2,57	1,135	2,80	,966	1061,500	,151
06. Impedir	2,88	,878	3,47	1,332	3,03	1,042	972,000	,042
12. Ameaçar	2,88	,949	3,00	1,203	2,91	1,018	1179,000	,579
10. Por sozinho	2,27	1,005	2,67	1,348	2,37	1,112	1088,500	,216

Validade Convergente

A validade convergente foi realizada com a amostra dos pais portugueses, os quais responderam o Questionário de Comportamento de Educação Parental. Conforme pode ser observado na Tabela 3 o perfil das correlações de Spearman entre a dimensão indução e os escores da dimensão responsividade (os pais respondem às necessidades do/a filho/a) e da dimensão consistência (o comportamento do pai/mãe é previsível para o seu filho/a)

apresentou correlações positivas e significativas. Além disso, um item da dimensão indução exibiu correlação positiva com a dimensão envolvimento (o pai/mãe está envolvido com seu filho e se sente responsável por ele).

Por outro lado, todos os itens que constituíam a dimensão afirmação de poder apresentaram correlações positivas e significativas com a dimensão castigo (diversas medidas de punição utilizadas pelos pais na educação de seus filhos). Ademais, a dimensão afirmação de poder apresentou correlação negativa com a dimensão responsividade. Por fim, os itens: “dar uma palmada” e “por sozinho” da dimensão afirmação de poder exibiram correlações negativas com as dimensões responsividade e envolvimento e responsividade e consistência, respectivamente.

Tabela 3 – Validade Convergente da escala ETDP e as dimensões do questionário CEP (Correlações de Spearman – Rho)

ETDP		CEP				
		Respon.	Envolvim.	Consistência	Supervisão	Castigo
Indução	<i>rho</i>	,367	,110	,339	-,013	,046
	<i>p</i>	,000	,196	,000	,882	,592
7. Indu Perguntar pq	<i>rho</i>	,199	,065	,229	,020	,134
	<i>p</i>	,021	,451	,008	,819	,119
M11. Indu Explicar conseq.	<i>rho</i>	,242	-,076	,180	,031	,013
	<i>p</i>	,005	,376	,036	,719	,884
M14. Indu Explicar regrad	<i>rho</i>	,252	,047	,331	,041	,110
	<i>p</i>	,003	,580	,000	,631	,194
M3n. Indu Não ligar (r)	<i>rho</i>	,211	,216	,122	-,120	-,037
	<i>p</i>	,014	,011	,158	,161	,670
M13n. Indu Ignorar (r)	<i>rho</i>	,300	,070	,261	,008	-,089
	<i>p</i>	,000	,414	,002	,923	,300
Afir.Poder	<i>rho</i>	-,183	,037	-,113	-,121	,570
	<i>p</i>	,032	,666	,189	,157	,000
M1. AF Gritar	<i>rho</i>	-,008	-,103	-,002	-,121	,317
	<i>p</i>	,923	,231	,979	,159	,000
M4. AF Dar palmada	<i>rho</i>	-,211	-,036	-,141	-,261	,361
	<i>p</i>	,014	,675	,102	,002	,000
M9. AF Bater	<i>rho</i>	-,092	-,081	-,059	-,117	,278
	<i>p</i>	,286	,350	,495	,172	,001
M16. AF Por castigo	<i>rho</i>	-,075	,023	-,002	-,038	,542
	<i>p</i>	,386	,788	,979	,657	,000
M6. AF Impedir	<i>rho</i>	-,069	-,037	,116	-,091	,306
	<i>p</i>	,427	,663	,178	,289	,000
M12. AF Ameaçar	<i>rho</i>	-,140	,098	-,073	-,017	,350
	<i>p</i>	,105	,254	,399	,845	,000
M10. AF Por sozinho	<i>rho</i>	-,195	,077	-,176	,018	,349
	<i>p</i>	,023	,368	,040	,831	,000

Discussão

De maneira geral, os dados fornecidos a partir das análises realizadas neste estudo sugerem que os itens que compõem a ETDP constituem uma medida efetiva para mensurar as técnicas disciplinares parentais afirmação de poder e a indução, tanto em contexto brasileiro como português. Os resultados demonstraram que os itens são bons avaliadores desses

construtos já que se distribuem em duas dimensões diferentes, a afirmação de poder e a indução, divididos de acordo com a teoria de Hoffman (2000) que orientou a sua construção. Como foi verificado a partir da análise multidimensional SSA os itens foram distribuídos de tal maneira que correspondem perfeitamente as duas dimensões Afirmação de poder e Indução.

Nesta investigação foram encontradas evidências de validade convergente da Escala de Técnica de Disciplina Parental (ETDP) em relação ao Questionário de Comportamento de Educação Parental (CEP). As análises correlacionais, entre os escores da ETDP e as dimensões do questionário CEP indicaram que a técnica disciplinar parental afirmação de poder apresentou correlações positivas e significativas com o castigo. Esse foi um achado que corroborou a hipótese inicial, pois esses dois aspectos da socialização envolvem práticas que se baseiam na punição para corrigir os comportamentos inadequados da criança, muitos estudos têm encontrado que o uso do poder e do castigo estão relacionados a prejuízos no desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos comportamentais como emocionais (Zottis, Salum, Isolan, Manfro & Heldt, 2014; Rodriguez, 2003).

Por outro lado, foram verificadas correlações positivas entre a técnica indutiva, a responsividade e a consistência, esses atributos das práticas parentais são considerados benéficos, pois estão associados a um clima afetivo que é propício ao desenvolvimento da criança (Cruz, Aguiar & Barros, 2004). Diversos estudos têm corroborado esse dado, pois verificaram que a responsividade e o uso da técnica indutiva se relacionam negativamente com problemas comportamentais e emocionais e positivamente com a internalização de normas sociais e desenvolvimento prossocial (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg Valiente, 2002; Gershoff, 2002; Guevara, Cabrera, Gonzalez & Devis, 2015; Hutz & Bardagir, 2006 ; Krevans & Gibbs, 1996).

Tendo em vista que têm sido observadas na literatura (ver Carvalho, 2014) variações no uso do tipo da prática disciplinar parental em relação à idade das crianças foi considerado adequado apresentar os resultados dessas análises, levando em consideração a nacionalidade dos pais das crianças. Foi verificado, de modo geral, que os pais portugueses e brasileiros não diferiram em relação ao uso das práticas disciplinares afirmação de poder e indução no que concerne a faixa etária de seus filhos.

Em conclusão, propõe-se que os itens da ETDP sejam utilizados como uma ferramenta de avaliação potencialmente útil para pesquisas que buscam investigar as técnicas disciplinares parentais. Por outro lado, destaca-se como uma das limitações do presente

estudo o fato de ter sido constituído por uma amostra pequena, assim sugere-se que pesquisas posteriores apliquem esse instrumento em amostras maiores, em diferentes regiões do Brasil e em outros países. Ademais, pesquisas futuras podem utilizar outras análises como teste-reteste, validade divergente, entre outras, que possam contribuir para produzir indicadores de confiabilidade e fidedignidade.

3.2 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DISCIPLINARES PARENTAIS E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PORTUGUESES

Resumo: As práticas disciplinares que os pais utilizam para modificar os comportamentos inadequados dos seus filhos têm consequências em diferentes aspectos no desenvolvimento destes. Desse modo, o presente estudo teve como objetivo principal investigar se duas técnicas disciplinares parentais, a indutiva e a afirmação de poder, apresentam associações com os níveis da empatia, a frequência na emissão de comportamentos prossociais e comportamentos problema das crianças e adolescentes, ao mesmo tempo que analisa a influência de fatores sociodemográficos nesses mesmos comportamentos. Cento e trinta e duas crianças e adolescentes com idade entre 6 e 15 anos, e seus respectivos responsáveis da cidade de Coimbra-Portugal responderam aos seguintes instrumentos: Escala de Técnica de Disciplina Parental (ETDP), Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) e Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). Os resultados indicaram que estes pais portugueses utilizavam com maior frequência a técnica indutiva, e que o uso desse tipo de técnica parental estava associada com altos níveis de empatia nas crianças e adolescentes. Por outro lado, a afirmação de poder estava associada a maiores índices de comportamentos problema nas crianças e adolescentes. Esses resultados são discutidos com base em estudos prévios sobre o papel das práticas disciplinares empregadas pelos agentes socializadores durante o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Palavras chaves: Práticas Disciplinares Parentais. Empatia. Prosocialidade. Portugal

Introdução

Os pais possuem a tarefa desafiadora de auxiliar a criança a se adaptar e ajustar o seu comportamento de acordo com as regras estabelecidas pela sociedade. Dentro desses ensinamentos, valores e comportamentos morais devem ser promovidos, enquanto ações agressivas que ameaçam o convívio em sociedade devem ser inibidas (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017).

Quando os filhos se comportam de maneira socialmente inadequada, os pais podem empregar diferentes técnicas disciplinares para corrigir a criança. O objetivo da disciplina deve ser a internalização de normas e a compreensão sobre o motivo de tal comportamento ser considerado impróprio. No entanto, nem sempre esse desígnio é alcançado, já que certos tipos de técnicas disciplinares provocam consequências indesejadas nas crianças.

A afirmação de poder seria um tipo de técnica de disciplina parental, dentro da tipologia proposta por Hoffman (2000) que traria efeitos negativos para o desenvolvimento da criança. O uso desse tipo de disciplina estaria relacionado com emoções negativas (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Turner & Muller, 2004); problemas de comportamento (Mackenbach, Ringoot, van der Ende, Verhulst, Jaddoe, Hofman, Jansen & Tiemeier, 2014; Mcloyd & Smith, 2002; Lopes Neto, 2005; Ruiz-Ortiz, Braza, Carreras & Muñoz, 2017; Xing & Wang, 2013); e redução da empatia e comportamentos prossociais (Lopez, Bonenberger & Schneider, 2001).

Em contraste, a técnica indutiva estaria relacionada com aspectos positivos do desenvolvimento da criança tais como: aumento de comportamentos prossociais (Carlo, Knight, McGinley & Hayes, 2010), avanço da empatia (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017; Krevans & Gisbbs, 1996; Hoffman, 2000), maior identidade moral (Patrick & Gibbs, 2012) e internalização das normas sociais (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Hoffman, 2000). A técnica indutiva traria consequências positivas para a criança porque proporciona um estado de reflexão em que a criança é incentivada a pensar sobre como suas ações repercutem fisicamente e emocionalmente nas outras pessoas (Hastings & Miller, 2015).

Muitas das pesquisas que investigam os aspectos relacionados às técnicas disciplinares parentais têm deixado de lado características das crianças e da família que podem influenciar na escolha da disciplina que os pais irão utilizar, tais como temperamento, idade e sexo da criança e, nível de escolaridade e socioeconômico dos pais. Existem autores que propuseram que a idade, teoricamente, poderia ser considerada um desses aspectos que afeta essa escolha (Carvalho, 2014; Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017; Grusec & Goodnow, 1994). Alguns pesquisadores (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017) argumentam que as técnicas indutivas

devem ser utilizadas com as crianças mais velhas, pois à medida que a idade avança elas tendem a valorizar mais as técnicas racionais. Além disso, já teriam desenvolvido habilidades cognitivas, tais como tomada de perspectiva e teoria da mente que as tornariam capazes de compreender as mensagens que seus pais desejam transmitir. Em contrapartida, com as crianças mais novas deveriam ser empregadas técnicas que envolvem o uso de estratégias físicas, pois as crianças ainda não seriam capazes de compreender mensagens mais subjetivas, além de possuírem o foco de sua atenção na obediência imediata (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017).

Contudo, alguns autores (Hastings, Utendale & Sullivan, 2007) sugerem que as técnicas indutivas devem ser utilizadas com crianças mais novas, pois assim elas seriam incentivadas a tomarem a perspectiva de outras pessoas e a reduzirem o foco que possuem em si mesmas. Apesar dos autores citados divergirem em relação ao momento ideal para o uso da técnica indutiva, todos concordam que esse tipo de prática acarreta em consequências positivas para o desenvolvimento infantil.

Outra característica da criança que pode influenciar na escolha do tipo de disciplina parental é o sexo. Na literatura tem sido sugerido que os pais tenderiam utilizar com maior frequência técnicas punitivas com os meninos, mas que essa relação seria moderada por um terceiro fator: a agressividade (Carvalho, 2014). Diversos estudos têm encontrado que os meninos são mais agressivos e antissociais do que as meninas (Brzezinski, 2016; Obsuth, Eisner, Malti & Ribeaud, 2015; Raskauskas & Stoltz, 2007; Wang, Iannotti & Luk, 2012), o que levaria os cuidadores a empregar estratégias mais severas e hostis para disciplinar os meninos. Existem ainda autores que argumentam que o uso desse tipo de técnica mais punitiva com os meninos acarretaria em um aumento na emissão dos comportamentos agressivos, já que as práticas dos pais são consideradas, pelas crianças, modelos a serem seguidos (Hastings Utendale & Sullivan, 2007), passando a ser as técnicas disciplinares a variável moderadora de maior agressividade nos meninos.

O presente estudo

O objetivo principal do estudo foi investigar se as práticas disciplinares indutiva e afirmação de poder utilizadas por uma amostra de pais portugueses se relacionam com os níveis de empatia, comportamento prósocial e comportamentos problema dos seus filhos. A técnica indutiva parece ser efetiva para aumentar os níveis de empatia e a emissão de

comportamentos prossociais da criança (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017; Hoffman, 2000; Krevans & Gisbbs, 1996). Em contrapartida, o uso da afirmação de poder tende a aumentar a frequência na emissão de comportamentos problemas (Mackenbach, Ringoot, van der Ende, Verhulst, Jaddoe, Hofman, Jansen & Tiemeier, 2014; Xing & Wang, 2013). No entanto, não se tem conhecimento de nenhum estudo anterior desenvolvido em Portugal que buscou investigar essas possíveis associações entre a prática indutiva e a afirmação de poder e os comportamentos problema e prossociais e a empatia das crianças. Conjecturou-se que a técnica indutiva estaria positivamente correlacionada com a empatia e comportamentos prossociais das crianças e que a afirmação de poder estaria correlacionada positivamente com os comportamentos problemas das crianças.

Levando em consideração que alguns autores têm proposto que existiria uma tendência dos pais empregarem estratégias de disciplina mais objetiva com as crianças mais novas e mais racionais com as crianças mais velhas (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017), esperava-se que a técnica indutiva fosse empregada com maior frequência com as crianças mais velhas. Em contrapartida, a afirmação de poder com as crianças mais novas.

Tendo em vista que os meninos são mais agressivos (Brzezinski, 2016; Obsuth, Eisner, Malti & Ribeaud, 2015; Raskauskas & Stoltz, 2007; Wang, Iannotti & Luk, 2012), provavelmente isso requer dos cuidadores a utilização de técnicas mais severas, assim, hipotetizou-se que a afirmação de poder iria ser utilizada com maior frequência com os meninos quando comparados com as meninas.

Fundamentado no que diversos estudos (Belacchi & Farina, 2012; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010; McGinley & Carlo, 2006; Williams, O'Driscoll & Morre, 2014) têm encontrado de que a empatia se relaciona positivamente com comportamentos prossociais e negativamente com comportamentos problemas, esperava-se que relações semelhantes fossem encontradas no presente estudo.

Também levando em consideração o que tem sido sugerido na literatura (Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012), foi hipotetizado que os comportamentos prossociais iriam apresentar correlações negativas com os comportamentos problemas.

Além disso, foi conjecturado que as meninas iriam apresentar maiores níveis de empatia quando comparadas aos meninos. Por outro lado, esperava-se que os meninos apresentassem maiores níveis de comportamentos problemas quando comparados com as meninas. Essa hipótese estava baseada nos dados de estudos anteriores (Van der Graaff,

Branje, De Wied, Hawk, Lier & Meeus, 2014; Michalska, Kinzler & Decety, 2013; Wang, Iannotti & Luk, 2012).

Por fim, foi analisado o meio de residência com o objetivo de investigar se pais que residiam em diferentes lugares (rural e urbano) apresentariam frequências distintas em relação ao uso das técnicas disciplinares

Método

Amostra

Participaram do presente estudo 132 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 6 e 15 anos ($M = 9,40$; $d.p = 2,44$), estudantes de uma escola particular na cidade de Coimbra, Portugal e seus respectivos responsáveis. Considerando os responsáveis que participaram sendo 117 mães, 18 pais e 6 outros, o que nos indica que para 9 estudantes tivemos a resposta de dois dos seus responsáveis, enquanto para os outros foi apenas um e, como indicam os dados, quase na sua totalidade mães.).

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, com a finalidade de coletar dados relativos à criança (idade, sexo, ordem de nascimento, números de irmãos), aos pais (escolaridade, estado civil) e a outros elementos familiares, como o meio de residência (urbano/rural).

Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP)

Para avaliar os comportamentos disciplinares parentais foi utilizada a Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP). Essa escala é constituída por 12 itens que avaliam as técnicas disciplinares utilizadas pelos pais quando os seus filhos se comportam mal. Os itens da escala se agrupam em duas dimensões: Afirmação de Poder e Indução. A primeira dimensão é composta por 7 itens que medem o uso de poder dos pais em relação aos filhos. Por exemplo: “Impeço-o/a de ter ou fazer algo que gosta muito”. A dimensão “Indução” é

composta por 5 itens que avaliam os comportamentos parentais que incentivam a reflexão da criança sobre seu comportamento inadequado, por exemplo: “Explico-lhe as consequências daquilo que fez”.

Os pais avaliam numa escala de cinco pontos (1=Nunca; 5= Sempre) a frequência que utilizam a técnica descrita no item quando seus filhos se comportam mal. Assim, a pontuação é obtida a partir da soma dos itens de cada dimensão. Se for verificada uma pontuação maior na dimensão afirmação de poder, isso demonstra que os pais tendem a utilizar mais técnicas punitivas e coercitivas com seus filhos. Por outro lado, se for obtida uma pontuação maior na dimensão indução esse dado sugere que os pais utilizam mais estratégias reflexivas e não coercitivas com seus filhos.

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)

O questionário de Capacidade e Dificuldades (SDQ) foi desenvolvido por Goodman (2001) e em Portugal foi traduzido e adaptado por Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar (2005). Este instrumento tem sido utilizado em alguns estudos com amostras não clínicas e clínicas de idade pré-escolar (Santos, 2016; Silva, 2009), assim como em idade escolar (Stivanin, Scheuer & Assumpção, 2008). O questionário foi utilizado no presente estudo para avaliar os comportamentos prossociais e os comportamentos problema das crianças e adolescentes.

O SDQ é composto por 25 itens. Sendo que 20 desses itens avaliam a ocorrência de problemas de comportamento. Um exemplo de item seria: *“Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as”*. Por outro lado, 5 desses itens avaliam comportamentos prossociais. Um exemplo de item seria: *“Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente”*. Os 20 itens de comportamentos problema organizam-se em quatro subescalas que avaliam: sintomas emocionais, problemas de relacionamento, problemas de comportamento, hiperatividade. A quinta subescala é a que avalia os comportamentos prossociais. A frequência dos comportamentos é assinalada numa escala de tipo *likert* que varia entre 0= “Não é verdade”, 1= “É um pouco verdade” e “2= É muito verdade”.

O resultado total de problemas (Escala Total de Dificuldades da Criança) (mínimo 0 e máximo 40 pontos) obtém-se através do somatório de todos os itens com exceção dos que constituem a subescala de comportamentos prossociais. Os resultados de cada uma das

subescalas (Sintomas Emocionais; Problemas de Comportamento; Hiperatividade e Problemas de Relacionamento) são obtidos pelo somatório dos valores dos 5 itens de cada uma delas, podendo ser interpretados como normais, limítrofes e anormais, tendo por base os valores padronizados (mínimo 0 e máximo 10, para cada subescala).

Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA)

A Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) foi desenvolvida por Bryant (1982) para avaliar empatia a partir da perspectiva do próprio sujeito. Essa Escala é composta por 22 itens que devem ser respondidos com sim ou não, sendo as respostas empáticas marcadas com um ponto e as não empáticas com zero ponto. Um exemplo de itens da escala é: “Fico triste quando vejo uma menina que não encontra alguém com quem brincar”. A pontuação é obtida a partir do somatório de pontos em cada item. Quanto maior o escore maior é o nível de empatia. O escore total pode variar entre 0 a 22 pontos. Os itens 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 possuem direção inversa e devem ser invertidos quando for calculado o escore global da escala.

Procedimentos

As escalas ETDP, SDQ na versão dos responsáveis, o Questionário Sociodemográfico, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram enviados para os pais ou responsáveis em um envelope lacrado. Participaram do estudo somente aquelas crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento e responderam os questionários enviados.

A EECA foi respondida pelas crianças e adolescentes em uma sala livre de interrupções e barulho. A aplicação da escala para as crianças mais novas (6 anos) foi feita individualmente pela pesquisadora principal e uma auxiliar. Os itens foram lidos em voz alta, e era solicitado que a criança respondesse sim ou não às questões. A aplicação foi feita dessa maneira porque a maioria das crianças dessa idade não possuem a habilidade de leitura bem desenvolvida. As crianças mais velhas (7 a 15 anos) responderam a Escala coletivamente, a pesquisadora lia cada item em voz alta e dava um tempo para que todos respondessem, individualmente, ao item. Só era prosseguido para o item seguinte quando todos haviam respondido ao item lido.

Resultados

Técnicas Disciplinares Parentais

Os resultados obtidos na escala ETDP indicam que os responsáveis portugueses que participaram desse estudo utilizavam com maior frequência a técnica disciplinar indutiva com os seus filhos do que a técnica de afirmação de poder, (respectivamente, $M = 4,52$; $DP = 0,43$; $M = 2,62$; $DP = 0,48$) sendo essa diferença estatisticamente significativa conforme indicado pelos valores do teste de Wilcoxon ($Z = -10,302$, $p = 0,001$). Pode-se observar na Figura 3 essa distribuição média.

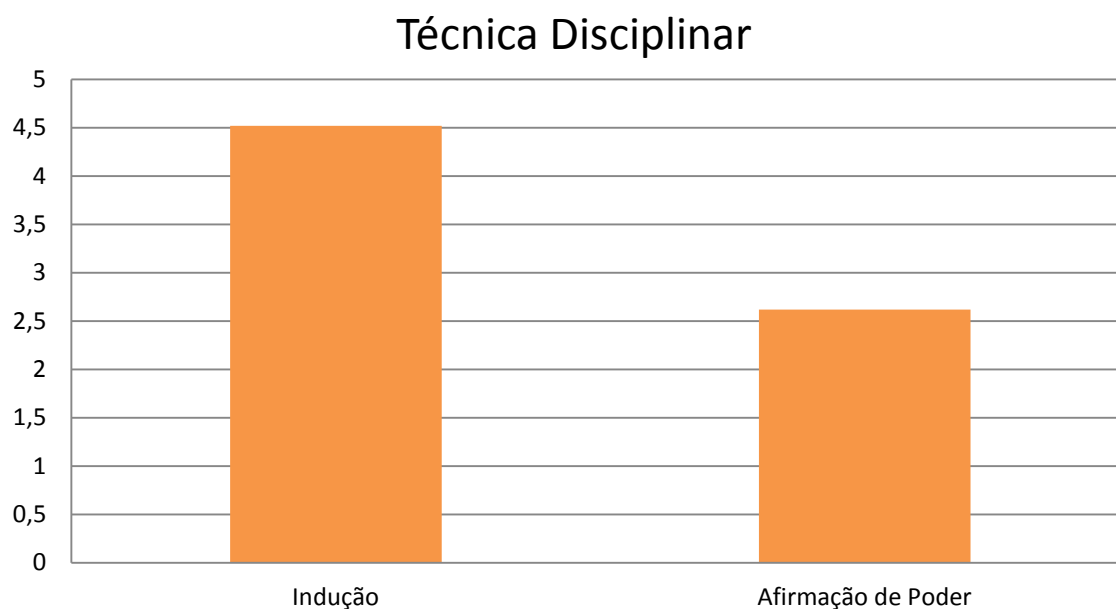


Figura 3. Médias das técnicas de disciplina parental

Técnicas disciplinares parentais e suas relações com a Empatia e variáveis sócio demográficas

Para avaliar as possíveis associações entre as técnicas disciplinares parentais, as variáveis sociodemográficas e a empatia foram computadas análises não paramétricas de Mann-Whitney. As variáveis sociodemográficas e a empatia foram dicotomizadas da seguinte maneira: empatia baixa e empatia alta (a partir da mediana); meio de residência (rural e urbano), sexo (feminino e masculino) e faixa etária (6 a 8 anos e 9 a 12 anos). Os resultados obtidos estão apresentadas na Tabela 5.1.

Em relação a variável idade, conforme pode ser observado na Tabela 5.1, os pais utilizavam com maior frequência a técnica indutiva com as crianças mais velhas (9-12 anos), quando comparadas com as crianças mais novas (6-8 anos). Observando-se uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$) em todos os itens com exceção do item 3 (não ligar).

Por outro lado, em apenas um item (item 4-dar palmada) da dimensão afirmação de poder os pais das crianças mais novas apresentaram médias mais altas estatisticamente significativa quando comparadas com os pais das crianças mais velhas. Estes dados indicam que, de maneira geral, os resultados nos diferentes itens que avaliam a dimensão afirmação de poder não variou significativamente em função da faixa etária.

No que concerne a variável sexo, em apenas um item da dimensão indução (item 13-ignorar) os pais das crianças do sexo feminino apresentaram médias maiores estatisticamente significativas quando comparadas com os pais dos meninos. Em contrapartida, no escore total de afirmação de poder, os pais das crianças do sexo masculino apresentaram médias significativamente maiores quando comparados com os pais das meninas. Esse dado sugere que os responsáveis tenderam a utilizar estratégias que envolviam afirmação de poder com maior frequência com os meninos quando comparados com as meninas, especificamente.

Em relação ao tipo de residência, conforme pode ser observado na Tabela 4 o uso da técnica indutiva parental não variou significativamente em função do tipo de residência. Por outro lado, foi verificado que os pais que residiam no meio rural apresentaram maiores médias na técnica afirmação de poder quando comparados com os pais que residiam no meio urbano, esse dado foi verificado no escore geral e em quatro itens (1, 9, 16, e 6). Esse achado sugere que os responsáveis do meio rural utilizavam com maior frequência estratégias que envolviam afirmação de poder com os seus filhos.

No que concerne a empatia, as médias das crianças com o nível de empatia mais baixo e aquelas que apresentaram nível de empatia mais alto não variaram significativamente em função do tipo de técnica utilizado pelo responsável. Ou seja, a empatia das crianças não variou junto com o tipo de técnica disciplinar utilizada pelos pais.

Tabela 4 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos itens da ETDP em função da faixa etária (6-8 anos e 9-12 anos); sexo (feminino e masculino); meio de residência (urbano e rural) e empatia (baixa e alta).

	Média	DP	Média	DP	Média	DP	U M-W	p
	6-8 anos		9-12 anos		Total			
EC.Inducao	4,40	,465	4,58	,409	4,51	,439	1843,5	,017
07. Perguntar pq	4,19	,729	4,42	,810	4,33	,785	1805,0	,026

11. Explicar conseq.	4,30	,630	4,59	,541	4,48	,593	1810,5	,007
14. Explicar regras	4,54	,571	4,70	,533	4,63	,552	2033,0	,057
03(n). Não ligar	4,60	,564	4,58	,864	4,59	,759	2203,0	,482
13(n). Ignorar	4,41	,804	4,67	,605	4,57	,700	1991,5	,047
EC.Afir.Poder	2,64	,468	2,61	,494	2,62	,482	2312,0	,687
01. Gritar	3,68	,690	3,85	,898	3,78	,823	2054,5	,177
04. Dar palmada	2,29	,680	1,95	,657	2,09	,684	1721,0	,003
09. Bater	1,64	,645	1,52	,611	1,57	,625	2122,0	,273
16. Por castigo	2,77	,763	2,88	,892	2,84	,842	2283,0	,655
06. Impedir	2,88	,833	2,88	,878	2,88	,858	2376,5	,987
12. Ameaçar	2,89	,928	2,88	,949	2,89	,938	2266,0	,691
10. Por sozinho	2,34	,880	2,27	1,005	2,30	,954	2250,5	,564
	Feminino		Masculino		Total			
EC.Inducao	4,55	,401	4,48	,469	4,51	,439	2369,5	,565
07. Perguntar pq	4,34	,718	4,31	,843	4,33	,785	2353,5	,946
11. Explicar conseq.	4,51	,562	4,45	,620	4,48	,593	2369,5	,638
14. Explicar regras	4,62	,576	4,64	,534	4,63	,552	2481,5	,895
03(n). Não ligar	4,57	,790	4,60	,735	4,59	,759	2369,5	,728
13(n). Ignorar	4,71	,519	4,44	,809	4,57	,700	2089,0	,053
EC.Afir.Poder	2,53	,484	2,70	,469	2,62	,482	2016,0	,043
01. Gritar	3,69	,828	3,85	,817	3,78	,823	2180,0	,251
04. Dar palmada	2,08	,756	2,09	,619	2,09	,684	2399,5	,860
09. Bater	1,58	,609	1,57	,643	1,57	,625	2402,0	,852
16. Por castigo	2,64	,757	3,01	,878	2,84	,842	1873,5	,007
06. Impedir	2,80	,808	2,95	,899	2,88	,858	2207,5	,226
12. Ameaçar	2,79	,869	2,97	,993	2,89	,938	2155,5	,194
10. Por sozinho	2,18	,991	2,40	,915	2,30	,954	2114,5	,115
	Urbano		Rural		Total			
EC.Indução	4,52	,435	4,49	,465	4,51	,439	1402,5	,822
07. Perguntar pq	4,33	,794	4,33	,637	4,33	,766	1257,0	,743
11. Explicar conseq.	4,46	,570	4,50	,707	4,47	,596	1327,5	,521
14. Explicar regras	4,67	,528	4,50	,648	4,64	,554	1257,0	,213
03(n). Não ligar	4,57	,798	4,62	,637	4,58	,767	1398,0	,897
13(n). Ignorar	4,57	,683	4,50	,812	4,56	,707	1390,5	,792
EC.Afir.Poder	2,57	,492	2,83	,338	2,62	,477	991,5	,013
01. Gritar	3,71	,820	4,15	,732	3,79	,820	1005,0	,014
04. Dar palmada	2,07	,713	2,24	,523	2,10	,683	1201,5	,275
09. Bater	1,52	,632	1,81	,567	1,58	,629	1045,5	,020
16. Por castigo	2,75	,829	3,12	,766	2,82	,827	1105,5	,049
06. Impedir	2,78	,892	3,27	,604	2,88	,864	1012,0	,011
12. Ameaçar	2,85	,931	3,00	,980	2,88	,939	1303,0	,487
10. Por sozinho	2,26	,983	2,27	,778	2,26	,945	1405,5	,886
	Emp. Baixa		Emp. alta		Total			
EC.Indução	4,50	,460	4,53	,405	4,51	,439	2334,5	,918
07. Perguntar pq	4,39	,709	4,23	,891	4,33	,785	2069,0	,377
11. Explicar conseq.	4,48	,624	4,46	,541	4,48	,593	2213,5	,626
14. Explicar regras	4,63	,572	4,64	,522	4,63	,552	2347,5	,955
03(n). Não ligar	4,56	,727	4,62	,814	4,59	,759	2157,0	,435
13(n). Ignorar	4,48	,788	4,72	,495	4,57	,700	2031,0	,120
EC.Afir.Poder	2,64	,479	2,60	,491	2,62	,482	2201,5	,506
01. Gritar	3,77	,788	3,79	,885	3,78	,823	2298,0	,973
04. Dar palmada	2,06	,667	2,13	,715	2,09	,684	2171,5	,577
09. Bater	1,60	,637	1,53	,608	1,57	,625	2180,5	,547
16. Por castigo	2,86	,847	2,79	,840	2,84	,842	2129,5	,346
06. Impedir	2,92	,861	2,81	,856	2,88	,858	2153,0	,404
12. Ameaçar	2,87	,974	2,91	,883	2,89	,938	2244,0	,774
10. Por sozinho	2,34	,981	2,23	,912	2,30	,954	2155,0	,426

Visando verificar a estrutura inter-relacional entre todos os itens da ETDp e examinar como as variáveis externas estão relacionadas com toda a estrutura foi realizada uma análise multidimensional não métrica - o SSA, tendo os itens das duas dimensões da escala ETDp como variáveis critérios e como variáveis externas o nível de empatia dicotomizada baixa (EmpaBaix) e alta (EmpaAlta) e as variáveis sócio-demográficas: meio de residência rural (MRes_Rur) e urbano (MRes_Urb), sexo feminino (Femin) e masculino (Masc) e faixa etária (Ida.6_8 e Ida.9_12). Esse tipo de análise multidimensional permite verificar a estrutura relacional a partir das proximidades entre as variáveis. A Figura 4 apresenta o SSA indicando as associações entre este conjunto de variáveis externas com as duas regiões das dimensões do ETDp.

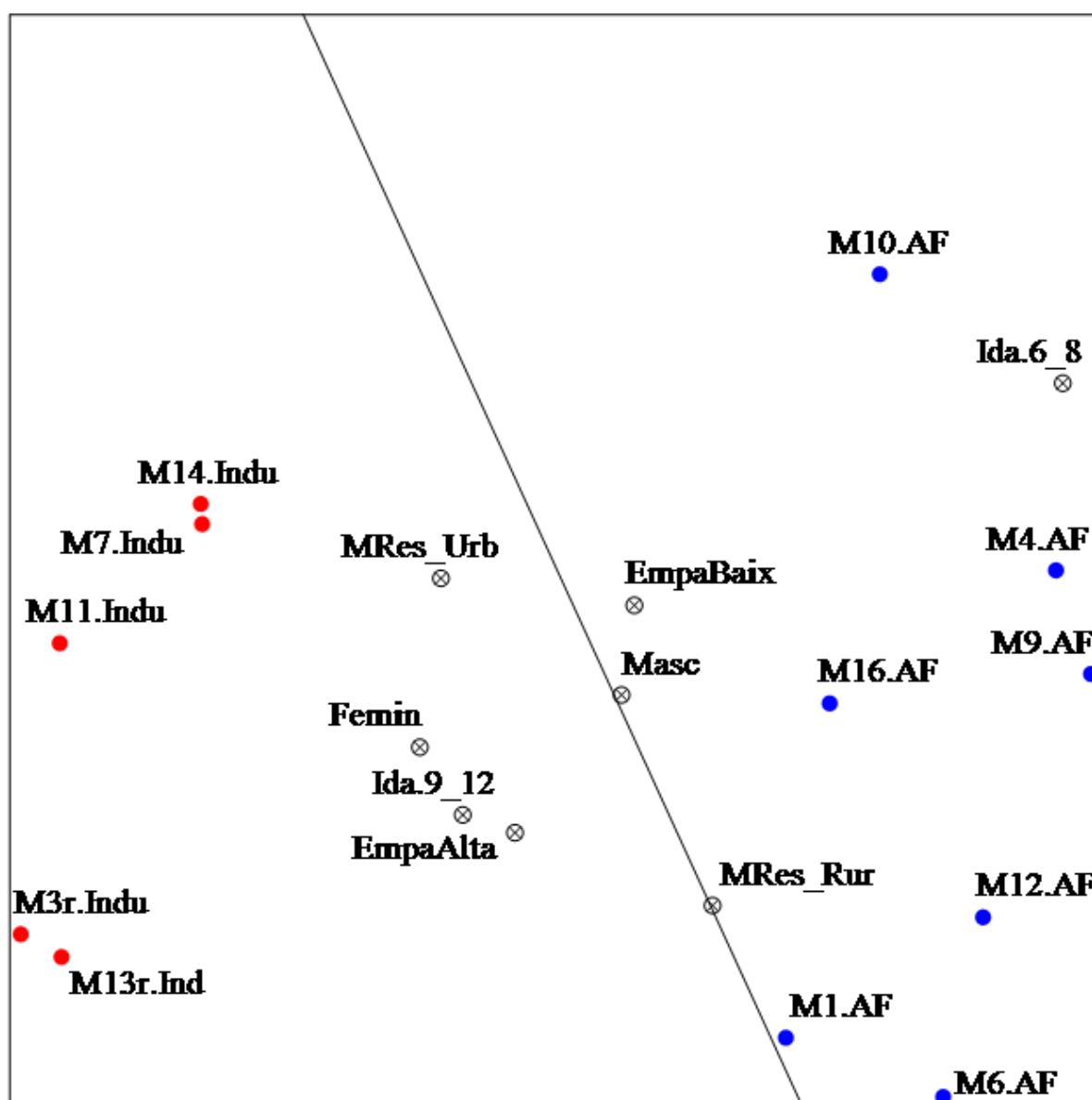


Figura 4. SSA das relações entre técnicas disciplinares parentais tendo-se como variáveis externas idade, sexo, meio de residência e nível de empatia (Coeficiente de Monotonicidade-Projeção 2d, 1x2, Coeficiente de Alienação ,152)

Em relação à variável externa empatia, apesar dos resultados das análises de Mann-Whitney indicarem que não houve diferença significativa entre as crianças com níveis mais baixos e mais altos em função da técnica de disciplina, as análises do SSA indicam que houve uma tendência dos itens que representam as crianças com níveis de empatia mais altos se localizarem na região esquerda da projeção ficando mais próximo dos itens que constituem a dimensão indução. Em contrapartida, o item que retrata as crianças com os níveis de empatia mais baixos se localiza na região direita da projeção, próximo aos itens que avaliam a técnica disciplinar parental afirmação de poder, região direita da figura.

No que concerne aos aspectos sociodemográficos, em especial a variável externa idade, pode ser observado que o item que representa as crianças mais novas (6-8 anos) está mais próximo dos itens que compõem a dimensão afirmação de poder, localizados do lado direito. Em contrapartida, o item que representa as crianças mais velhas (9-12 anos) estão mais próximos dos itens que avaliam a técnica parental indução, lado esquerdo da figura.

Em relação à variável externa sexo, verifica-se que o item que representa as crianças do sexo masculino está localizado mais próximo dos pontos que representam os itens que constituem a dimensão afirmação de poder, região direita da figura. Por outro lado, o item que representa as crianças do sexo feminino está mais próximo dos itens que avaliam a técnica parental indução, região esquerda da figura.

No que diz respeito a variável externa meio de residência é possível observar que o item que representa o meio rural está localizado mais próximo dos itens da dimensão afirmação de poder, lado direito. Por outro lado, o item que representa o meio de residência urbano está situado mais próximo dos itens da indução, lado esquerdo da figura.

Técnicas disciplinares parentais e comportamentos prossociais e problemas das crianças e adolescentes

Para avaliar as diferenças nas médias das dimensões do SDQ em função das dimensões dicotomizadas da ETDP, sendo essas dimensões dicotomizadas em baixa e alta a partir da mediana de cada dimensão. Foram computadas análises não paramétricas de Mann-Whitney. Estas análises estão apresentadas na Tabela 5.

Conforme pode ser observado na Tabela 5, os responsáveis que tendiam a empregar a afirmação de poder em níveis mais baixos possuíam filhos que apresentavam médias estatisticamente mais altas na dimensão comportamento prossocial, quando comparados com os filhos dos responsáveis que utilizavam a afirmação de poder em níveis mais altos. Esse achado sugere que os pais que tendem a não utilizar com frequência estratégias que envolvem a afirmação de poder os seus filhos tendem a emitir comportamentos prossociais com maior frequência. Em contrapartida, os pais que utilizam a afirmação de poder em níveis mais altos possuem filhos que apresentam, a um nível estatisticamente significativo, maiores comportamentos problemas quando comparados com as crianças que os pais utilizam com menor frequência estratégias que envolvem afirmação de poder. Ao nível das subescalas dos

problemas essa diferença significativa observa-se na subescala que avalia os problemas de hiperatividade e atenção.

Conforme pode ser visto na Tabela 5, as médias das crianças nas dimensões da SDQ não variaram de forma estatisticamente significativa em função da indução utilizada pelos seus pais ser baixa ou alta. Esse dado sugere que esse tipo de técnica disciplinar não se associou com os tipos de comportamentos, positivos ou negativos, emitidos pela criança.

Tabela 5 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney das dimensões da SDQ em função das dimensões dicotomizadas da ETDP Afirmação de poder (baixa e alta) e Indução (baixa e alta).

SDQ	Média	DP	Média	DP	Média	DP	M-W	P
Dimensões	A.Poder Baixa		A.Poder Alta		Total		U	
Comp.Prossocial	9,20	1,20	8,59	1,65	8,94	1,43	1840,0	,017
Comp.Problemas	7,89	5,29	9,88	5,42	8,74	5,42	1829,0	,016
Prob.Comporta.	1,29	1,24	1,73	1,60	1,48	1,41	2099,5	,125
Prob.Hiperatividade	3,42	2,39	4,62	2,50	3,93	2,50	1749,5	,004
Prob.Relacionais	1,15	1,68	1,07	1,28	1,11	1,52	2413,0	,836
Prob.Emocionais	2,05	1,88	2,47	2,13	2,53	2,00	2142,5	,270
	Indução Baixa		Indução Alta		Total			
Comp.Prossocial	8,89	1,34	8,99	1,51	8,94	1,43	2193,5	,375
Comport.Problemas	8,46	4,58	8,97	6,03	8,74	5,42	2413,5	,960
Prob.Comporta.	1,46	1,25	1,49	1,54	1,48	1,41	2418,5	,767
Prob.Hiperativi	3,76	2,49	4,06	2,51	3,93	2,50	2290,5	,487
Prob.Relacionais	0,95	1,15	1,24	1,76	1,11	1,52	2394,0	,680
Prob.Emocionais	2,29	1,89	2,18	2,09	2,23	2,00	2269,5	,506

Nota^a. Comport.Problemas é a soma dos fatores que medem comportamentos problemas (comportamentais, hiperativos, relacionais, emocionais)

Para investigar a estrutura inter-relacional entre as dimensões da técnica de disciplina parental com os comportamentos das crianças e adolescentes e verificar como as variáveis externas estão relacionadas não apenas com uma dimensão, mas com toda a estrutura foi realizada uma análise multidimensional não métrica - o SSA, considerando como variáveis critérios as dimensões da SDQ: Hiperatividade (S.Prob.Hiperativ); Problemas Comportamentais (S_Prob.Comport.); Problemas Emocionais (S.Prob.Emocionais.); Problemas Relacionais (S.Prob.Relacional) e Comportamentos Prossociais (S.Pró-social) e as duas dimensões da escala ETDP como variáveis externas dicotomizadas: indução baixa (E.InduBa) e indução alta (E.InduAl); afirmação de poder baixa (E.Af.PoB) e afirmação de poder alta (E.Af.PoA).

Conforme pode ser observado na Figura 5, enquanto os quatro itens relativos a

comportamentos problema se localizam na região superior e lateral direito da projeção mais próximos de afirmação de poder alta, o item prosocial se localiza no canto inferior esquerdo mais próximos das variáveis externas AF Baixa e também os dois itens indução baixa e alta. Esta configuração reflete a correlação significativamente alta entre afirmação de poder alta e o escore total dos quatro itens problemas (r_{pb} 0,183 $p = 0,031$). Na região dos itens problemas comportamentais o item que mais se aproxima de AF Alta é o item hiperatividade conforme refletido na alta correlação significativa entre estes dois itens (μ_2 0,41 e r_{pb} 0,237 $p = 0,005$). Os outros três itens problemas comportamentais, problemas emocionais e relacionais apresentam correlações mais baixas (μ_2 0,29 e r_{pb} 0,154 $p = ns$; μ_2 0,19 e r_{pb} 0,103 $p = ns$; μ_2 -0,06 e r_{pb} -0,026 $p = ns$, respectivamente). Ao mesmo tempo o item comportamentos prossociais apresenta uma correlação positiva significativamente alta com AF baixa (μ_2 0,42; r_{pb} 0,210 $p = 0,013$). Vale salientar que μ_2 se refere ao coeficiente de monotonicidade e o r_{pb} é a correlação ponto-bisserial.

Pode também ser observado que o item problemas relacionais está próximo de problemas emocionais, enquanto o item problemas comportamentais se aproxima do item hiperatividade. Por fim, pode-se observar que as variáveis externas que representam os níveis altos e baixos da técnica parental indução estão localizados no centro da figura bem próximas entre si, sugerindo que esse tipo de técnica não estava associado com os comportamentos problemas e atos prossociais das crianças e adolescentes.

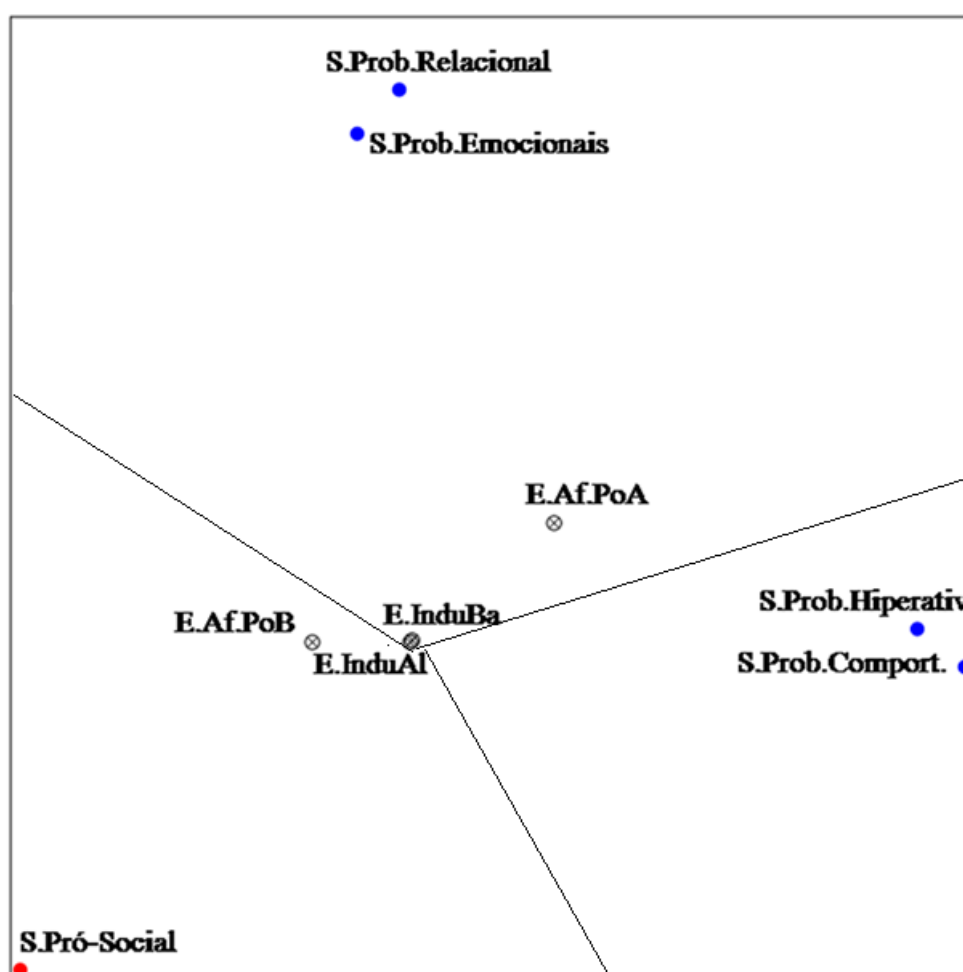


Figura 5: SSA das relações entre técnicas disciplinares parentais e comportamentos problemas e prossociais das crianças e adolescentes. (Coeficiente de Monotonicidade - Projeção 3d, 1x2, Coeficiente de Alienação .00017)

Relação entre Empatia, Comportamento prossocial e Comportamentos Problema

Foram realizadas análises correlacionais de Spearman para verificar as relações entre empatia, comportamento prossocial e comportamentos problema. Os resultados demonstraram que a empatia apresentou correlação positiva e significativa com os comportamentos prossociais ($\rho = ,180$; $p = 0,38$). Em contrapartida, foi observado que a empatia exibiu correlação negativa e significativa com os comportamentos problema ($\rho = -,196$; $p = 0,23$). Por fim, foi verificado que os comportamentos prossociais apresentaram correlação negativa e significativa com os comportamentos problema ($\rho = -,196$; $p = 0,21$). Essas correlações podem ser observadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Correlações entre comportamentos prossociais, comportamentos problema e a empatia das crianças e adolescentes.

Variável	1. C. Prossociais	2. C. Problemas
1. Comportamentos Prossociais	_____	
2. Comportamentos Problema	-,196*	_____
3. Empatia	,180*	-,196*

*. A correlação é significativa no nível 0,05

Empatia e variáveis sociodemográficas

O teste de Mann-Whitney foi utilizado para verificar se as médias da empatia iriam variar em função do sexo. As análises demonstraram que houve diferença significativa ($Z = -2,480$; $p = ,013$) entre meninos e meninas. As meninas apresentaram médias maiores no nível de empatia quando comparadas com os meninos ($M = 15,75$; $DP = 2,33$ e $M = 14,51$; $DP = 3,77$, respectivamente).

No que concerne a variável idade, os resultados do teste de Mann-Whitney indicaram que existiu diferença significativa entre as faixas etárias ($Z = -4,423$; $p = 0,00$). As crianças mais novas (6 a 8 anos) apresentaram níveis menores de empatia quando comparadas com as crianças mais velhas (9 a 12 anos) ($M = 13,61$; $DP = 3,126$ e $M = 16,11$; $DP = 2,921$, respectivamente).

Comportamentos Prossociais, Comportamentos Problemas e variáveis sociodemográficas

O teste de Mann-Whitney foi utilizado para verificar se existiam diferenças relacionadas ao sexo e a idade nas variáveis comportamentos prossociais e comportamentos problemas. No que concerne ao sexo, as análises demonstraram que não houve diferença significativa ($Z = -,943$; $p = ,346$) entre meninos ($M = 8,78$; $DP = 1,62$) e meninas ($M = 9,12$; $DP = 1,17$) em relação aos comportamentos prossociais. Por outro lado, os resultados indicaram que existiram diferenças significativas ($Z = -2,354$; $p = ,019$) nos comportamentos problemas da criança em relação ao sexo. Os meninos apresentaram maiores médias de comportamentos problemas quando comparados com as meninas ($M = 9,84$; $DP = 5,93$ e $M = 7,52$; $DP = 4,521$, respectivamente).

No que diz respeito à idade, as análises indicaram que não houve diferenças significativas ($Z = -,114$; $p = ,909$) entre as crianças mais novas ($M = 8,93$; $DP = 1,42$) e as mais velhas ($M = 8,95$; $DP = 1,45$) em relação ao comportamento prossocial. Do mesmo modo, os resultados indicaram que não houve diferença significativa ($Z = -,313$; $p = ,754$) entre as crianças mais novas ($M = 8,34$; $DP = 4,78$) e mais velhas ($M = 9,01$; $DP = 5,82$) em relação aos comportamentos problemas.

Discussão

Os resultados indicaram que os cuidadores portugueses relataram que quando seus filhos se comportavam mal, eles utilizavam com maior regularidade a técnica disciplinar indutiva comparativamente à de afirmação de poder. Esse dado sugere que os pais empregavam com maior frequência estratégias que incentivavam a reflexão e a tomada de perspectiva para que seus filhos deixassem de emitir comportamentos inadequados. Esse achado também foi encontrado por Carvalho e Cruz (2018) em um estudo realizado com 128 mães de crianças em idade pré-escolar de quatro cidades de Portugal. Essas autoras observaram que a indução se destacava como a técnica disciplinar mais utilizada pelas mães portuguesas. Uma vez que a amostra do presente estudo é quase na totalidade constituída por mães, pode-se afirmar que os dados são confirmados.

No que se refere à empatia e sua relação com as técnicas disciplinares, os resultados obtidos a partir do SSA, indicaram que o ponto que representava as crianças com os níveis de empatia mais altos se localizou na região dos itens que compunham a dimensão da técnica indutiva. Esse achado confirma uma das hipóteses principais desse estudo, pois sugere que os pais que utilizavam com maior frequência a técnica indutiva tendiam a ter filhos com níveis de empatia mais altos. Esses resultados confirmam que quando os pais usam a técnica indutiva, que envolve estratégias que incentivam a reflexão, eles proporcionam a compreensão sobre a necessidade e o bem-estar de outras pessoas e auxiliam no entendimento da criança sobre como suas ações afetam os outros (Hastings & Miller, 2015). Assim, esse raciocínio orientado ao outro desperta na criança sentimentos empáticos, tornando-a mais sensível e atenta aos outros, fornecendo um contexto propício ao desenvolvimento da empatia (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017). De acordo com Hoffman (2000) e Krevans e Gibbs (1996) o uso da técnica indutiva favorece o desenvolvimento da empatia das crianças porque

elas são estimuladas a focar sua atenção no outro, o que levaria a descentralização do *self* e maior ponderação sobre como suas ações afetam outras pessoas.

Por outro lado, foi verificado que o ponto que representava as crianças com níveis de empatia mais baixos se localizou na região que compunha os itens da dimensão afirmação de poder, sugerindo que os cuidadores que tendiam a utilizar esse tipo de técnica com maior frequência tendiam a ter filhos com níveis de empatia mais baixos. Nessa prática os pais fazem uso do poder que possuem em relação aos seus filhos, empregando muitas vezes ações punitivas. As crianças não são estimuladas a refletirem sobre seus comportamentos, mas são impelidas a obedecerem às regras impostas pelos seus pais. Assim, o uso desse tipo de técnica, considerada coercitiva, não favorece a internalização de normas sociais e dificulta o desenvolvimento da empatia, já que a criança não é instigada a pensar sobre como suas ações possuem efeitos sobre o estado emocional do outro (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016). Esse dado corrobora estudos anteriores que demonstraram que o uso de técnicas disciplinares que envolvem estratégias punitivas não proporciona o desenvolvimento da empatia (Krevans & Gisbbs, 1996; Lopez, Bonenberger & Schneider, 2001).

Ainda em relação à técnica de afirmação de poder, foi verificado que os pais que empregavam baixos níveis desse tipo de disciplina possuíam filhos que apresentavam maiores médias de comportamento prossocial. Esse dado sugere que quando os pais não recorrem com tanta frequência a estratégias hostis que envolvem punição e retirada de privilégios, isso pode favorecer o desenvolvimento de comportamentos positivos e que são adequados socialmente.

Em contrapartida, foi observado que quando os pais utilizam repetidamente estratégias que envolvem altos níveis de afirmação de poder os seus filhos tendem a apresentar maiores médias de comportamentos problema, especificamente relacionados com a hiperatividade e atenção. Esse dado ratifica os achados de outros estudos, os quais indicam que quando os cuidadores empregam estratégias disciplinares agressivas, baseadas na força e privação, os seus filhos tendem a apresentar níveis mais altos de comportamentos problema (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Mackenbach, Ringoot, Van der Ende, Verhulst, Jaddoe, Hofman, Jansen & Tiemeier, 2014; Mcloyd & Smith, 2002; Ruiz-Ortiz, Braza, Carreras & Muñoz, 2017; Xing & Wang, 2013). Desse modo, quando os pais usam técnicas punitivas eles fornecem um modelo para a criança sobre como ela deve resolver os seus problemas, mostrando que machucar os outros é aceitável, isto é, a resolução de conflitos com base na agressão pode ser praticada. Assim, as crianças tenderiam a ser mais agressivas quando são

expostas à disciplina que envolve força física (Hastings, Utendale & Sullivan, 2007; Lopes Neto, 2005).

Uma reflexão que pode ser feita sobre a falta de relação entre a prática disciplinar indutiva e os comportamentos prossociais da criança, é que, os pais recorrem a diferentes estratégias para disciplinar a criança (Cruz, 2013). Assim, mesmo que os pais tenham apresentando médias mais altas na técnica indutiva, isso não quer dizer que eles também não usem técnicas punitivas. Desse modo, as práticas parentais hostis e agressivas, provavelmente, possuíram um efeito mais significativo em relação aos comportamentos da criança, sugerindo que práticas que envolvem afirmação de poder podem ser experienciadas tão intensamente pela criança que os efeitos positivos das técnicas indutivas seriam neutralizados.

Um achado do presente estudo, que tem sido encontrado por muitos pesquisadores (Batson & Ahmad, 2001; Pavey, Greitemeyer & Sparks, 2012; Williams, O'Driscoll & Morre, 2014) foi a relação positiva entre a empatia e comportamentos prossociais e negativa com comportamentos problemas. Esses resultados sugerem que a empatia facilita o desenvolvimento de comportamentos que são considerados positivos e adequados socialmente, pois uma das suas finalidades é aumentar o bem-estar de outra pessoa. Ademais, a empatia funcionaria como um fator de proteção durante o desenvolvimento, pois maiores níveis de empatia estão relacionados com menores emissões de comportamentos que são danosos para o próprio sujeito e para outras pessoas, tais como a agressividade em diversos contextos (Stanger, Kavussanu, McIntyre & Ring, 2016; Steffgen, Konig, Pfetsch & Melzer, 2011).

Outro achado do presente estudo foi a correlação negativa entre comportamentos problemas e comportamentos prossociais. O que está de acordo com os achados de Eivers, Brendgen, Vitaro e Borge (2012), no qual foi verificado que maiores níveis de comportamentos antissociais estariam associados a menores níveis de comportamento prossocial em diferentes momentos do desenvolvimento da criança.

No que concerne as variáveis sociodemográficas, mais especificamente a idade foi verificado que os pais tendiam a utilizar com maior frequência a afirmação de poder com as crianças mais novas (6 a 8 anos). Por outro lado, ocorria uma tendência a fazer uso da indução com as crianças mais velhas (9 a 12 anos). Uma hipótese sobre esse dado se refere ao desenvolvimento cognitivo da criança, já que as crianças mais velhas teriam habilidades cognitivas (por ex.: tomada de perspectiva, teoria da mente) mais desenvolvidas que podem auxiliar na compreensão da mensagem de socialização que os pais desejam transmitir. Desse

modo, os agentes de socialização tenderiam a utilizar estratégias mais reflexivas, como o uso da técnica indutiva, à medida que a criança se desenvolve (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017).

Por outro lado, com as crianças mais novas seria necessária a utilização de estratégias que envolvem ações mais concretas, uma vez que as crianças, nesse momento do desenvolvimento, ainda não conseguiriam compreender as mensagens mais subjetivas de socialização. No entanto, Hastings, Utendale e Sullivan (2007) sugerem que a técnica indutiva deveria ser utilizada especialmente com as crianças mais novas, pois elas possuem um alto grau de egocentrismo e as habilidades de tomada de perspectiva bastante limitadas. Esses autores acreditam que a indução iria auxiliar a criança a compreender o estado do outro e evitar emitir ações que causam danos aos outros.

Assim, a indução é compreendida como uma técnica que deve ser utilizada em qualquer faixa etária devido aos benefícios que pode trazer, desde muito cedo, ao desenvolvimento sócioemocional da criança. Apesar dos pais do presente estudo terem utilizado a técnica de afirmação de poder com maior frequência com as crianças mais novas, vale salientar que ocorreu uma tendência em utilizar a técnica indutiva com maior frequência, nas crianças a partir dos nove anos de idade.

Ainda em relação a variável idade, foi verificado que as crianças mais velhas apresentaram maiores níveis de empatia quando comparadas com as crianças mais novas. Esse dado tem sido observado em outros estudos (López-Pérez, Hanoch, Holt & Gummerum, 2015; Sampaio, Moura, Guimarães, Santana & Camino, 2013), o que sugere que a empatia é uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo, apresentando formas mais rudimentares no início da infância e se tornando mais robusta à medida que a idade avança (Hoffman, 2000). Outro aspecto que pode ser destacado dentro do avanço da idade é a escolaridade, já que a medida que a idade da criança avança, os níveis de escolaridade também aumentam. Assim, as práticas desenvolvidas pelos educadores ao longo dos anos escolares podem promover e potencializar habilidades sóciocognitivas que contribuem para o desenvolvimento da empatia. Nesse sentido, a escola pode estar desempenhando um importante papel durante o avanço da empatia.

No que diz respeito a variável sexo foi verificado que os pais tendiam a utilizar mais a afirmação de poder com os meninos, enquanto a técnica indutiva a ser mais utilizada com crianças do sexo feminino. Uma hipótese que pode auxiliar na compreensão desse resultado se refere ao fato dos meninos apresentarem, de modo geral, comportamentos que tendem a ser

mais agressivos e antissociais (Wang, Iannotti & Luk, 2012), o que levaria a necessidade dos pais empregarem técnicas de disciplina mais severas. Alguns autores têm sugerido que características da criança podem interferir na escolha do tipo de disciplina que será utilizada pelos pais e na maneira que a criança irá reagir (Grusec & Goodnow, 1994; Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017).

Foi também verificado que as meninas apresentaram níveis de empatia mais altos quando comparadas com os meninos, esse dado tem sido encontrado amplamente na literatura, especialmente quando são utilizadas medidas de autorrelato (Van der Graaff, Branje, De Wied, Hawk & Lier, 2014; Michalska, Kinzler & Decety, 2013; Sánchez-Pérez, Fuentes, Jolliffe & González-Salinas, 2014). Por outro lado, foi verificado que os meninos apresentaram maiores problemas de comportamento, conforme observado em estudos anteriores (Brzezinski, 2016; Obsuth, Eisner, Malti & Ribeaud, 2015; Raskauskas & Stoltz, 2007; Wang, Iannotti & Luk, 2012). Uma hipótese que tem sido bastante defendida entre os pesquisadores para justificar essa diferença entre meninos e meninas em relação à empatia e comportamentos problema é a socialização. Os cuidadores e outras pessoas do contexto social provavelmente incentivam as meninas a agir e a participar de brincadeiras que envolvem o cuidado. Por outro lado, os meninos seriam estimulados a participar de brincadeiras que envolvem a força física e são repreendidos pelos cuidadores quando expressam seus sentimentos com o uso de frases como: “homem não chora” (Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga & Menezes, 2011).

Em relação a variável tipo de residência foi verificado que os pais que residiam no meio rural tendiam a utilizar mais afirmação de poder. Por outro lado, os pais que moravam no meio urbano empregavam com maior frequência a indução. Não existem dados de estudos anteriores que auxiliem na compreensão desses resultados, mas uma hipótese para esse achado pode estar na maneira que os pais das diferentes localidades compreendem como corretas e justas técnicas disciplinares distintas. Talvez, os pais da residência rural vêem a afirmação de poder como uma técnica mais eficaz para corrigir os comportamentos inadequados da criança e que não possui efeitos negativos para o desenvolvimento dos seus filhos. Por outro lado, os pais que residem no meio urbano podem perceber a indução como mais correta e menos nociva. Isso implicaria em diferentes frequências no uso dessas técnicas de disciplina parental.

Algumas limitações e contribuições advindas do presente estudo devem ser discutidas. Em relação às limitações, destaca-se que foram utilizadas somente medidas de autorrelato

para avaliar a empatia e as técnicas disciplinares. Futuras pesquisas podem fazer uso de observações em ambiente doméstico e escolar para coletar dados sobre essas variáveis a partir de diferentes contextos e utilizar também outras fontes (pais, pares e professores) para a avaliação da empatia das crianças e adolescentes .

Vale salientar que essa foi a primeira tentativa empírica, realizada em Portugal que buscou investigar as relações entre práticas disciplinares parentais, avaliadas pela Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP) com o desenvolvimento sócioemocional da criança, enfocando especialmente a empatia. Em futuras investigações devia-se replicar este estudo com outras amostras de crianças e adolescentes em escolas públicas de Portugal para avaliar se será encontrado o mesmo resultado nessas amostras. Adicionalmente, e tendo como pano de fundo o envolvimento cada vez maior dos homens portugueses na parentalidade e em tarefas que tradicionalmente pertenciam apenas à mulher (Wall, Cunha, Atalaia, Rodrigues, Correia, Correia, & Rosa, 2016), é importante replicar o estudo com uma amostra que inclua mais pais homens e analisar também as práticas parentais dos homens portugueses, comparar essas práticas disciplinares utilizadas pela mãe e pai e suas implicações no desenvolvimento sócioemocional da criança, especificamente da empatia.

3.3 USO DE TÉCNICAS DISCIPLINARES ENTRE CUIDADORES BRASILEIROS E PORTUGUESES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Resumo: Os valores e as normas que permeiam determinada cultura podem influenciar as práticas disciplinares parentais que são empregadas dentro do contexto familiar. Desse modo, o objetivo deste estudo foi investigar se os pais brasileiros e portugueses iriam diferir em relação a frequência no uso das técnicas disciplinares indutiva e afirmação de poder e as suas consequências para o desenvolvimento sócioemocional da criança. Participaram do estudo cento e cinquenta e nove crianças portuguesas (n=82) e brasileiras (n=77), de ambos os sexos, com idade entre 7 e 10 anos, estudantes de uma escola particular na cidade de Coimbra, Portugal e uma escola particular situada em um bairro periférico na cidade de Petrolina-Pernambuco, Brasil. Também fizeram parte os responsáveis das crianças. Os participantes responderam a Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP), a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA), a subescala de comportamentos prossociais do Questionário

de Capacidades e de Dificuldades (SDQ) e o jogo ditatorial. Os resultados indicaram que os pais brasileiros utilizavam com maior frequência a técnica indutiva com os seus filhos quando comparados com os portugueses. Foi verificado também que a técnica indutiva não apresentou associações com a empatia e comportamento prossocial das crianças, tanto no Brasil como em Portugal. Por outro lado, em Portugal foi identificada uma relação negativa, marginalmente significativa, entre a afirmação de poder e os comportamentos prossociais das crianças. Foi observado que as crianças portuguesas apresentaram níveis mais altos de empatia quando comparadas com as brasileiras. Em contrapartida, as crianças brasileiras apresentaram maior frequência na emissão de comportamentos prossociais. Esses dados são discutidos com base na literatura sobre socialização e fatores culturais.

Palavras chave: Cultura. Socialização. Empatia. Prosociabilidade.

Introdução

As práticas disciplinares que os pais utilizam com a finalidade de corrigir e direcionar os comportamentos de seus filhos é um dos aspectos que constitui a socialização (Barroso, 2011). Essas práticas têm sido comumente confundidas com práticas punitivas que causam medo e ansiedade na criança (Marques, 2010; Weber, Viezzer & Brandenburg, 2004). No entanto, as técnicas disciplinares devem ser compreendidas de maneira positiva, pois possuem o intuito de ajudar a criança a lidar com o conflito existente entre seus desejos e as regras sociais, e promover a internalização das normas e a reflexão sobre a importância de considerar as necessidades dos outros (Hoffman, 2000; Patias, Siqueira & Dias, 2012).

Alguns fatores podem afetar o impacto que a técnica disciplinar parental exerce sobre o desenvolvimento da criança, dentre eles, as mudanças na dinâmica familiar. Nos últimos anos, o número de mães que trabalha fora de casa tem aumentado o que tem levado a criança a passar maior parte do tempo em outros contextos de socialização, sobretudo em escolas e creches. Além disso, a facilidade de acesso a tecnologia, tem como resultado a frequente utilização de *smartphones* e computadores pelos cuidadores no contexto familiar, o que diminui as oportunidades de atuarem ativamente na socialização de seus filhos. Assim, as interações entre pais e filhos têm se tornado cada vez mais fragilizadas, e os pais têm deslocado para a escola muitas responsabilidades parentais, dentre elas a de disciplinar a criança (Pedroso & Bonfim, 2017).

É importante destacar que as técnicas disciplinares utilizadas pelos pais no contexto familiar são afetadas pelas regras e valores que permeiam a sociedade em que estão inseridos. Por exemplo, no estudo realizado por Akmatov (2011) foi verificado que a maioria dos pais de países africanos acreditava que a punição corporal deveria ser utilizada como método para educação infantil. Assim, os países africanos foram os que apresentaram maiores índices de abuso infantil. Esse fato sugere que a maneira como as pessoas de determinada cultura compreendem uma técnica disciplinar como necessária e justa pode influenciar na escolha das estratégias utilizadas para corrigir as crianças.

De forma similar, o Brasil é considerado uma cultura patriarcal, na qual os adultos acreditam que possuem total controle sobre a criança e consideram a punição física como meio legítimo de conduzir a educação de seus filhos. Desse modo, a violência no ambiente familiar se constitui como um fenômeno histórico-cultural, em que a punição física é aceita socialmente quando é utilizada no contexto doméstico (Valenciano, Falchi & Carneiro, 2018). Esse aspecto foi verificado empiricamente no estudo realizado por Weber, Viezzer e Brandenburg (2004), em que essas autoras constataram que numa amostra composta por 472 crianças e adolescentes, 88,1% relataram ter sofrido punição física, o que representa uma alta prevalência no uso de técnicas disciplinares punitivas entre os pais brasileiros.

Nos últimos anos têm ocorrido tentativas na direção de modificar as concepções sociais acerca da prática punitiva no contexto familiar. Um exemplo disso é a Lei do menino Bernardo, também conhecida como a lei da palmada (nº 13.010/2014), que entrou em vigor em 2014 com a finalidade de garantir à criança o direito de ser educada sem o uso de castigo físico e de práticas cruéis (Valenciano, Falchi & Carneiro, 2018). Vale ressaltar que apesar desses esforços serem válidos, alterar certas práticas consideradas socialmente naturais e habituais é algo que demanda tempo e que causa estranhamento e resistência em algumas pessoas (Patrias, Siqueira & Dias, 2012).

Alguns pesquisadores sugerem que nas sociedades em que a punição física é compreendida como natural e normativa as crianças tenderiam a sofrer menos danos pelo seu uso do que as crianças que estão inseridas em culturas nas quais essas práticas não são aceitas (Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1996; Gershoff, Lansford, Chang, Zelli, Deater-Deckard & Dodge, 2010; Grusec & Goodnow, 1994). No entanto, um estudo realizado no Brasil contraria essa visão, Alvarenga e Piccinini (2001) verificaram que as mães que utilizavam mais a técnica indutiva tinham filhos que apresentavam menores problemas externalizantes, enquanto as mães que utilizavam a disciplina coercitiva tinham filhos com

maiores chances de apresentarem problemas externalizantes. Esse achado indica que, mesmo estando inseridas numa cultura que considera a punição física legítima na educação das crianças, as estratégias punitivas possuem consequências negativas para o desenvolvimento da criança.

Em Portugal, o próprio código civil, na sua versão original, garantia o poder da correção aos pais com uso de castigo físico (Alves, 2018). Assim, durante muito tempo a punição corporal foi socialmente aceita como estratégia eficaz na educação da criança. Mesmo castigos e punições corporais sendo hoje proibidos pela Lei n.º 59/2007, essas práticas continuam a ser frequentemente utilizadas dentro da sociedade portuguesa como estratégia educativa (Marques, 2010). No entanto, numa pesquisa realizada por Marques (2010) sobre crenças em relação ao uso da punição física, foi verificado que os pais, em sua maioria, avaliaram a punição física como uma estratégia educativa pouco adequada. Isso sugere que tem ocorrido uma mudança, entre os portugueses, na compreensão sobre a eficácia da punição física na educação das crianças.

Recentemente, em um estudo realizado por Carvalho (2014), foi verificado que as mães portuguesas percebiam a punição física como a menos eficaz dentre outras técnicas disciplinares, como a técnica indutiva e a punição não física. Além disso, empregavam com menor frequência a punição física e com maior frequência a técnica indutiva para disciplinar seus filhos. Desse modo, as mães portuguesas não somente acreditam que a punição física é pouco eficaz, como empregam essa técnica com menor frequência.

Essas mudanças que têm ocorrido no Brasil e em Portugal demonstram esforços na tentativa de reduzir a frequência no uso de práticas disciplinares parentais que causam danos no desenvolvimento da criança. Vale salientar, ainda que essas transformações tenham ocorrido nos dois países, os esforços em Portugal são mais antigos e as pressões de outros países da Europa para penalizar os castigos físicos são muito grandes (Alves, 2018).

Existem outros fatores dentro da cultura que podem afetar os comportamentos, os valores e as crenças dos indivíduos que estão nela inseridos. Esses fatores mais amplos são construídos historicamente. Nesse sentido é importante considerar que o Brasil, no início do seu desenvolvimento, foi influenciado fortemente por aspectos culturais portugueses. No entanto, muito do que constitui hoje a cultura brasileira é resultado da integração e influência de civilizações distintas, como dos indígenas, africanos, e imigrantes europeus (alemães, italianos, espanhóis) e asiáticos (japoneses, libaneses e sírios). Tendo em vista essa convivência dos brasileiros com pessoas que vinham de diversos países, esse convívio

implicou na necessidade de saber lidar com diferentes pessoas e costumes, o que possibilitou ao Brasil ser conhecido como um país amigável e hospitaleiro (Hofstede, Hilal, Malvezzi, Tanure & Vinken, 2010). Como foi verificado empiricamente no estudo realizado por Levine, Norenzayan e Philbrick (2001), esses autores constataram que entre vinte e três países diferentes, o Brasil foi aquele que mais pontuou na categoria ajuda. Isso sugere que os valores que permeiam a cultura brasileira incentivam comportamentos que visam o benefício do outro.

O presente estudo

Pesquisas têm indicado que a frequência e a normatividade de determinadas técnicas disciplinares parentais podem variar entre culturas (Akmatov 2011; Gershoff, Lansford, Chang, Zelli & Deater-Deckard, 2010; Oveisi, Ardabili, Majdzadeh, Mohammadkhani, Rad & Loo 2010). Contudo, não se tem conhecimento de estudos anteriores que buscaram investigar essa diferença entre Portugal e o Brasil. Assim, o objetivo principal do presente estudo foi investigar se pais brasileiros e portugueses iriam diferir em relação ao uso das técnicas disciplinares indutiva e afirmação de poder. Conjecturou-se que os cuidadores portugueses iriam apresentar maior frequência na técnica indutiva, tal como observado em estudos anteriores nos quais as mães portuguesas acreditavam que estratégias punitivas eram pouco eficazes para educar a criança (Marques, 2010) e utilizavam com maior frequência a técnica indutiva em relação a punição não física e a punição física (Carvalho, 2014).

Foi também investigado se o uso da técnica disciplinar parental indutiva iria se relacionar positivamente com a empatia e com o comportamento pró-social das crianças. E se a afirmação de poder apresentaria correlações negativas com a empatia e comportamento pró-social. Essa hipótese está fundamentada em pesquisas anteriores cujos resultados encontraram tais relações (Carlo, Knight, McGinley & Hayes, 2010; Krevans & Gibbs, 1996; Lopez, Bonenberger & Schneider, 2001; Patrick & Gibbs, 2012).

No que diz respeito a influência das variáveis sociodemográficas, tendo como base o que propõe a literatura e as pesquisas realizadas. Era esperado que cuidadores com maiores níveis de escolaridade utilizassem com maior frequência a técnica indutiva e com menor frequência a afirmação de poder (Carvalho, 2014; Zussman, 1978). Além disso, que empregassem com maior frequência a técnica indutiva com as meninas (Zussman, 1978) e com as crianças mais velhas (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017).

Por fim, hipotetizou-se que as crianças brasileiras iriam apresentar maiores níveis de empatia e comportamento pró-social quando comparadas com as portuguesas. Essa suposição estava apoiada no fato do Brasil ser considerado uma cultura simpática, a qual incentiva comportamentos de ajuda e valores voltados aos outros (Levine, Norenzayan e Philbrick 2001).

Método

Amostra

Participaram 159 crianças portuguesas ($n = 82$) e brasileiras ($n = 77$), de ambos os sexos. A amostra brasileira foi composta por 39 meninas e 38 meninos, com idade entre 7 e 10 anos ($M = 8,49$; $DP = ,620$), estudantes do 3º e 4º ano de uma escola particular situada em um bairro periférico na cidade de Petrolina-Pernambuco. A amostra portuguesa foi composta por 38 meninas e 44 meninos, com idade entre 7 e 10 anos ($M = 8,51$; $DP = 1,103$) estudantes do 2º ao 5º de uma escola particular na cidade de Coimbra, Portugal. Os responsáveis das crianças também participaram do estudo.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, com a finalidade de coletar dados relativos à criança (idade, sexo) e aos pais (escolaridade).

Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP)

Para avaliar os comportamentos disciplinares parentais foi utilizada a ETDP. Essa escala é constituída por 12 itens que avaliam as técnicas disciplinares utilizadas pelos pais quando os seus filhos se comportam mal. Os itens da escala se agrupam em duas dimensões: Afirmação de Poder e Indução. A primeira dimensão é composta por 7 itens que medem o uso de poder dos pais em relação aos filhos. Por exemplo: “Impeço-o/a de ter ou fazer algo que gosta muito”. A dimensão “Indução” é composta por 5 itens que medem os comportamentos

parentais que incentivam a reflexão da criança sobre seu comportamento inadequado, por exemplo: “Explico-lhe as consequências daquilo que fez”.

Os pais avaliam numa escala de cinco pontos (1=Nunca; 5= Sempre) a frequência que utilizam a técnica descrita no item quando seus filhos se comportam mal. Assim a pontuação é obtida a partir da soma de cada dimensão. Se for verificada uma pontuação maior na dimensão afirmação de poder, isso demonstra que os pais tendem a utilizar mais técnicas punitivas e coercitivas com seus filhos. Por outro lado, se for obtida uma pontuação maior na dimensão indução esse dado sugere que os pais utilizam mais estratégias reflexivas e não coercitivas com seus filhos.

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)

Para avaliar o comportamento pró-social das crianças portuguesas foi utilizada a subescala comportamento pró-social do questionário de Capacidade e Dificuldades desenvolvido por Goodman (2001), traduzido e adaptado em Portugal por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2005). O SDQ é composto por 25 itens que avaliam a ocorrência de problemas de comportamento, um exemplo de item seria: “Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as” e comportamentos pró-sociais, um exemplo de item seria: “Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente”. O questionário é constituído por cinco subescalas que avaliam: sintomas emocionais, problemas de relacionamento, problemas de comportamento, hiperatividade, e comportamentos pró-sociais. A frequência dos comportamentos é assinalada numa escala de tipo Likert que varia entre 0= “Não é verdade”, 1= “É um pouco verdade” e “2= É muito verdade”.

O resultado total (Escala Total de Dificuldades da Criança) obtém-se através do somatório de todos os itens com exceção dos que constituem a subescala de comportamentos pró-sociais (mínimo 0 e máximo 40). Os resultados de cada uma das subescalas (Sintomas Emocionais; Problemas de Comportamento; Hiperatividade e Problemas de Relacionamento) são obtidos pelo somatório dos valores dos 5 itens de cada uma delas, podendo ser interpretados como normais, limítrofes e anormais, tendo por base os valores padronizados (mínimo 0 e máximo 10, para cada subescala

Jogo Ditatorial

Essa tarefa foi usada com o objetivo de avaliar o comportamento prossocial das crianças, ferramenta esta adotada em estudos anteriores (Sampaio & Pires, 2015; Smith, Blake & Harris, 2013). Esse jogo possui a seguinte dinâmica: uma pessoa chamada de ditador (ele tem o poder da decisão) recebe uma quantidade de bens que pode, mas não é obrigado, compartilhar com outra pessoa anônima (o receptor). Se o ditador decidir manter todos os bens para si, isso não irá trazer consequências negativas para ele, mas também se decidir compartilhar os bens não irá receber nenhum tipo de ganho ou recompensa social (Gummerum, Hanoch, Keller, Parsons & Hummel, 2010).

Nesta pesquisa foram utilizados quatro cartelas de adesivos de personagens da *Disney* como recurso no jogo ditatorial. Além dos adesivos, foram utilizados dois envelopes, nos quais as crianças colocaram os adesivos que seriam doados para a outra criança (envelope verde) e os adesivos que ficariam para si (envelope laranja).

Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA)

Para avaliar a empatia das crianças portuguesas e brasileiras foi utilizada a EECA, desenvolvida por Bryant (1982) e validada no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001). Essa escala busca avaliar empatia a partir da perspectiva do próprio sujeito. É um instrumento do tipo lápis e papel composto por 22 itens que devem ser respondidos com sim ou não, sendo as respostas empáticas marcadas com um ponto e as não empáticas com zero ponto. Um exemplo de itens da escala é: “*Fico triste quando vejo uma menina que não encontra alguém com quem brincar*”. A pontuação é obtida a partir do somatório da quantidade de pontos. Quanto maior o escore maior é o nível de empatia. O escore total pode variar entre 0 a 22 pontos. Os itens 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 possuem direção inversa e devem ser invertidos quando for calculado o escore global da escala.

Procedimentos

Inicialmente foi feito o contato com a escola, neste momento foram expostos os objetivos e os benefícios do estudo para as crianças, sendo então solicitado que a carta de anuência fosse assinada pela direção da escola. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Escala de Técnicas Disciplinares Parentais foram enviados aos responsáveis das crianças. Esses documentos deveriam ser assinados e respondidos em um

prazo de duas semanas. Participaram do estudo somente as crianças que trouxeram o TCLE devidamente assinado por seus responsáveis.

Em Portugal, as crianças responderam o SDQ e a EECA coletivamente em sala de aula. No Brasil, as crianças participaram do jogo do ditador, individualmente, e responderam a EECA nesse mesmo momento.

Considerações Éticas

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (Nº. CAAE: 2275316.4.0000.5208). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resultados

Técnicas Disciplinares e a cultura

Para verificar se existiam diferenças na frequência dos tipos de técnicas disciplinares empregadas pelos cuidadores brasileiros e portugueses foram computadas análises de Mann-Whitney. Os resultados indicaram que os brasileiros apresentaram médias maiores na técnica indutiva ($M = 4,58$; $DP = ,545$) quando comparados com os portugueses ($M = 4,48$; $DP = ,424$) sendo essa diferença estatisticamente significativa ($Z = 2,081$; $p = ,03$). Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas entre brasileiros ($M = 2,61$; $DP = ,732$) e portugueses ($M = 2,62$; $DP = ,478$) na afirmação de poder ($Z = -,555$; $p = ,579$).

Técnicas disciplinares, Empatia e Comportamento Prossocial

Foram realizadas análises de correlação de Spearman para averiguar se as técnicas disciplinares parentais afirmação de poder e a indutiva iriam apresentar relações com os níveis de empatia e com a frequência na emissão de comportamentos prossociais das crianças no Brasil e em Portugal. Os resultados indicaram que no Brasil a técnica disciplinar parental indução não apresentou correlações com a empatia ($\rho = -,136$; $p = ,305$) e nem com os comportamentos prossociais ($\rho = ,133$; $p = ,311$). Do mesmo modo a técnica disciplinar afirmação de poder não apresentou correlações com a empatia ($r = -,023$; $p = ,863$) e

comportamento prossocial ($\rho = -,227$; $p = ,078$) das crianças. Em contrapartida, em Portugal a técnica disciplinar afirmação de poder apresentou correlações negativas marginalmente significativas com os comportamentos prossociais ($\rho = -,207$; $p = ,066$) das crianças, mas não foram encontradas correlações entre esse tipo de técnica e a empatia ($\rho = -,155$; $p = ,165$). Do mesmo modo, não foram encontradas relações entre a técnica indutiva e a empatia ($\rho = -,027$; $p = ,810$) e a frequência na emissão de comportamentos prossociais ($\rho = -,005$; $p = ,967$) das crianças portuguesas. Esses achados sugerem que tanto no Brasil como em Portugal não foram verificadas associações entre a técnica indutiva parental, a empatia e comportamento prossocial das crianças e adolescentes. Por outro lado, em Portugal, a medida que os pais utilizavam com maior frequência a afirmação de poder os seus filhos tendiam a reduzir a emissão de comportamentos prossociais.

Técnicas disciplinares e variáveis sociodemográficas

Foram realizadas análises de Mann-Whitney para verificar se os cuidadores brasileiros e portugueses iriam diferenciar no uso das técnicas disciplinares a depender do sexo da criança. Conforme pode ser observado na Tabela 7, as análises mostram que os pais brasileiros, quando comparados com os pais portugueses, utilizavam com maior frequência a técnica indutiva com os meninos. Por outro lado, não foram verificadas diferenças significativas entre portugueses e brasileiros no uso da técnica indutiva com as meninas. De maneira semelhante, os pais portugueses e brasileiros não apresentaram diferenças significativas no uso da técnica afirmação de poder com os meninos e as meninas.

Foram realizadas análises com o intuito de investigar se o uso da prática afirmação de poder e a indutiva iriam variar em função do sexo dentro de cada cultura. Conforme pode ser observado na Tabela 7, os resultados indicaram que em Portugal os cuidadores não variaram o uso das práticas disciplinares indutiva e da afirmação de poder com os meninos e as meninas. Por outro lado, no Brasil, os cuidadores utilizaram com maior frequência a técnica de afirmação de poder com os meninos quando comparados com as meninas. Em contrapartida, o uso da técnica indutiva parental não variou em função do sexo da criança.

Tabela 7 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney do uso das técnicas disciplinares em função do sexo (feminino masculino) e o país (Brasil e Portugal).

Brasil		Portugal		Z	p
Média	DP	Média	DP		

Feminino						
Indução	4,54	,552	4,55	,393	-,630	,535
Afir.Poder	2,40	,598	2,54	,459	-1,194	,233
Masculino						
Indução	4,62	,544	4,43	,446	-2,176	,030
Afir.Poder	2,82	,806	2,69	,490	-,508	,611
Masc x Fem						
Indução	-1,180	,238	-1,289	,197		
Afir.Poder	-2,068	,039	-1,180	,238		

Foram realizadas análises de Mann-Whitney para verificar se os cuidadores brasileiros e portugueses difeririam em relação ao uso da técnica disciplinar, a depender da **idade** das crianças. Os resultados indicaram que os brasileiros ($M = 4,55$; $DP = ,523$) e os portugueses ($M = 4,44$; $DP = ,444$) não apresentaram diferenças significativas no uso da técnica indutiva ($Z = -1,613$; $p = ,107$) com as crianças mais novas (7 a 8 anos). Do mesmo modo, não foram encontradas diferenças significativas no uso afirmação de poder ($Z = -,153$; $p = ,878$) entre brasileiros ($M = 2,48$; $DP = ,681$) e portugueses ($M = 2,62$; $DP = ,445$) com as crianças mais novas. De maneira semelhante, não foram encontradas diferenças significativas entre pais brasileiros ($M = 4,61$; $DP = ,573$) e portugueses ($M = 4,53$; $DP = ,406$) no uso da técnica indutiva ($Z = 1,349$; $p = ,177$) com as crianças mais velhas (9 a 10 anos) e também não foram encontradas diferenças significativas entre brasileiros ($M = 2,73$; $DP = ,770$) e portugueses ($M = 2,62$; $DP = ,512$) no uso da afirmação de poder ($Z = -,863$; $p = ,387$) com as crianças mais velhas).

Para examinar as possíveis relações entre o nível de escolaridade dos responsáveis e o uso das técnicas disciplinares parentais foram realizadas análises de correlação de Spearman. Os dados mostraram que em Portugal não foram verificadas correlações entre nível de escolaridade com a técnica indutiva ($\rho = ,019$; $p = ,870$) e afirmação de poder ($\rho = -,162$; $p = ,150$). Por outro lado, no Brasil foram averiguadas correlações positivas e estatisticamente significativas entre a técnica disciplinar indutiva e o nível de escolaridade dos responsáveis ($\rho = ,280$; $p = ,033$) mas não com a técnica afirmação de poder ($\rho = -,049$; $p = ,713$). Esses dados sugerem que no Brasil, os cuidadores que possuíam maior nível de escolaridade utilizavam com maior frequência a técnica indutiva para disciplinar seus filhos.

O Teste de Mann-Whitney foi usado para verificar se os níveis de empatia das crianças iriam variar a depender da cultura. Os resultados indicaram que as crianças portuguesas apresentaram maiores níveis de empatia ($M = 15,09$; $DP = 2,95$) quando comparadas com as crianças brasileiras ($M = 14,11$; $DP = 2,80$) sendo essa diferença estatisticamente significativa ($Z = -2,496$; $p = ,013$).

O comportamento prossocial foi dicotomizado em alto e baixo em função da mediana, isso foi feito porque foram utilizadas duas medidas diferentes para avaliar essa variável. Foram realizadas análises através do *cross-table* para averiguar se os níveis mais altos e mais baixos do comportamento prossocial iriam variar entre os países. Os dados indicaram haver uma interação estatisticamente significativa ($\phi = ,184$, $p = ,021$), na qual a amostra brasileira apresentou um percentual mais alto de comportamento prossocial 67,5% em comparação com a amostra do Portugal 49,4%.

Em seguida, considerando o conjunto dos oito grupos de variáveis contempladas no estudo - países, as duas práticas disciplinares parentais – indução e afirmação do poder, empatia, comportamento prossocial, idade, escolaridade e sexo, visando melhor observar como ocorriam essas inter-relações foi realizada uma análise multidimensional – SSA. Todas as variáveis foram dicotomizadas sendo usado um coeficiente não-paramétrico de Jaccard, mais adequado para este tipo de dados. Esta estratégia de análise tornou-se também mais adequado visto que possibilitava incluir o comportamento prossocial que tinha sido avaliado a partir de duas medidas diferentes em Portugal e no Brasil.

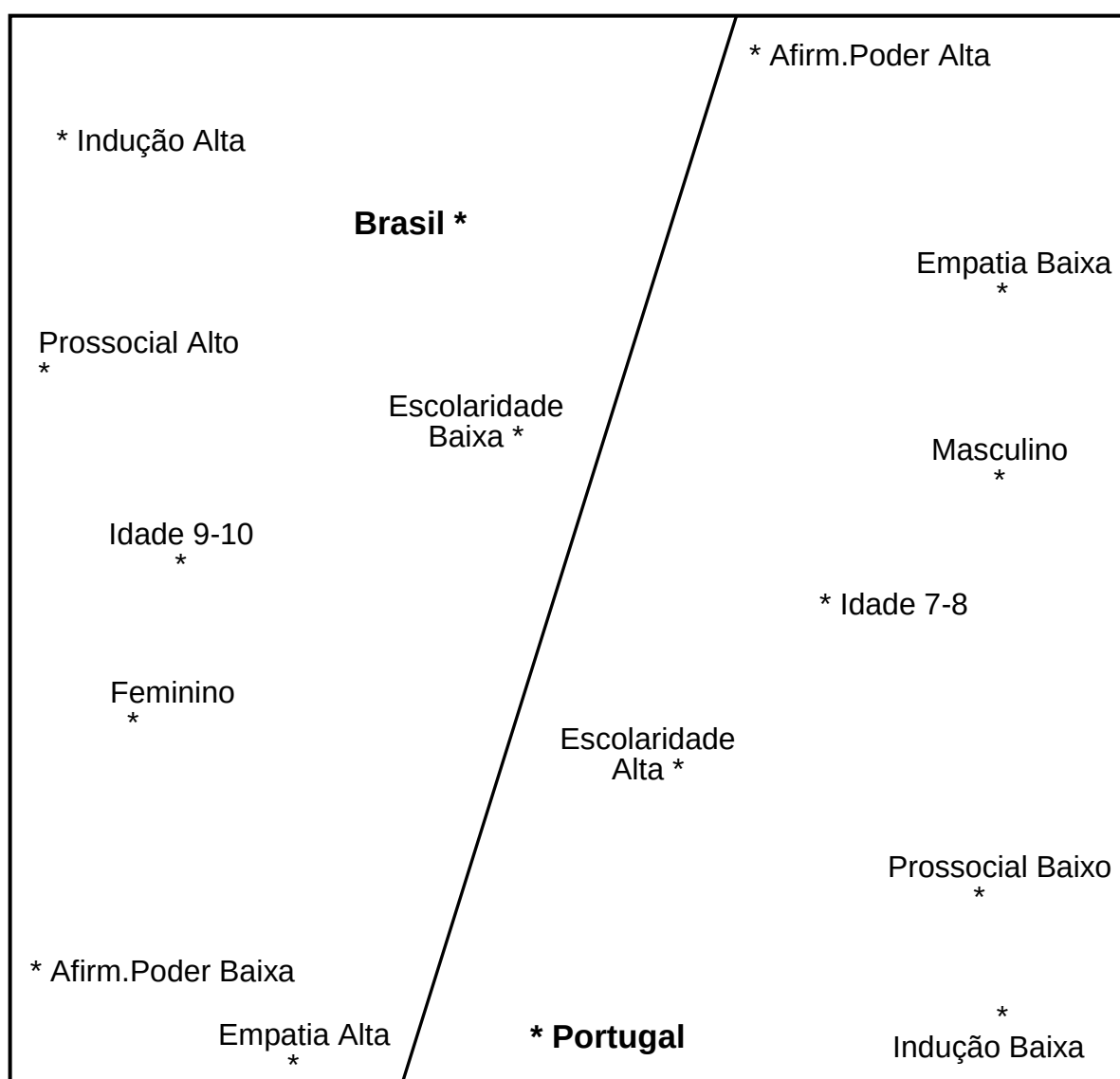


Figura 6. SSA das relações entre práticas disciplinares parentais, países, empatia, comportamento prosocial, idade e sexo (Coeficiente de Jaccard - Projeção 3d, 1x3, Coeficiente de Alienação .159)

Na Figura 6 pode ser observado que do lado esquerdo da projeção encontram-se localizados todos os itens dicotômicos com níveis altos conceitualmente positivos, na parte superior indução alta, mais embaixo prosocial alto e no extremo inferior afirmação de poder baixa, próximo a empatia alta. Em contrapartida, do lado direito da projeção estão localizados afirmação de poder alta; seguindo no sentido para baixo estão a empatia baixa, o comportamento prosocial baixo, e indução baixa.

Na parte superior da projeção está localizado o item Brasil que fica próximo de afirmação de poder alta e indução alta. Esse dado foi verificado através do teste de Mann-Whitney em que foi constatado que os pais brasileiros apresentaram maiores médias de indução quando comparados com os portugueses. Apesar de não ter sido verificado através desse teste estatístico que os pais brasileiros empregavam com alta frequência a afirmação de poder, a análises do SSA sugerem que os pais brasileiros também empregavam com alta frequência a afirmação de poder. Por outro lado, Portugal do ponto de vista de localização encontra-se na parte de baixo e no meio da projeção, se localiza próximo indução baixa, afirmação de poder baixa e empatia alta.

Os níveis de escolaridade tenderam a se localizar no centro da figura, sendo verificada uma tendência da escolaridade mais baixa ficar mais próxima do Brasil e escolaridade alta mais próxima de Portugal.

Com relação ao comportamento prossocial, conforme pode ser observado na projeção, as crianças que apresentavam níveis mais altos estavam mais próximas do ponto que representa o Brasil, enquanto os níveis mais baixos se localizaram mais próximos do ponto referente a Portugal. Isso sugere que as crianças brasileiras apresentaram níveis mais altos do comportamento prossocial e as portuguesas níveis mais baixos.

Em relação à empatia, pode-se observar que a empatia alta está mais próxima de Portugal. Em contraste, a empatia baixa está mais próxima do Brasil. Esses achados corroboram os dados das análises de Mann-Whitney que demonstram que as crianças portuguesas apresentaram níveis mais altos de empatia quando comparadas com as brasileiras.

No que concerne a técnica disciplinar indutiva pode-se observar que os pontos que representam os níveis mais altos estavam mais próximo do Brasil enquanto os níveis mais baixos estavam mais próximos de Portugal. Esses dados corroboram os resultados encontrados através das análises de Mann-Whitney que demonstraram diferenças entre Brasil e Portugal na frequência de uso da técnica indutiva.

Discussão

Estudos anteriores têm demonstrado que as práticas disciplinares podem ser influenciadas pela cultura que os pais estão inseridos (Akmatov 2011; Gershoff, Lansford, Chang, Zelli & Deater-Deckard, 2010). O presente estudo buscou investigar se pais brasileiros e portugueses iriam diferir em relação a frequência no uso das técnicas disciplinares indutiva e afirmação de poder com seus filhos. Além disso, buscou investigar qual a relação entre as

técnicas disciplinares parentais e o desenvolvimento da empatia, comportamentos prossociais e as variáveis sociodemográficas. Por fim, avaliou se a empatia e o comportamento prossocial das crianças iriam variar conforme seu país de origem.

O achado do presente estudo indicou que os responsáveis brasileiros utilizaram com maior frequência a técnica indutiva quando comparados com os portugueses. Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas no uso da afirmação de poder entre os dois países. Esse dado contradiz uma das hipóteses inicialmente formulada, uma das possíveis explicações para esse resultado pode estar relacionada com a repercussão ocasionada, recentemente, pela Lei da palmada no Brasil (nº 13.010/2014). Os cuidadores brasileiros podem ter se avaliado como mais indutivos porque essa estratégia seria socialmente adequada diante de um contexto que tem sido proposto a redução da punição física.

A ausência de diferença significativa entre os países em relação a utilização da afirmação de poder, provavelmente é justificada pelo histórico semelhante dessas duas culturas em relação ao uso da punição física (Alves, 2018 ; Marques, 2010; Valenciano, Falchi & Carneiro, 2018). Essa técnica disciplinar foi, durante muito tempo, aceita socialmente e considerada apropriada para ser empregada pelos responsáveis no contexto familiar. No entanto, ultimamente têm sido realizados esforços consideráveis para que ocorram mudanças sobre a crença em relação a eficácia dessa estratégia, especialmente, através de campanhas midiáticas, as quais fornecem esclarecimentos sobre os possíveis danos que essas práticas podem trazer para a criança.

No que concerne a hipótese sobre as possíveis relações entre as técnicas disciplinares, a empatia e o comportamento prossocial em Portugal e no Brasil, os dados indicaram que no Brasil não foram encontradas relações tanto da indução como da afirmação de poder com a empatia e o comportamento prossocial das crianças. Uma possível explicação pode estar relacionada com a tendência cada vez maior das mães trabalharem fora de casa e passarem menos tempo com os seus filhos. Além disso, especialmente no Brasil, o momento que pais e filhos estão juntos tem sido afetado pelo uso de aparelhos tecnológicos, levando os pais a se tornarem dispersos em relação ao cuidado dos seus filhos. Os cuidadores deixam de ensinar regras e limites importantes no contexto familiar, e deslocam a responsabilidade de disciplinar a criança para escola (Pedroso & Bonfim, 2017). Desse modo, as práticas disciplinares parentais possuiriam uma influência reduzida no desenvolvimento da empatia e comportamento prossocial, já que outros contextos parecem exercer uma maior influência sobre a criança.

Por outro lado, em Portugal foi verificado que quando os pais empregavam a afirmação de poder com os seus filhos, eles tendiam a reduzir a emissão de comportamentos prossociais. Esse dado sugere que a afirmação de poder apresentou efeitos negativos para o desenvolvimento da criança. Estudos anteriores também verificaram que quanto mais a afirmação de poder era utilizada pelos pais, menor era a frequência na emissão de comportamentos prossociais das crianças (Krevans & Gisbbs, 1996).

No que concerne às possíveis relações entre as técnicas disciplinares parentais e as variáveis sociodemográficas. Os resultados indicaram que os cuidadores brasileiros utilizavam com maior frequência a técnica indutiva com os meninos quando comparados com os pais portugueses. Esse dado está de acordo com o estudo realizado por Carvalho (2014), no qual foi verificado que a técnica indutiva era utilizada com maior frequência com os meninos. Um possível esclarecimento sobre esse dado pode decorrer do fato dos meninos, de maneira geral, apresentarem maiores níveis de agressividade (Wang, Iannotti & Luk, 2012). O que levaria os cuidadores recorrerem ao uso de diversas estratégias de socialização na tentativa de alterar esse tipo de comportamento. Outro dado que demonstra a inconsistência no uso das técnicas disciplinares pelos cuidadores brasileiros se refere ao fato dos resultados indicarem que eles utilizam com maior frequência a afirmação de poder com os meninos quando comparados com as meninas.

Apesar de a literatura sugerir uma tendência dos pais utilizarem com maior frequência a afirmação de poder com as crianças mais novas e a técnica indutiva com as crianças mais velhas (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017) essa diferença não foi encontrada entre os países. Uma possível elucidação sobre esse fato pode estar relacionado as transformações sociais que vem ocorrendo e as campanhas de conscientização realizadas através dos meios midiáticos. O que levaria os pais a compreenderem que mesmo crianças pequenas são capazes de apreender através de explicações (técnica indutiva) e reduziria o uso na punição física também em crianças mais novas.

Foi verificado que em Portugal o uso da técnica disciplinar indutiva e a afirmação de poder não variou em função do nível de escolaridade dos pais, uma possível explicação para esse dado se refere ao fato de a maioria da amostra ter sido constituída por pessoas com alto nível de escolaridade (90% com nível superior completo/incompleto), o que pode ter impossibilitado a variabilidade da amostra em relação a esse aspecto. Por outro lado, no Brasil foi verificado que os cuidadores com nível de escolaridade mais alto tendiam a utilizar com maior frequência a técnica indutiva. Estudos anteriores têm sugerido que maiores níveis de

escolaridade estão relacionados com menor uso da punição (Carvalho, 2014; Zussman, 1978). O que indica que a escolarização ajudaria os pais a terem acesso ao conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, recorrendo ao uso de estratégias positivas e evitando o uso de práticas punitivas que trazem danos para a criança.

Os resultados indicaram que as crianças portuguesas apresentaram maiores níveis de empatia quando comparadas com as brasileiras. Levando em consideração que as práticas parentais não apresentaram correlações com a empatia, um aspecto cultural que pode auxiliar na compreensão desse achado pode estar relacionado às diferenças do cotidiano escolar entre os dois países. Em Portugal, na escola em que os dados foram coletados, a rotina escolar inicia-se às 08:45h e termina às 17:30h, além das aulas de português e matemática, ocorrem, diariamente, atividades que envolvem: expressão dramática, expressão musical, expressão físico-motora e educação para cidadania. Em relação a estrutura física, o colégio possui uma ampla área verde, na qual as crianças podem interagir com seus colegas durante um longo período de tempo.

Por outro lado, no Brasil, a rotina escolar inicia-se às 07:30 e termina às 11:30h, grande parte das atividades desenvolvidas consiste em aulas expositivas e realização de exercícios sobre a matéria. O espaço escolar é pequeno, com ausência de área verde e as crianças podem interagir umas com as outras somente no recreio. Essa diferença entre as escolas portuguesa e brasileira pode ter influenciado nos níveis distintos de empatia entre crianças dos dois países, já que em Portugal as crianças passam mais tempo na escola, e podem interagir com seus pares sob a inspeção de agentes de socialização que medeiam essas relações. As atividades desenvolvidas na escola portuguesa e o próprio espaço físico facilitam a interação entre pares, o que pode levar as crianças a desenvolver sensibilidade em direção aos outros e serem incentivadas, pelos agentes de socialização, a adotarem a perspectiva de seus pares.

Em relação ao comportamento prossocial, os resultados do *cross table* e os advindos do SSA demonstraram que as crianças brasileiras apresentaram maiores níveis de comportamento prossocial, enquanto as portuguesas níveis mais baixos. Estudos anteriores (Levine, Norenzayan & Philbrick, 2001) têm sugerido que pelo fato do Brasil ser considerado um país com cultura simpática, existiriam princípios implícitos que permeiam as relações, e norteiam as pessoas a terem comportamentos de ajuda e serem amigáveis com os outros. Esse achado demonstra que os valores que permeiam a sociedade que o sujeito está inserido podem afetar os seus comportamentos.

Algumas limitações e contribuições advindas do presente estudo devem ser discutidas. Em relação às limitações, destaca-se que foram utilizadas duas medidas diferentes para avaliar o comportamento prossocial das crianças brasileiras e portuguesas. Vale salientar que mesmo estudiosos (Brownell, Svetlova & Nichols, 2009) sugerindo que as crianças, especialmente as mais novas, tenderiam a ser menos prossociais quando tem a oportunidade de se comportar do que quando apenas relatam o seu comportamento, isso não foi verificado no presente estudo. Já que as crianças brasileiras apresentaram maiores níveis de comportamento prossocial através de uma medida que envolvia comportamento prossocial real. Enquanto as crianças portuguesas apresentaram menores níveis em uma medida de autorrelato. Estudos futuros podem utilizar o jogo ditatorial para avaliar o comportamento prossocial nas duas culturas.

Destaca-se também que no presente estudo foram utilizadas somente medidas de autorrelato para avaliar a empatia e as práticas disciplinares parentais. Pesquisas futuras podem recorrer à observação para avaliar a empatia em situações de interação tanto no contexto escolar como familiar. Além disso, sugere-se que as práticas disciplinares parentais também sejam avaliadas pelas crianças.

Outra limitação do presente estudo foi que deixou de avaliar as práticas empregadas pelos professores no contexto escolar, sugere-se que futuras pesquisas avaliem essa variável. Além disso, na amostra portuguesa a escolaridade não apresentou variabilidade, o que impossibilitou a verificação se essa variável estaria relacionada na escolha do uso de diferentes técnicas disciplinares parentais. Futuras pesquisas podem realizar a coleta de dados em escolas públicas e particulares do Brasil e de Portugal.

Ademais, no presente estudo não foram controlados outros fatores extra-classe os quais podem atuar como contexto de socialização favorável ao desenvolvimento da empatia e prossociabilidade, tais como: frequentar aulas de alguma modalidade esportiva, aula de idiomas, cerimônias religiosas, atividade humanitárias, entre outros. Assim, futuras pesquisas podem investigar se essas variáveis se relacionam com o desenvolvimento sócioemocional da criança.

Por fim, vale salientar que essa foi a primeira tentativa de investigação que buscou comparar as práticas disciplinares parentais, a empatia e o comportamento prossocial entre brasileiros e portugueses. Assim, o presente estudo aponta que valores e normas que permeiam determinada sociedade, as transformações histórico-culturais, e a maneira que as pessoas compreendem determinada prática podem influenciar nas técnicas disciplinares que

são empregadas no contexto familiar, nos níveis de empatia e na prosociabilidade dos sujeitos.

3.4 AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PROMOÇÃO E POTENCIALIZAÇÃO DA EMPATIA EM CRIANÇAS BRASILEIRAS

Resumo: O objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos de uma intervenção baseada na técnica indutiva no desenvolvimento da empatia e comportamento prosocial de crianças em contexto escolar. Além disso, buscou investigar se os níveis de prosociabilidade e empatia das crianças após a intervenção iria variar em função das técnicas de disciplina parentais utilizadas no contexto familiar e das variáveis sociodemográficas. Setenta e oito estudantes do 3º e 4º ano de uma escola particular da cidade de Petrolina-PE, com idade entre 7 e 8 anos foram divididas entre o grupo experimental e controle, eles responderam a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) e participaram do jogo ditatorial. Também participaram do estudo os responsáveis das crianças, eles responderam uma Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP). Os resultados indicaram que as crianças do grupo experimental quando comparadas com as do grupo controle apresentaram maiores níveis de empatia após a realização do programa. Os dados indicaram que os níveis de empatia e prosociabilidade das crianças não variou em função das práticas disciplinares em contexto familiar. Os achados mostraram que as crianças do grupo controle apresentaram menor frequência na emissão de comportamento prosocial na fase pós-avaliação e essa redução foi estatisticamente significativa. Esses resultados são discutidos com base na literatura sobre empatia e prosociabilidade.

Palavras chaves: Estratégias reflexivas. Empatia. Prosociabilidade.

Introdução

No contexto escolar, episódios nos quais estudantes agredem colegas e professores são cada vez mais frequentes e despertam atenção de pais e autoridades no campo educacional. Entre um dos fatores que pode estar relacionado com essa triste realidade, destaca-se uma

possível crise de valores morais (Santos, 2016) que faria com que princípios individualistas (e.g., conquista de bens materiais, ou de status dentro do seu grupo) se sobrepusessem a outros mais voltados para a solidariedade e o bem-estar coletivo. Além disso, produziriam um baixo nível de motivação para as pessoas se descentrarem de seu pensamento, não assumindo as perspectivas umas das outras. Conforme sugere Motta (2011: p.16): “*onde sobra violência falta empatia*”.

Devido ao importante papel que a empatia desempenha durante o desenvolvimento (Van der Graaff, Carlo, Crocetti, Koot & Branje, 2017; Euler, Steinlin & Stadler, 2017; Hoffman, 2000) e diante de um cenário escolar cada vez mais violento. Alguns autores têm argumentado que a escola não deve se deter apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas deve assumir uma função social propondo o desenvolvimento de habilidades que irão preparar a criança para a convivência em sociedade (Rodrigues e Silva, 2012). Além disso, alegam que o sucesso escolar não é atingido quando o desenvolvimento socioemocional é negligenciado (Berliner e Masterson, 2015). Algumas pesquisas têm sido realizadas em escolas com o intuito de promover habilidades socioemocionais, dentre elas a empatia, tanto em contexto internacional (Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman, 2012) como nacional (Motta, 2011; Rodrigues & Silva, 2012).

De forma geral, os resultados encontrados nesses estudos reforçam a tese de que é possível desenvolver e potencializar a empatia em crianças no contexto escolar. Apesar de estes resultados serem promissores, é importante considerar algumas limitações e avaliar criticamente esses achados. Por exemplo, o fato de não ter sido possível observar modificações nos níveis gerais de empatia das crianças após participação nos programas (Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman, 2012), mas apenas em seus componentes cognitivos (Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014). Também é preciso destacar a existência de um possível viés significativo na forma como a empatia é concebida e avaliada nestes programas, tendo em vista que no estudo de Motta (2011) as mudanças na empatia só foram detectadas por um determinado tipo instrumento. Além disso, salienta-se a ausência de grupo de controle para comparar os resultados (Rodrigues & Silva, 2012), dificultando a interpretação dos dados, já que não é possível afirmar se o aumento da empatia ocorreu somente devido ao programa.

O presente estudo

O objetivo principal do presente estudo foi investigar os efeitos de um programa, baseado na técnica indutiva, no desenvolvimento da empatia e do comportamento prossocial de crianças em contexto escolar. Alguns autores (Berliner & Masterson, 2015; Yeo, Ang, Loh, Fu, & Karre, 2011) têm argumentado que a técnica indutiva pode ser eficaz para o desenvolvimento da empatia e comportamento prossocial em contexto escolar. No entanto, não se tem conhecimento de nenhum estudo anterior que se baseou nos níveis de complexidade da técnica indutiva para a promoção da empatia e comportamento prossocial. Esperava-se que as crianças que fizeram parte do grupo experimental apresentassem maiores níveis de empatia e comportamento prossocial na fase pós-avaliação.

Foi também investigado se as crianças que estavam inseridas em contextos familiares distintos, nos quais ocorria a prevalência da afirmação de poder ou da indução, iriam apresentar resultados diferentes após a realização do programa. Não existem estudos anteriores que buscaram investigar se as práticas disciplinares parentais interferem na resposta da criança em relação a determinada intervenção, assim o presente estudo também buscou atestar essa lacuna na literatura. Conjecturou-se que as crianças que estavam inseridas em um ambiente familiar no qual havia predominância da técnica indutiva iriam apresentar maiores níveis de empatia na fase pré-avaliação. Em contrapartida, as crianças que estavam inseridas em um contexto doméstico que havia predominância da afirmação de poder iriam apresentar maiores níveis de empatia na fase pós-avaliação, pois esperava-se que elas fossem mais beneficiadas pelo programa, já que não estavam inseridas em um contexto no qual eram incentivadas a desenvolver a empatia, assim a intervenção supriria essa falta.

No que diz respeito a influência das variáveis sociodemográficas, tendo como base estudos anteriores (Kirst-Conceição & Martinelli, 2014; Sánchez-Pérez, Fuentes, Jolliffe & González-Salinas, 2014), hipotetizou-se que as meninas, quando comparadas aos meninos, iriam apresentar maiores níveis de empatia e maior frequência na emissão de comportamentos prossociais, na fase pré-avaliação e que essa diferença iria ser atenuada na fase pós-avaliação. Também foi conjecturado que as crianças mais velhas iriam apresentar maiores níveis de empatia e comportamento prossocial, nas fases pré-avaliação, tanto no grupo experimental como controle, e que essa diferença deixaria de existir na fase pós-avaliação no grupo experimental.

Por fim, esperava-se que os níveis de empatia e comportamento prossocial iriam variar junto com a renda das crianças. Estudos têm demonstrado que crianças com níveis

socioeconômicos mais altos seriam mais prossociais (Benenson, Randmore e Pascoe, 2007). Por outro lado, estudos têm encontrado que crianças pertencentes a níveis socioeconômicos mais baixos apresentam maiores níveis de empatia em uma medida específica, mas em outros instrumentos essa relação não seria verificada (Nefdt, 2013). O que sugere uma falta de consenso na literatura, indicando que esse é um aspecto que merece ser investigado.

Método

Amostra

Participaram do estudo 78 estudantes de quatro turmas do ensino fundamental, sendo duas turmas do 3º ano e duas do 4º ano de uma escola particular na cidade de Petrolina-PE, com idade entre 7 e 10 anos ($M=8,49$; $DP=,620$), houve prevalência de crianças com 8 e 9 anos (49,4% e 44,2%, respectivamente). Os participantes, em sua maioria, eram do sexo masculino 51,3%. Também fizeram parte da amostra os responsáveis das crianças, sendo 50 mães, 9 pais e 5 outros (avós, tios etc.), desses 68,3% eram casados; 20% união estável; 8,3% solteiros e 3,3% separados. A maioria dos responsáveis possuía ensino médio completo 40% e 47,3% possuíam a renda familiar de até 2.000 reais.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico com a finalidade de coletar dados relativos à criança (idade, sexo), aos pais (escolaridade, estado civil) e a outros elementos familiares (renda familiar).

Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP)

Para avaliar os comportamentos disciplinares parentais foi utilizada a ETDP, essa escala é constituída por 12 itens que avaliam as técnicas disciplinares utilizadas pelos pais quando os seus filhos se comportam mal. Os itens da escala se agrupam em duas dimensões: Afirmação de Poder e Indução. A primeira dimensão é composta por 7 itens que avaliam o uso de poder dos pais em relação aos filhos. Por exemplo: “Impeço-o/a de ter ou fazer algo que gosta muito”. A dimensão “Indução” é composta por 5 itens que medem os

comportamentos parentais que incentivam a reflexão da criança sobre seu comportamento inadequado, por exemplo: “Explico-lhe as consequências daquilo que fez”.

Os pais avaliam numa escala de cinco pontos (1=Nunca; 5= Sempre) a frequência que utilizam a técnica descrita no item quando seus filhos se comportam mal. Assim a pontuação é obtida a partir da soma de cada dimensão. Se for verificada uma pontuação maior na dimensão afirmação de poder, isso demonstra que os pais tendem a utilizar mais técnicas punitivas e coercitivas com seus filhos. Por outro lado, se for obtida uma pontuação maior na dimensão indução esse dado sugere que os pais utilizam mais estratégias reflexivas e não coercitivas com seus filhos.

Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA)

A EECA foi desenvolvida por Bryant (1982) e validada no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001). Essa escala busca avaliar a empatia a partir da perspectiva do próprio sujeito, sendo um instrumento do tipo lápis e papel, composto por 22 itens que devem ser respondidos com sim ou não, sendo as respostas empáticas marcadas com um ponto e as não empáticas com zero ponto. Um exemplo de itens da escala é: “Fico triste quando vejo uma menina que não encontra alguém com quem brincar”. A pontuação é obtida a partir do somatório da quantidade de pontos. Quanto maior o escore maior é o nível de empatia. O escore total pode variar entre 0 a 22 pontos. Os itens 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 possuem direção inversa e devem ser invertidos quando for calculado o escore global da escala.

Jogo ditatorial

Essa tarefa foi usada com o objetivo de avaliar o comportamento prossocial das crianças, ferramenta esta utilizada em estudos anteriores (Sampaio & Pires, 2015; Smith, Blake & Harris, 2013). Esse jogo possui a seguinte dinâmica: uma pessoa chamada de ditador (ele tem o poder da decisão) recebe uma quantidade de bens que pode, mas não é obrigado, compartilhar com outra pessoa anônima (o receptor). Se o ditador decidir manter todos os bens para si, isso não irá trazer consequências negativas para ele, mas também se decidir compartilhar os bens não irá receber nenhum tipo de ganho ou recompensa social (Gummerum, Hanoch, Keller, Parsons & Hummel, 2010)

Nesta pesquisa foram utilizadas quatro cartelas de adesivos de personagens da *Disney* como recurso no jogo ditatorial. Além dos adesivos, foram utilizados dois envelopes, nos quais as crianças colocaram os adesivos que seriam doados para a outra criança (envelope verde) e os adesivos que ficariam para si (envelope laranja).

Procedimentos

Inicialmente foi feito o contato com a escola, neste momento foi dito sobre os objetivos e os benefícios do estudo para as crianças, sendo então solicitado que a carta de anuência fosse assinada pela direção da escola. Após a aceitação da escola, a pesquisadora conversou com as professoras das turmas sobre a finalidade da pesquisa e acordou o melhor dia e horário para a realização das sessões.

Em seguida, a pesquisadora se apresentou para as crianças e relatou brevemente as atividades que seriam feitas durante a intervenção. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Escala de Técnicas Disciplinares Parentais foram enviados aos responsáveis das crianças. Esses documentos deveriam ser assinados e respondidos em um prazo de duas semanas. Participaram do estudo somente as crianças que trouxeram o TCLE devidamente assinado por seus responsáveis.

O estudo foi composto por um grupo experimental e um grupo controle, sendo que uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano constituía um grupo experimental, e uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano compunham o grupo controle.

Avaliação pré e pós-intervenção

Um mês antes de iniciar a intervenção, a EECA, e o jogo ditatorial foram aplicados com todas as crianças. Essa avaliação foi realizada individualmente, na sala de informática da escola com duração aproximada de 15 minutos, e tinha a finalidade de avaliar a empatia e os comportamentos prossociais antes da realização do programa. Após a finalização da intervenção, esses mesmos instrumentos foram utilizados, tanto no grupo controle como no experimental, para avaliar os efeitos do programa nessas variáveis.

O desenvolvimento do Programa

O programa foi desenvolvido tendo como base a teoria de Hoffman (2000) sobre o uso da indução para o aumento da empatia. As sessões seguiram a ordem de complexidade proposta por esse autor, desde formas mais simples e objetivas até as mais subjetivas e complexas.

A intervenção foi realizada em 11 sessões, com duração média de 50 minutos, uma vez por semana, na sala de aula das crianças, durante o horário destinado a aula de Ética. As sessões no grupo de intervenção foram conduzidas pela pesquisadora. Enquanto as crianças do grupo controle continuaram assistindo as aulas de ética, nas quais eram trabalhados assuntos como: respeito e educação no trânsito.

Os temas trabalhados nas sessões seguiram a ordem proposta por Hoffman (2000), os quais consistiam em: I) técnicas indutivas baseadas nas consequências físicas das ações; II) técnicas indutivas com teor emocional; III) técnicas indutivas que contrastam consequências físicas e intenções; IV) técnicas de indução baseadas em atos reparadores.

Em relação a estrutura das sessões, de maneira geral, foram constituídas por três momentos principais: I) “quebra gelo”, com revisão do assunto trabalho na sessão anterior; II) exposição e discussão do tema que seria trabalhado na sessão e III) conclusão e resumo do que foi discutido na sessão.

As estratégias utilizadas nas sessões incluíram: 1) confecção de cartazes em grupo sobre tema trabalhado; 2) apresentação de desenhos animados em vídeos; 3) cartões com expressões emocionais; 4) confecção de histórias; 5) Bingo das emoções; 6) troca de papéis; 7) jogos sobre os temas; 8) desenho e pintura. A descrição detalhada sobre cada encontro, incluindo os objetivos e recursos utilizados estão descritos no apêndice 1.

Considerações Éticas

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (Nº. CAAE: 2275316.4.0000.5208). Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resultados

Empatia

Para avaliar as diferenças nas médias da empatia, no grupo experimental e controle, antes e após a intervenção foram computadas análises não paramétricas de Wilcoxon. Enquanto no grupo de controle observou-se uma leve melhora no nível de empatia entre os

momentos pré e pós-teste ($M_{\text{pré}} = 13,60$; $DP = 1,75$ e $M_{\text{pós}} = 14,28$; $DP = 1,86$, respectivamente, diferença esta marginalmente significativa $Z = -1,936$; $p = ,053$), no grupo experimental a média de empatia antes e após a intervenção aumentou de forma estatisticamente significativa ($M_{\text{pré}} = 14,12$; $DP = 1,90$ e $M_{\text{pós}} = 15,60$; $DP = 1,78$, respectivamente, $Z = -3,034$; $p = ,002$).

Foram realizadas análises de Mann-Whitney para verificar se o nível de empatia apresentado pelas crianças na pré-avaliação, iriam afetar de alguma forma os efeitos da intervenção na pós-avaliação. Para tanto, os níveis de empatia das crianças antes e após a intervenção foram dicotomizados, através do cálculo da mediana.

As análises indicaram que quando foram levadas em consideração àquelas crianças classificadas com baixos níveis de empatia na pré-avaliação, as que fizeram parte do grupo controle apresentaram médias maiores de empatia na pós-avaliação ($M_{\text{pré}} = 12,08$; $DP = ,793$ e $M_{\text{pós}} = 13,33$; $DP = 1,72$, respectivamente). No entanto, essa diferença não foi estatisticamente significativa ($Z = -,269$; $p = ,808$) quando comparadas com as do grupo experimental. Em contraste, aquelas crianças que apresentavam baixos níveis de empatia antes da realização do programa e que fizeram parte do grupo experimental, apresentaram médias de empatia mais altas após a intervenção ($M_{\text{pré}} = 12,00$; $DP = ,707$ e $M_{\text{pós}} = 15,33$; $DP = 1,98$, respectivamente), sendo essa diferença significativa ($Z = -2,09$; $p = ,041$) quando comparadas com o grupo controle.

No que concerne às crianças que foram classificadas com altos níveis de empatia na pré-avaliação, foi verificado que no grupo controle, as médias de empatia não apresentaram diferenças significativas ($Z = -,754$; $p = ,475$) antes após a intervenção ($M_{\text{pré}} = 15,00$; $DP = 1,08$ e $M_{\text{pós}} = 15,15$; $DP = 1,57$, respectivamente), quando comparadas com o grupo experimental. De maneira semelhante, as crianças do grupo experimental não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($Z = -,873$; $p = ,398$) nos momentos pré e pós intervenção ($M_{\text{pré}} = 15,31$; $DP = 1,13$ e $M_{\text{pós}} = 15,52$; $DP = 1,68$, respectivamente) quando comparadas com as do grupo controle.

Esses achados indicam que as crianças, cujos níveis de empatia eram mais baixos na pré-avaliação, foram mais beneficiadas pelo programa quando comparadas com as crianças que já apresentavam altos níveis de empatia antes da intervenção. Sugerindo que esse programa pode ser eficaz para promover a empatia em crianças que apresentam níveis comprometidos dessa habilidade.

Relações entre empatia e técnicas disciplinares usadas pelos pais

O Teste de Mann-Whitney foi usado para verificar se os níveis de empatia e prossociabilidade iriam variar, após a intervenção, em função do tipo de técnica disciplinar majoritariamente empregado pelos pais aos resultados da intervenção. Para tanto foram criados dois grupos de crianças com perfis disciplinares parentais através do cálculo da mediana: indução baixa e afirmação de poder alta (perfil I) e indução alta e afirmação de poder baixa (perfil II). Os resultados indicaram que no grupo controle, na fase pré-avaliação, as médias de empatia das crianças que estavam submetidas a indução baixa e afirmação alta ($M = 15,00$; $DP = 1,00$) não apresentaram diferenças significativas ($Z = -1,076$; $p = ,393$) das médias das crianças submetidas a indução alta e afirmação de poder baixa ($M = 14,20$; $DP = 1,64$). Da mesma maneira, na fase pós-avaliação, as médias de empatia das crianças que estavam submetidas a indução baixa e afirmação alta ($M = 16,00$; $DP = 1,00$) não apresentaram diferenças significativas ($Z = -1,439$; $p = ,250$, respectivamente) quando comparadas com as crianças submetidas a indução alta e afirmação de poder baixa ($M = 15,00$; $DP = ,707$).

De maneira semelhante, no grupo experimental, na fase pré-avaliação, não foram verificadas diferenças significativas ($Z = -,586$; $p = ,571$) entre as médias de empatia das crianças submetidas a indução baixa e afirmação de poder alta ($M = 13,30$; $DP = 2,30$) e as médias de empatia das crianças submetidas a indução alta e afirmação de poder baixa ($M = 14,50$; $DP = 2,12$). Do mesmo modo, após a intervenção, não foram verificadas diferenças significativas ($Z = -,195$; $p = ,857$, respectivamente) entre as médias de empatia das crianças submetidas a indução baixa e afirmação de poder alta ($M = 15,60$; $DP = 2,07$) e as médias de empatia das crianças submetidas a indução alta e afirmação de poder baixa ($M = 16,00$; $DP=1,41$).

Isto sugere que não houve diferença, após a realização do programa nos níveis de prosociabilidade e de empatia em função da técnica disciplinar majoritariamente utilizada pelos pais.

Relações entre a empatia e variáveis sociodemográficas

Foram realizadas análises de Mann-Whitney para verificar se as médias de empatia no grupo controle e experimental, nos momentos pré e pós-avaliação iriam se modificar em

função das variáveis sociodemográficas No que concerne a variável sexo, conforme pode ser observado na Tabela 8, no grupo controle, as médias das meninas e dos meninos na empatia não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos momentos pré e pós avaliação ($Z = -,138$; $p = ,894$ e $Z = -,606$; $p = ,574$, respectivamente). Do mesmo modo, no grupo experimental, as médias das meninas e dos meninos na empatia, não diferiram significativamente antes e após a intervenção ($Z = -,459$; $p = ,677$ e $Z = -,318$; $p = ,760$, respectivamente).

Com relação a variável idade, no grupo controle, não foram encontradas diferenças significativas nas médias de empatia entre as crianças mais novas (7-8 anos) e as mais velhas (9-10 anos) no momento pré-avaliação ($Z = -1,061$; $p = ,318$). Em contraste, no momento pós, foram verificadas diferenças significativas, nas médias de empatia, entre as crianças mais novas e as mais velhas no momento pós ($Z = -2,267$; $p = ,025$), sendo observado que as crianças mais novas apresentaram níveis maiores de empatia quando comparadas com as mais velhas. Por outro lado, no grupo experimental não foram verificadas diferenças significativas entre as crianças mais novas e as mais velhas antes e após a intervenção ($Z = -,138$; $p = ,894$ e $Z = -,584$; $p = ,574$, respectivamente)

No que diz respeito a variável renda, no grupo controle as médias de empatia das crianças que pertenciam a família de renda baixa/média não diferiram de modo estatisticamente significativo daquelas que pertenciam a famílias com renda alta nos momentos pré e pós avaliação ($Z = -,986$; $p = ,379$ e $Z = -1,789$; $p = ,078$, respectivamente). Do mesmo modo, no grupo experimental não foram verificadas diferenças significativas nas médias de empatia entre as crianças pertencentes a famílias de rendas diferentes, antes e após a intervenção ($Z = -,332$; $p = ,740$ e $Z = -,858$; $p = ,437$, respectivamente).

Tabela 8 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney da empatia em função do sexo (2: feminino e masculino), faixa etária (2: 7-8 anos e 9-10 anos), e renda (2: baixa/média e alta) levando em consideração os dois tipos de grupo e (2: controle e experimental) nos dois momentos de avaliação (pré e pós).

Empatia	Con.						Exp.					
	Média	DP	Média	DP	M-W	p	Média	DP	Média	DP	M-W	P
	Fem.		Mas.				Fem.		Mas.			
Pré	13,67	1,37	13,54	2,10	-1,38	,894	14,33	2,23	14,00	1,75	-,459	,677
Pós	14,50	1,67	14,08	2,06	-,606	,574	15,44	1,81	15,69	1,81	-,318	,760
	7-8 a.		9-10 a.				7-8 a.		9-10 a.			
Pré	13,67	1,58	13,11	1,76	-1,06	,318	14,08	1,55	14,17	2,29	-,138	,894
Pós	14,80	1,78	13,11	1,36	-2,26	,025	15,46	1,71	15,75	1,91	-,584	,574
	Bai/Méd		Alta				Bai/Méd		Alta			

Pré	13,42	1,78	14,25	1,25	-,986	,379	14,33	2,38	14,17	1,47	-,332	,750
Pós	14,17	1,64	16,00	1,41	-1,78	,078	15,75	2,09	15,00	1,09	-,858	,437

Nota: Con.= Controle; Exp.= Experimental

Comportamento Prossocial

Com o intuito de verificar se ocorreram modificações nas médias do comportamento prossocial nos momentos pré e pós-avaliação, no grupo experimental e controle foram computadas análises não paramétricas de Wilcoxon. Os resultados indicaram que no grupo controle, a média da quantidade doada no momento pré-avaliação ($M = 1,05$; $D.P = ,783$) foi maior do que a média da quantidade doada no pós-avaliação ($M = 0,63$; $DP = ,667$) sendo essa diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,532$; $p = 0,01$). Por outro lado, no grupo experimental, as médias da quantidade doada antes da intervenção ($M = 0,68$; $DP = ,739$) não diferiram significativamente ($Z = -,218$; $p = ,827$) das médias da quantidade doada após a intervenção ($M = 0,66$; $DP = ,815$).

Esses achados sugerem que, apesar de nos dois grupos ter ocorrido uma redução na frequência da emissão de comportamentos prossociais, somente no grupo controle essa diferença foi significativa. O que sugere que a intervenção pode ter sido eficaz para manter os níveis de prosociabilidade das crianças.

Comportamento Prossocial e suas relações com as variáveis sociodemográficas

Foram computadas análises de Mann-Whitney para verificar as possíveis influências das variáveis sociodemográficas no comportamento prossocial no grupo experimental e controle, nos momentos pré e pós-avaliação. Com relação a variável **sexo**, conforme pode ser observado na Tabela 9, as médias do comportamento prossocial no grupo controle não diferiram significativamente entre meninos e meninas nas fases pré e pós-avaliação ($Z = -,904$; $p = ,935$ e $Z = ,091$; $p = ,935$, respectivamente). Do mesmo modo, no grupo experimental, não foram verificadas diferenças relacionadas ao sexo nas fases pré e pós avaliação ($Z = -,912$; $p = ,408$ e $Z = -1,53$; $p = ,172$).

No que diz respeito a variável idade, conforme pode ser observado na Tabela 9, as médias no comportamento prossocial das crianças mais novas não diferiram significativamente em relação as médias das crianças mais velhas tanto no grupo controle nas

fases pré e e pós avaliação ($Z = -,48$; $p = ,967$ e $Z = -,156$; $p = ,900$, respectivamente), como no grupo experimental nas fases pré e pós-avaliação ($Z = -1,84$; $p = ,091$ e $Z = -,1,35$; $p = ,223$, respectivamente).

No que concerne a variável renda, conforme pode ser observado na Tabela 9, as médias no comportamento prossocial das crianças que pertenciam a família de renda classificada como baixa/média não diferiram de modo estatisticamente significativo quando comparadas com as médias das crianças que pertenciam a família com renda alta tanto no grupo controle nas fases pré e pós-avaliação ($Z = -1,60$; $p = ,162$ e $Z = -,640$; $p = ,570$, respectivamente) como no grupo experimental nas fases pré e pós-avaliação ($Z = -,027$; $p = ,980$ e $Z = -1,68$; $p = ,123$)

Tabela 9 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney do comportamento prossocial em função do sexo (2: feminino e masculino), faixa etária (2: 7-8 anos e 9-10 anos) e renda (2: baixa/média e alta) levando em consideração tipos de grupo e (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós)

Prossocial	Cont.						Exp.					
	Me	DP	Me	DP	M-W	P	Me	DP	Me	DP	M-W	p
	Fem		Mas				Fem		Mas			
Pré	1,09	,66	1,00	,93	-,904	,432	,53	,64	,78	,79	-,912	,408
Pós	,61	,58	,65	,786	,091	,935	,40	,63	,83	,88	-1,53	,172
	7-8 a.		9-10 a.				7-8 a.		9-10 a.			
Pré	1,10	,94	1,00	,59	-,48	,967	,47	,69	,89	,73	-1,84	,091
Pós	,67	,79	,56	,51	-,156	,900	,47	,69	,84	,89	-1,35	,223
	Bai/Méd		Alta				Bai/Méd		Alta			
Pré	1,00	,56	1,43	,78	-1,60	,162	,90	,78	,88	,64	-,027	,980
Pós	,60	,59	,86	,90	-,640	,570	1,00	,91	,38	,51	-1,68	,123

Nota: Cont.= Controle; Exp.= Experimental

Discussão

Estudos anteriores têm mostrado que a empatia pode ser desenvolvida e potencializada através de treinamentos específicos (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013; Motta, 20011; Rodrigues & Silva, 2012). O presente estudo avaliou se um programa baseado nos níveis de complexidade da técnica indutiva seria eficaz para desenvolver a empatia e o comportamento prossocial. Além disso, verificou se ocorreria influência das

técnicas disciplinares utilizadas no contexto familiar e das variáveis sociodemográficas nos resultados do programa.

Conforme esperado, as crianças que fizeram parte do grupo experimental apresentaram maiores níveis de empatia após a intervenção, sendo esse aumento significativo. Esses achados estão de acordo com outros estudos que verificaram que os níveis de empatia aumentaram após a realização de intervenção (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013; Rodrigues e Silva, 2012). Enquanto no grupo controle, ocorreu uma leve melhora da empatia, mas que foi apenas marginalmente significativa. O fato dos níveis de empatia terem aumentado entre os momentos pré e pós-teste, tanto no grupo experimental como no controle, sugere que a empatia progride e se torna mais robusta ao longo do tempo devido ao avanço de habilidades cognitivas, tais como a linguagem e a tomada de perspectiva, conforme tem sido proposto por diversos autores (Hoffman; 2000; Sampaio, Moura, Guimarães, Santana & Camino, 2013). No entanto, vale salientar que somente no grupo experimental esse aumento foi estatisticamente significativo, sugerindo que a intervenção foi eficaz para potencializar o desenvolvimento da empatia. Assim, quando as crianças participam de programas que fazem uso de estratégias que proporcionam a reflexão sobre as consequências físicas e emocionais de suas ações, e as incentivam a pensar sobre como os danos causados podem ser reparados. Essas práticas levariam a criança a aumentar a sua consideração pelo outro e contribui para o desenvolvimento empático.

Apesar de alguns autores (Berliner & Masterson, 2015; Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre, 2011) argumentam teoricamente que programas de intervenção, fundamentados na técnica indutiva, devam ser implementados na escola, até onde se tem conhecimento, não existe nenhum estudo anterior que propôs um programa de intervenção baseado nos níveis de complexidade da técnica indutiva propostos por Hoffman (2000). Assim esses achados indicam que esse programa, baseado na indução, demonstra ser eficaz para proporcionar o desenvolvimento da empatia em contexto escolar.

Foi verificado também que as crianças classificadas com baixos níveis de empatia, no pré-teste que participaram do programa de intervenção, apresentaram altos níveis de empatia, no pós-teste, quando comparadas com as do o grupo controle. Esses dados indicam que o programa pode ser eficaz para desenvolver a empatia das crianças que estão com esse tipo de habilidade comprometida. Portanto, um treinamento específico, que aborda os aspectos da indução, desde os mais simples, levando a uma compreensão sobre como as ações podem alterar os estados físicos do outro até estratégias mais complexas sobre como os danos

causados podem ser reparados, se mostra eficaz para crianças que possuem menores níveis de empatia.

No que concerne aos diferentes tipos de técnicas disciplinares utilizadas no contexto familiar e se essas iriam interferir nos resultados da intervenção, foram considerados os perfis a partir da combinação das técnicas afirmação de poder e a indutiva. Tendo em vista os dados da literatura sobre os efeitos negativos da afirmação de poder para o desenvolvimento infantil (Gershoff, 2002), esperava-se que as crianças inseridas em um contexto familiar com altos níveis de afirmação de poder e baixos níveis de indução seriam mais beneficiadas pelo programa. Entretanto, os resultados indicaram que não foram encontradas diferenças em relação aos efeitos da intervenção, entre as crianças que estavam inseridas em um ambiente doméstico no qual os pais utilizavam altos níveis de indução e baixos níveis de afirmação de poder e crianças que estavam em um ambiente com baixos níveis de indução e altos níveis de afirmação de poder. Desse modo, estes resultados não confirmam a hipótese inicial, pois as crianças que estavam inseridas em contexto familiar com alto nível de afirmação de poder e baixa indução não apresentaram maiores níveis de empatia após a intervenção. Uma possível explicação sobre esse dado pode estar relacionado ao fato dos efeitos das técnicas punitivas utilizadas no contexto familiar ter sido tão danosas para o desenvolvimento sócioemocional da criança que dificultou uma mudança nos níveis da empatia durante a realização do programa.

Não foram encontradas diferenças nos níveis de empatia entre os meninos e as meninas na pré-avaliação e no pós-avaliação. Esperava-se que antes da intervenção as meninas apresentassem maiores níveis de empatia, já que a literatura tem indicado que, de maneira geral, as meninas relatam ser mais empáticas quando comparadas aos meninos, especialmente em medidas auto-avaliativas (Kirst-Conceição & Martinelli, 2014; Sánchez-Pérez, Fuentes, Jolliffe & González-Salinas, 2014). Levando em consideração esse pressuposto, foi hipotetizado que uma vez que os meninos iriam apresentar menores níveis de empatia na pré-avaliação, eles seriam mais beneficiados com a intervenção, já que o programa iria proporcionar o desenvolvimento de habilidades empáticas as quais estariam menos avançadas nos meninos, no entanto essa hipótese não foi confirmada. Assim, sugere-se que essa ausência de diferença entre os sexos que existia da antes intervenção, devido a idade e fatores de socialização, se mantiveram após a realização do programa.

No que concerne a relação entre a variável sociodemográfica idade e os níveis de empatia da criança foi verificado que no grupo controle as crianças mais novas (7-8 anos) na

fase pós-avaliação apresentaram maiores níveis de empatia do que as mais velhas (9-10 anos). No grupo experimental essa diferença não foi encontrada após a realização da intervenção. Esse dado indica que as crianças mais novas, que não participaram da intervenção, continuaram a desenvolver a empatia e apresentaram níveis maiores na pós-avaliação, enquanto as crianças mais velhas mantiveram os níveis de empatia praticamente estáveis antes e após a intervenção. Esse é um resultado interessante, pois existem alguns estudos cujos resultados indicam que, em algum momento entre o final da infância e início da adolescência os níveis de empatia podem sofrer um declínio temporário, especialmente para os meninos (e.g., Van der Graaff, Branje, De Wied, Hawk, Lier & Meeus, 2014). O achado do presente estudo sugere que nessa faixa etária poderia estar iniciando uma possível estagnação nos níveis de empatia, a qual possivelmente antecederia o breve declínio. Por outro lado, no grupo experimental não foram verificadas diferenças significativas entre as faixas etárias no momento pós-avaliação e houve uma tendência das crianças mais novas e mais velhas aumentarem os níveis de empatia entre os momentos pré e pós-avaliação. Esse dado indica que o programa poderia ser uma ferramenta eficaz para evitar a estagnação e redução nos níveis de empatia nessa faixa etária.

Foi também verificado que a variável renda não influenciou os níveis de empatia das crianças no grupo controle e experimental, nos momentos pré e pós-avaliação. Uma possível explicação para essa ausência de efeito pode ser encontrada no fato da coleta de dados ter sido realizada em uma escola particular, assim as diferenças relacionadas a renda podem não ter sido tão evidentes. Talvez se a coleta fosse realizada em uma escola pública e privada essa influência poderia ter sido observada.

Entre aquelas crianças que não participaram da intervenção, o comportamento prosocial apresentou uma redução entre os momentos pré e pós-teste, enquanto no grupo experimental não foi observada essa diminuição. Os efeitos do programa nessa variável podem ter sido no sentido de evitar essa redução, assim a intervenção funcionaria como um fator que impediria esse declínio do comportamento prosocial. Não existem resultados de outros estudos que demonstraram esse aspecto protetivo relacionado a determinado programa. No entanto, outras pesquisas têm mostrado que programas de intervenção baseados em habilidades empáticas seriam eficazes para promover o desenvolvimento de habilidades sociais, entre elas o comportamento prosocial (Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman, 2012).

No que concerne a influência das variáveis sociodemográficas sobre o comportamento prossocial. Os resultados indicaram que as meninas e os meninos não diferiram nas médias apresentadas no comportamento prossocial, tanto no grupo controle como no experimental, nas fases pré e pós-avaliação. Esses achados estão de acordo com pesquisas anteriores que demonstraram que meninos e meninas não apresentaram diferenças em relação ao comportamento prossocial (Pires, 2015). Vale salientar que no que concerne a esta questão da relação entre sexo e comportamento prossocial não existe concordância na literatura, uma vez que as diferenças entre meninos e meninas podem advir de aspectos do delineamento de cada estudo (Espinosa & Kovárik, 2015).

No que diz respeito a relação entre a idade e os comportamentos prossociais não foram verificadas diferenças significativas entre as crianças mais novas e mais velhas, tanto no grupo controle como no experimental, nas fases pré e pós-avaliação. Uma possível explicação para esse fato pode ser porque a diferença de idade, entre as crianças que compunham a amostra era pequena, com prevalência de crianças de 8 e 9 anos, o que pode ter tornado os comportamentos prossociais muito semelhantes entre as crianças das duas faixas etárias entrevistadas. Pesquisas anteriores têm demonstrado que, quando se considera uma amplitude maior na faixa etária, as crianças mais velhas tendem a apresentar níveis mais altos de comportamento prossocial (Benenson, Pascoe & Randmore, 2007), já que as condutas prossociais se desenvolvem a medida que a idade avança, junto com outros aspectos do desenvolvimento, tais como a tomada de perspectiva e a teoria da mente, que são determinantes para a emissão desses tipos de ações (e.g., Brock, Kim, Gutshall & Grissmer, 2018; Calero, Salles, Semelman & Sigman, 2013).

Por fim, não foram verificadas diferenças na frequência de comportamentos prossociais relacionados a variável renda, esse resultado não corroborou dados observados em outros estudos (Benenson, Pascoe & Randmore, 2007). Uma possível explicação para isso se refere ao fato da coleta ter sido realizada em apenas uma escola e provavelmente não possibilitou evidenciar diferenças na amostra em relação à renda. Assim, recomenda-se que estudos posteriores investiguem essa variável em uma amostra composta por crianças tanto de escolas públicas como particulares.

O presente estudo possui limitações e avanços específicos. Em relação às limitações, destaca-se que o treinamento foi realizado pela pesquisadora somente com as crianças, não incluindo treinamento com os professores, sugere-se desta forma, que estudos posteriores realizem capacitação com os professores para que eles possam promover um ambiente de

aprendizagem contínua quanto ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais com os alunos. Além disso, futuras pesquisas podem buscar que essas atividades sejam incluídas no cotidiano da escola, ou seja, no próprio currículo, para evitar que sejam vistas como algo “externo” que não faz parte do ambiente escolar.

Ademais, foram utilizadas apenas medidas de auto relato para avaliar a empatia e comportamento prossocial, futuros estudos poderiam utilizar vários tipos de informantes – por exemplo, pais, professores, pares, entre outros - para adquirir mais dados sobre esses aspectos. Além disso, podem ser realizadas outras avaliações após o término da intervenção, para verificar se os efeitos se mantêm ao longo do tempo.

Cientes das limitações do estudo que podem ser melhor investigadas em futuras investigações, é importante destacar os pontos positivos decorrentes deste estudo : essa foi a primeira investigação empírica que avaliou se os níveis de prosociabilidade e empatia variam em função das práticas parentais após a realização de uma intervenção; foi verificado que o programa é eficaz para desenvolver empatia, demonstrando que intervenção baseada nos níveis de complexidade da técnica indutiva pode ser uma ferramenta adequada para promover e potencializar o desenvolvimento sócioemocional das crianças em contexto escolar.

3.5 AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA REDUÇÃO DO *BULLYING* EM CONTEXTO ESCOLAR

Resumo: Níveis mais altos de empatia estão relacionados a menor frequência na emissão de comportamentos antissociais, dentre eles o *bullying*. Assim, o objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos de uma intervenção baseada na técnica indutiva na redução do *bullying* em contexto escolar. Participaram setenta e oito estudantes do 3º e 4º ano de uma escola particular da cidade de Petrolina-PE, com idade entre 7 e 8 anos, os quais foram divididos entre o grupo experimental e controle, eles reponderam a Escala de Comportamento de *Bullying* antes e após a intervenção. Também participaram do estudo os responsáveis das crianças, os quais responderam uma Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP). Os resultados indicaram que no grupo experimental houve uma redução no tipo de *bullying* relacional, entre os momentos pré e pós-teste. Além disso, no grupo controle foi verificado um aumento no *bullying* físico entre os momentos pré e pós-teste, enquanto esse aumento não ocorreu no grupo experimental. Esses dados são discutidos levando em consideração o papel

que a empatia pode desempenhar como um fator de proteção durante o desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: Bullying. Programa. Intervenção. Indutiva.

Introdução

O *bullying* é descrito como ações negativas, caracterizadas por um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, que acontecem repetitivamente com a finalidade de causar dano aos outros (Olweus, 2013). Esse tipo de agressão pode assumir diferentes formas, incluindo o *bullying* físico (ex: empurrões, chutes, tapas), o *bullying* verbal (ex: insultos, apelidos) o relacional ou social (ex: espalhar rumores, exclusão do grupo) (Alckmin-Carvalho, Izbicki, Fernandes & Melo, 2014; Wang, Iannotti & Luk, 2012) e o *cyberbullying*, que consiste em uma agressão intencional realizada por um indivíduo ou grupo, repetidamente, através dos meios eletrônicos, especialmente através da internet (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel & Tippett, 2008).

O *bullying* físico seria mais frequente entre as crianças mais novas, já que elas não possuem habilidades verbais e sociais bem desenvolvidas e tendem a resolver seus conflitos recorrendo a força física (Yeo, Ang, Loh, Fu & Carre, 2011). Por outro lado, O *bullying* relacional e verbal, que são mais difíceis de serem identificados, seriam mais frequentes entre os adolescentes, já que eles compreendem mais facilmente as regras sociais que proíbem a agressão física (Hymel & Swearer, 2015).

O *bullying* não se caracteriza como um problema atual, pois esse tipo de violência sempre ocorreu no contexto escolar, provavelmente ele exista desde o surgimento dessa instituição (Zequinão, Cardoso, Silva, Medeiros, Silva, Pereira & Cardoso, 2017). No entanto, nos últimos anos, esse fenômeno tem recebido uma maior atenção entre os pesquisadores devido às consequências negativas (ex: danos psicológicos, físicos e emocionais), em médio e longo prazo, para aqueles que estão envolvidos nessa prática, agressores, vítimas e testemunhas (Silva, Oliveira, Zequinão, Lizzi, Pereira & Silva, 2018). As vítimas caracterizam o grupo mais vulnerável, porque elas sofrem a agressão (Silva, Oliveira, Carlos, Lizzi, Rosário & Silva, 2018).

Assim, o envolvimento na prática do *bullying* tem sido considerado um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento e distúrbios psiquiátricos (Medeiros, Gouveia, Monteiro, Silva, Lopes, Medeiros, Silva, 2015). No contexto escolar, essas práticas

repercutem em diversas consequências, sobretudo para as vítimas que evitam ir às aulas, não se envolvem com a turma, têm dificuldade em manifestar o seu ponto de vista para os colegas, e muitas vezes apresentam baixo rendimento escolar (Zequinão, Cardoso, Silva, Medeiros, Silva, Pereira & Cardoso, 2017).

Muitos estudos têm verificado diferenças entre meninos e meninas em relação ao papel que adotam nos episódios de *bullying*. De maneira geral, os meninos teriam uma tendência maior a assumirem o papel de agressor nas ocorrências de *bullying*, quando comparados com as meninas (Beckman, 2013; Brzezinski, 2016; Raskauskas & Stoltz, 2007), especialmente quando o *bullying* é compreendido de maneira genérica, sem considerar as diversas formas que ele pode assumir (Camodeca, Goossens, Terwogt & Schuengel, 2002; Perren, Dooley, Shaw & Cross, 2010). Quando são consideradas as diferentes formas do *bullying*, os dados apontam que os meninos tendem a se envolver mais com o *bullying* físico e verbal (formas diretas) (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Enquanto, as meninas tendem a praticar mais o *bullying* relacional (forma indireta) (Bandeira & Hutz, 2012; Owens, Shute & Slee, 2000).

Poucos estudos têm buscado investigar como a prática do *bullying* se modifica entre os períodos da vida do sujeito (Wang, Iannotti & Luk, 2012), mas sabe-se que esse tipo de agressão pode ser observado entre crianças muito novas, já no jardim de infância, com uma tendência a aumentar ao longo do ensino fundamental (Alsaker & Valkanover, 2001; Von Marées & Petermann, 2010). Entre as crianças mais novas ocorreria uma prevalência do *bullying* físico, à medida que a idade avança esse tipo de *bullying* tenderia a ser substituído por formas mais sutis como a relacional.

Práticas parentais e *bullying*

Quando os pais aplicam alguma técnica disciplinar nos seus filhos eles possuem como principais finalidades: cessar o comportamento inadequado emitido pela criança e promover a compreensão sobre as normas e regras sociais que a criança está submetida (Gershoff, 2002). No entanto, nem sempre esses objetivos são alcançados, pois a sua concretização depende da técnica de disciplina utilizada.

A escolha do tipo de técnica disciplinar tem um impacto na probabilidade da criança se envolver nos episódios de *bullying*, principalmente quando é utilizada a disciplina que abrange punição física (afirmação de poder) (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2015;

Papanikolaou, Chatzikosma & Kleio, 2011). Isso sugere que se os pais utilizam estratégias punitivas para corrigir o comportamento de seus filhos, existe uma possibilidade maior deles participarem do *bullying* no contexto escolar. Por outro lado, quando a técnica indutiva é utilizada no contexto familiar, as crianças são incentivadas a refletir sobre as consequências de suas ações e sobre o estado emocional do outro. Assim, quando estiver no contexto escolar teria uma tendência menor a se envolver nos episódios de *bullying*, pois conseguiriam antecipar os efeitos negativos de suas ações para outras pessoas (Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre, 2011).

Empatia e *Bullying*

A falta de empatia é apontada como um fator de risco para o envolvimento na prática do *bullying* (Steffgen, König, Pfetsch & Melzer, 2011). Baixos níveis de empatia têm sido relacionados com alta frequência nos comportamentos de *bullying* (Van Noorden, Haselager, Cillessen & Bukowski, 2014; Steffgen, König, Pfetsch & Melzer, 2011; Steffgen & König, 2009; Zych, Baldry, Farrington & Lloren, 2018). Em razão dessa associação negativa entre o *bullying* e a empatia, alguns estudos têm desenvolvido programas de intervenção utilizando o treinamento da empatia para redução do *bullying* no contexto escolar (Hicks, Clair & Berry, 2016; Şahin, 2012; Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wolfer & Scheithauer, 2016).

Programas anti-*bullying* podem recorrer ao desenvolvimento de habilidades empáticas, pois promovem benefícios para todos aqueles que estão envolvidos no *bullying*, tanto os agressores como as vítimas. Em razão dessas melhorias, tem sido sugerido que a promoção da empatia deve fazer parte do currículo escolar, pois o desenvolvimento de tal habilidade pode contribuir para criação de um ambiente escolar menos violento e com relações interpessoais mais positivas baseadas no cuidado, no respeito e emissão de comportamentos que visam o benefício do outro.

O presente estudo

O objetivo principal do presente estudo foi investigar os efeitos de um programa, baseado na técnica indutiva, na redução do *bullying* em contexto escolar. A literatura indica que a indução está relacionada negativamente com comportamentos antissociais e agressivos (Taillieu & Brownridge, 2015). No entanto, nenhum estudo anterior desenvolveu um

programa baseado na indução para a redução do envolvimento nas diferentes formas de *bullying* (físico, verbal, relacional e *cyberbullying*). Espera-se que as crianças do grupo experimental, apresentem menor frequência na emissão de todas as formas de *bullying* após a intervenção.

Levando em consideração que a técnica disciplinar parental pode influenciar na probabilidade da criança se envolver em episódios de *bullying* (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2015; Papanikolaou, Chatzikosma & Kleio, 2011), conjecturou-se que as crianças que estavam inseridas em um contexto familiar onde havia a prevalência da afirmação de poder (técnica punitiva) iriam apresentar maior frequência na emissão de todos os tipos de *bullying* na fase pré-avaliação. Enquanto as crianças que estavam inseridas em um contexto familiar com prevalência de técnica disciplinar reflexiva (indutiva) iriam apresentar menor frequência na emissão de todos os tipos de *bullying* na fase pré-avaliação.

Não se tem conhecimento de pesquisas anteriores que investigaram se as crianças, que estavam inseridas em ambientes familiares nos quais havia prevalência de diferentes técnicas disciplinares, iriam apresentar menores níveis de envolvimento no *bullying* após a intervenção. Espera-se que as crianças que os pais utilizavam mais afirmação de poder e menos indução fossem mais beneficiadas pelo programa e apresentassem uma redução na emissão do *bullying*.

Tendo como base estudos anteriores (Bandeira & Hutz, 2012; Owens, Shute & Slee, 2000; Wang, Iannotti & Nansel, 2009) espera-se que os meninos apresentem maior frequência na emissão do *bullying* físico e verbal, quando comparados com as meninas na fase pré-avaliação e que essa diferença deixe de existir na fase pós-teste. Conjectura-se que as meninas apresentem maior frequência na emissão do *bullying* relacional, quando comparadas aos meninos na fase pré-avaliação e que essa diferença seja atenuada na fase pós-teste.

Considerando que as crianças mais novas tendem a se envolver mais frequentemente em episódios de *bullying* físico e as mais velhas do *bullying* relacional (Hymel & Swearer, 2015; Yeo, Ang, Loh, Fu & Carre, 2011). Espera-se que as crianças mais novas apresentem maiores frequência na emissão do *bullying* físico no pré-teste e que essa diferença seja enfraquecida na fase pós-teste. Supôs-se que as crianças mais velhas iriam apresentar maior frequência na emissão do *bullying* relacional quando comparadas com as crianças mais novas na fase pré, e que essa diferença seria atenuada na fase pós-teste.

Método

Amostra

Participaram do estudo 78 estudantes de quatro turmas do ensino fundamental, sendo duas turmas do 3º ano e duas do 4º ano de uma escola particular na cidade de Petrolina-PE, com idade entre 7 e 10 anos ($M=8,49$; $DP=,620$), houve prevalência de crianças com 8 e 9 anos (49,4% e 44,2%, respectivamente). Os participantes, em sua maioria, eram do sexo masculino 51,3%. Também fizeram parte da amostra os responsáveis das crianças, sendo 50 mães, 9 pais e 5 outros (avós, tios etc.), desses 68,3% eram casados; 20% união estável; 8,3% solteiros e 3,3% separados. A maioria dos responsáveis possuía ensino médio completo 40% e 47,3% possuíam a renda familiar de até 2.000 reais.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico com a finalidade de coletar dados relativos à criança (idade, sexo), aos pais (escolaridade, estado civil) e a outros elementos familiares (renda familiar).

Escala de Técnicas Disciplinares Parentais (ETDP)

Para avaliar os comportamentos disciplinares parentais foi utilizada a ETDP, essa escala é constituída por 12 itens que avaliam as técnicas disciplinares utilizadas pelos pais quando os seus filhos se comportam mal. Os itens da escala se agrupam em duas dimensões: Afirmação de Poder e Indução. A primeira dimensão é composta por 7 itens que avaliam o uso de poder dos pais em relação aos filhos. Por exemplo: “Impeço-o/a de ter ou fazer algo que gosta muito”. A dimensão “Indução” é composta por 5 itens que medem os comportamentos parentais que incentivam a reflexão da criança sobre seu comportamento inadequado, por exemplo: “Explico-lhe as consequências daquilo que fez”.

Os pais avaliam numa escala de cinco pontos (1=Nunca; 5= Sempre) a frequência que utilizam a técnica descrita no item quando seus filhos se comportam mal. Assim a pontuação é obtida a partir da soma de cada dimensão. Se for verificada uma pontuação maior na

dimensão afirmação de poder, isso demonstra que os pais tendem a utilizar mais técnicas punitivas e coercitivas com seus filhos. Por outro lado, se for obtida uma pontuação maior na dimensão indução esse dado sugere que os pais utilizam mais estratégias reflexivas e não coercitivas com seus filhos.

Escala de Comportamentos de *Bullying* (ECB)

A Escala de Comportamentos de *Bullying* foi desenvolvida por Medeiros, Gouveia, Monteiro, Silva, Lopes, Medeiros e Silva (2015) para avaliar a frequência de emissão de determinados comportamentos de *bullying* na última semana. Essa escala é composta por 16 itens respondidos numa escala tipo Likert de cinco pontos (0 = Nenhuma vez a 4 = Quatro ou mais vezes por semana). Esse instrumento é constituído por quatro subescalas, sendo cada uma composta por 4 itens, que avaliam os seguintes tipos de *bullying*: físico, relacional, verbal e *cyberbullying*. Os resultados de cada uma das subescalas são obtidos pelo somatório dos valores dos 4 itens de cada uma delas.

Procedimentos

Inicialmente foi feito o contato com a escola, neste momento foi dito sobre os objetivos e os benefícios do estudo, sendo então solicitado que a carta de anuência fosse assinada pela direção da escola. Após a aceitação da escola, a pesquisadora conversou com as professoras das turmas sobre a finalidade da pesquisa e acordou o melhor dia e horário para a realização das sessões.

Em seguida, a pesquisadora se apresentou para as crianças e relatou brevemente as atividades que seriam feitas durante a intervenção. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Escala de Técnicas Disciplinares Parentais foram enviados aos responsáveis das crianças. Esses documentos deveriam ser assinados e respondidos em um prazo de duas semanas. Participaram do estudo somente as crianças que trouxeram o TCLE devidamente assinado por seus responsáveis.

O estudo foi composto por um grupo experimental e um grupo controle, sendo que uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano constituía um grupo experimental, e uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano compunham o grupo controle.

Avaliação pré e pós intervenção

Um mês antes de iniciar a intervenção, a Escala de Comportamentos de *Bullying* foi aplicada com todas as crianças. Essa avaliação foi realizada individualmente, na sala de informática da escola com duração aproximada de 10 minutos, com a finalidade de avaliar o *bullying* antes da realização do programa. Após a finalização da intervenção, esse mesmo instrumento foi utilizado, tanto no grupo controle como no experimental, para avaliar os efeitos do programa nessa variável.

O desenvolvimento do Programa

O programa foi desenvolvido tendo como base a teoria de Hoffman (2000) sobre o uso da indução para o aumento da empatia. As sessões seguiram a ordem de complexidade proposta por esse autor, desde formas mais simples e objetivas até as mais subjetivas e complexas.

A intervenção foi realizada em 11 sessões, com duração média de 50 minutos, uma vez por semana, na sala de aula das crianças, durante o horário destinado a aula de Ética. As sessões no grupo de intervenção foram conduzidas pela pesquisadora. Enquanto as crianças do grupo controle continuaram assistindo as aulas de ética, nas quais eram trabalhados assuntos como: respeito e educação no trânsito.

Os temas trabalhados nas sessões seguiram a ordem proposta por Hoffman (2000), os quais consistiam em: I) técnica indutiva baseada nas consequências físicas das ações; II) técnicas indutivas com teor emocional; III) técnicas indutivas que contrastam consequências físicas e intenções; IV) técnica de indução baseada em atos reparadores.

Em relação a estrutura das sessões, de maneira geral, foi constituída por três momentos principais: I) “quebra gelo”, com revisão do assunto trabalho na sessão anterior; II) exposição e discussão do tema que seria trabalhado na sessão e III) conclusão e resumo do que foi discutido na sessão.

As estratégias utilizadas nas sessões incluíram: 1) confecção de cartazes em grupo sobre tema trabalhado; 2) apresentação de desenhos animados em vídeos; 3) cartões com expressões emocionais; 4) confecção de histórias; 5) Bingo das emoções; 6) troca de papéis;

7) jogos sobre os temas; 8) desenho e pintura. A descrição detalhada sobre cada encontro, incluindo os objetivos e recursos utilizados estão descritos no apêndice 1.

Considerações Éticas

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (Nº. CAAE: 2275316.4.0000.5208). Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resultados

Para verificar se ocorreram mudanças nas médias dos tipos de *bullying* (*cyberbullying*, verbal, físico e relacional) no grupo controle e experimental, nos momentos pré e pós- teste foram realizadas análises não paramétricas de Wilcoxon. Em relação ao *cyberbullying*, conforme pode ser observado na Tabela 8.1, no grupo controle os resultados indicaram que não houve diferenças significativas entre as médias nos momentos pré e pós-teste ($Z = -1,414$; $p = ,157$). Semelhante no experimental não foram verificadas diferenças significativas nas médias das crianças nas fases pré e pós-teste ($Z = -1,000$; $p = ,317$).

Em relação ao tipo de *bullying* verbal, conforme pode ser observado na Tabela 8.1, as análises indicaram que no grupo controle não houve diferenças significativas entre as médias nas fases pré e pós-teste ($Z = 1,075$; $p = ,283$). Do mesmo modo, no grupo experimental não foram verificadas diferenças significativas nas médias das crianças antes e após a intervenção ($Z = 1,219$; $p = ,223$).

No que concerne ao tipo de *bullying* relacional, os resultados indicaram que no grupo controle, as médias na fase pré-teste não diferiram significativamente das médias exibidas na fase pós-teste ($Z = -,733$; $p = ,464$). Por outro lado, no grupo experimental, foi verificada uma diferença significativa entre as médias apresentadas antes da intervenção e após a intervenção ($Z = -2,244$; $p = ,025$), no sentido de que as médias depois da intervenção foram menores quando comparadas com as médias antes da intervenção. Esse dado indica que as crianças que participaram da intervenção reduziram a emissão desse tipo de *bullying*, enquanto as crianças do grupo controle não apresentaram essa diminuição.

Com relação ao tipo de *bullying* físico, os achados indicaram que no grupo controle, as médias apresentadas na fase pré-teste foram menores quando comparadas com as médias

apresentadas na fase pós-teste, sendo essa diferença foi significativa ($Z = -1,980$; $p = 0,48$). Por outro lado, no grupo experimental, as médias exibidas antes e após a intervenção não diferiram significativamente ($Z = -,194$; $p = ,846$). Esse achado sugere que as crianças que não participaram da intervenção aumentaram a frequência na emissão desse tipo de *bullying* com o passar do tempo. Em contrapartida, aquelas crianças que participaram da intervenção não apresentaram esse aumento.

Tabela 10 – Médias, Desvios-padrão e análise de Wilcoxon dos tipos de *bullying* em função dos tipos de grupo e (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós)

Tipos de <i>Bullying</i>	Controle						Experimental					
	Pré		Pós		Wilcoxon		Pré		Pós		Wilcoxon	
	Média	DP	Média	DP	Z	p	Média	DP	Média	DP	Z	p
Cyberbullying	,012	,055	,000	,000	-1,414	,157	,019	,121	,006	,040	-1,000	,317
Verbal	,231	,322	,325	,519	1,075	,283	,434	,654	,565	,875	-1,219	,223
Relacional	,139	,272	,100	,276	-,733	,464	,171	,308	,072	,163	-2,244	,025
Físico	,050	,116	,131	,320	-1,980	,048	,118	,223	,125	,289	-,194	,846

Visando verificar a estrutura inter-relacional entre os tipos de *bullying* e os tipos de grupos (controle e experimental) no pré e pós-teste foi realizada uma análise multidimensional não-métrica - o SSA usando o coeficiente de monotonicidade, tendo os tipos de *bullying*: físico, relacional e verbal como variáveis critérios e como variáveis externas os tipos de grupo (experimental e controle) e a variável sociodemográfica sexo. Esse tipo de análise multidimensional permite verificar a estrutura relacional a partir das proximidades entre as variáveis (Roazzi, Nascimento, Souza & Mascarenhas, 2017). A Figura 7 apresenta o SSA indicando as associações entre este conjunto de variáveis externas com os tipos de *bullying*.

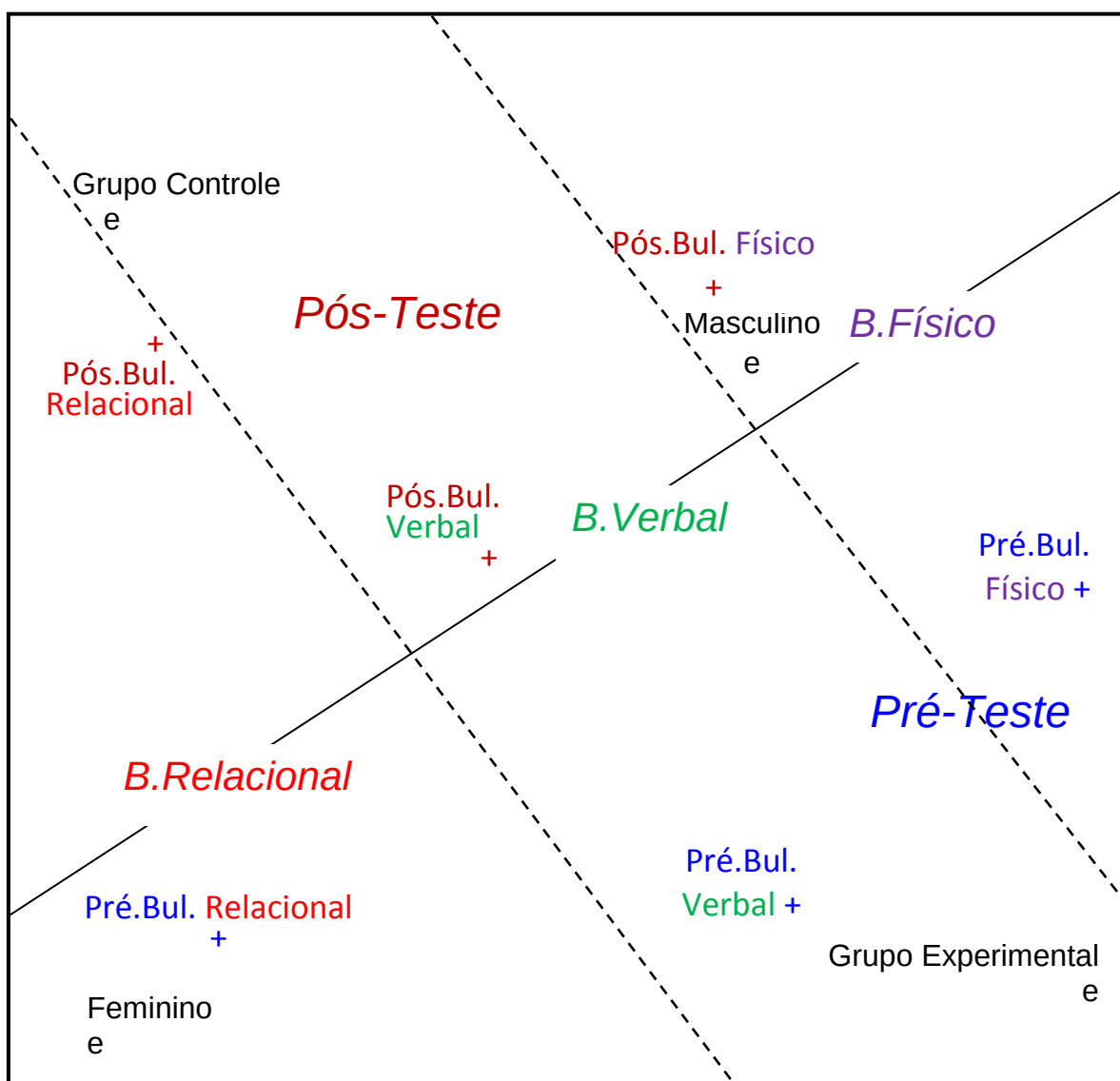


Figura 7. SSA computado através o Coeficiente de Monotonicidade das relações entre as três dimensões de *bullying* (3: Verbal, Físico e Relacional) avaliadas antes e depois da intervenção (2: Pré e Pós) tendo como variáveis externas as variáveis Grupo (2: Controle e Experimental) e Sexo (2: Masculino e Feminino) (Projeção 2d, 1x2, Coeficiente de Alienação .04308)

Conforme pode ser observado na Figura 7, ocorreu uma divisão axial em que na região superior ficaram situados todos os tipos de *bullying* avaliados no pós-teste e na parte inferior da projeção ficaram localizados os tipos de *bullying* avaliados no pré-teste. Além disso, é possível verificar uma partição de tipo axial das três dimensões do *bullying* que se distribuem em três regiões distintas na seguinte ordem: relacional, verbal e físico. Os dois tipos de *bullying* relacionais, pré e pós se localizam na região esquerda da projeção (parte inferior e superior, respectivamente). Na região intermediária, seguindo o mesmo padrão, os dois tipos de *bullying* verbais pré e pós. Enfim, na região direita da projeção estão localizados os dois tipos de *bullying* de tipo físico, da mesma forma pós acima e pré abaixo.

Esta configuração de tipo axial com o *bullying* verbal na região central da projeção indica o papel de intermediação deste tipo de *bullying* em relação aos outros dois tipos, e sugere uma relação com ambos. Por outro lado, a localização dos dois tipos de *bullying*, relacional e físico, nas duas extremidades da projeção, indica a diferenciação na forma de operar entre os mesmos. Esta diferenciação se reflete na localização das duas variáveis externas: feminino e masculino, sendo a primeira situada na região *bullying* relacional, sobretudo na fase pré-teste, e o masculino, localizado na região *bullying* físico, sobretudo na fase pós. Esta distinta localização dos dois grupos de meninas e meninos indica que as meninas tendem a apresentar associações positivas com o *bullying* relacional, enquanto que os meninos tendem a apresentar mais associação positiva com o *bullying* físico e verbal.

Em relação às outras duas variáveis externas: experimental e controle, é possível observar que enquanto o grupo experimental se localiza na região do pré-teste, na parte inferior direita da projeção, o grupo controle se situa na região do pós-teste, na parte superior esquerda. Essa diferenciação no tipo de localização na projeção sugere haver uma associação maior entre o grupo de controle e a avaliação dos tipos de *bullying* no pós-teste. Enquanto no grupo experimental uma relação entre a avaliação dos tipos de *bullying* no pré-teste. Isto sugere que as associações com o *bullying* que existiam no grupo experimental antes da intervenção, elas se tornaram mais fracas. Enquanto no grupo controle essas associações com os tipos de *bullying* continuaram a existir na fase pós-teste. O que sugere que a intervenção foi eficaz para reduzir a associação das crianças que faziam parte do grupo experimental com os tipos de *bullying*.

Bullying pré e pós e suas relações com as variáveis sociodemográficas

No que concerne ao sexo foram realizadas análises através do Teste de Mann-Whitney para verificar se existiam diferenças nas médias dos meninos e das meninas nos tipos de *bullying* nos momentos pré e pós-avaliação, no grupo experimental e controle. Conforme pode ser observado na Tabela 11, no grupo controle, as médias no *cyberbullying* dos meninos e das meninas não apresentaram diferenças significativas nos momentos pré e pós-teste ($Z = -,217$; $p = ,935$ e $Z = ,000$; $p = 1,000$, respectivamente). Do mesmo modo, no grupo experimental, não foram encontradas diferenças significativas nas médias no *cyberbullying* relacionadas ao sexo, antes e após a intervenção ($Z = -,808$; $p = ,836$ e $Z = -,808$; $p = ,836$, respectivamente).

No *bullying* verbal, os resultados indicaram que no grupo controle, os meninos apresentaram médias maiores quando comparados com as meninas tanto no momento pré ($Z = -2,230$; $p = ,042$) como no pós-teste ($Z = -2,602$; $p = ,016$), sendo essa diferença significativa. Por outro lado, no grupo experimental, as médias dos meninos e das meninas não apresentaram diferenças significativas tanto no pré ($Z = -,159$; $p = ,883$) e como no pós ($Z = -1,118$; $p = ,286$).

Em relação às médias dos meninos e das meninas no *bullying* relacional, no grupo controle, não foram verificadas diferenças significativas no pré ($Z = -1,422$; $p = ,242$) e no pós-teste ($Z = -1,696$; $p = ,265$). Do mesmo modo, no grupo experimental não foram encontradas diferenças significativas entre meninos e meninas antes ($Z = -,479$; $p = ,701$) e após ($Z = -,652$; $p = ,658$) a intervenção.

As médias dos meninos e das meninas no *bullying* físico, no grupo controle não apresentaram diferenças significativas na pré-avaliação ($Z = -1,721$; $p = ,265$). Em contraste, as médias dos meninos foram maiores quando comparadas com as das meninas no pós-teste, sendo essa diferença estatisticamente significativa ($Z = -2,851$; $p = ,030$). No grupo experimental, as médias dos meninos e das meninas no *bullying* físico não apresentaram diferenças significativas, antes ($Z = -2,011$; $p = ,101$) e após ($Z = -1,345$; $p = ,329$) a intervenção.

Tabela 11 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos tipos de *bullying* em função do sexo da criança (2: masculino e feminino) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós)

	Cont					Exp				
	Fem		Mas			Fem		Masc		
	Me	DP	Me	DP	M-W	Me	DP	Me	DP	M-W
Pré										
Cyberbullying	,010	,052	,014	,060	-,217	,000	,000	,032	,156	-,808
Verbal	,141	,269	,352	,354	-,2,23 ^a	,300	,391	,521	,775	-,159
Relacional	,112	,282	,176	,261	-1,42	,183	,371	,163	,267	-,479
Físico	,021	,072	,088	,151	-1,72	,033	,087	,173	,265	-2,01
Pós										
Cyberbullying	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,010	,052	-,808
Verbal	,119	,197	,602	,679	-,2,60 ^a	,333	,572	,717	1,00	-1,11
Relacional	,043	,162	,176	,372	-1,69	,083	,154	,065	,172	-,652
Físico	,021	,072	,279	,449	-,2,85 ^a	,033	,087	,184	,355	-1,34

Nota: a= $p < 0,05$

Foram computadas análises de Wilcoxon com o intuito de investigar se os efeitos da intervenção foram diferentes para as meninas e os meninos. Conforme pode ser observado na

Tabela 12, as crianças do sexo masculino que participaram da intervenção (grupo experimental) apresentaram médias menores no *bullying* relacional após a realização do programa quando comparadas com as médias apresentadas antes da intervenção, sendo essa diferença foi significativa ($Z = -2,33$; $p = ,020$). Isso sugere que os meninos que participaram da intervenção tenderam a reduzir a frequência nesse tipo de *bullying*.

Os resultados indicaram que as crianças do sexo masculino que não participaram da intervenção (grupo controle) apresentaram médias maiores no *bullying* físico no pós-teste quando comparadas com as médias exibidas no pré-teste, sendo essa diferença estatisticamente significativa ($Z = -1,98$; $p = ,048$). O que indica que os meninos que não participaram da intervenção tenderam a aumentar a frequência no envolvimento desse tipo de *bullying* com o passar do tempo.

No que diz respeito aos outros tipos de *bullying* (*cyberbullying* e verbal), os meninos e as meninas não apresentaram diferenças significativas nas fases pré e pós-teste, no grupo controle e experimental, conforme demonstra a Tabela 12.

Tabela 12 – Médias, Desvios-padrão e análise de Wilcoxon dos tipos de *bullying* em função do sexo da criança (2: masculino e feminino) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós)

	Cont					Exp				
	Pré		Pós		Z	Pré		Pós		Z
	Me	DP	Me	DP		Me	DP	Me	DP	
Feminino										
Cyberbullying	,010	,052	,000	,000	1,00	,000	,000	,000	,000	,000
Verbal	,141	,269	,119	,197	-,354	,300	,391	,333	,572	-,418
Relacional	,112	,282	,043	,162	-1,02	,183	,371	,083	,154	-1,08
Físico	,021	,072	,021	,072	,000	,033	,087	,033	,087	,000
Masculino										
Cyberbullying	,014	,060	,000	,000	1,00	,032	,156	,010	,052	-1,00
Verbal	,352	,354	,602	,679	-1,50	,521	,775	,717	1,00	-1,11
Relacional	,176	,261	,176	,372	-,086	,163	,267	,065	,172	-2,33 ^a
Físico	,088	,151	,279	,449	-1,98 ^a	,173	,265	,184	,355	-,207

Nota: a= $p < 0,05$

Foram realizadas análises de Mann-Whitney para investigar as possíveis relações entre a variável idade e os tipos de *bullying*, nos momentos pré e pós-teste, no grupo experimental e

controle. Conforme pode ser observado na Tabela 13, os resultados indicaram que as médias nos quatro tipos de *bullying* das crianças mais novas e mais velhas, tanto no grupo experimental quanto controle, não variaram significativamente entre os momentos pré e pós-teste.

Tabela 13 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos tipos de bullying em função da faixa etária (2:7-8 anos e 9-10 anos) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós)

	Con						Exp					
	7-8 anos		9-10anos		Z	P	7-8anos		9-10 anos		Z	p
	Me	DP	Me	DP			Me	DP	Me	DP		
Pré												
Cyberbullying	,000	,000	,027	,080	-1,54	,568	,000	,000	,039	,172	-1,00	,795
Verbal	,238	,330	,208	,323	-,438	,708	,302	,592	,565	,701	-1,81	,091
Relacional	,059	,134	,226	,363	-1,81	,140	,223	,352	,118	,255	-1,07	,370
Físico	,035	,089	,041	,095	-,203	,900	,065	,140	,171	,277	-1,39	,258
Pós												
Cyberbullying	,000	,000	,000	,000	,000	1,00	,000	,000	,013	,057	-1,00	,795
Verbal	,237	,517	,319	,468	-,463	,686	,539	1,06	,592	,667	-1,53	,146
Relacional	,047	,169	,166	,363	-1,47	,335	,105	,192	,039	,125	-1,50	,297
Físico	,107	,331	,097	,174	-,651	,646	,092	,291	,157	,291	-1,11	,418

Tipos de *bullying* pré e pós e suas relações com as técnicas disciplinares

Foram realizadas análises através do Teste de Mann-Whitney para verificar se as crianças que estavam submetidas ao uso de diferentes técnicas disciplinares no contexto familiar iriam diferir na frequência da emissão do *bullying* na fase pré-teste e também em relação aos resultados da intervenção. Para tanto foram criados dois grupos de crianças com perfis disciplinares parentais através do cálculo da mediana: indução baixa e afirmação poder alta (perfil I) e indução alta e afirmação de poder baixa (perfil II).

Conforme pode ser observado na Tabela 14, os resultados indicaram que no **grupo** controle, as médias no *cyberbullying* das crianças inseridas no contexto familiar com afirmação de poder alta e indução baixa e aquelas inseridas em um contexto com afirmação de poder baixa e indução alta não diferiram de modo estatisticamente significativo nas fases pré e pós-teste ($Z = -816$; $p = ,776$ e $Z = ,000$; $p = 1,00$, respectivamente). De maneira semelhante, no grupo experimental, as médias no *cyberbullying* das crianças inseridas no contexto familiar com afirmação de poder alta e indução baixa e aquelas inseridas em um contexto com

afirmação de poder baixa e indução alta não diferiram de modo estatisticamente significativo antes ($Z = ,000$; $p = 1,00$) e após a intervenção ($Z = ,000$; $p = 1,000$).

Com relação ao *bullying* verbal, os resultados indicaram que no grupo controle não houve diferenças estatisticamente significativas nas médias das crianças que estavam inseridas em um ambiente familiar com afirmação de poder alta e indução baixa e aquelas que estavam inseridas em um ambiente com afirmação de poder baixa e indução alta, nas fases pré e pós-teste ($Z = -,213$; $p = ,864$ e $Z = -,530$; $p = ,689$, respectivamente). Semelhantemente, no grupo experimental não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias no *bullying* verbal entre as crianças inseridas em contextos com prevalência da afirmação de poder e aquelas inseridas em contextos com prevalência de indução, nas fases pré e pós-teste ($Z = -,836$; $p = ,524$ e $Z = -,559$; $p = ,622$).

No que concerne ao *bullying* relacional, no grupo controle os dados indicaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre as crianças que os pais utilizavam mais a afirmação de poder e aquelas que os pais utilizavam mais a indução, nas fases pré e pós-teste ($Z = -,338$; $p = ,864$ e $Z = -,338$; $p = ,864$). Do mesmo modo, no grupo experimental não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias do *bullying* relacional entre as crianças inseridas em contextos familiares com prevalência da disciplina afirmação de poder e aquelas inseridas em contextos com prevalência de indução, nas fases pré e pós-teste ($Z = -,361$; $p = ,833$ e $Z = -,791$; $p = ,724$, respectivamente).

No que diz respeito ao *bullying* físico, os resultados indicaram que no grupo controle as crianças que estavam inseridas em ambiente com afirmação de poder alta e indução baixa não apresentaram médias estatisticamente diferentes daquelas que estavam inseridas em ambiente com afirmação de poder baixa e indução alta, nas fases pré e pós-teste ($Z = -,255$; $p = ,864$ e $Z = -,304$; $p = ,864$, respectivamente). De maneira semelhante, no grupo experimental não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias das crianças em que os pais utilizavam mais a afirmação de poder e aquelas que os pais utilizavam mais indução, nas fases pré e pós-teste ($Z = -,298$; $p = ,833$ e $Z = -,791$; $p = ,724$, respectivamente).

Esse conjunto de dados sugere que as crianças que estavam inseridas em contextos familiares em que seus pais apresentavam perfis disciplinares distintos, não diferiram nas frequências da emissão dos tipos de *bullying* na fase pré-avaliação. Além disso, não apresentaram diferenças em relação aos efeitos da intervenção.

Tabela 14 – Médias, Desvios-padrão e análise de Mann-Whitney dos tipos de bullying em função dos perfis disciplinares (2: AfAl-InduBai e AfBai-InduAl) tipos de grupo (2: controle e experimental) nos dois momentos (pré e pós)

	Con						Exp					
	AfAl-InduBai		AfBai-InduAl		Z	P	AfAl-InduBai		AfBai-Indu-Al		Z	p
	Me	DP	Me	DP			Me	DP	Me	DP		
Pré												
Cyberbullying	,000	,000	,027	,083	-,816	,776	,000	,000	,000	,000	,000	1,00
Verbal	,166	,302	,083	,125	-,213	,864	,500	,944	,200	,447	-,836	,524
Relacional	,041	,102	,166	,414	-,338	,864	,156	,351	,100	,136	-,361	,833
Físico	,041	,102	,055	,110	-,255	,864	,156	,351	,050	,111	-,298	,833
Pós												
Cyberbullying	,000	,000	,000	,000	,000	1,00	,000	,000	,000	,000	,000	1,00
Verbal	,166	,302	,083	,176	-,530	,689	,406	,533	,200	,325	-,559	,622
Relacional	,041	,102	,111	,253	-,338	,864	,031	,088	,000	,000	-,791	,724
Físico	,083	,129	,083	,176	-,304	,864	,031	,088	,000	,000	-,791	,724

Nota: AfAl-InduBai = Afirmação de poder alta e Indução Baixa; AfBai-InduAl = Afirmação de poder baixa e Indução Alta.

Discussão

O presente estudo avaliou se um programa baseado nos graus de complexidade da técnica indutiva seria eficaz para reduzir a frequência na emissão das diferentes formas de *bullying*. Além disso, verificou se haveria associações entre as técnicas disciplinares utilizadas no contexto familiar, as variáveis sociodemográficas e os resultados do programa. Conforme esperado, as crianças que participaram da intervenção (grupo experimental) apresentaram redução nos níveis de *bullying* relacional entre as fases pré e pós-teste, enquanto as crianças que não participaram da intervenção (grupo controle) não apresentaram essa diminuição. Esse dado sugere que o programa foi eficaz para reduzir comportamentos que são danosos para os relacionamentos das crianças no contexto escolar, tais como isolar e excluir colegas de sala. Pesquisas têm demonstrado que a empatia e o *bullying* estão negativamente relacionados (Van Noorden, Haselager, Cillessen & Bukowski, 2014; Steffgen, König, Pfetsch & Melzer, 2011) e que o treinamento baseado na empatia seria eficaz para reduzir o *bullying* (Hicks, Clair & Berry, 2016; Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wolfer & Scheithauer, 2015). Esta foi a primeira tentativa empírica fundamentada nos níveis de complexidade do raciocínio

indutivo proposto por Hoffman (2000) que buscou reduzir a emissão de *bullying*, e obteve resultados positivos, indicando que utilizar estratégias que incentivam a criança a pensar sobre as consequências físicas e emocionais de suas ações leva a uma redução nos comportamentos que comprometem suas relações sociais.

Outro resultado interessante sobre os efeitos da intervenção no *bullying* foi o fato das crianças que não participaram do programa (grupo controle), com o passar do tempo aumentaram seus níveis de *bullying* físico. Por outro lado, aquelas crianças que participaram da intervenção não apresentaram esse crescimento. Isso indica que a intervenção foi eficaz para prevenir o desenvolvimento de comportamentos que provocam danos físicos aos outros. Alguns autores (Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre, 2011) observaram que baixos níveis de empatia afetiva estão relacionados com maiores emissões de agressões físicas. Assim, em razão da intervenção ter como um dos seus objetivos promover o desenvolvimento de estratégias que estariam relacionadas a promoção da empatia afetiva, as crianças que participaram do programa podem ter aprendido a refletir sobre como essas agressões físicas podem ser prejudiciais ao outro, antes mesmo de emití-las, o que impediu o aumento nesse tipo de *bullying*. Por outro lado, as crianças que não participaram da intervenção podem ter apresentado aumento nesse tipo de *bullying* porque não foram incentivadas a refletir sobre o estado físico e emocional do outro, o que as levaria a emitir comportamentos agressivos e não sentir desconforto diante do sofrimento causado no outro pelas suas agressões.

Confirmando as análises de Mann-Whitney, os resultados do SSA indicaram que as crianças que pertenciam ao grupo experimental na fase pós-teste apresentaram menos associações com todos os tipos de *bullying*. Esses achados sugerem que a intervenção foi eficaz para reduzir o envolvimento das crianças nos episódios de *bullying*, sendo, portanto, uma ferramenta eficiente para diminuir comportamentos agressivos e danosos no contexto escolar.

Não foi corroborada a hipótese de que as crianças que estavam inseridas em ambientes familiares nos quais ocorria prevalência da disciplina afirmação de poder iriam apresentar médias maiores nos tipos de *bullying* no pré-teste, apesar de existirem estudos nos quais foi observado que quando os pais fazem uso de estratégias punitivas as crianças tendem a apresentar maiores níveis de problemas externalizantes e a serem mais agressivas (Gershoff 2002; Taillieu & Brownridge, 2015). Um aspecto que poderia auxiliar na compreensão sobre a ausência da relação entre a afirmação de poder e os níveis de *bullying* pode estar na percepção da criança acerca da disciplina utilizada pelos seus pais. Estudos têm demonstrado

que se a criança percebe a disciplina como justa e como um sinal de cuidado, mesmo se for uma estratégia punitiva, existe uma probabilidade menor de a criança apresentar problemas de comportamento (Grusec, Danyliuk, Kil & O'Neill, 2017). Outro aspecto que pode estar relacionado é o contexto emocional no qual essa prática é aplicada, pois se a disciplina for empregada em um contexto familiar que é caracterizado por altos níveis de afeto e compreensão, as consequências negativas da disciplina punitiva são atenuadas (Mcloyd & Smith, 2002).

Confirmando a hipótese sobre a diferença relacionada ao sexo, foi verificado que, entre as crianças que não participaram da intervenção, os meninos apresentaram níveis maiores na frequência do *bullying* verbal, tanto no pré-teste como no pós-teste e maiores níveis do *bullying* físico no pós-teste. Apoiando essas análises, a projeção do SSA também sugere uma associação positiva entre os meninos e esses dois tipos de *bullying*. Esse achado indica que os meninos que não participaram da intervenção, apresentaram uma tendência de aumentar, com o passar do tempo, a frequência na emissão dos tipos de *bullying* verbal e físico, quando comparados com as meninas. Resultados semelhantes têm sido encontrados em outros estudos (Wang, Iannotti & Nansel, 2009), os quais verificaram que os meninos tendem a se envolver mais nos tipos de *bullying* físico e verbal quando comparados com as meninas. Uma explicação que se propõe sobre esse aspecto está no fato desses tipos de *bullying* serem considerados agressões diretas que ocorrem face a face (Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre, 2011). Assim, os meninos tenderiam a manifestar mais esses tipos de *bullying* porque eles podem desejar ser vistos como mais fortes e “valentões” para intimidar seus colegas e reforçar os papéis sociais em relação aos comportamentos masculinos baseados na força.

Além disso, os meninos que participaram da intervenção apresentaram redução no *bullying* relacional. Uma possível explicação para esse achado está no fato do programa ter buscado promover a compreensão sobre os estados emocionais do outro. O que pode ter promovido uma mudança de atitude nos meninos, levando-os a serem mais sensíveis em relação aos seus colegas e assim reduzir a frequência de emissão nesse tipo de agressão mais indireta, a qual envolve ações como espalhar rumores e a exclusão (Hymel & Swearer, 2015; Owens, Shute & Slee, 2000).

Os resultados provenientes do SSA indicaram que as meninas apresentaram associações positivas com o *bullying* relacional. Esse dado está de acordo com resultados de estudos anteriores que têm verificado que as meninas tendem a se envolver mais nesse tipo de *bullying* (Bandeira & Hutz, 2012; Owens, Shute & Slee, 2000; Wang, Iannotti & Nansel,

2009). Uma justificativa para esse fenômeno seria porque essa forma de *bullying* acontece de modo mais indireto, o que torna mais difícil a identificação do agressor.

Não foi corroborada a hipótese de que a frequência na emissão nos tipos de *bullying* iria variar junto com a idade das crianças. Os resultados indicaram que as crianças mais velhas e as mais novas, no controle e experimental, não diferiram em relação a frequência de emissão dos tipos de *bullying*, tanto no pré como no pós-teste. Isso pode ter acontecido porque a faixa etária que compunha a amostra não era extensa, o que pode ter impossibilitado a manifestação dessa diferença entre idades. Outros autores (Williams & Guerra, 2007) têm proposto que os tipos de *bullying* iriam variar entre a infância e adolescência. O *bullying* físico e o *cyberbullying* alcançariam seu pico no ensino fundamental e começaria a declinar no ensino médio. Enquanto o *bullying* verbal alcançaria o seu pico no ensino fundamental e permaneceria no ensino médio. Desse modo, seria necessária uma amostra mais ampla para verificar essas diferenças entre as idades.

Algumas limitações e contribuições devem ser mencionadas advindas do presente estudo. Em relação às limitações, destaca-se que foi avaliada apenas a disciplina parental que os pais utilizavam quando seus filhos se comportavam mal. Por esta razão, sugere-se que futuros estudos também investiguem o contexto emocional que a criança está inserida, utilizando instrumentos que mensurem os estilos parentais. Além disso, a amostra foi composta por crianças com idades muito semelhantes, sugere-se que futuras pesquisas investiguem os efeitos da intervenção em uma amostra com uma variação de idade maior, já que esse é um aspecto ainda pouco explorado no campo de estudos sobre *bullying*.

Concluindo, este foi um primeiro estudo que investigou um programa baseado nos níveis de complexidade da técnica indutiva proposto por Hoffman (2000), e seus efeitos na redução das diferentes formas de *bullying* no contexto escolar. Os achados do estudo indicam que o programa foi eficaz para reduzir comportamentos que são danosos para os relacionamentos sociais das crianças. Assim, o presente programa se caracteriza como uma ferramenta protetiva, pois promove a diminuição de uma classe de comportamentos considerados indesejáveis para a convivência em sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar se a técnica indutiva, utilizada no contexto familiar, é eficaz para promover o desenvolvimento da empatia e comportamento prossocial da criança e se uma intervenção escolar baseada nessa técnica favorece o avanço dessas habilidades. Além de investigar a influência de outras técnicas disciplinares parentais consideradas punitivas, dos fatores sociodemográficos e diferenças culturais no desenvolvimento sócioemocional da criança. Para alcançar esses objetivos foram realizados cinco estudos empíricos, os quais apresentam algumas limitações, mas também trazem importantes contribuições aos campos de estudos sobre práticas parentais e desenvolvimento cognitivo e emocional infantil.

O primeiro estudo que compõe a tese foi desenvolvido com a finalidade de buscar evidência de validade dos itens organizados a partir da Escala de Comportamentos Disciplinares Parentais (ECDP) desenvolvida por Cruz (2011), tanto em uma amostra portuguesa como na brasileira. As análises do SSA indicaram que os itens da ETDP constituem uma medida efetiva para mensurar as técnicas disciplinares parentais. Essa escala foi utilizada em todos os estudos desenvolvidos nessa tese, apresentando coerência com o que é proposto na literatura (Gershoff, 2002; Hoffman, 2000; Krevans & Gibbs, 1996; Patrick & Gibbs, 2012; Xing & Wang, 2013; Xing, Zhang, Shao & Wang, 2017). A dimensão afirmação de poder exibiu correlações positivas com comportamentos problema e negativas com o comportamento prossocial. Por outro lado, a indução apresentou associação positiva com a empatia (estudo 5). Assim, a presente tese fornece uma contribuição metodológica dentro desse campo de pesquisa, pois proporciona a utilização de um instrumento objetivo, composto por poucos itens e de fácil aplicação, sendo, portanto, uma ferramenta inovadora para avaliar técnicas disciplinares parentais no contexto brasileiro, a qual pode ser utilizada em estudos futuros.

Foram realizadas duas pesquisas que investigaram a associação entre as práticas disciplinares parentais e o desenvolvimento sócioemocional das crianças. As análises desses resultados indicaram que as práticas parentais que envolvem afirmação de poder podem acarretar em consequências negativas para o desenvolvimento da criança. O estudo 5 demonstrou que quando os pais portugueses utilizavam estratégias disciplinares que envolviam punição, ocorria uma tendência dos seus filhos apresentarem maior frequência na emissão de comportamentos problema.

Um dado que merece ser discutido é que, apesar dos pais portugueses terem relatado utilizar com maior frequência a técnica indutiva, não foi encontrada nenhuma relação entre esse tipo de técnica e os comportamentos prossociais das crianças. Esse resultado fornece evidências de que estratégias hostis, mesmo quando utilizadas em menor frequência, podem ser vividas tão intensamente pelas crianças que levaria a uma neutralização dos efeitos das estratégias positivas. De forma complementar, o estudo 6 indicou que estratégias disciplinares que envolvem afirmação de poder estão associadas com menor emissão de comportamentos prossociais nas crianças portuguesas. Outros estudos também apontam nessa direção, em relação aos efeitos negativos das práticas parentais punitivas no desenvolvimento da criança (Gámez-Guadix, Straus, Carrobes, Muñoz-Rivas & Almendros, 2010; Turner & Muller, 2004).

Assim, a presente pesquisa acrescenta um dado interessante no campo de estudos sobre as práticas parentais e o desenvolvimento socioemocional infantil, ao encontrar que mesmo em contextos familiares com prevalência da técnica indutiva, quando técnicas punitivas são empregadas, estas podem neutralizar os efeitos positivos das técnicas indutivas.

Além disso, fornece evidências comparativas sobre a frequência das técnicas disciplinares parentais utilizadas no Brasil e Portugal. O estudo 5 demonstrou que os pais portugueses utilizavam com maior regularidade a técnica indutiva em relação a afirmação de poder, esse dado está em acordo com achados de estudo anterior realizado em Portugal (Carvalho, 2014). Por outro lado, no estudo 6 foi observado que os pais brasileiros quando comparados com os portugueses utilizavam com maior frequência a técnica indutiva. Esse fato pode ser explicado pelas mudanças recentes que tem ocorrido no Brasil, como a Lei da palmada (nº 13.010/2014), as quais buscam reduzir o uso de técnicas disciplinares punitivas no contexto familiar. Esse resultado indica que as normas e regras que permeiam determinada sociedade podem influenciar na escolha da técnica disciplinar que será utilizada em contexto familiar. Vale destacar que essa é a primeira pesquisa que buscou comparar esses aspectos da socialização entre Brasil e de Portugal. Esse é um dado importante de ser investigado porque apesar desses dois países apresentarem proximidades linguísticas, eles exibem diferenças em relação ao seu desenvolvimento e os valores que permeiam suas relações.

Outro aspecto observado no presente estudo foi que no Brasil, as práticas disciplinares adotadas pelos pais no contexto familiar não se relacionaram com a empatia e comportamentos prossociais da criança. Essa constatação pode estar relacionada com a tendência dos pais passarem pouco tempo com os seus filhos, e mesmo quando estão juntos

no mesmo espaço físico, as interações entre eles têm sido prejudicadas pelo uso desenfreado dos aparelhos tecnológicos (Pedroso & Bonfim, 2017).

O presente estudo fornece evidências empíricas de que estratégias baseadas na indução podem ser utilizadas, no contexto escolar, para promover habilidades socioemocionais, como a empatia, e reduzir comportamentos prejudiciais para os relacionamentos entre pares e adultos. Desse modo, programas como este funcionam como ferramentas de proteção para o desenvolvimento psicossocial da criança.

Cabe destacar que os estudos desenvolvidos apresentam algumas limitações. Uma delas é o fato de terem sido utilizadas somente medidas de autorrelato para avaliar as práticas disciplinares parentais e a empatia. Pesquisas futuras podem também avaliar essas práticas a partir da perspectiva das crianças e verificar se existe discrepância entre o que os pais relatam fazer e a maneira que as crianças percebem essas ações. Além disso, podem recorrer a observações para investigar a empatia das crianças em contextos reais. Outra limitação do presente estudo foi o fato dos fatores extra-classe não terem sido controlados, esses aspectos podem funcionar como contextos de socialização, tais como: atividades humanitárias, cerimônias religiosas, entre outros. Outras pesquisas podem avaliar se esses contextos se relacionam com o desenvolvimento sócioemocional infantil.

Uma vez que não foi encontrada relação entre a prática disciplinar parental, os níveis de empatia e comportamento pró-social das crianças no Brasil, os estudos 7 e 8 buscaram implementar um programa em contexto escolar baseado em estratégias indutivas com a finalidade de aumentar a empatia e comportamento pró-social das crianças e a redução do *bullying*. Os resultados desses estudos demonstraram que um programa fundamentado na técnica indutiva é eficaz para aumentar o nível de empatia das crianças e reduzir o *bullying* relacional. Nesse sentido, o presente estudo alcançou um dos seus principais objetivos, pois fornece evidências empíricas de que a técnica indutiva pode ser utilizada em programas de intervenção no contexto escolar, funcionando como o fator de proteção durante o desenvolvimento infantil.

Ademais, sugere-se que futuros estudos tenham como objetivo treinar os professores para que eles possam utilizar práticas indutivas na rotina escolar. Não é incomum que em sala de aula e na hora do recreio as crianças emitam comportamentos que são considerados danosos e indesejados socialmente, tais como empurrar o colega, bater, não ajudar, entre outros. Nesses momentos os professores podem, por exemplo, fazer uso de estratégias que incentivem a criança a refletir sobre como suas ações prejudicam o outro e como ela mesma

se sentiria se estivesse no lugar do colega. Ou seja, poderiam usar a técnica indutiva como uma ferramenta eficaz para estimular a empatia e promover a sociabilidade no dia-a-dia escolar (Berliner & Masterson, 2015).

Por fim, considera-se que a escola é um espaço propício para o diálogo com a família e que por isso ela poderia atuar na criação de espaços (reuniões, oficinas, palestras, dia da comunidade na escola etc) nos quais os pais também pudessem ter acesso a conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância da socialização ocorrida em casa para promoção do desenvolvimento sócio-moral e afetivo da criança. Desta forma, a escola e a família devem recorrer ao uso de ferramentas que auxiliem a promover nas crianças o desenvolvimento de mecanismos cognitivo-afetivos que estimulem a tomada de perspectiva e a formação de sentimentos empáticos em relação aos outros.

REFERÊNCIAS

- Akmatov, M. K. (2011). Child abuse in 28 developing and transitional countries – Results from the Multiple Indicator Cluster Surveys. *International Journal of Epidemiology*, 40, 219–227. <http://dx.doi.org/10.1093/ije/dyq168>
- Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S., Fernandes, L. F. B., & Melo, M. H. S. (2014). Estratégias e instrumentos para a identificação de bullying em estudos nacionais. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 343-350. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a06.pdf>.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). New York, NY, US: Guilford Press.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 449-459. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000300002>.
- Anastácio, S. (2013). *Estudo da relação entre /a empatia e a vinculação aos pais e aos pares na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Avila, R. F., Morais, D., Bomfim, A. J., & Chagas, M. H. N. (2016). Empatia e reconhecimento de expressões faciais de emoções básicas e complexas em estudantes de Medicina. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 65 (3), 209-214. <http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000126>.
- Avis, J., & Harris, P. L. (1991). Belief-Desire Reasoning among Baka Children: Evidence for a Universal Conception of Mind. *Child Development*, 62(3), 460–467. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01544.x>.
- Azevedo, C. R. (2014). *Instrumentos de Avaliação da Empatia: Uma Revisão Sistemática da Literatura*. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bandeira, C. de. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/04.pdf>.
- Barroso, R. (2011). O controlo e a disciplina na regulação do comportamento de crianças e jovens. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 245-256. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229456348_O_controlo_e_a_disciplina_na_regulacao_do_comportamento_de_crianças_e_jovens.
- Batista, S. V., & Marturano, E. M. (2015). Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em um núcleo social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2), 313-326. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000200009
- Batson, C. D. (1987). Self-report rating of empathic emotion. Em Nancy Eisenberg.; Janet Sraier,. *Empathy and its development*.(pp.356-360) New York: Cambridge University Press.
- Batson, C. D. (2009). Empathy-induced altruistic motivation. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 15–34). Washington DC: American Psychological Association.
- Batson, C. D., & Ahmad, N. (2001). Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma II: what if the target of empathy has defected? *European Journal of Social Psychology*, 31, 25-36. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.26>.

- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is Empathic Emotion a Source of Altruistic Motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290-302. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.40.2.290>.
- Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M., & Isen, A. M. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motivation to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 706–718. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.3.706>.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <http://dx.doi.org/10.2307/1126611>.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>.
- Baumrind, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <http://dx.doi.org/10.2307/1126611>.
- Beckman, L. (2013). *Traditional Bullying and Cyberbullying among Swedish Adolescents Gender differences and associations with mental health*. Dissertação de Mestrado, Karlstad University Studies, Karlstad, Suécia.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21415>.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99–106. <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.799>.
- Benenson, J. F., Pascoe, J., & Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, 28(3), 168–175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2006.10.003>.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>.
- Berliner, R., & Masterson, T. L. (2015). Review of Research: Promoting Empathy Development in the Early Childhood and Elementary Classroom, *Childhood Education*, 91(1), 57-64. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1001675>.
- Boeckel, M. G., & Castellá Sarriera, J. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico-USF*, 10(1), 01–09. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712005000100002>.
- Borke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 9(1), 102-108. <http://dx.doi.org/10.1037/h003508>.
- Borsa, J.C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>.
- Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- Brock, L. L., Kim, H., Gutshall, C. C., & Grissmer, D. W. (2018). The development of theory of mind: predictors and moderators of improvement in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 1–11. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1423481>.

- Browne, E. (2010). *The Relationship between Empathy in Children and their Parents*. (Projeto Senior). California Polytechnic State University, San Luis Obispo, Califórnia, Estados Unidos.
- Brownell, C. A. (2013). Early Development of Prosocial Behavior: Current Perspectives. *Infancy*, 18(1), 1–9. <http://dx.doi.org/10.1111/infa.12004>.
- Brownell, C. A. (2016). Prosocial Behavior in Infancy: The Role of Socialization. *Child Development Perspectives*, 10(4), 222–227. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12189>.
- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or Yours? Development of Sharing in Toddlers in Relation to Ownership Understanding. *Child Development*, 84(3), 906–920. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12009>.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner With Peers: Cooperation and Social Understanding in One- and Two-Year-Olds. *Child Development*, 77(4), 803–821. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00904.x>.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2012). Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk About Emotions is Associated With Sharing and Helping in Toddlers. *Infancy*, 18(1), 91–119. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x>.
- Brownell, C., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To Share or Not to Share: When Do Toddlers Respond to Another's Needs? *Infancy*, 14(1), 117–130. <http://dx.doi.org/doi/10.1080/15250000802569868>
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413–415. <https://doi.org/10.2307/1128984>
- Brzezinski, M. S. (2016). *Gender differences in bullying and perceptions of bullying*. Dissertação de Mestrado, Rowan University, Nova Jersey.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110–119. [doi:10.1207/s15327752jpa5701_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13).
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 366–428). Nova York: John Wiley.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). *Aggression. Handbook of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002023>.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00281>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and Victimization Among School-age Children: Stability and Links to Proactive and Reactive Aggression. *Social Development*, 11(3), 332–345. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203>.
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389–401. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. Em M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551–579). Mahwah, New Jersey: Erlbaum), 551–579.
- Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 208–234). New York, NY, US: Psychology Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203581957.ch10>.

- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349. http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0204_3.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., & Hayes, R. (2010). The Roles of Parental Inductions, Moral Emotions, and Moral Cognitions in Prosocial Tendencies Among Mexican American and European American Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 31(6) 757-781. <https://doi.org/10.1177/0272431610373100>
- Carlo, G., Mestre, M. G., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences* 53, 675-680. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.022>.
- Carvalho, C. S. P. S. (2014). *Comportamentos disciplinares, eficácia e satisfação em mães de crianças de idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal
- Carvalho, L. D. (2015). Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. *Educação Em Revista*, 31(4), 23-43. <https://doi.org/10.1590/0102-4698136686>.
- Carvalho, C., & Cruz, O. (2018). Disciplinary behaviors in mothers of preschool children: Effects of maternal efficacy beliefs, children's gender and age, and mothers' education. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 35(4), 433-443. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400010>.
- Cassels, T. G., Chan, S., Chung, W., & Birch, S. A. J. (2010). The role of culture in affective empathy: Cultural and bicultural differences. *Journal of Cognition and Culture*, 10(3-4), 309-326. <http://dx.doi.org/10.1163/156853710X531203>.
- Castillo, R., Salguero, J., Fernández-berrocal, P., & Balluerka, N. (2013) Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*. 36, 883-892. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cecconello, A. M., DeAntoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas Educativas, Estilos parentais, e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300007>.
- Chopik, W. J., O'Brien, E., & Konrath, S. H. (2016). Differences in Empathic Concern and Perspective Taking Across 63 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022116673910>.
- Chowdhury, N. T. (2015). *A quantitative study: To examine whether religiosity, empathy, gender and age play a role in prosocial behaviour in students*. Trabalho de Conclusão de Curso. Manchester Metropolitan University, Reino Unido.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>.
- Costa, F. T. da, Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473. [doi:10.1590/s0102-79722000000300014](http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722000000300014).
- Cowell, J. M., Lee, K., Malcolm-Smith, S., Selcuk, B., Zhou, X., & Decety, J. (2016). The development of generosity and moral cognition across five cultures. *Developmental Science*, 20(4), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12403>.

- Cox, C. L., Uddin, L. Q., Di Martino, A., Castellanos, F. X., Milham, M. P., & Kelly, C. (2012). The balance between feeling and knowing: affective and cognitive empathy are reflected in the brain's intrinsic functional dynamics. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(6), 727–737. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr051>.
- Cruz, O. M. (2013). Escala de comportamentos disciplinares parentais. *Congresso Iberoamericano de Evaluación Psicológica*, Maceió, Alagoas, Brasil, IX.
- Cruz, O., Aguiar, C., & Barros, S. (2004) Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino: qualidades psicométricas dos dados. *PsicoUSF*, 9(2), 165-171. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141382712004000200007
- Cruz, O. M., Oliveira, A., & Ribeiro, C. (2011). *Escala dos Comportamentos Disciplinares Parentais*. Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Dahl, A. (2015). The Developing Social Context of Infant Helping in Two U.S. Samples. *Child Development*, 86(4), 1080–1093. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12361>.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>.
- Davidov, M., Vaish, A., Knafo-Noam, A., & Hastings, P. D. (2016). The Motivational Foundations of Prosocial Behavior From A Developmental Perspective-Evolutionary Roots and Key Psychological Mechanisms: Introduction to the Special Section. *Child Development*, 87(6), 1655–1667. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12639>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-136.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1065-1072. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1065>
- De Kemp, R. A. T., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R. C. M. E., & Scholte, R. H. J. (2007). *Early Adolescent Empathy, Parental Support, and Antisocial Behavior*. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 5–18. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.1.5-18>.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>.
- Decety, J. (2011). Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy. *Emotion Review*, 3(1), 92–108. doi: 10.1177/1754073910374662. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.
- Decety, J. (2011). Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy. *Emotion Review*, 3(1), 92–108. <https://doi.org/10.1177/1754073910374662>.
- De Kemp, R. A. T., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R. C. M. E., & Scholte, R. H. J. (2007). *Early Adolescent Empathy, Parental Support, and Antisocial Behavior*. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 5–18. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.1.5-18>.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>.
- Doescher, S. M., & Sugawara, A. I. (1992). Impact of Prosocial Home- and School-Based Interventions on Preschool Children's Cooperative Behavior. *Family Relations*, 41(2), 200. <http://dx.doi.org/10.2307/584833>.
- Duarte, A. P. M. (2011). *As práticas educativas parentais e as birras das crianças*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

- Dziobek, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H. R., Wolf, O. T., & Convit, A. (2008). Dissociation of Cognitive and Emotional Empathy in Adults with Asperger Syndrome Using the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(3), 464–473. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0486-x>.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M., & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(1), 55–66. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.1.55>.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Editores.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 646–718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987) The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1) 91–119.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131>.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 610–656). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 5: Practical issues in parenting, pp. 111–142). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F., & Borge, A. I. H. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137–146. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.001>.
- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10(3), 201–211. <http://dx.doi.org/10.1002/1098-2337>.
- Espinosa, M. P., & Kovářik, J. (2015). Prosocial behavior and gender. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9. <http://dx.doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00088>
- Euler, F., Steinlin, C., & Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and affective empathy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.1186/s13034-016-0141-4>.
- Falcone, E. M. O. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 1 (1), 23–32. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003.

- Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, Perspective Taking and Prosocial Behaviour: The Importance of Parenting Practices. *Infant and Child Development*, 21, 175-188. <https://doi.org/10.1002/icd.740>.
- FeldmanHall, O., Dalgleish, T., Evans, D., & Mobbs, D. (2015). Empathic concern drives costly altruism. *NeuroImage*, 105, 347–356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.10.043>.
- Fernandes, A. S., Alexandre, M. E. S. de. Galvão, L. K. de. S. (2015). Socialização em sentimentos empáticos com díades mãe-filho. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 2(3), 112-127. Recuperado de <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/viewFile/22/450>.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child Development*, 133-145.
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). *Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Port)* [Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese Version]. Recuperado de www.sdqinfo.org.
- Freitas, E. H. S. (2011). “*A Importância das Memórias dos Cuidados Recebidos na Infância e a Qualidade do Investimento Parental em Mães de Bebés Pré-Termo*”. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Galvão, L. K. S. (2010). Desenvolvimento moral e empatia: Medidas, correlatos e intervenções educacionais. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Galvão, L. K. S., & Dutra, M. P. (2016) Empatia na educação infantil e o uso de desenho animado. In: *Congresso nacional de educação*, 3. Natal-RN.
- Gámez-Guadix, M., Straus, M. A., Carrobbles, J. A., Munoz-Rivas, M. J., & Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529–536. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810017933>.
- Gardner, D., Harris, P. L., Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese Children’s Understanding of the Distinction Between Real and Apparent Emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11(2), 203–218. <https://doi.org/10.1177/016502548801100204>.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579. <http://dx.doi.org/doi:10.1037//0033-2909.128.4.539>
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.539>.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000191>.
- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., et al. (2010). Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Development*, 81, 487–502. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01409.x>.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents’ bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <http://dx.doi.org/doi:10.1002/ab.20204>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132–143. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>.

- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1337-1345. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>.
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 465–471. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416681538>.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>.
- Guevara, I. P., Cabrera, V. E., Gonzalez, M. R., & Devis, J. V. (2015). Empathy and Sympathy as Mediators between Parental Inductive Discipline and Prosocial Behavior in Colombian families. *International journal of psychological research*, 8(2), 34-48. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-20842015000200004.
- Gummerum, M., Hanoch, Y., Keller, M., Parsons, K., & Hummel, A. (2010). Preschoolers' allocations in the dictator game: The role of moral emotions. *Journal of Economic Psychology*, 31(1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2009.09.002>.
- Hamlin, J. K., & Wynn, K. (2011). Young infants prefer prosocial to antisocial others. *Cognitive Development*, 26(1), 30–39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.09.001>.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and Parenting. In Marc H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting Volume 2 Biology and Ecology of Parenting: Vol 2*. (pp. 253-280). Nova Jersey: Estados Unidos.
- Hastings, P. D., Miller, J. G., & Troxel, N. R. (2015). Making good: The socialization of children's prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 637-660). New York, NY, US: Guilford Press.
- Hastings, P. D., Utendale W. T., Sullivan C. (2007). The socialization of prosocial development. Em: J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research*. (pp. 638-664) New York, NY: Guilford Press.
- Hauck, S., Schestatsky, S., Terra, L., Knijnik, L., Sanchez, P., & Ceitlin, L. H. F. (2006). Adaptação transcultural para o português brasileiro do Parental Bonding Instrument (PBI). *Revista de Psiquiatria Do Rio Grande Do Sul*, 28(2), 162–168. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-81082006000200008>.
- Hein, G., & Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 153–158. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2008.07.012>.
- Henderson, A. M. E., Wang, Y., Matz, L. E., & Woodward, A. L. (2012). Active Experience Shapes 10-Month-Old Infants' Understanding of Collaborative Goals. *Infancy*, 18(1), 10–39. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00126.x>.
- Hicks, J. F., Le Clair, B., & Berry, S. (2016). Using Solution-Focused Dramatic Empathy Training to Eliminate Cyber-Bullying. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11 (3-4), 378–390. <http://dx.doi.org/10.1080/15401383.2016.1172533>.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228–239. <http://dx.doi.org/10.1037/h0076463>.
- Hoffman, M. L. (2000) *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's Moral Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(1), 45-57. <http://dx.doi.org/10.1037/h0024189>.
- Hofstede, G., Garibaldi de Hilal, A. V., Malvezzi, S., Tanure, B., & Vinken, H. (2010). Comparing Regional Cultures Within a Country: Lessons From Brazil. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 336-352. <https://doi.org/doi:10.1177/0022022109359696>.
- Holden, G. W. (2002). Perspectives on the Effects of Corporal Punishment: Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128(4), 590-595. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.590>.
- Hortensius, R., Schutter, D. J. L. G., & de Gelder, B. (2016). Personal distress and the influence of bystanders on responding to an emergency. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 16(4), 672-688. <http://dx.doi.org/10.3758/s13415-016-0423-6>.
- Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712006000100008>.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038928>.
- Jackson, P. L., Brunet, E., Meltzoff, A. N., & Decety, J. (2006). Empathy examined through the neural mechanisms involved in imagining how I feel versus how you feel pain, *Neuropsychologia*, 44, 752-761. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.07.015>.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>.
- Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: A influência do estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 510-523. <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150214>.
- Kalliopuska, M., & Tiitinen, U. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 323-328. <http://dx.doi.org/10.2466/PMS.72.1.323-328>.
- Kim, S. Y., Kang, H. W., Chung, Y. C., & Park, S. (2013). Empirical application of empathy enhancing program based on movement concept for married couples in conflict. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 9, 426-431. . <https://doi.org/10.12965/jer.130056>.
- Kim, S., Colwell, S. R., Kata, A., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2017). Cyberbullying Victimization and Adolescent Mental Health: Evidence of Differential Effects by Sex and Mental Health Problem Type. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 661-672. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0678-4>
- Kim, Y. S., Koh, Y., & Leventhal, B. (2005). School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2004-0902>
- Kirst-Conceição, A. C., & Martinelli, S. C. (2014). Análises psicométricas iniciais de uma escala de empatia infantojuvenil (EEmpa-IJ). *Avaliação Psicológica*, 13 (3), 351-358. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a07.pdf>.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147-164. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147>.
- Koller, S. H., Camino, C., & Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 18(3), 43-53. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2001000300004>.

- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263–3277. <http://dx.doi.org/10.2307/1131778>.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. [doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x).
- Levine, R. V., Norenzayan, A., & Philbrick, K. (2001). Cross-cultural differences in helping strangers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 543-560. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032005002>.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306064547>.
- Linhares, R. D., Faria, J. P. O., & Lins, R. G. (2013). O bullying na educação física escolar e sua Diferença entre meninos e meninas. *Pensar a Prática*, 16(2), 484-500. <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.17355>.
- Long, E. C. J., Angera, J. J., Carter, S. J., Nakamoto, M., & Kalso, M. (1999). Understanding the One You Love: A Longitudinal Assessment of an Empathy Training Program for Couples in Romantic Relationships. *Family Relations*, 48(3), 235. <https://doi.org/10.2307/585632>.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>.
- Lopez, N. L., Bonenberger, J. L., & Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy, and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3(2), 193-204. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/216812884_Parental_disciplinary_history_current_levels_of_empathy_and_moral_reasoning_in_young_adults.
- López-Pérez, B., Hanoch, Y., Holt, K., & Gummerum, M. (2015). Cognitive and Affective Empathy, Personal Belief in a Just World, and Bullying Among Offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(17), 2591–2604. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260515593300>.
- Macarini, S. M., Martins, G. Dal. F., Minetto, M.F. J., & Vieira, M. L. (2010). Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62 (1), 119-134. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100013.
- Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/353b/824813759e7330e71281e2dd660604884244.pdf>.
- Mackenbach, J. D., Ringoot, A. P., van der Ende, J., Verhulst, F. C., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., et al. (2014). Exploring the relation of harsh parental discipline with child emotional and behavioral problems by using multiple informants. The generation R study. *PloS One*, 9(8), e104793. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0104793>.
- Macucula, T. A. M. (2016). *Estilos de parentalidade em diferentes contextos sociais e culturais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 442-460. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>.

- Mareš, J. (2017). *Prosocial Behavior Education in Children*. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(2), 7–16. <http://dx.doi.org/10.1515/atd-2017-0009>.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>.
- Marques, A. C. T. (2010). *Crenças parentais sobre a punição física e a identificação dos problemas comportamentais e de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Mazur, A., & Booth, A. (1998). Testosterone and dominance in men. *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 353–397. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X98001228>
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In A. Acerbi, J. A. Lombo, & J. J. Sanguinetti (Eds), *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. Miami: Estados Unidos. In press.
- McGinley, M., & Carlo, G. (2006). Two Sides of the Same Coin? The Relations between Prosocial and Physically Aggressive Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 337–349. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9095-9>.
- McLoyd, V. C., & Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 40–53. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00040.x>
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1991). Consistency and Change in Maternal Child-Rearing Practices and Values: A Longitudinal Study. *Child Development*, 62(1), 190–198. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01524.x>.
- Medeiros, E. D. de, Gouveia, V. V., Monteiro, R. P., Silva, P. G. N. da, Lopes, B. de J., Medeiros, P. C. B. de, & Silva, É. S. da. (2015). Escala de Comportamentos de Bullying (ECB): Elaboração e Evidências Psicométricas. *Psico-USF*, 20(3), 385–397. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200302>.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>.
- Michaels, T. M., Horan, W. P., Ginger, E. J., Martinovich, Z., Pinkham, A. E., & Smith, M. J. (2014). Cognitive empathy contributes to poor social functioning in schizophrenia: Evidence from a new self-report measure of cognitive and affective empathy. *Psychiatry Research*, 14, 803–810. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.08.054>.
- Michalska, K. J., Kinzler, K. D., & Decety, J. (2013). Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3, 22–32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcn.2012.08.001>.
- Miyatake, S., & Higuchi, M. (2017). Does religious priming increase the prosocial behaviour of a Japanese sample in an anonymous economic game? *Asian Journal of Social Psychology*, 20(1), 54–59. <http://dx.doi.org/10.1111/ajsp.12164>
- Motta, D. C. (2011). *Avaliação de um programa para o desenvolvimento da empatia em crianças no contexto escolar*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Motta, M. da. C., Falcone, E. M. de. O., Clark, C., & Manhães, A.C. Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523–532. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07>.

- Mulvaney, M. K., & Mebert, C. J. (2010). Stress appraisal and attitudes towards corporal punishment as intervening processes between corporal punishment and subsequent mental health. *Journal of Family Violence*, 25, 401–412. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9301-0>.
- Nagy, E., Kompagne, H., Orvos, H., Pal, A. (2007). Gender-related differences in neonatal imitation. *Infant Child Development*, 16 (3), 267–276, <http://dx.doi.org/10.1002/icd.497>.
- Nefdt, K. (2013). *Empathy across Socioeconomic Status and its Association with Aggressive Behaviour in Western Cape Children*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul.
- Noack, P. (2011). Socialization. In B. B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Vol. 2, pp. 352-359). Londres, Inglaterra: Academic Press.
- Obsuth, I., Eisner, M. P., Malti, T., & Ribeaud, D. (2015). The developmental relation between aggressive behaviour and prosocial behaviour: A 5-year longitudinal study. *BMC Psychology*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.1186/s40359-015-0073-4>.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.
- Olweus, D. (2017). Cyberbullying: A critical overview. In B. J. Bushman (Ed.), *Aggression and Violence: A Social Psychological Perspective* (pp. 225- 240) New York: Routledge.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>.
- Oveisi, S., Eftekhare Ardabili, H., Majdzadeh, R., Mohammadkhani, P., Alaqband Rad, J., & Loo, J. (2010). Mothers' attitudes toward corporal punishment of children in Qazvin-Iran. *Journal of Family Violence*, 25(2), 159–164. <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-009-9279-7>.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C).
- Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. O. B., & Schneider, A. M. A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39(1), 66-73. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/1480/2797>
- Paciello, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C., & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: the role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences*, 55, 3-7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.004>.
- Palagi, E., Leone, A., Mancini, G., Ferrari, P.F. (2009). Contagious yawning in gelada baboons as a possible expression of empathy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106 (46), 19262–19267, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910891106>.
- Palhoco, A. R., & Afonso, M. J. (2011). A empatia e a percepção de emoções em estudantes de psicologia e psicoterapeutas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 133-153. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000200002.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at School: The role of family. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 433–442. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.260>
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1–10. [doi:10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x).

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. . <http://dx.doi.org/10.1177/1541204006286288>.
- Patias, N. D., Siqueirra, A. C., & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educ. Pesqui*, 38(4), 981-996. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400013>.
- Patrick, R. B., & Gibbs, J. C. (2010). The perceived parental discipline (PPD). Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Philadelphia, PA.
- Patrick, R. B., & Gibbs, J. C. (2012). Inductive Discipline, Parental Expression of Disappointed Expectations, and Moral Identity in Adolescence. *J Youth Adolescence*, 41, 973–983. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9698-7>.
- Pavey, L., Greitemeyer, T., & Sparks, P. (2012). “I Help Because I Want to, Not Because You Tell Me to.” *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(5), 681–689. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167211435940>.
- Paulus, M. (2014). The Emergence of Prosocial Behavior: Why Do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share? *Child Development Perspectives*, 8(2), 77–81. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12066>.
- Pedroso, C. M. dos. S., & Bonfim, E. L. S. (2017). O impacto da tecnologia no ambiente familiar e suas consequências na escola. *Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós*, 6 (10). Recuperado de <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20171030115836.pdf>.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28. <http://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>
- Petersen, A. C., Crockett, L., Richards, M., & Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status: Reliability, validity, and initial norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 117–133. <http://dx.doi.org/doi:10.1007/BF01537962>.
- Pettygrove, D. M., Hammond, S. I., Karahuta, E. L., Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2013). From cleaning up to helping out: Parental socialization and children’s early prosocial behavior. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 843–846. <http://dx.doi.org/doi/10.1016/j.infbeh.2013.09.005>.
- Pires, M. F. D. N. (2015). Autoconsciência, Empatia e Comportamento Prosocial na infância. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15522/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Michelle%20Fran%C3%A7a%20Dourado%20Neto%20Pires.pdf>.
- Pires, M., Hipólito, J., & De Jesus, S. N. (2010). Questionário de Estilos Parentais para Pais: Validação Preliminar. *Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Minho, Portugal, VII.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564–575. <http://dx.doi.org/doi/10.1037/0012-1649.43.3.564>.
- Rinhel-Silva, C. M., Constantino, E. P., & Rondini, C. A. (2012). Família, adolescência e estilos parentais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(2), 221–230. [doi:10.1590/S0103-166X2012000200008](http://dx.doi.org/doi:10.1590/S0103-166X2012000200008).
- Roazzi, A., Nascimento, A. M., Souza, B. C., & Mascarenhas, S. A. N. (2017). O questionário «Experiences in Close Relationships» (ECR) para avaliar o apego em adultos:

- Evidências de validade para a versão brasileira em uma perspectiva multidimensional. *Revista Amazônica*, 19(1), 132-181
- Rodrigues, M. C., Peron, N. B., Cornélio, M. M., & Franco, G. R. (2014). Implementação e avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Empatia em estudantes de Psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 914-932. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844509012>.
- Rodrigues, M. C., & Silva, R. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 12 (1), 59-75.
- Rodriguez, C. M. (2003). Parental discipline and abuse potential effects on child depression, anxiety, and attributions. *Journal of Marriage and Family*, 65(4), 809-817. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/019f/98cbfe336cbcf1a4d4424a295d18a093358f.pdf>.
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T., & Convit, A. (2007). Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 709–715. <http://dx.doi.org/doi:10.1007/s10803-006-0197-8>.
- Romero, T., Castellanos, M.A., & de Waal, F.B., (2010). Consolation as possible expression of sympathetic concern among chimpanzees. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107 (27), 12110–12115, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1006991107>.
- Ruiz-Ortiz, R., Braza, P., Carreras, R., & Muñoz, J. M. (2017). Differential Effects of Mother's and Father's Parenting on Prosocial and Antisocial Behavior: Child Sex Moderating. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2182–2190. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0726-4>.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325–1330. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.childyouth.2012.03.013>.
- Sales, M. P., & Sousa, C. E. B. (2012). A manifestação da violência no espaço escolar. *Estação Científica (UNIFAP)*, 2(2), 55-64. Recuperado de <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/731>.
- Sampaio, L. R. (2007a). Produtividade, necessidade e empatia: relações entre julgamentos distributivos, consideração empática e tomada de perspectiva. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Sampaio, L. R. (2007b). A Psicologia e a Educação Moral. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (4), 584-595. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400002.
- Sampaio, L. R. (2017). A cross-cultural study: Empathy and Role-taking in Brazilian and American children. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.erba>.
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., Camino, C. P. S., Formiga, N. S., & Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1), 67-76. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6456/6302>.
- Sampaio, L. R., Moura, M. A. R., Guimarães, P. R. B., de Santana, L. B., & dos Santos Camino, C. P. (2013). Sentimentos empáticos em crianças, adolescentes e adultos [Empathic feelings in children, adolescents and adults]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(4), 393-401. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000400005>.
- Sampaio, L. R., & Pires, M. F. D. N. (2015). Sharing in Private and Public Situations: does this really Matter for Children? *The Spanish Journal of Psychology*, 18, e42, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2015.45>

- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L. J., Jolliffe, D., & González-Salinas, C. (2014). Assessing children's empathy through a Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale: parent's and child's report forms. *Frontiers in Psychology*, 5. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01438>.
- Santos, L. O. (2016). *"Voltando a ser escola" – estudo de caso da tragédia de Realengo no município do Rio de Janeiro (RJ)*. Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Santos, R. G. H. dos. (2016). O “questionário de capacidades e dificuldades” (*sdq*) como instrumento de triagem de problemas de saúde mental em pré-escolares: estudo de viabilidade em unidade básica de saúde. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the “Roots of Empathy” program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4, 1–21. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>.
- Schreiter, S., Pijnenborg, G. H. M., & Rot, M. (2013). Empathy in adults with clinical or subclinical depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 150(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2013.03.009>.
- Schuhmacher, N., Köster, M., & Kärtner, J. (2018). Modeling Prosocial Behavior Increases Helping in 16-Month-Olds. *Child Development*, 1–13. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.13054>.
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain - The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 147–156. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21613>.
- Sest, N., & March, E. (2017). Constructing the cyber-troll: Psychopathy, sadism, and empathy. *Personality and Individual Differences*, 119, 69–72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.038>.
- Shih, M. J., Stotzer, R., & Gutiérrez, A. S. (2013). Perspective-taking and empathy: Generalizing the reduction of group bias towards Asian Americans to general outgroups. Asian American. *Journal of Abnormal Psychology*, 4(2), 79–83. <https://doi.org/10.1037/a0029790>.
- Silva, M. C. da. (2009). Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Carlos, D. M., Lizzi, E. A. da S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085–1091. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? Scandinavian. *Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>.
- Smith C. E., Blake P. R., & Harris P. L. (2013). I should but I won't: Why young children endorse norms of fair sharing but do not follow them. *PloS One*, 8, e59510. <http://dx.doi.org/10.1371/annotation/4b9340db-455b-4e0d-86e5-b6783747111f>.
- Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? In S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.), *Routledge monographs in mental health. Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 26-40). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Soares, R. (14 jul. 2018). A cada três dias, um professor denuncia à polícia ameaças dentro de escolas no Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro. Recuperado em 20 de Novembro de 2018, de <https://oglobo.globo.com/rio/a-cada-tres-dias-um-professor-denuncia-policia-ameacas-dentro-de-escolas-no-rio-22887459>.
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119-129). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Spinrad, T. L., & Gal, D. E. (2017). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 40–44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004>.
- Sprinkle, J. E. (2008). Animals, Empathy, and Violence Can Animals Be Used to Convey Principles of Prosocial Behavior to Children?. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(1), 47-58. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204007305525>.
- Stanger, N., Kavussanu, M., McIntyre, D., & Ring, C. (2016). Empathy Inhibits Aggression in Competition: The Role of Provocation, Emotion, and Gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 4–14. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2014-0332>
- Steffgen, G., & König, A. (2009). Cyber bullying: the role of traditional bullying and empathy. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.730&rep=rep1&type=pdf>.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are Cyberbullies Less Empathic? Adolescents' Cyberbullying Behavior and Empathic Responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 643–648. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0445>.
- Stivanin, L., Scheuer, C. I., & Assumpção, F. B. Jr. (2008). SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire): Identificação de Características Comportamentais de Crianças Leitoras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 407-413. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/03.pdf>.
- Strayer, J. (1987) Picture-story indices of empathy. Em Nancy Eisenberg, ; Janet Strayer, J. Empathy and its development. (pp. 351-355) New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds. *Social Development*, 13(1), 1–13. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x>.
- Supple, A. J., Peterson, G. W., & Bush, K. R. (2004). Assessing the validity of parenting measures in a sample of Chinese adolescents. *Journal of Family Psychology*, 18, 539-544. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.18.3.539>.
- Taillieu, T. L., & Brownridge, D. A. (2015). The Impact of Aggressive Parental Discipline Experienced in Childhood on Externalizing Problem Behavior in Early Adulthood. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8(4), 253–264. <http://dx.doi.org/10.1007/s40653-015-0063-y>
- Tamura, A., Sugiura, Y., Sugiura, T., & Moriya, J. (2016). Attention Moderates the Relationship Between Primary Psychopathy and Affective Empathy in Undergraduate Students. *Psychological Reports*, 119(3), 608–629. <http://dx.doi.org/10.1177/0033294116667699>.
- Teodoro, M. L. M., Beneti, S. P. C., Schwartz, C. B., & Mônico, B. G. (2010). Propriedades psicométricas do Parental Bonding Instrument e associação com funcionamento familiar. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 243-251. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200009.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>.
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550–561. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312446882>.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284–293. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c45c/db3bc5b21c39eaf6cb377bd5e9b07d6dfb60.pdf>.
- Tsai, L., & Kaufman, D. (2014). Interacting with a Computer-Simulated Pet: Factors Influencing Children's Humane Attitudes and Empathy. *Journal of Educational Computing Research*, 51(2), 145–161. <http://dx.doi.org/10.2190/EC.51.2.a>.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., & Lee, S. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 1–11. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722000000100002>.
- Turner, H. A., & Muller, P. A. (2004). Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: Potential moderators and mediators. *Journal of Family Issues*, 25(6), 761–782. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X03258313>.
- Ukegawa, S. (1995). Empathy and altruistic behavior among preschoolers an attempt to measure empathy of children based on teacher's report. Dissertação de Mestrado. Hokkaido University, Sapporo, Japão.
- Van Berkhout, E. T., & Malouff, J. M. (2015, July 20). The Efficacy of Empathy Training: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Counseling Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000093>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888. <http://dx.doi.org/doi:10.1037/a0034325>.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2017). Prosocial Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>.
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2014). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- 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 Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Universidade Lisboa, Portugal.
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, 31(2), 178–198. <http://dx.doi.org/1177/0143034309352416>.
- Wai, M., & Tiliopoulos, N. (2012). The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality, *Personality and Individual Differences* 52, 794–799. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.paid.2012.01.008>.

- Wall, K., Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S. V., & Rosa, R. (2016). Livro Branco. Homens e igualdade de género em Portugal. Available at <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/26649>.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology, 50*(4), 521–534. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.004>.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368–375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.
- Warburton, W. A., & Anderson, C. A. (2015). Aggression, Social Psychology of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 373–380*. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.24002-6>
- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(3), 367–385. <http://dx.doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science, 311*, 1301–1303. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1121448>.
- Waugh, W., Brownell, C., & Pollock, B. (2015). Early socialization of prosocial behavior: Patterns in parents' encouragement of toddlers' helping in an everyday household task. *Infant Behavior and Development, 39*, 1–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.010>.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF, 8*(1), 71–79. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712003000100010>.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia, 9*(2), 227–237. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a04v9n2.pdf>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S14–S21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Willians, A., O'Driscoll, K., & Morre, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology | Developmental Psychology, 5*, 1–8. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(2), 314–321.
- Wu, S., & Keysar, B. (2007). The Effect of Culture on Perspective Taking. *Psychological Science, 18*(7), 600–606. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01946.x>.
- Xiao, X. (2016). *Inductive Discipline and Children's Prosocial Behavior: the Role of Parental Emotion Regulation Strategies*. Dissertação de Mestrado, Syracuse University, Tianjin.
- Xing, X., & Wang, M. (2013). Sex differences in the reciprocal relationships between mild and severe corporal punishment and children's internalizing problem behavior in a Chinese sample. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 9–16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.09.004>.
- Xing, X., Zhang, H., Shao, S., & Wang, M. (2017). Child Negative Emotionality and Parental Harsh Discipline in Chinese Preschoolers: The Different Mediating Roles of Maternal and Paternal Anxiety. *Front. Psychol., 8*, 1–9. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00339>.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Loh, S., Fu, K. J., & Karre, J. K. (2011). The Role of Affective and Cognitive Empathy in Physical, Verbal, and Indirect Aggression of a Singaporean Sample

- of Boys. *The Journal of Psychology*, 145(4), 313-330. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2011.568986>.
- Zequinão, M. A., Cardoso, A. A., Silva, J. L. da, Medeiros, P. D., Silva, M. A. L., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Academic performance and bullying in socially vulnerable students. *Journal of Human Growth and Development*, 27(1), 19. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.127645>.
- Zottis, G. A. H., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G., & Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Jornal de Pediatria*, 90(4), 408-414. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.12.009>.
- Zussman, J. U. (1978). Relationship of demographic factors to parental discipline techniques. *Developmental Psychology*, 14(6), 685-686. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.14.6.685>
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2018). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.avb.2018.03.004>.

APÊNDICE A - Programa para promoção e potencialização da Empatia em crianças brasileiras

1ª Sessão – Apresentação do Programa e discussão de comportamentos positivos e negativos

Objetivos: Conhecer os alunos, explicar a proposta do programa, definir as regras para o bom funcionamento do grupo. Por fim, trabalhar o conceito de comportamentos prossociais e antissociais e suas consequências para a convivência em grupo.

Materiais utilizados

- Cartolina
- Cola
- Figuras (anexo C, página 226)

Descrição da sessão

Inicialmente a pesquisadora falou sobre a duração do programa (dois meses e meio), explicando que os encontros ocorreriam semanalmente, durante a aula de Ética. Foi estabelecido o contrato de convivência para que as sessões ocorressem da melhor maneira possível, neste momento foram estabelecidas as regras que deveriam ser seguidas, tais como: respeitar a hora de falar, ouvir o colega, entre outras. A pesquisadora perguntou as crianças quais atividades que as crianças gostariam de fazer durante o programa, sendo indicadas as seguintes atividades: desenhos, teatrinhos, pintura, vídeos. As sessões foram adaptadas de acordo com as atividades que as crianças demonstraram interesse.

Em seguida, foi iniciada a explicação sobre o tema que seria discutido naquela sessão: comportamentos prossociais e antissociais. As crianças foram incentivadas a trazerem seus conhecimentos sobre o tema e a pesquisadora foi construindo o conceito com eles, dando exemplos de cada tipo de comportamento.

Após esse momento, cada criança recebeu um papel que poderia estar escrito números entre 1 e 4. Ela deveria procurar o número correspondente e assim os grupos foram formados. A distribuição ocorreu dessa maneira para evitar “panelinhas”. Depois da divisão de grupos, as crianças receberam cartolinas, cola e as figuras. Nesse momento, as crianças teriam que confeccionar um cartaz em que teriam que colocar de um lado aquelas figuras que

representavam exemplos de comportamentos prossociais, tais como: compartilhar, ajudar, consolar, doar, e do outro lado exemplos de comportamentos antissociais, tais como: bater, isolar, ridicularizar, excluir, agredir.

Em seguida, os grupos apresentaram os seus cartazes para a turma e ao final foi feita uma discussão geral sobre o tema que foi trabalhado na sessão, abrangendo a importância dos diversos tipos de comportamentos prossociais e os prejuízos dos comportamentos antissociais nos relacionamentos sociais.

2ª sessão - Compreendendo as consequências físicas das ações

Objetivos: Proporcionar uma reflexão sobre as ações possuem efeitos físicos nos outros.

Materiais utilizados:

- Vídeo – desenho animado pica-pau “uma briga pra ninguém botar defeito” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ckb_o8H8udI&t=3s.
- Folha de papel com perguntas (Anexo D, página 237)
- Historieta. (Anexo D, página 230)
- Quadro branco
- Piloto

Descrição da sessão

A sessão foi iniciada com uma revisão sobre o primeiro encontro. Incentivando as crianças a falarem sobre o que foi discutido e o que foi feito, foi também lembrado o contrato estabelecido e a importância de cumpri-lo. Em seguida, a pesquisadora falou sobre o que seria trabalhado naquela sessão e como ela seria dividida.

No primeiro momento, o conceito sobre consequências físicas foi explicado e discutido com as crianças, durante a discussão sobre o tema a pesquisadora citou alguns exemplos para facilitar a compreensão das crianças, dentre eles o: “Quando um aluno novo chega na escola, e vocês não se enturmam com ele, nem se esforçam para que ele se junte a vocês”. O que pode acontecer com ele? Quais consequências desse comportamento? . As crianças foram incentivadas a refletir sobre as consequências físicas dessa ação. A pesquisadora foi escrevendo no quadro as respostas dos alunos e destacou consequências

como: isolamento, choro. Explicando que essas são as consequências físicas do comportamento de não se importar com o outro.

Após a explicação, a pesquisadora falou que iria passar um desenho animado e ressaltou quais aspectos deveriam ser observados: ocorreu algum dano para alguém? ; Quem prejudicou? Quem sofreu o dano?

Logo após a apresentação do vídeo, a pesquisadora solicitou que eles contassem o que havia entendido do vídeo, e foi feita uma pequena discussão. A pesquisadora entregou uma lista com perguntas sobre o desenho (anexo C) que deveria ser respondida individualmente.

Em seguida, foram formados grupos com o intuito de discutir as respostas e refletir em conjunto sobre o desenho. Além disso, foi entregue uma história com perguntas diretivas que incitavam a reflexão sobre os efeitos físicos das nossas ações nos outros. A pesquisadora incentivou as crianças a refletirem sobre situações em que alguém causou algum dano físico a elas e/ou elas causaram algum dano físico para alguém.

Ao final da sessão, as crianças foram incentivadas a falarem sobre o que aprenderam e qual a importância daquele tema para suas vidas.

3ª sessão: Identificando e entendendo as emoções

Objetivos: auxiliar as crianças a identificarem e compreenderem os seus próprios estados emocionais e das outras pessoas.

Materiais utilizados:

- Figuras de expressões emocionais (Anexo E, página 232)
- Quadro branco
- Piloto

Descrição da sessão

Inicialmente a pesquisadora revisou a sessão anterior, incentivando as crianças a relatarem sobre o tema que foi discutido e qual a sua importância. A partir do relato das crianças sobre consequências físicas das ações, a pesquisadora explicou que as nossas ações

não possuem apenas efeitos físicos nas outras pessoas, mas também podem trazer consequências emocionais, alterando seus estados emocionais.

Após essa introdução foi iniciada uma discussão sobre o que seriam emoções, a pesquisadora anotou no quadro as ideias das crianças. Em seguida, escreveu no quadro o nome das seis emoções básicas: raiva, medo, tristeza, alegria, nojo, surpresa. Depois de escrever, solicitou que as crianças dissessem o que entendia sobre cada uma delas e em que situações essas emoções poderiam ser vivenciadas.

As crianças receberam uma folha com expressões emocionais (anexo E), as quais deveriam ser identificadas e nomeadas. Depois desse momento, as crianças formaram grupos de acordo com a letra da sua ficha de emoções (anexo E), elas compararam as suas respostas com os colegas e foi feita uma discussão geral.

Em seguida, foi solicitado que as crianças escrevessem uma história ou um acontecimento no qual sentiram determinada emoção. As crianças foram incentivadas a relatarem suas histórias para o grupo e questionadas sobre o motivo de determinada situação ter despertado aquela emoção.

Ao final do encontro a pesquisadora incitou as crianças a refletirem sobre como as emoções estão relacionadas com diferentes situações que ocorrem em nossas vidas, e que muitas vezes essas emoções são manifestadas através das expressões faciais, por isso é importante compreendermos as expressões emocionais.

4ª sessão: Reconhecendo emoções próprias em diferentes situações

Objetivos: Proporcionar nas crianças um estado de reflexão sobre as emoções sentidas em diferentes situações e as suas causas. Além de explicar para as crianças duas emoções complexas: culpa e injustiça.

Materiais utilizados

- Folha de papel com a cruzadinha (anexo F, pág. 234)
- Folha de papel com a tarefa “eu me sinto...quando...” (anexo F, página 235)
- Quadro em branco
- pincel
- lápis de cor

Descrição da sessão

A sessão anterior foi revisada, foi solicitado que as crianças falassem as emoções que lembravam, à medida que elas foram relatando a pesquisadora escreveu todas as emoções básicas no quadro. Após essa revisão foram explicados os conceitos referentes às emoções complexas culpa e injustiça, a pesquisadora trouxe exemplos de situações em que tais emoções poderiam ser despertadas. Foi solicitado que as crianças relatassem situações nas quais havia sentido culpa ou injustiça.

Em seguida a pesquisadora entregou a cruzadinha contendo situações em que as emoções eram despertadas, as crianças deveriam preencher a cruzadinha de acordo com as emoções que elas achavam que estavam sendo despertadas em cada situação. Depois desse momento, algumas crianças leram as suas respostas na frente da sala e ocorreu a discussão sobre as emoções.

No segundo momento, as crianças receberam a folha de papel contendo a tarefa “eu me sinto...quando...” elas deveriam desenhar situações em que sentiam: raiva, tristeza e alegria. Foi solicitado que elas pintassem os desenhos com as cores que elas achavam que retratavam a emoção.

Por fim, foi realizada uma síntese do que foi trabalhado no encontro e uma reflexão sobre a importância de sabermos identificar as próprias emoções e as das outras pessoas.

5ª sessão: Bingo de cartas das emoções

Objetivos: incentivar as crianças a refletir sobre como diferentes situações podem despertar emoções distintas.

Materiais utilizados:

- Cartas com relatos de situações para identificar emoções dos personagens (anexo G, página 237)
- Folha de respostas (anexo G, página 241)
- Quadro branco
- Piloto

Descrição da sessão

Foi lembrada a sessão anterior, e a medida que as crianças foram falando as emoções a pesquisadora foi escrevendo no quadro, explicitando o conceito de cada uma.

Após esse momento, foi dito que naquela sessão iria ser feito o bingo de cartas das emoções. Foi solicitado que elas escrevessem os seus nomes em um pedaço de papel, depois foi entregue a folha de resposta do bingo. A pesquisadora então sorteou um nome, a criança sorteada escolhia o número da carta com os olhos fechados. Então a pesquisadora falava bem alto: “carta número...” as crianças deveriam anotar o número da carta na folha de resposta. Após isso, a criança lia a situação descrita na carta sorteada, a pesquisadora também lia a situação. Logo em seguida, era solicitado que as crianças escrevessem na folha de respostas (na frente do número da carta correspondente) a emoção que foi experienciada pela personagem.

Ao final da sessão as crianças discutiram suas respostas e foi feita uma discussão sobre como as emoções são despertadas por diferentes situações.

6ª sessão: compreendendo consequências físicas e emocionais das ações

Objetivos: Proporcionar na criança um estado reflexivo sobre como as nossas ações podem trazer consequências físicas emocionais para os outros.

Materiais utilizados:

- Folha com perguntas e respostas (anexo H, página 242)

Descrição da sessão

A folha de respostas do bingo das emoções do foram entregues corrigidas para as crianças e foi feita uma discussão sobre como determinadas situações podem despertar mais de uma emoção. Após esse momento foi feita uma explicação sobre como nossas ações podem causar tanto danos físicos como alterações emocionais nas outras pessoas. A pesquisadora citou alguns exemplos para que as crianças compreendessem melhor. Logo em seguida, foram entregues folhas de papel contendo figuras e perguntas, foi explicado que as

crianças deveriam elaborar uma história de acordo com o que estava sendo apresentado pelas figuras e em seguida responder as questões.

As crianças elaboraram as histórias e responderam as questões individualmente, e depois foi solicitado que algumas crianças fossem na frente contar a história que havia criado e falassem as suas respostas.

Ao final da sessão foi feita uma reflexão destacando as consequências físicas e emocionais sentidas pelos personagens das histórias e incentivando as crianças a pensarem como o estados físicos emocionais dos outros podem ser modificados por determinadas ações. Incentivando as crianças relatarem situações que vivenciaram e falarem as consequências físicas e emocionais das suas ações nos outros.

7ª sessão: Teatrinho

Objetivos: Possibilitar que a criança reflita sobre a importância de tomar a perspectiva do outro e tentar compreender o que os outros sentem.

Materiais utilizados:

- Folha de papel com as situações impressas (anexo I, página 243)

Descrição da sessão

Foi lembrado para as crianças sobre as consequências físicas e emocionais das ações, sobre a importância de pensar, antes de agir, e como nossas ações podem prejudicar ou beneficiar os outros. Logo em seguida, o conceito de empatia foi discutido, solicitando, inicialmente, que as crianças dissessem o que entendiam por empatia. Foram citados exemplos de situações que envolviam a empatia e a sua relevância para a convivência em sociedade. A pesquisadora finalizou a explicação falando que a empatia nos torna sensíveis aos outros, o que possibilita refletir sobre como nossas ações podem interferir no estado emocional do outro.

Após esse momento, a pesquisadora explicou o teatrinho que seria feito, esclarecendo que seriam sorteadas duplas e que essas deveriam ensaiar e apresentar para a turma uma cena que seria entregue. Foi destacado para as crianças que elas iriam trocar os papéis, ou seja, em

um momento elas seriam um personagem no teatrinho e no outro momento seria o outro personagem.

Ao final da sessão, foi falado sobre a importância de anteciparmos o que o outro pode sentir quando queremos lhe fazer algum mal. E que devemos refletir sobre como nossas ações podem causar danos físicos e emocionais no outro, mas também podem ajudar e melhorar o estado emocional do outro.

8ª sessão: Jogo da garrafa – Contrastando consequências físicas e intenções

Objetivos: Incentivar as crianças a refletirem que nem sempre consequências negativas provêm de intenções ruins. Buscando esclarecer que em algumas situações as intenções e consequências podem ser opostas.

Materiais utilizados

- Garrafa pet personalizada
- Cartões contendo situações e alternativas (anexo J, página 245)

Descrição da sessão

A sessão anterior foi revisada solicitando que as crianças falassem o que havia acontecido e quais conceitos foram trabalhados. Após esse momento a pesquisadora explicou os conceitos: intenção e consequência, trazendo o exemplo de uma criança que havia quebrado quatro copos sem intenção, e outra que havia quebrado dois copos com intenção de prejudicar sua mãe. Após o relato dessa situação era questionado qual criança deveria ser disciplinada. Esse exemplo buscava proporcionar uma reflexão sobre o contraste entre intenção e consequências.

Em seguida, foi explicado o jogo da garrafa, o qual foi desenvolvido com base na brincadeira “verdade ou consequência”. A garrafa era rodada, a criança em que o gargalo da garrafa se direcionava deveria fazer a pergunta e a criança que estava do outro lado da garrafa deveria responder. As perguntas eram feitas com base na situação lida.

Ao final da sessão foi feito um resumo do que havia sido aprendido e foi solicitado que as crianças considerassem não apenas as consequências das ações, mas também as intenções dos outros nas situações do dia-a-dia.

9ª sessão: Trabalhando os conceitos de consequência e intenção a partir de vídeos

Objetivos: Possibilitar que as crianças identifiquem a partir de situações vivenciadas por personagens em vídeos as intenções e consequências das ações.

Materiais utilizados

- Vídeo - desenho animado “Bullying- que papo é esse?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KKShIZAYF4I&t=1s>.
- Vídeo – desenho animado “O nervosinho”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MmIdhyncdT4>.
- Quadro branco
piloto

Descrição da sessão

Foi realizada a revisão da sessão anterior, as crianças foram incentivadas a falarem sobre o que havia sido feito e o que elas aprenderam. A partir do relato das crianças, a pesquisadora lembrou sobre consequência físicas, emocionais e intenção.

Em seguida, foi explicado que seriam apresentados dois vídeos e foi destacado os aspectos que as crianças deveriam se atentar enquanto estivessem assistindo, sendo eles: identificar as ações e suas consequências para o personagem, identificar pelo contexto se a ação foi feita intencionalmente.

Após a apresentação do primeiro vídeo a pesquisadora escreveu no quadro os seguintes tópicos para serem discutidos:

AÇÃO	INTENÇÃO: SIM/NÃO	CONSEQUÊNCIA FÍSICA	CONSEQUÊNCIA EMOCIONAL
EX: Colocar o menino no armário	Sim	Isolamento	Tristeza/medo

As crianças foram preenchendo o quadro com base nos acontecimentos que viram no desenho, conforme o exemplo descrito.

A partir da apresentação do segundo vídeo foi proporcionado um estado de reflexão sobre a importância de pensar como nossas ações possuem efeitos vida do outro. As crianças foram incentivadas a refletir sobre ações que gostariam de deixar de praticar.

Ao final da sessão foi discutida a importância de ser feita uma reflexão constante sobre as consequências das nossas ações para as outras pessoas.

10ª sessão: Jogo da memória- Atos reparadores

Objetivos: Possibilitar a compreensão sobre atos reparadores e fornecer exemplos de situações que envolvem esses tipos de ações.

Materiais utilizados

- Cartões do jogo da memória (anexo L, página 247)

Descrição da sessão

A sessão anterior foi revisada incentivando as crianças a falarem sobre o tema principal trabalhado e o que havia sido feito. Em seguida, foi explicado o que são atos reparadores, esclarecendo que esses tipos de ações podem ser utilizadas depois que algum dano foi causado e que possuem a finalidade de consertar/reparar o prejuízo da ação. Seriam exemplos: pedir desculpas, dizer que sente muito por ter causado aquilo, falar que não tinha intenção.

Após essa explanação, foram explicadas as regras do jogo da memória dos atos reparadores. Foi feito um grande círculo e as crianças deveriam encontrar os pares das ações que causaram prejuízo e seus atos reparadores correspondentes.

Ao final da sessão foi solicitado que as crianças falassem o que apreenderam e que citassem exemplos de atos reparadores que elas poderiam colocar em prática.

11ª sessão: Finalização do programa e revisão geral

Objetivos: Revisar os temas trabalhados na sessão e avaliar o que foi aprendido pelas crianças.

Materiais utilizados

- Quadro branco
- Piloto

Descrição da sessão

A pesquisadora explicou que aquela seria a última sessão e que teria a intuito de revisar os assuntos trabalhados e verificar o que foi aprendido. Foi escrito no quadro o número de cada sessão e foi sendo questionado para as crianças o que havia sido feito naquela sessão e qual o tema trabalhado. Assim, todo o quadro foi preenchido com as respostas dos alunos.

Ao final da sessão foi solicitado que cada criança falasse o que tinha mais gostado nas sessões e o que tinha aprendido.

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa (Implicações de um programa de intervenção para desenvolvimento de Comportamentos Prossociais e Empatia em crianças em contexto escolar). Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Michelle França Dourado Neto Pires, Rua Dona Maria Lacerda, 140, Bairro Várzea, 50.741-010, Telefone: (87) 98803-4518 Inclusive para ligações a cobrar/ e-mail chelle_fd@hotmail.com e está sob a orientação de: Antonio Roazzi Telefone: 81 3097.7742 (NET) / 99907.5445 (Tim), e-mail roazzi@gmail.com

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem o objetivo principal de desenvolver um programa para a promoção da empatia e do comportamento prossocial, com base na técnica indutiva, com crianças entre 8 e 9 anos. Além disso, possui como um de seus objetivos secundários, verificar se o tipo de disciplina parental utilizada pelas mães interfere no desenvolvimento da empatia de seus filhos. A coleta de dados será realizada na escola onde a criança estuda, e serão desenvolvidas 10 sessões de atividades lúdicas durante dois meses e meio com a participação dos professores das crianças. Essas atividades consistem em: Jogo da memória dos sentimentos, relato de historinhas e Jogo de troca de papéis. As crianças poderão participar do grupo experimental ou do grupo controle, a designação para cada grupo se dará através de sorteio. Durante a intervenção as crianças do grupo controle não participarão das atividades de intervenção, no entanto, após a finalização, será oferecido o mesmo treinamento para essas crianças.

A criança e os seus responsáveis ao participarem da pesquisa poderão ter alguns RISCOS diretos como: algum desconforto ou constrangimento, no entanto, a pesquisadora buscará amenizar tal constrangimento, desenvolvendo um bom relacionamento com a criança (Rapport) e esclarecendo todas as dúvidas e dificuldades que vierem a ocorrer. Vale salientar, que a qualquer momento, se a criança desejar, poderá deixar de participar da pesquisa. Por outro lado, as crianças também terão benefícios diretos, pois receberão o treinamento de habilidades que são relevantes para o convívio em sociedade e para a prevenção de alguns comportamentos não desejados socialmente. Além disso, colaborarão para o avanço do conhecimento científico e poderão aprimorar seus conhecimentos a respeito da Empatia, Tomada de Perspectiva e Comportamento Prossocial.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa serão gravados, com a utilização do gravador de voz, e ficarão armazenados em pastas de, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período de 5 anos

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio**

do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo “Um programa de intervenção para desenvolvimento de Comportamentos Prossociais e Empatia em crianças, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____	Nome: _____
Assinatura: _____	Assinatura: _____

ANEXO B – Instrumentos utilizados no estudo

- **Escala de Técnica de Disciplinas Parentais (ETDP) – Versão português brasileiro**

Todas as crianças se comportam mal de vez em quando. Quando o seu filho/a se comporta mal, como costuma reagir?

Por favor, assinale, numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), as reações a seguir enunciadas.

	1 NUNCA	2 RARAMENTE	3 ÀS VEZES	4 QUASE SEMPRE	5 SEMPRE
1. Grito com ele/a					
3. Não ligo porque não vale a pena					
4. Dou-lhe uma palmada					
6. Impeço-o/a de ter ou fazer algo de que gosta muito					
7. Pergunto-lhe porque se comportou assim					
9. Bato-lhe					
10. Ponho-o sozinho (a) para pensar no que fez					
11. Explico-lhe as consequências daquilo que fez					
12. Ameaço que vou castigá-lo (a)					
13. Ignoro ele (a) porque é a melhor estratégia					
14. Explico-lhe quais são as regras a cumprir					
16. Ponho-o/a de castigo					

- **Escala de Técnica de Disciplinas Parentais (ETDP) – Versão português Portugal**

Todas as crianças se portam mal de vez em quando. **Quando o seu filho/a se porta mal, como costuma reagir?**

Por favor assinale, numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), as reacções a seguir enunciadas.

	1 NUNCA	2 RARAMENTE	3 ÀS VEZES	4 QUASE SEMPRE	5 SEMPRE
1. Ralho com ele/a					
3. Não ligo porque não vale a pena					
4. Dou-lhe uma palmada					
6. Impeço-o/a de ter ou fazer algo de que gosta muito					
7. Pergunto-lhe porque se portou assim					
9. Bato-lhe					
10. Ponho-o sozinho (a) para pensar no que fez					
11. Explico-lhe as consequências daquilo que fez					
12. Ameaço que o/a castigo					
13. Ignoro ele (a) porque é a melhor estratégia					
14. Explico-lhe quais são as regras a cumprir					
16. Ponho-o/a de castigo					

- **Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes**

1. Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.	Sim	Não
2. Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.	Sim	Não
3. Meninos que choram porque estão felizes são tolos.	Sim	Não
4. Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um presente para mim.	Sim	Não
5. Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	Sim	Não
6. Eu fico aborrecido quando vejo uma menina sendo machucada.	Sim	Não
7. Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu também começo a rir.	Sim	Não
8. Às vezes, eu choro quando assisto TV.	Sim	Não
9. Meninas que choram porque estão felizes são tolas.	Sim	Não
10. É difícil, para mim, ver o porquê de outra pessoa ficar aborrecida.	Sim	Não
11. Eu fico chateado quando eu vejo um animal sendo ferido.	Sim	Não
12. Fico triste de ver um menino que não encontra alguém com quem brincar.	Sim	Não
13. Algumas canções me deixam tão tristes que eu sinto vontade de chorar.	Sim	Não
14. Eu fico aborrecido quando eu vejo um menino sendo machucado.	Sim	Não
15. Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivos para estarem tristes.	Sim	Não
16. É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimentos humanos.	Sim	Não
17. Eu fico furioso (a) quando eu vejo um colega de aula fingindo que precisa de ajuda da professora todo o tempo.	Sim	Não
18. Crianças que não têm amigos, provavelmente não querem ter.	Sim	Não
19. Ver uma menina que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	Sim	Não

20. Eu acho engraçado quando alguma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste.	Sim	Não
21. Eu sou capaz de comer sozinho todos os meus biscoitos, mesmo quando eu vejo que alguém está olhando para mim e querendo um.	Sim	Não
22. Eu não me sinto aborrecido quando um colega está sendo punido pela professora por não obedecer as regras da escola.	Sim	Não

• **Questionário Comportamento de educação parental (CEP, Dekovic, 2003).**

Instruções:

As frases seguintes dizem respeito à educação do seu filho/a. Talvez tenha mais filhos. A intenção, porém, é que leia as afirmações como se elas dissessem apenas respeito ao filho/a de que falamos ou que faz parte deste estudo. Pode haver afirmações sobre as quais pense: "Eu gostaria de pensar ou de fazer antes assim, mas na prática não é bem isto o que acontece". Neste caso, responda em conformidade com o que verdadeiramente pensa e faz. Em cada uma das afirmações deve indicar até que ponto é que a afirmação se aplica ao seu filho/a. Não perca muito tempo a pensar. Responda logo.

Assinale, com um círculo ou uma cruz, para cada afirmação, a opção que mais se aproxima da sua resposta. Tem 6 opções:

1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo pouco	Concordo pouco	Concordo bastante	Concordo totalmente

1. Por vezes demora tanto tempo até eu ter oportunidade de poder reagir a uma falta do meu filho/a que a deixo normalmente passar	1	2	3	4	5	6
2. Às vezes nem me dou ao trabalho de fazer com que o meu filho/a se comporte como deveria	1	2	3	4	5	6
3. O meu filho/a consegue fazer com que eu o castigue menos do que eu tinha intenção de fazer	1	2	3	4	5	6
4. O meu filho/a consegue que eu mude de ideias depois de eu lhe ter recusado um pedido	1	2	3	4	5	6
5. Tenho pouca ou nenhuma dificuldade em manter as regras para o meu filho/a, mesmo estando presentes outros membros da família (mesmo os avós)	1	2	3	4	5	6
6. Depois de ter decidido como lidar com o mau comportamento do meu filho/a, mantenho a minha decisão	1	2	3	4	5	6
7. Quando o meu filho/a faz algo que não pode, geralmente castigo-o por isso	1	2	3	4	5	6
8. Só ameaço com castigo quando tenho a certeza de que o vou aplicar	1	2	3	4	5	6
9. Não desisto de educar o meu filho/a, dure o tempo que durar	1	2	3	4	5	6
10. Se o meu filho/a não está bem, consigo consolá-lo	1	2	3	4	5	6
11. Em geral, quando é necessário castigo o meu filho/a como merece	1	2	3	4	5	6
12. Se o meu filho/a está triste ou anda preocupado, procuro estar atento/a a isso	1	2	3	4	5	6
13. Geralmente dou uma palmada ao meu filho/a quando faz o que não deve	1	2	3	4	5	6
14. Sei precisamente quando o meu filho/a está com problemas	1	2	3	4	5	6
15. Quando algo preocupa o meu filho/a ou o entristece, compreendo logo do que se trata	1	2	3	4	5	6
16. Sei muito bem o que o meu filho/a quer ou sente	1	2	3	4	5	6
17. Às vezes não gasto tempo nenhum para estar com o meu filho/a	1	2	3	4	5	6

18. O que o meu filho/a faz, pensa e sente interessa-me mais do que tudo o resto
 19. Cada minuto livre passo-o com o meu filho/a
 20. Responsabilizo-me por tudo o que o meu filho/a faz
 21. O que o meu filho/a não consegue fazer faço-o eu por ele
 22. Adoro o meu filho/a
 23. Em tudo o que o meu filho/a faz, presto-lhe logo ajuda
 24. Ajudo muito o meu filho/a, quando tem dificuldades
 25. Posso falar com o meu filho/a sobre tudo
 26. Ao falar com o meu filho/a sobre os seus problemas, estou verdadeiramente a ajudá-lo
 27. Geralmente castigo o meu filho/a, proibindo-lhe algo de que gosta
 28. Castigo o meu filho/a mandando-o para o seu quarto

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

Para as seguintes frases indique “o que sabe sobre ...” usando as seguintes 4 opções de resposta:
 (responda apenas se o seu filho já frequenta pelo menos o 1º ciclo)

1 2 3 4 N
 Não sei nada Sei pouco Sei muito Sei tudo Não se aplica à situação do seu filho/a

29. Quem são os amigos do seu filho/a?
 30. Onde gasta o seu filho/a o dinheiro?
 31. Onde anda o seu filho/a depois da escola?
 32. Para onde vai o seu filho/a quando sai?
 33. Que faz o seu filho/a quando tem tempo livre?
 34. Que notas tem o seu filho na escola?

1	2	3	4	N
1	2	3	4	N
1	2	3	4	N
1	2	3	4	N
1	2	3	4	N
1	2	3	4	N

Muito obrigado pela sua colaboração.

- **Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)**

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

P 4-16

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança

Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	☐	☐	☐
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	☐	☐	☐
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	☐	☐	☐
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	☐	☐	☐
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	☐	☐	☐
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	☐	☐	☐
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	☐	☐	☐
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	☐	☐	☐
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	☐	☐	☐
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	☐	☐	☐
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	☐	☐	☐
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	☐	☐	☐
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	☐	☐	☐
Em geral as outras crianças gostam dele/a	☐	☐	☐
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	☐	☐	☐
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	☐	☐	☐
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	☐	☐	☐
Mente frequentemente ou engana	☐	☐	☐
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	☐	☐	☐
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	☐	☐	☐
Pensa nas coisas antes de as fazer	☐	☐	☐
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	☐	☐	☐
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	☐	☐	☐
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	☐	☐	☐
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	☐	☐	☐

- **Escala de Comportamentos de Bullying (Medeiros et al. 2015)**

INSTRUÇÕES: Por favor, leia atentamente a lista a seguir. São comportamentos que você, em sua escola, pode ter apresentado no último mês. Utilizando a escala de resposta abaixo, indique com que frequência aconteceu cada um deles.

Em minha escola, ultimamente, apresentei tais comportamentos em relação aos meus colegas.

0	1	2	3	4
<i>Nenhuma vez</i>	<i>Uma vez por semana</i>	<i>Duas vezes por semana</i>	<i>Três vezes por semana</i>	<i>Quatro ou mais vezes por semana</i>

ITENS	Respostas				
	0	1	2	3	4
01. Publiquei vídeos na internet, mostrando colegas em situações íntimas e constrangedoras.	0	1	2	3	4
02. Falei com um tom de voz agressivo com um colega.	0	1	2	3	4
03. Insultei colegas por andarem muito com pessoas do sexo oposto.	0	1	2	3	4
04. “Falei mal” de colegas.	0	1	2	3	4
05. Criei grupos ou comunidades (em blogs e redes sociais) para ridicularizar colegas.	0	1	2	3	4
06. Isolo (excluo) colegas que apresentam certas características físicas (por exemplo, ter pernas tortas, usar óculos, etc.).	0	1	2	3	4
07. Excluí e/ou convenci amigos a isolarem outros colegas de grupos sem motivo aparente (por exemplo, trabalhos, brincadeiras, etc.).	0	1	2	3	4
08. Apelidei colegas.	0	1	2	3	4
09. Publiquei, na internet, fotos com o objetivo de ridicularizar colegas.	0	1	2	3	4
10. Abaixei calças de um colega em público.	0	1	2	3	4
11. Insultei colegas em razão dos seus amigos (por exemplo, ter amigos emos, de determinada classe social, etc.).	0	1	2	3	4
12. Chutei ou dei pontapés.	0	1	2	3	4
13. Publiquei montagens digitais com o intuito de denegrir a imagem de colegas.	0	1	2	3	4
14. Pisei em colegas propositalmente.	0	1	2	3	4
15. Fiz piadas de mau gosto com algum colega.	0	1	2	3	4
16. Rasguei roupas e/ou quebrei objetos.	0	1	2	3	4

**ANEXO C- Figuras utilizadas na 1ª sessão da intervenção descrita na pagina 205 da
apêndice B (Fonte: Google)**

**Figuras comportamento
prosocial**

(compartilhar)



**Figuras comportamento
antissocial**

(Agredir)



(ajudar)



(brigar)



(compartilhar)



(Brigar)



(ajudar)



(ridicularizar)



(Consolar)



(Agredir)



(Doar)



(Agredir)



(ajudar)



(ridicularizar)



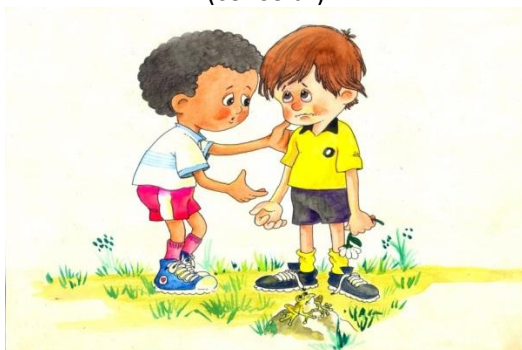
(ajudar)



Ridicularizar)



(consolar)



(ridicularizar e isolar)



(consolar)



ANEXO D – Atividade desenvolvida na 2ª sessão descrita na pagina 206 da apêndice B**Aluno(a)** _____ **Turma** _____**Atividade 1- Desenho do Pica pau**

1- O que aconteceu na História?

2- Algum personagem prejudicou outro? Quem?

3- Qual foi o dano causado?

4- Quais as consequências desses danos?

Atividade 2- Histórieta:

Pedro e Rafael eram amigos. Eles estavam disputando a final do campeonato, jogando em times diferentes. Pedro percebe que Rafael vai chutar para fazer o gol, e coloca o pé para que ele caia. Rafael quebra a perna e fica fora do campeonato.”

1- O que aconteceu na história?

2- Qual foi a personagem que causou dano?

3- Qual foi a consequência para o Rafael?

4- Por quê será que Pedro fez isso?

5- Será que ele pensou no que poderia acontecer ao Rafael, antes de colocar a perna na frente? Por quê?

ANEXO E - Tarefa de Expressões faciais na terceira sessão descrita na pagina 207 da apêndice
B

A



B



C



D



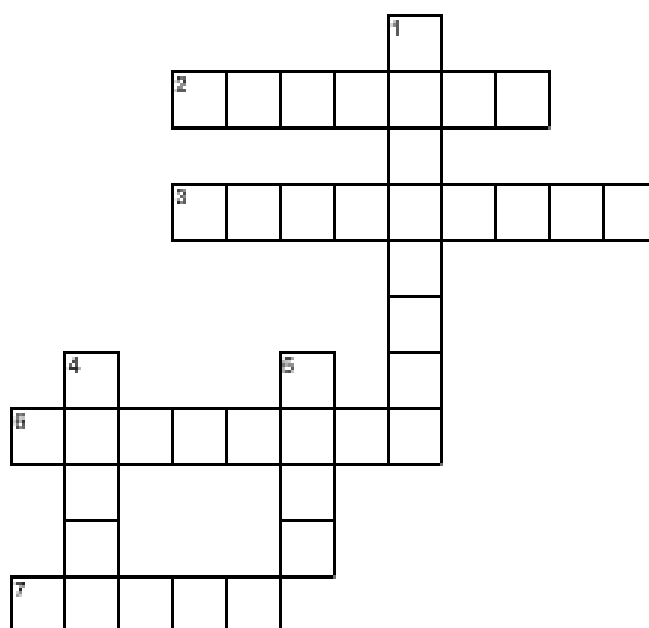
E



ANEXO F – Tarefas utilizadas na 4ª sessão descrita na página 208 da apêndice B

Cruzadinha

Emoções



Horizontal

2. Quando alguém me faz bem e me ajuda, eu sinto....
3. Quando alguém é recebe a culpa por algo que não cometeu, eu sinto...
6. Quando alguém faz algo que não esperava, eu sinto...
7. Quando alguém pirraça algum amigo, ou me coloca apelidos eu sinto...

Vertical

1. Quanto acontece algo muito ruim, e quero chorar, eu sinto...
4. Quando reconheço que fiz algo de errado e preciso corrigir, eu sinto...
5. Quando algo parece assustador, eu sinto...

Respostas: 1- TRISTEZA; 2- ALEGRIA; 3- INJUSTIÇA; 4- CULPA; 5- MEDO; 6- SURPRESA; 7- RAIVA

Nome _____

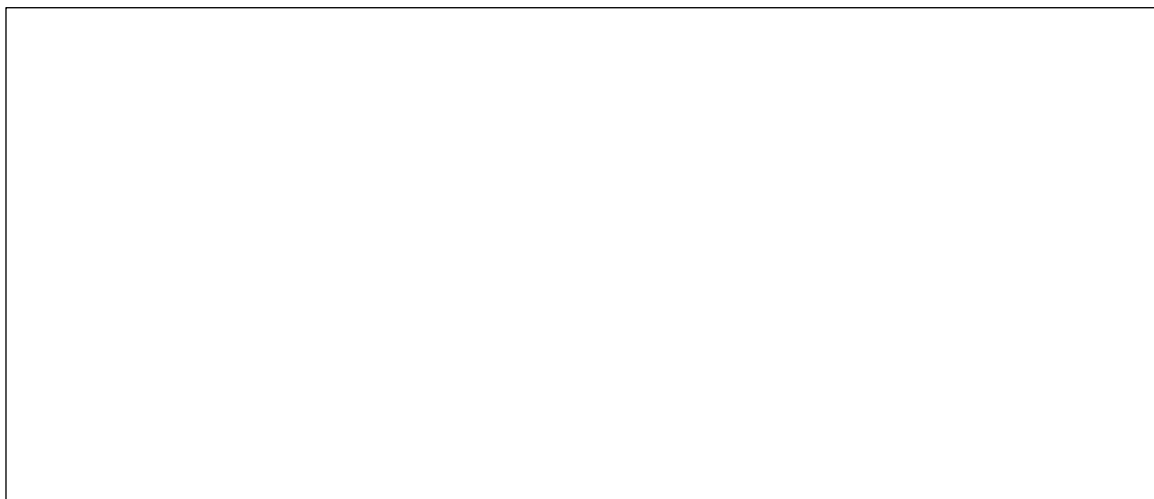
Série _____

1- Faça nos quadros desenhos que completem as frases abaixo. Depois pinte os desenhos

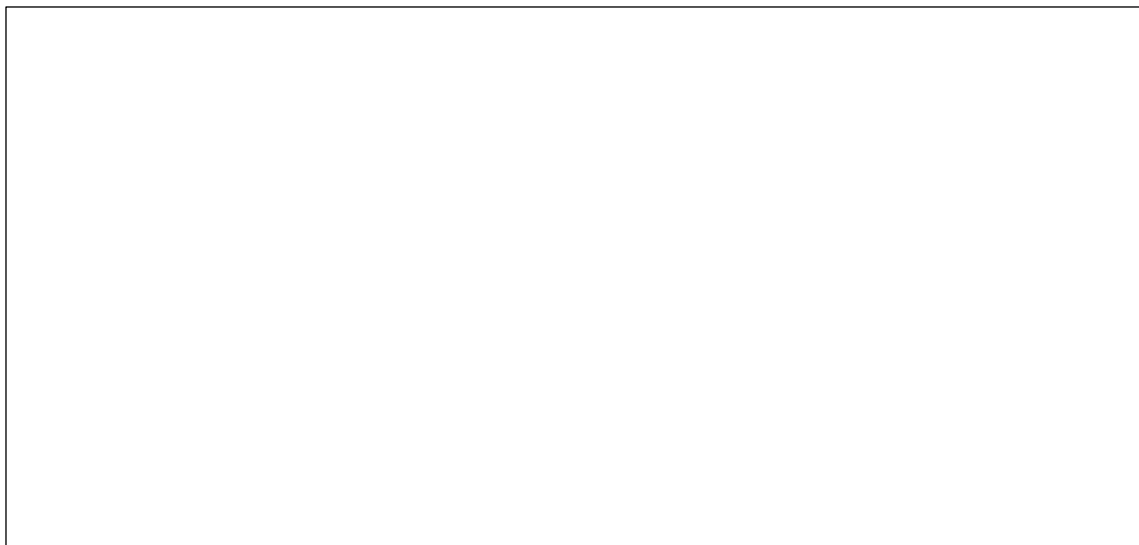
Eu sinto raiva quando....



Eu sinto tristeza quando....



Eu sinto Alegria quando...

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing or written response.

ANEXO G - Carta e folhas de respostas utilizados na 5ª sessão descrita na página 209 da apêndice B

Era aniversário de Jorge, durante muitos dias ele estava esperando chegar essa data para ganhar o brinquedo que tanto queria. Logo de manhã, seu pai lhe trouxe um presente, quando Jorge abriu era exatamente o que ele aguardava.

Qual a emoção que Jorge sentiu?

Manuela estava estudando muito para tirar uma nota boa na disciplina de ciências, ela se dedicou durante muitos dias e fez a prova. Chegou então o dia de receber a nota, quando a professora entregou a prova, ela viu que havia tirado 10.

Qual emoção que Manuela sentiu?

Henrique estava se sentindo muito sozinho, e não via a hora de ter um amiguinho pra poder brincar e dividir tudo o que tinha. Certo dia Henrique chegou da escola e seus pais lhe deram a notícia de que ele teria um irmãozinho.

Qual a emoção que Henrique sentiu?

Um amigo de Marina estava muito doente, e ela tentava aproveitar os dias com ele da melhor maneira. Certo dia, Marina estava na escola e recebeu uma ligação, era sua mãe informando que seu amigo estava piorando e havia sido encaminhado para UTI.

Qual emoção que Marina sentiu?

Certo dia João chegou da escola e seu pai o chamou para lhe contar que iria ser transferido para trabalhar em outra cidade bem longe da que eles estavam morando, João então não sabia o que fazer, pois não queria deixar os seus amigos e sua escola.

Qual emoção que João sentiu?

Priscila estava preocupada com seus pais, pois eles não estavam bem, e vinham discutindo muito, ela temia que eles se separassem. No domingo pela manhã seus pais a chamaram para conversar, e falaram que iriam morar em casas diferentes.

Qual a emoção que Priscila sentiu?

Era sábado de manhã e Joana tinha acabado de acordar e estava pensando como o seu dia poderia ser bem aproveitado. De repente toca a campainha da sua casa quando ela abre a porta, vê sua amiga Mariana que não via há muito tempo.

Qual emoção que Joana sentiu?

Bruno estava brincando com seus amigos, seu pai o chamou e falou que precisava entregar algo, Bruno foi correndo e recebeu um pacote de presente, quando ele abriu havia algo que ele não esperava.

Qual a emoção que Bruno sentiu?

A professora e a turma estavam organizando uma festa para o aniversário da Vanessa, todos se reuniram em uma sala com os doces, salgados e refrigerante e ficaram esperando Vanessa abrir a porta. De repente ela chegou e todos falaram: “Feliz aniversário!”

Qual a emoção que Vanessa sentiu?

Depois de um dia cansativo de muito estudo e brincadeiras, Marcelo estava tentando descansar. De repente ele escuta um barulho assustador na janela do seu quarto.

Qual a emoção que Marcelo sentiu?

Ester estava bem animada com todas as suas amigas no parque aquático, e todas decidiram ir juntas descer o tobogã mais alto do parque, todas as amigas de Ester desceram, quando chegou a sua vez, ela olhou para baixo e percebeu que era muito alto e começou a suar frio.

Qual a emoção que Ester sentiu?

Felipe estava com seus pais passeando no parque, e saiu correndo para brincar. Quando percebeu que não sabia mais onde seus pais estavam. De repente uma pessoa segurou forte na sua mão, quando Felipe olhou viu que era um estranho.

Qual emoção que Felipe sentiu?

Faltavam três dias para o campeonato da escola, Fernando havia treinado muito durante um mês, acordando cedo todos os dias, pegando o ônibus e se alimentando bem. Quando finalmente chegou o dia do grande jogo, o treinador colocou Luiz para jogar no lugar de Fernando.

Qual emoção que Fernando sentiu?

Abel estava indo ao shopping com o seu amigo José que era cego, quando eles chegaram ao shopping algumas crianças começaram a fazer brincadeiras de mau gosto com José, colocando apelidos e apontando para José.

Qual a emoção que Abel sentiu?

Valentina estava brincando com sua irmã mais nova, Marília, quando chegaram algumas crianças e começaram a colocar apelido em Marília só para pirraçar com ela.

O que Valentina sentiu?

Gustavo gosta de bater em todo mundo, certo dia deu um soco no estômago de seu colega Víctor e ele teve que ir ao Hospital.

Qual a emoção que Victor sentiu?

Folha de respostas Bingo das emoções

Nome_____

Série_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

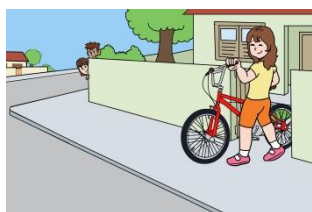
Número da carta_____ Emoção que a personagem sentiu_____

**ANEXO H - Folha com Figuras e perguntas utilizada na 6^{oa} sessão descrita na
pagina 210 da apêndice B**

Nome _____

Série _____

1- Escreva uma história com base na sequência das figuras a seguir e responda as questões:

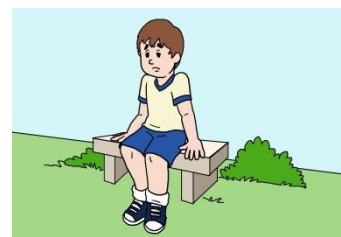


História 1:

a) O que você sentiu ao ouvir a história? _____

b) O que a personagem da história sentiu? _____

c) O que você sentiria se fosse você na história? _____



História 2:

a) O que você sentiu ao ouvir a história? _____

b) O que a personagem da história sentiu? _____

c) O que você sentiria se fosse você na história? _____

**ANEXO I – Cenas do Teatrinho realizado na 7ª sessão descrita na pagina 211 da
apêndice B**

- 1- Afonso estava andando no pátio da escola durante o recreio. Guilherme coloca o pé para que ele caia, Afonso cai e se machuca enquanto Guilherme começa a rir da sua cara e apontar para ele chamando a atenção dos outros colegas.
- 2- Marina foi ler um texto em voz alta para toda a turma, mas ela não sabia ler algumas palavras. Poliana começou a falar que ela era burra e que precisava voltar para a outra sala.
- 3- Ester era a primeira da fila na hora do lanche, Gustavo chegou e empurrou ela e passou na sua frente. Ester caiu e se machucou, enquanto Gustavo riu daquilo.
- 4- Fernanda na hora do recreio ficou sozinha e isolada de todos, Teresa viu aquela situação, mas continuou com o seu grupo de amigos, e ficou falando mal de Fernanda para suas amigas.
- 5- Na hora do lanche, João percebeu que esqueceu a sua lancheira e não tinha dinheiro para comprar lanche. Marcos estava perto de João e viu que ele não tinha levado o lanche, apesar de estar com lanche suficiente para compartilhar, Marcos escolheu comer sozinho e guardar o que sobrou.
- 6- Tamires recebeu alguns doces de presente, Alice lhe pediu um e ela ignorou. Tamires comeu todos os seus doces, sem dividir com ninguém.
- 7- Rafael marcou de ajudar Felipe a estudar para a prova que Felipe estava precisando de nota. Quando chegou o dia, Rafael não foi ajudar Felipe conforme havia sido combinado.
- 8- Paulo era o aluno mais baixo da turma e precisava pegar um objeto que estava muito alto e não alcançava, então pediu ajuda a Bruno. Mas Bruno não ajudou e ainda ficou rindo da sua cara e colocando apelidos.
- 9- Francisco foi responder a uma pergunta que a professora fez, mas respondeu errado. Bianca começou a rir da sua cara e debochar dele.
- 10- Durante as atividades Manuel pegou escondido o estojo de Humberto com o intuito dele ser prejudicado e não ter como fazer a atividade.

11- Durante o recreio, Tiago decidiu pegar o caderno de Willian e jogar pela janela da escola para prejudica-lo. Quando Willian voltou do recreio não encontrou o seu caderno que havia anotado todos os assuntos da prova.

12- A mãe de Saulo pediu para ele ajuda-la a pegar as sacolas com as compras, Saulo preferiu ficar assistindo TV. A mãe de Saulo pegou todas as sacolas sozinhas e machucou seu braço.

13- Julia levou seu cachorrinho pra passear e ele saiu correndo, Leonardo viu o cachorrinho e começou a dar chutes nele.

**ANEXO J - Cartões de situações utilizados na 8ª sessão descrita na página 212 da
apêndice B**

História 1: Era aniversário de Debora. Amanda resolveu comprar um bolo para agradar a sua amiga. Foi ao mercado e escolheu um bolo muito bonito e apetitoso. Quando Amanda entrou na casa de Débora cantando parabéns ela tropeçou e derrubou o bolo em Débora a deixando toda suja.

A1- O que Amanda queria fazer?

B1- O que aconteceu?

C1- Amanda queria causar algum dano em Debora? Por que?

D1 - relate uma situação em que você teve uma boa intenção e a consequência foi negativa

História 2: João chegou mais cedo da escola e queria fazer uma surpresa para sua mãe, então decidiu pegar o vaso que sua mãe gostava muito e colocar flores. Quando João foi pegar o vaso do armário esse caiu e quebrou. Sua mãe chegou do trabalho e viu o que aconteceu.

A2- O que João queria fazer?

B2- O que aconteceu?

C2- João queria causar algum dano para sua mãe?

D2 - Relate uma situação em que você teve uma boa intenção e a consequência foi negativa

História 3: Maria queria ajudar Vanessa a pegar o seu brinquedo que estava numa parte alta do seu guarda roupa, então pegou uma cadeira e subiu para pegar, quando estava quase alcançando o brinquedo caiu no chão e quebrou.

A3- O que Maria queria fazer?

B3- O que aconteceu?

C3 - Maria queria prejudicar Vanessa?

D3 - Relate uma situação em que você teve uma boa intenção e a consequência foi negativa

História 4: Moisés estava tentando ajudar Marina na tarefa de matemática, e ensinou ele a como fazer as contas, quando a professora corrigiu a tarefa as respostas de Marina estavam erradas, e ela não conseguiu tirar uma nota boa.

A4- O que Moisés fez?

B4- O que aconteceu?

C4- Moisés queria prejudicar Marina?

D4- Relate uma situação que você teve uma boa intenção e a consequência foi negativ

**ANEXO L – Cartões do jogo da memória utilizados na 10ª sessão descrita na página
214 da apêndice B**

Ação

Manuela queria ouvir música e pegou o fone de seu irmão, mas quando estava ouvindo música, o fone caiu no chão e quebrou. Quando seu irmão chegou ficou com raiva por ter visto seu fone quebrado e ele não sabia o que

Vinícius fez brincadeiras de mau gosto com o novo aluno, levando-o a se isolar de toda a turma.

Ato reparador

Falar a verdade, pedir desculpas e perguntar como pode consertar.

Ir pedir desculpas e tentar integrá-lo ao grupo.

Marina respondeu sua mãe com brutalidade e disse que não ia fazer o que ela estava pedindo. Isso deixou sua mãe triste e desapontada

Ir até sua mãe, falar que sente muito pode ter deixado ela triste e que não vai mais fazer aquilo.

Felipe não deixou seu irmão mais novo brincar com seus brinquedos, e isso fez seu irmão chorar muito.

Chamar para que ele brinque com ele e falar que não tinha intenção de deixar ele triste.

Fernanda combinou de sair com sua amiga, mas quando chegou o horário ela decidiu não ir mais e deixou a sua amiga esperando sozinha

Ligar para amiga e pedir desculpas pelo que fez, falando que isso não irá mais se repetir.

Flávio está brincando com o seu amigo, quando se irrita com algo e começa a bater e chutar o seu amigo. O seu amigo se machuca e começa a chorar

Pedir desculpas, falar que agiu precipitadamente e que irá pensar melhor quando se irritar.

Paulo não para quieto na sala de aula, então a professora pediu pra ele sentar no seu lugar e prestar atenção. Paulo respondeu a professora com grosseira, o que fez ela ficar decepcionada e triste.

Pedir desculpas, falar que agiu por impulso, que não queria deixar ela triste, e que reconhece o quanto a sua atitude foi ruim.