Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2006, Vol. 40, Num. 1 pp. 77-88

Meninos Pré-Escolares Empáticos e Não-Empáticos: Empatia e Procedimentos Educativos dos Pais

Fabíola Álvares Garcia-Serpa[1 2]
Universidade de São Paulo
Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Almir Del Prette
Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil

Resumo

Este estudo analisa a influência da empatia e procedimentos educativos de pais e mães sobre o repertório pró-social e empático de meninos pré-escolares que constituíram dois grupos contrastantes: 11 muito empáticos (GME) e 11 pouco empáticos (GPE), com idade de quatro a cinco anos. A empatia dos pais foi aferida por questionário e os procedimentos por entrevista e por registro, em vídeo, de comportamentos educativos em situação estruturada de "sala de espera", onde foram criadas demandas para comportamentos educativos. Efetuou-se análise de conteúdo, categorização e tabulação de ocorrência dos relatos e registros que foram transformados em escores, permitindo comparação estatística entre os grupos (Mann-Witney, $p<0.05$) e entre pais e mães (Kruskal-Wallis, $p<0.05$). Os resultados mostraram diferenças favoráveis aos pais GME nos escores de exigência, empatia e suporte e maior empatia dos pais GME, mas não das mães. São discutidas as implicações práticas e de pesquisa desses resultados.

Palavras-chave: Empatia; comportamentos pró-sociais; relação pais-filhos; habilidades sociais educativas; meninos pré-escolares.

Empathic and Non-Empathic Preschool Boys: Parents' Empathy and Rearing Procedures

Abstract

This study analyzed the influence of mothers and fathers' empathy and their rearing procedures on preschool boys' prosocial and empathic repertoire. The boys, four to five years old, composed two contrasting groups: 11 highly empathic (GME) and 11 lowly empathic (GPE). Parents' empathy was assessed by questionnaire and their rearing procedures were evaluated in an interview and a structured "waiting room" situation, recorded in VHS, where it was created demands for educative behaviors. After a content and categorizing analysis, classes occurrence were tabulated and converted in scores which allowed statistic comparison between groups (Mann-Witney, $p<0.05$) and fathers versus mothers (Kruskal-Wallis, $p<0.05$). Results showed favorable differences for GME, with parents' scores greater than mothers' on requesting, empathy and support classes. Research and practical implications of these results are discussed.

Keywords: Empathy; prosocial behaviors; parent-child relationship; rearing social skills; preschool boys.

A empatia é, atualmente, uma das habilidades mais abertamente valorizadas por todas as pessoas que cultivam valores humanitários. Entendida comumente como a habilidade de "se colocar no lugar do outro", a empatia tem se transformado em objeto de crescente interesse de investigação. Na literatura dessa área, quase a totalidade das investigações sobre empatia vem sendo realizada por pesquisadores de abordagens cognitivistas que a definem como uma reação emocional decorrente da percepção do estado ou condição emocional do outro e que é consistente com aquele estado ou condição (Bryant, 1982; Eisenberg, Fabes, Bustamante, Mathy, Miller, & Lindholm, 1988; Hoffman, 2000; Strayer, 1993). A definição de empatia de Planalp (1999) faz referência à habilidade de se "conectar emocionalmente com o outro", o que implicaria em "reconhecer *que* o outro experimenta um sentimento, identificar *qual* é esse sentimento, perceber *como* ele é experimentado, *sentir com* o outro *e reagir* a tal experiência". De forma mais sintética, pode-se, portanto, definir a empatia como a "capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento" (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 86).

Sob uma abordagem comportamental (Skinner, 1974), a habilidade empática pode ser considerada como uma classe de resposta aberta e encoberta, aprendida e aperfeiçoada por meio de processos de condicionamento clássico (associação da estimulação presente a condições fisiológico-afetivas) e operante (controle por conseqüências, com produtos colaterais em termos de experiência emocional). Esses processos levam um indivíduo a discriminar a situação que o outro está vivendo e a reagir com palavras ou gestos que expressam compreensão e apoio. Esse referencial está presente na análise feita por Hoffman (2000) sobre os processos de aprendizagem de empatia.

[1] Endereço: Departamento de Psicologia, Laboratório de Interação Social, Via Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. *E-mail*: fagarcia@directnet.com.br; zdprette@power.ufscar.br; adprette@power.ufscar.br.

[2] Este artigo é derivado de parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda. Esta reelaboração contou com a participação do terceiro autor.

A empatia é um componente muito importante para a qualidade das relações interpessoais. Segundo Planalp (1999), responder empaticamente às pessoas, ainda que intuitivamente, facilita o estabelecimento de *rapport* e de vínculos interpessoais, estreitando os relacionamentos. Outros autores destacam que a empatia está associada ao desenvolvimento de atitudes altruísticas, pró-sociais ou morais, uma vez que as classes de comportamentos que a compõem podem ser entendidas como reações intencionalmente voltadas para o benefício do outro (Del Prette, Branco, Ceneviva, Almeida, & Ades, 1986; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Hoffman, 2000; Krevans & Gibbs, 1996; Roberts & Strayer, 1996; Staub, 1986; Strayer, 1993; Zahn-Waxler, & Radke-Yarrow, 1976; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979). Vários estudos consideram as reações empáticas como incompatíveis com a agressão ou violência e, portanto, como importante fator de proteção ou inibição dos comportamentos anti-sociais (Del Prette & Del Prette, 2005; Hoffman 2000; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2004; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994).

Em um estudo com pré-escolares, Pavarino (2004) constatou baixa demanda de comportamentos empáticos em situações naturais do contexto pré-escolar, porém, quando se estabeleceu, por meio de metodologia vivencial (Del Prette & Del Prette, 2001), demandas para comportamentos empáticos e competitivos, as primeiras apareceram com alta freqüência e foram negativamente correlacionados com reações agressivas. Cecconello e Koller (2000), avaliando a competência social e a empatia de 100 crianças de seis a nove anos, de ambos os sexos, que viviam em situação de pobreza, verificaram que as mais empáticas tendiam a ser socialmente mais competentes e que essas duas características apareciam como fatores de proteção, ampliando os recursos de adaptação psicossocial e resiliência das crianças.

Resumindo os efeitos positivos da empatia, Del Prette e Del Prette (2001) destacam que a comunicação verdadeiramente empática pode gerar vários efeitos positivos para o indivíduo tais como: validar o sentimento do outro, reduzir a tensão, produzir alívio (consolo), gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos, estabelecer e fortalecer vínculos de amizade, diminuir sentimentos de desvalia, culpa e vergonha, recuperar ou aumentar a auto-estima, criar e intensificar um canal de comunicação entre as pessoas e predispor à análise e busca de solução do problema.

Sobre a aprendizagem ou desenvolvimento do comportamento empático, muitos estudos chamam a atenção para o seu gradual aperfeiçoamento a partir de reações pró-sociais que aparecem, de forma rudimentar, desde a mais tenra idade, sugerindo um componente inato ou genético de reação social positiva (Del Prette & Del Prette, 2001; 2005; Falcone, 1998; Garcia-Serpa, Meyer, & Del Prette, 2003; Hoffmann, 2000). Os comportamentos pró-sociais estão significativamente associados à empatia na infância (Krevans & Gibbs, 1996) e, como são vistos como precursores da empatia, pode ser difícil diferenciá-los nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil.

Embora as manifestações iniciais da empatia apareçam já nos primeiros meses de vida, as condições ambientais que a criança encontra na família, principalmente em termos de características interpessoais dos pais e dos procedimentos que estes adotam na educação dos filhos, são consideradas cruciais para que os comportamentos pró-sociais e empáticos sejam fortalecidos ou enfraquecidos. Os procedimentos mais utilizados pelos pais, na educação dos filhos, são os de fornecer instrução, oferecer modelos (reais ou simbólicos) e conseqüenciar, de forma positiva ou negativa, os comportamentos dos filhos (Bolsoni-Silva, Del Prette, & Del Prette, 2000; Bolsoni-Silva, Del Prette, & Oishi, 2003; Del Prette & Del Prette, 1999; 2005; Novak, 1996;). O oferecimento de modelos assenta-se nas características interpessoais dos pais e, assim como os demais procedimentos, em um repertório elaborado de habilidades sociais educativas, ou seja, habilidades "intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal" (Del Prette & Del Prette, 2001, p.86).

Vários estudos abordam os comportamentos dos pais em relação aos filhos, em geral descrevendo-os em categorias amplas, denominadas de "práticas educativas", "esquemas disciplinares" "envolvimento", "formação de vínculo", "estilos parentais" etc. (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Bolsoni-Silva, Del Prette, & Del Prette, 2000). Poucos deles fazem referências à unidades comportamentais menores associadas ou características de cada uma dessas classes. Os chamados "estilos parentais" (Gomide, 2003), atualmente bastante estudados e referidos, seriam classes ainda mais amplas (Staub, 1986) que combinariam diferentes tipos de "práticas educativas". Como exemplo, Baumrind (1966) identifica três estilos: o permissivo, que envolve muito suporte e pouca exigência, o autoritário, que se caracteriza por muita exigência e pouco suporte e o autorizado, que combina suporte e exigência em nível razoável. Novak (1996) acrescenta que esses estilos se caracterizam por diferentes tipos de estímulos conseqüentes e antecedentes (discriminativos) que os pais apresentam na relação com os filhos; pais autoritários provavelmente dão mais ordens e utilizam mais punição e reforçamento negativo; os permissivos raramente estabelecem regras e, quando o fazem utilizam conseqüências menos efetivas ou não contingentes; os autorizados estabelecem regras claras e provêm condições favoráveis de controle por tais regras, especificando contingências e conseqüenciando-as de maneira consistente e positiva.

As chamadas práticas educativas podem ser entendidas como padrões relativamente estáveis de comportamentos ou procedimentos que os pais utilizam na relação com os filhos. Entre as práticas comumente referidas na literatura, encontram-se as denominadas como: suporte (de-

monstrar interesse pelas atividades dos filhos, expressão de afeto e fornecimento de ajuda); exigência (atribuir responsabilidades, de acordo com as possibilidades da criança); monitoramento (supervisionar ou monitorar os comportamentos dos filhos); controle (estabelecer regras e limites, apresentando conseqüências para obediência ou transgressão); disciplina indutiva (dirigir a atenção da criança para as conseqüências de seu comportamento e para os sentimentos das outras pessoas) e disciplina coercitiva (uso da autoridade ou de conseqüências aversivas para obter obediência).

Outros estudos e revisões relacionam efeitos positivos ou negativos dos diferentes tipos de comportamentos ou procedimentos parentais (aí se incluindo as classes mais amplas já referidas) à aquisição de comportamentos empáticos e pró-sociais dos filhos e a outros aspectos do seu desenvolvimento socioemocional (Amato, 1989; Del Prette & Del Prette, 2001; 2005; Denham & Grout, 1993; Eisenberg et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994; Falcone, 2000; Garner, Jones, & Miner, 1994; Gomide, 2003; Hardy, Power, & Jaedicke, 1993; Hoffman, 2000; Hoffman & Saltzstein, 1967; Krevans e Gibbs, 1996; Laird, Petit, Mize, Brown, & Lindsey, 1994; Novak, 1996; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2004; Roberts & Strayer, 1996; Zahn-Waxler, Cummings, & Iannotti, 1986).

Resumindo os resultados desses estudos, destaca-se a seguir as principais condições familiares favoráveis ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e empáticos dos filhos: o estilo autorizado dos pais é mais favorável ao desenvolvimento de habilidades sociais em geral e, em particular, da empatia; as práticas educativas de suporte à expressão de emoções negativas da criança podem facilitar suas tentativas de controlar a emoção e sua aprendizagem sobre as necessidades dos outros; as práticas de suporte ou encorajamento à expressão de sentimentos positivos podem favorecer a competência social da criança, a auto-estima, o desenvolvimento cognitivo, o sucesso acadêmico, o ajustamento psicológico geral; pais que confortam a criança e discutem a dificuldade de expressar emoções negativas ajudam os filhos a expressá-las de maneira socialmente apropriada; a apresentação, pelos pais, de incentivo e de modelo para o enfrentamento da frustração bem como, o estabelecimento de demandas pertinentes para os filhos enfrentarem o estresse favorece o desenvolvimento dessas habilidades na criança; quando contrabalançado com suporte, o controle parental (entendido como supervisão ou monitoramento com estabelecimento de regras e limites) contribui para a capacidade de auto-regulação dos filhos diante de frustrações; a explicitação de razões para o uso de disciplina pode acentuar tendências pró-sociais e empáticas da criança; o estabelecimento, pelos pais, de oportunidades para que os filhos apresentem comportamentos pró-sociais e empáticos, juntamente com a valorização desses desempenhos, contribuem para a aprendizagem e aperfeiçoamento dessas habilidades.

Com relação aos comportamentos e práticas familiares desfavoráveis ao desenvolvimento da empatia e dos comportamentos pró-sociais dos filhos, destacam-se: os estilos permissivo e autoritário aumentam a probabilidade de exposição da criança a outros modelos com comportamentos incompatíveis ao desenvolvimento da empatia e de comportamentos pró-sociais; o uso de disciplina coercitiva para a apresentação, pela criança, de comportamentos pró-sociais e empáticos pode gerar comportamentos desse tipo em presença dos pais, mas dificulta sua generalização para outros contextos e interlocutores; a reprovação da expressividade da criança, a estimulação da competitividade e as práticas excessivamente punitivas ou coercitivas aumentam a excitação da criança, dificultando seu desempenho socialmente competente; o abandono da criança e a violência doméstica reduzem a sensibilidade da criança aos próprios sentimentos e aos sentimentos dos outros, gerando também efeitos de culpa e medo.

Um outro aspecto a ser considerado refere-se às diferenças entre pais e mães quanto aos comportamentos que adotam na educação dos filhos, evidenciando que as mães são mais empáticas que os pais, o que é coerente com a suposição, na cultura ocidental, de maior expressividade emocional positiva associada ao sexo feminino. Efetivamente, Barnett, King, Howard e Dino (1980) identificaram, em estudo com pré-escolares, que uma maior empatia das mães estava associada a uma maior empatia das filhas que dos filhos.

Além disso, a maioria dos estudos aqui referidos baseia-se em dados de auto-relato dos comportamentos dos pais e/ou dos filhos e a amostragem concentra-se geralmente em crianças do sexo feminino e na fase de escolarização inicial (acima de sete anos) ou bebês (avaliação de índices faciais e fisiológicos). Os estudos observacionais sobre expressões faciais de bebês trazem informações importantes sobre o desenvolvimento da empatia nessa fase (Hoffman, 1982; Ickes, 1997; Planalp, 1999). Ao rever a literatura especializada no Brasil verifica-se, no entanto, ausência quase total de estudos com crianças do sexo masculino em fase inicial de socialização fora da família, como é o caso da pré-escola.

O reconhecido papel da família na aquisição inicial de habilidades pró-sociais e empáticas, a tendência de valorização desses comportamentos nas crianças do sexo feminino e a importância da transição lar-escola para o desenvolvimento infantil justificam um maior investimento de pesquisa com meninos, especialmente no período pré-escolar. Justificam também a preocupação em se detalhar as características desse desempenho e os procedimentos educativos a que estão submetidos nesses contextos. Essas considerações estão na base deste trabalho que teve como objetivos: a) examinar a correlação entre indicadores de empatia dos pais e dos filhos; b) caracterizar comportamentos e procedimentos parentais potencialmente favoráveis ao desenvolvimento do repertório pró-social e empático dos filhos; c) comparar pais e mães quanto a tais comportamentos e procedimentos. Como os comportamentos pró-sociais estão correlacionados ou são precursores

da empatia e, sendo difícil diferenciá-los no início do desenvolvimento infantil, este estudo considera-os em conjunto como indicadores de empatia.

Método

Participantes

A amostra foi constituída de 22 meninos de pré-escola de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, com idade variando de quatro a cinco anos, e seus respectivos pais. Essas crianças passaram por duas etapas de seleção. Na primeira, 144 crianças foram avaliadas por seus professores em um questionário de empatia. Na segunda, as 36 crianças de escores mais altos e as 36 de escores mais baixos foram avaliadas por meio de uma medida de reação facial diante de situações apresentadas em *videotape* que eliciavam empatia. Desses dois grupos, foram selecionadas 11 crianças que apresentaram os maiores escores de empatia (GME) e 11 com os menores escores (GPE). Os resultados das avaliações prévias e as características sócio-demográficas dos dois grupos são apresentados na Tabela 1.

Com relação às características sócio-demográficas, os dois grupos foram equivalentes, exceto no que diz respeito à escolaridade do pai, significativamente superior no GME. Já com relação à empatia, observa-se uma diferença significativa entre os dois grupos nas três medidas prévias: avaliação realizada pelo professor, registro de expressão facial e entrevista conduzida com a criança (Garcia-Serpa, 2001).

Instrumentos

Questionário de empatia para os pais (QEP): Adaptado de Mehrabian e Epstein (1972), o QEP contempla 18 itens que avaliam reações emocionais tais como: irritar-se ao ver alguém ser maltratado, alegrar-se ao ver pessoas abrindo presentes, envolver-se emocionalmente com problemas de outras pessoas etc.

Roteiro de entrevista estruturada para os pais: Baseado em Devereux e colaboradores (1974), contém 21 itens classificados nas categorias de suporte, exigência, controle e monitoramento, bem como outros relacionados a comportamentos específicos dos pais em resposta à expressão de sentimentos e comportamento pró-social dos filhos e ao seu investimento para ensinar-lhes tais comportamentos (Anexo A).

Situação estruturada de observação da interação dos pais com o filho em sala de espera: Consistiu do arranjo de uma situação denominada "sala de espera", que incluía a criança alvo, seus pais e um colaborador de seis anos de idade, previamente treinado. A sala foi equipada com uma câmera oculta que permitia o registro, em vídeo, dos comportamentos de todos. Para estabelecer diferentes demandas para

Tabela 1
Caracterização dos Grupos GME (Grupo Muito Empático) e GPE (Grupo Pouco Empático)

Variáveis	Grupo	Média dos postos	Soma dos postos	*U*	*p*
Empatia da Criança (Avaliação do professor)	GME	17.00	187.00	.000	.000
	GPE	6.00	66.00		
Empatia da Criança (Expressão facial)	GME	17.00	187.00	.000	.000
	GPE	6.00	66.00		
Empatia da criança (Entrevista)	GME	14.64	161.00	26.000	.023
	GPE	8.36	92.00		
Idade do pai	GME	12.36	136.00	51.000	.531
	GPE	10.64	117.00		
Idade da mãe	GME	13.64	150.00	37.000	.120
	GPE	9.36	103.00		
Idade do filho	GME	11.00	121.00	55.000	.672
	GPE	12.00	132.00		
Escolaridade do pai	GME	13.18	145.00	42.000	.243
	GPE	9.82	108.00		
Escolaridade da mãe	GME	14.09	155.00	32.000	.065
	GPE	8.91	98.00		
Renda familiar	GME	13.68	150.50	36.500	.116
	GPE	9.32	102.50		
Número de filhos	GME	11.64	128.00	59.000	.949
	GPE	11.36	125.00		

comportamentos pró-sociais e empáticos, foram estruturados três tipos de arranjos da situação. No primeiro, a pesquisadora entregava um jogo de montar à criança alvo e o colaborador somente deveria interagir com ela se fosse convidado a brincar. No segundo, a pesquisadora dava um pacote de salgadinhos à criança alvo e o colaborador estava instruído a partilhar do alimento apenas se este lhe fosse oferecido pela criança ou por um dos seus pais. No terceiro arranjo, o colaborador recebia a instrução de, ao soar uma campainha, interromper o que estava fazendo e deitar-se no sofá, simulando mal estar (cansaço).

Procedimento de coleta de dados

Os pais foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e sobre o tipo de participação deles e dos filhos, sendo solicitada autorização e consentimento por escrito (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Foram informados ainda de que algumas de suas interações com o filho seriam filmadas, pedindo-se seu consentimento para isso, sendo garantido, entretanto, o anonimato de todos os participantes.

Observação em sala de espera. Cada tríade (pai, mãe e filho) foi convidada a comparecer a uma sessão de entrevista com a pesquisadora em uma sala de uma clínica de Psicologia, anexa à "sala de espera". As sessões foram realizadas aos sábados, em horário em que não havia atendimento na clínica. A família era acomodada nessa sala e, após alguns minutos, a pesquisadora entrava e chamava um dos cônjuges (ordem aleatória) para a entrevista. Nesse momento, entregava, à criança alvo, um jogo de peças para montar e introduzia o colaborador na sala, recomendando para ele aguardar seu primo que estava sendo atendido por outro profissional. O colaborador ficava sentado, esperando um convite para compartilhar o brinquedo recebido pela outra criança. Caso não fosse convidado a brincar, o colaborador permanecia em seu lugar. Quando chamava o outro cônjuge, a pesquisadora entregava para a criança-alvo um pacote de salgadinho. O cônjuge previamente entrevistado permanecia na sala de espera com o filho e o colaborador. Após um sinal (alarme de um despertador), o colaborador deixava o que estava fazendo, deitava-se no sofá, simulando cansaço e dor, criando, assim, uma demanda para expressão de empatia. Após algum tempo, um adulto, o primo do colaborador, entrava na sala e o levava embora.

Questionário de empatia para os pais (QEP): Para a coleta de dados sobre empatia dos pais, a pesquisadora entregava uma ficha para cada cônjuge, com instruções para anotarem, separadamente, as respostas às questões à medida que ela iria lendo.

Entrevista estruturada: A entrevista foi realizada individualmente com cada cônjuge (o outro permanecia na sala de espera), orientada por um roteiro previamente elaborado e gravadas em áudio, tendo uma duração média de 20 minutos.

Tratamento dos dados

Questionário de empatia: As respostas do pai e da mãe no QEP foram digitadas em planilhas, computando-se os escores de cada um deles e efetuando-se as comparações estatísticas entre os dois grupos (Mann-Whitney, $p<0,05$) e entre os cônjuges em cada grupo (Wilcoxon, $p<0.05$).

Situação estruturada de observação: As filmagens realizadas durante a situação de "sala de espera" foram literalmente transcritas. Utilizando-se as categorias temáticas de práticas parentais disponíveis na literatura (suporte, exigência, monitoramento, controle) acrescidas de outros itens de comportamentos identificados na análise das relações pais-filhos nessa situação estruturada (tais como: compartilhar brinquedo e alimento, agradecer, apresentar conseqüências etc.), efetuou-se classificação dos tipos de comportamentos da criança em relação ao colaborador e dos pais em relação aos filhos, seguindo-se a um levantamento da freqüência com que ocorreram. A proporção de comportamentos favoráveis à promoção de comportamentos pró-sociais e empáticos dos filhos, registrados para cada pai e cada mãe foi convertida em um escore que serviu de base à comparação entre os dois grupos (Mann-Whitney, $p<0,05$). Tratamento semelhante foi aplicado à análise das classes de comportamentos pró-sociais e empáticos dos filhos. Os dados de freqüência absoluta nas diferentes subclasses apresentadas pelos participantes de cada grupo foram tratados de forma descritiva, por meio de tabelas e figuras.

Entrevista estruturada com os pais: Os relatos de cada pai e cada mãe, em resposta às questões do roteiro, foram transcritos em protocolos individuais e posteriormente agrupados nas categorias disponíveis na literatura (suporte, exigência, controle, monitoramento), acrescida da subclasse "empatia", assim denominada por incluir reações favoráveis à expressividade dos filhos e de outras pessoas com quem eles poderiam estar interagindo. A proporção de itens apresentados pelo pai e pela mãe em cada categoria foi convertida em um escore individual que serviu de base à comparação entre os dois grupos (Mann-Whitney, $p<0,05$). Os dados de freqüência absoluta de pais que indicaram cada um dos itens foram tratados de forma descritiva por meio de tabelas.

Resultados

Os resultados desta investigação foram organizados em três conjuntos de dados, apresentados a seguir: empatia dos pais avaliada pelo QEP, comportamentos das crianças e dos pais obtidos por videogravação na sala de espera e comportamentos ou práticas educativas relatados pelos pais na entrevista.

Os dados referentes à avaliação da empatia dos pais por meio do QEP são apresentados na Tabela 2. Os escores de empatia, obtidos por meio de questionário junto aos pais e às mães, não indicaram diferenças significativas en-

Tabela 2
Escores de Empatia dos Pais e das Mães no QEP, para os Grupos Muito Empático (GME) e Pouco Empático (GPE)

Variáveis	Grupo	*N*	Média dos postos	Soma dos postos	*U*	*p*
Empatia mãe	GME	11	13.41	147.50		
					39.500	.166
	GPE	11	9.59	105.50		
Empatia pai	GME	11	13.27	146.00		
					25.500	.021
	GPE	11	9.73	107.00		

Tabela 3
Freqüência das Crianças de cada Grupo que Apresentaram os Comportamentos Categorizados para a Situação de Sala de Espera

Categorias	Comportamentos	GME	GPE
Partilhar brinquedo	Toma a iniciativa e convida colaborador para brincar*	3	0
	Convida colaborador sob instigação da mãe	2	0
	Não interage com o colaborador	3	7
Partilhar salgado	Oferece espontaneamente*	5	0
	Oferece após solicitação	6	0
	Não oferece	2	5
Agradecer pesquisadora	Agradece espontaneamente*	1	0
	Agradece após solicitação de um dos pais	3	1
	Não agradece	6	9
Despedir-se do colaborador	Despede-se do colaborador*	3	0
	Não se despede	8	11
Tempo de interação entre criança e colaborador	De 30 a 50 minutos (alta)*	5	2
	De 15 a 29 minutos (média)	2	1
	Até 5 minutos (baixa)	3	1
	Não há interação	1	7
Tipo de interação	Recíproca entre a criança e o colaborador*	7	0
	Mantida pelo colaborador	2	4
	Não há interação	2	7

*Nota. *Os itens indicados com asterisco foram tomados como base para a obtenção do escore de comportamento pró-social e empático de cada criança.*

tre dois grupos, nem mesmo quando comparados separadamente. No entanto, a comparação entre mães dos dois grupos e entre pais dos dois grupos apontou diferenças significativas no segundo caso: os pais do GME foram mais empáticos que os pais do GPE. Uma análise das diferenças entre pais e mães, em cada um dos grupos, não apontou diferença significativa entre ambos, sugerindo consistência nesse padrão de comportamentos parentais.

As subclasses de comportamentos das crianças, identificadas na situação estruturada de sala de espera, são apresentadas na Tabela 3, juntamente com a freqüência absoluta de ocorrência de cada uma delas em cada um dos grupos.

Conforme se observa na Tabela 3, a freqüência de comportamentos pró-sociais e empáticos (espontâneos ou sob solicitação) foi sempre igual ou maior para o GME. Por outro lado, os comportamentos de ignorar o colaborador e manter pouca ou nenhuma interação com ele foram mais freqüentes no GPE. Os escores de comportamentos pró-sociais e empáticos das crianças, obtidos por observação do desempenho na sala de espera, indicou a superioridade do GME (U=26,000; p=0,011) e foi, portanto, consistente com os escores de empatia, obtidos anteriormente com base em relato, que serviram de base para a classificação dos dois grupos.

As subclasses de comportamentos do pai e da mãe em situação de sala de espera, favoráveis à promoção do repertório pró-social ou empático dos filhos, são apresentadas na Tabela 4, com as respectivas freqüências de ocorrência.

Pode-se verificar que, nominalmente, houve maior quantidade de observações de comportamentos educativos das mães do GME, enquanto que, no caso dos pais, a freqüência foi bastante similar nos dois grupos. Examinan-

Tabela 4
Freqüência dos Pais de cada Grupo que Apresentaram os Comportamentos Categorizados para a Situação de Sala de Espera

Comportamentos Observados	GME			GPE		
	Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total
Apresentar modelo de interação inicial com as crianças.	1	3	4	3	1	4
Incentivar interação inicial do filho com o colaborador.	1	6	7	0	1	1
Conseqüenciar positivamente interação do filho com colaborador	3	7	10	2	3	5
Solicitar ao filho que ofereça salgadinho ao colaborador	0	6	6	0	3	3
Instigar comportamento de agradecer	0	4	4	1	1	2
Conseqüenciar positivamente o oferecimento do salgadinho	0	2	2	0	0	0
Conseqüenciar positivamente outros comportamentos adequados do filho.	4	5	9	4	5	9
Total	9	33	42	10	14	24

Tabela 5
Síntese das Classes e Subclasses de Comportamentos Parentais Identificadas nos Relatos dos Pais por Meio de Entrevistas

Classe	Subclasse	GME			GPE		
		Pai	Mãe	Total	Pai	Mãe	Total
Suporte	Iniciar interações	6	2	8	3	1	4
	Auto-exposição do filho	7	9	16	8	6	14
	Exposição a situações novas	8	8	16	2	4	6
	Frustração em tarefas domésticas	3	2	5	1	1	2
	Solicitação de ajuda parental	9	7	16	9	6	15
Exigência	Atribuição de tarefas domésticas	9	7	16	3	4	7
	Expectativa de desempenho acadêmico	3	4	7	0	1	1
Monitoria	Informar-se sobre atividades escolares	9	6	15	7	4	11
	Autorizar excursões escolares	8	7	15	5	3	8
Controle	Conseq. positiva para comp. adequado	9	11	20	7	10	17
Empatia	Conseq. expressão sentimento positivo	8	8	16	5	6	11
	Conseq. para expressões de raiva	7	6	13	7	5	12
	Conseq. para expressões de tristeza	10	8	18	5	3	8
	Destacar problema de estranhos	9	9	18	6	6	12
	Incentivar a ajudar outros	6	7	13	1	4	5

do-se as subclasses, as maiores diferenças na freqüência de comportamentos da mãe ocorreram nas subclasses *incentivar interação inicial do filho com o colaborador, conseqüenciar positivamente a interação do filho com colaborador e solicitar ao filho que ofereça salgadinho ao colaborador.*

Ao se comparar os dois grupos quanto ao escore de comportamentos favoráveis dos pais e das mães ao desenvolvimento do repertório pró-social e empático dos filhos na sala de espera (separadamente e combinados), os resultados mostraram que: a) os escores das mães do GME foram significativamente superiores aos das mães do GPE (U=25,000; p=0,019); b) os escores dos pais não mostraram diferença significativa entre os dois grupos; c) no GME, os escores das mães foram significativamente maiores que o dos pais (z=-2,501; p=0,012), mas no GPE não houve diferença. Esses resultados mostram que a diferença entre os dois grupos baseou-se criticamente no comportamento das mães, havendo maior consistência (desfavorável) no GPE.

A análise dos relatos dos pais na entrevista permitiu identificar as classes e subclasses de comportamentos educativos, conforme exposto na Tabela 5, que também apresenta a freqüência absoluta com que ocorreram.

Os resultados nominais descritivos dos dados de entrevista mostram que a freqüência de comportamentos favoráveis ao desenvolvimento do repertório pró-social e empático dos filhos foi igual ou maior no GME, tanto no relato dos pais como das mães. As maiores diferenças ocorreram nas classes: *iniciar interações, exposição a situações novas, atribuição de tarefas domésticas, expectativa de desempenho acadêmico, autorizar excursões escolares, conseqüenciar expressões de tristeza e incentivar a ajudar os outros.*

É interessante destacar, aqui, que houve, também, relato de comportamentos potencialmente desfavoráveis ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e

Tabela 6
Diferenças entre os Grupos GME e GPE com Relação às Classes de Comportamentos e Práticas Parentais Relatadas na Entrevista pelos Pais e pelas Mães

Escores	Grupo	Média dos postos	Soma dos postos	*U*	*p*
Suporte pai	GME	14.09	155.00	32.000	.050
	GPE	8.91	98.00		
Suporte mãe	GME	14.50	159.50	27.500	.021
	GPE	8.50	93.50		
Exigência pai	GME	14.91	164.00	23.000	.007
	GPE	8.09	89.00		
Exigência mãe	GME	14.23	156.50	30.500	.020
	GPE	8.77	96.50		
Monitoria pai	GME	13.23	145.50	41.500	.173
	GPE	9.77	107.50		
Monitoria mãe	GME	13.50	148.50	38.500	.125
	GPE	9.50	104.50		
Controle pai	GME	12.50	137.50	49.500	.478
	GPE	10.50	115.50		
Controle mãe	GME	12.00	132.00	55.000	.748
	GPE	11.00	121.00		
Empatia pai	GME	14.64	161.00	26.000	.021
	GPE	8.36	92.00		
Empatia mãe	GME	14.73	162.00	25.000	.017
	GPE	8.27	91.00		
Escore geral pai	GME	15.18	167.00	20.000	.008
	GPE	7.68	86.00		
Escore geral mãe	GME	15.32	168.50	18.500	.005
	GPE	7.68	84.50		

empáticos em termos de ameaças verbais ou reações verbais e físicas, mas essa classe de comportamentos foi referida com freqüência similar pelos dois grupos e por pais e mães.

A análise estatística das diferenças obtidas em cada uma das classes gerais de comportamentos ou práticas educativas é apresentada na Tabela 6.

Como se vê na Tabela 6, a quantidade de relatos dos pais sobre comportamentos favoráveis ao desenvolvimento socioemocional dos filhos foi sempre igual ou maior no grupo GME e esteve associada às classes denominadas de *suporte*, *exigência* e *empatia*. As práticas educativas classificadas como *monitoria* e *controle* não diferenciaram os dois grupos.

A comparação entre os grupos, com base nas diferenças entre o escore do pai e o escore da mãe em cada díade, mostrou que os cônjuges foram consistentes entre si, ou seja, não houve diferença significativa entre eles, com uma única exceção: no GME, as mães apresentaram escores maiores de monitoria do que os pais (z=-2,000; p=0,046).

Discussão

Os resultados gerais deste estudo mostram que as características interpessoais das crianças, em termos de empatia e comportamentos pró-sociais, estão relacionadas ao repertório social e educativo dos pais. Considerando-se a empatia dos pais, conforme questionário de auto-relato é interessante observar que o escore médio das mães foi semelhante nos dois grupos, mas o dos pais os diferenciou significativamente. Como se trata de uma amostragem de meninos e as expectativas, culturalmente estabelecidas, são de maior empatia para o sexo feminino, pode-se concluir que, para crianças do sexo masculino, o modelo de empatia do pai pode ser um diferencial importante, pelo menos na situação em que as mães também são empáticas. Não obstante, seria interessante investigar, em estudos futuros, os efeitos da empatia do pai em situações (provavelmente mais raras) de baixa empatia da mãe.

Com relação aos procedimentos dos pais, os resultados seguem na direção de outros estudos sobre categorias mais gerais de práticas ou estilos parentais (Abelman, 1985; Amato & Fowler, 2002; Calkins, 1994; Cecconelo, De Antoni, & Koller, 2003; Cooney, 1998; Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Crosbie-Burnett & Giles-Sims, 1994; Domitrovich & Bierman, 2001; Gomide, 2003; Honig & Park, 1993; Marinho 2003; Oliveira, Marin, Pires, Frizzo, Ravanello, & Rossato, 2002) trazendo, adicionalmente algum detalhamento sobre comportamentos específicos que estes apresentam na interação com os filhos. Na medida em que associados a re-

sultados favoráveis ao desenvolvimento socioemocional dos filhos, tais comportamentos podem ser tomados como habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2001). No presente estudo, os comportamentos parentais que diferenciaram os dois grupos foram classificados nas categorias denominadas *exigência, suporte* e *empatia*.

No que se refere à *exigência*, observou-se que os pais de meninos mais empáticos (GME) sistematicamente lhes atribuem tarefas no âmbito doméstico, adequadas à idade dos filhos, que, conforme a literatura (Amato, 1989; Eisenberg et al., 1996) é importante para o desenvolvimento da autoconfiança, maturidade, responsabilidade e independência. É possível que tais comportamentos cooperativos no ambiente familiar induzam ou facilitem, enquanto pré-requisitos, a preocupação mais generalizada com os outros e, portanto, o desempenho de comportamentos pró-sociais e empáticos.

Uma exigência compatível com a possibilidade da criança está diretamente relacionada ao *suporte* apresentado pelos pais. Os comportamentos dessa classe parecem ser cruciais mesmo quando há baixa probabilidade de conseqüências aversivas, como é certamente o caso da expressão de empatia. Os cônjuges do GME relataram ou se comportaram abertamente no sentido de incentivar e oferecer modelo para a interação do filho com outras crianças, atendendo solicitações de ajuda e oferecendo apoio em pequenas atribuições e enfrentamento de situações novas ou estressantes. Possivelmente, ao experimentarem diretamente essa forma de reação empática dos pais, as crianças acabam percebendo mais facilmente as dificuldades de outras pessoas com as quais passam também a demonstrar empatia.

Especificamente em relação aos comportamentos incluídos na categoria *empatia*, verificou-se que os pais do GME relataram ou demonstraram dirigir a atenção dos filhos para o problema de outras pessoas, incentivar a ajuda ou partilhamento, permitir ou conseqüenciar positivamente a expressão de sentimentos pelos filhos, inclusive sentimentos de tristeza. É possível pensar que esses pais, ao incentivarem a expressão de sentimentos por seus filhos, estejam facilitando a discriminação das emoções em si e nos outros, evitando que a criança as disfarce ou negue tais sentimentos e favorecendo a aprendizagem de reações empáticas.

É interessante destacar que o uso de conseqüências aversivas, considerado neste estudo como um procedimento desfavorável à promoção da empatia dos filhos, não diferenciou os dois grupos. Pode-se supor que, no GME, tais contingências foram contrabalançadas pelos demais procedimentos favoráveis, mas no GPE a falta dos procedimentos favoráveis deve ter tornado ainda mais proeminente a estimulação aversiva para a criança, com efeitos que não poderiam, portanto, ser vistos isoladamente do conjunto de comportamentos parentais.

Pode-se destacar ainda que, embora a entrevista com os pais para levantamento dos comportamentos favoráveis ao desenvolvimento dos filhos fosse estimulada por pré-categorias, os comportamentos por eles relatados não contemplaram suficientemente duas delas, *monitoria* e *controle*, o que possivelmente explique a falta de diferenças significativas entre os dois grupos nesse caso. Pode ser interessante, em estudos futuros, um maior detalhamento de comportamentos associados a essas duas classes de procedimentos parentais e a seu efeito sobre a empatia dos filhos.

A inclusão de comportamentos pró-sociais e empáticos como uma só classe tem sido discutida por alguns autores, que encontram dificuldade em avaliar separadamente esses comportamentos, uma vez que nem sempre compreender a situação do outro e expressar sentimentos é seguido de um comportamento de ajuda (Feshbach & Feshbach, 1986). Hoffman (2000) afirma que algumas pessoas hesitam em ajudar quando em presença de outras, possivelmente por esperar que alguém tome a iniciativa, por uma preocupação quanto à adequação desse comportamento ou, simplesmente, por uma relação custo-benefício, que pode estabelecer limites para comportamentos pró-sociais. No entanto, deve-se destacar que, mesmo quando não seguidas de reações de ajuda ou apoio direto, a resposta empática inclui componentes verbais e/ou não-verbais que demonstram compreensão e sentimentos em relação ao problema ou situação do outro, o que pode ser também considerado uma forma de apoio.

Em termos de implicações práticas, os resultados do presente trabalho apresentam subsídios para o atendimento clínico e para o planejamento de outros programas de intervenção junto a crianças e a seus pais. No caso de intervenção direta com crianças, a identificação precoce de sinais de alerta (de baixa freqüência de expressão de empatia ou de freqüência além do esperado em comportamentos agressivos), pode ser tomada como um indicador da necessidade de encaminhamento a programas de desenvolvimento socioemocional. Muitos já se encontram razoavelmente disseminados em outros países, principalmente no contexto escolar (Lumsden, 2000; Metzler, Biglan, Rusby, & Spragne, 2001; Smith, 2001) e com eficiência testada em vários estudos (Feshbach & Feshbach, 1986; Goldstein & Michaels, 1985; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Em nosso país, essa não é ainda, uma prática comum, porém existem algumas clínicas-escola (Baraldi & Silvares, 2003; Silvares, 1996) que vêm atuando nesse sentido. Outros estudos relatam programas dirigidos aos pais (Marinho, 1999), alguns deles (por exemplo, Pinheiro, Haase, & Del Prette, 2002) baseados na metodologia vivencial, proposta por Del Prette e Del Prette (2001, 2005) pode ser utilizado tanto no contexto clínico como no da educação regular e especial.

Com relação aos pais, a identificação de comportamentos específicos, associados a uma maior empatia dos filhos, pode ser tomada como um indicador de objetivos socialmente relevantes para programas de treinamento de suas habilidades sociais educativas, visando a otimizar a aprendizagem não só das habilidades empáticas dos filhos, como também de outras classes de habilidades sociais. Os pais que utilizam procedimentos educativos, como os do GME em sala de espera (Tabela 3), estão certamente adotando pro-

vidências preventivas para os riscos mais salientes apontados nas pesquisas sobre desenvolvimento de comportamentos anti-sociais (Reinke & Herman, 2002; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995; Walker & Golly, 1999). Em programas para pais, a empatia deveria receber uma consideração especial, já que a sua aprendizagem e expressão, além de fazer parte do conjunto mais amplo de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005), constitui um importante complemento do desempenho competente de outras classes de habilidades.

Referências

Abelman, R. (1985). Styles of parental disciplinary practices as a mediator of children's learning from prosocial television portrayals. *Child Study Journal, 15*, 131-46.

Amato, P. R. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence, 18,* 39-53

Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parental practices, child adjustment and family diversity. *Journal of Marriage and Family, 64*, 703-16.

Baraldi, D. M., & Silvares, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: Análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 235-258). Campinas: Alínea.

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

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37,* 887-907.

Bolsoni-Silva, A. T. B., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional, 3,* 203-215

Bolsoni-Silva, A. T. & A., Del Prette (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e a de seus filhos? *Argumento, 7*(3), 71-86.

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Argumento, 9,* 11-29.

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

Calkins, S.D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59,* 53-72.

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,* 71-93.

Cecconello, A.M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo, 8,* 45-54.44

Cooney, R.R. (1998, March). *Relations among aspects of parental control, children's work related skills and academic achievement.* Paper presented at the Biennial Conference on Human Development, Mobile, USA.

Costa, F.T., Teixeira, M.A.P. & Gomes, W.B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13,* 465-473.

Crosbie-Burnett, M. & Giles-Sims, J. (1994). Adolescent adjustment and stepparenting styles. *Family relations, 43,* 394-99.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, A., Branco, A. M. U., Ceneviva, M. S. A. G., Almeida, N. V. F., & Ades, C. (1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. *Psicologia Teoria e Pesquisa, 2,* 245-264.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática.* Petrópolis: Vozes.

Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17,* 205-227.

Devereux, E. C., Shouval, R., Bronfenbrenner, U., Rodgers, R. R., Kav-Venaki, S., Kiely, E., & Karson, E. (1974). Socialization practices of parents, teachers and peers in Israel: The Kibbutz versus the City. *Child Development, 45,* 269-281.

Domitrovich, C.E. & Bierman, K.L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly, 47,* 235-63.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R. M., Miller, P. A., & Lindholm, E. (1988). Differentiation of vicarious induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology, 24,* 237-246.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65,* 109-128.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67,* 2227-2247.

Falcone, E. M. de O. (1998). *A avaliação de um programa de empatia com universitários*. Tese de Doutoramento Não-Publicada. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil.

Falcone, E. M. de O. (2000). A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. In E. F. M. Silvares (Ed.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (pp. 79-136). Campinas: Papirus.

Feshbach, S. & Feshbach, N.D. (1986). Aggression and altruism: A personality perspective. In C. Zahn-Waxler, M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp.189-217). New York: Cambridge University Press.

Garcia, F. A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

Garcia-Serpa, F. A., Meyer, S., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Origem social do relato de sentimentos: Evidência empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 5,* 21-29.

Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development, 65,* 622-637.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

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

Hardy, D. F., Power, T. G., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development, 64,* 1829-1841.

Hoffman, M. L. & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology, 5,* 45-57.

Hoffman, M. L. (1982). Measurement of empathy. In C. Izard (Ed.), *Measurement of emotions in infants and children* (pp. 279-296). New York: Cambridge University Press.

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

Honig, A.S. & Park, K. (1993, November). *Maternal childrearing practices with preschoolers: Relationship to infant/toddler care patterns.* Paper presented at the National Head Start Conference, Washington, D.C.

Ickes, W. (1997).*Empathic accuracy.* New York: Guilford Press.

Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67,* 3263-3277.

Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G., & Lindsey, E. (1994). Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations, 43,* 425-432.

Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.292-310). Campinas: Alínea.

Lumsden, L. (2000). Early intervention to prevent violence. *Research Roundup, 17,* 2-5.

Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: Programa de intervenção junto à família. In R. R. Kerbauy & R. C. Wielenska (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Psicologia comportamental cognitive, da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (pp.207-215). Santo André: ARBytes.

Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de Pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 61-82). Campinas: Alínea.

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

Metzler, C.W., Biglan, A., Rusby, J.C., & Spragne, J.R. (2001), Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children, 24,* 448-79.

Novak, G. (1996). *Developmental psychology: Dynamical systems and behavior analysis.* Reno: Context Press.

Oliveira, E.A., Marin, A.H., Pires, F.B., Frizzo, G.B., Ravanello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15,* 1-11.

Pavarino, M.G. (2004). Agressividade e empatia: um estudo com crianças pré-escolares. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Pavarino, M. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2004). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO, 36*(2), 127-134

Pinheiro, M. I., Haase, V. & Del Prette, A. (2002). *Pais como co-terapeutas: Treinamento de habilidades sociais como recurso adicional*. Belo Horizonte: FAFICH/UGMG.

Planalp, S. (1999). *Communicating emotion: Social, moral and cultural processes.* Montana: Cambridge University Press.

Reinke, W.M. & Herman, K.C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in Schools, 39,* 549-59.

Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior, 20(4*), 275-289.

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67,* 449-470.

Silvares, E. F. M. (1996). É satisfatório o atendimento psicológico na clínica-escola brasileira? *Coletânea da ANPEPP,* 137-147.

Skinner, B.F. (1974). *Sobre o behaviorismo.* São Paulo: Cultrix.

Smith, D. (2001). Positive prevention strategies for school violence. *Educational Perspectives, 34,* 10-14.

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

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

Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices.* Pacific Grove: Brooks Cole.

Walker, H.M. & Golly, A. (1999). Developing behavioral alternatives for antisocial children at the point of school entry. *Clearing House, 73,* 104-106.

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development, 47,* 118-125.

Zahn-Waxler, C., Cummings, M., & Iannotti, R. (1986). Altruism and aggression: problems and progress in research. In C. Zahn-Waxler, M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp.1-15). New York: Cambridge University Press.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). Child-rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50,* 319-330.

Received 19/07/2005
Accepted 29/12/2005

Fabíola Alvares Garcia-Serpa. Doutoranda em Psicologia Clínica na Universidade de São Paulo. Áreas de Interesse: Habilidades Sociais, Terapia Comportamental, Análise de Comportamento.

Zilda A. Pereira Del Prette. Professora Titular do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.Áreas de Interesse: Habilidades Sociais, Relações interpessoais, Processos de grupo.

Almir Del Prette. Professor Titular vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos. Áreas de Interesse: Habilidades Sociais, Relações interpessoais, Processos de grupo.

Anexo A

Roteiro de Entrevista Estruturada para os Pais

A - Questões sobre SUPORTE

1. O que você costuma fazer quando seu filho chora ou demonstra algum problema?
2. Você sente que dá a seu filho espaço para que ele fale abertamente sobre qualquer assunto?
3. O seu filho costuma pedir sua ajuda na realização das tarefas? Como você lida com isso?
4. Você atribui tarefas a seu filho? Como faz isso?
5. Você costuma encorajar seu filho a se expor a novas situações, tentar fazer as coisas sozinho?
6. Quando ele tenta fazer algo sozinho e não é bem sucedido, o que você faz?

B - Questões sobre EXIGÊNCIA

7. Você costuma pedir a ajuda de seu filho para alguma coisa?
8. Ele tem alguma obrigação diária no lar? Se sim, qual?
9. Você espera que seu filho vá bem na escola?
10. Você acha importante que ele se destaque mais que os colegas?

C - Questões sobre MONITORIA

11. Você procura saber as atividades que o seu filho fez na escola durante o dia? Como?
12. Quando ele vai a uma excursão escolar você fica preocupado(a)? O que você faz?

D - Questões sobre CONTROLE (conseqüenciação)

13. O que você faz quando seu filho faz algo que você considera negativo? (por exemplo rir de um deficiente ou provocar um colega)?
14. O que você faz quando seu filho faz algo positivo? (por exemplo ajudar alguém, mostrar-se educado)?
15. Você costuma explicar o porquê das suas atitudes para o seu filho?
16. Você costuma punir seu filho? Que tipo de punição você costuma usar mais?

E - Questões sobre educação para a EMPATIA

17. O seu filho costuma expressar sentimentos positivos (alegria)? Como? O que você faz quando ele faz isso?
18. O seu filho costuma expressar sentimentos negativos (raiva)? Como? O que você faz quando ele faz isso?
19. Você costuma chamar a atenção de seu filho para o problema dos outros? Como?
20. Você costuma incentivar seu filho a ajudar os outros? Como?