



Daniela Filipa Santos Silva

Nº 21043

A Perceção da Aceitação-Rejeição Interpessoal, os comportamentos disruptivos, as condutas antissociais e o desenvolvimento da empatia

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a coorientação da Professora Doutora Márcia Machado e do Professor Doutor Francisco Machado, Instituto Universitário da Maia

Outubro 2015

Dedicatória

Aos meus pais, irmão e namorado pelo apoio constante e por acreditarem em mim.
Amo-vos.

Agradecimentos

Com a realização desta dissertação pude contar com o apoio, orientação, disponibilidade e compreensão de várias pessoas importantes que marcaram este meu percurso académico e que contribuíram assim para o meu desenvolvimento pessoal, nomeadamente:

À minha orientadora Professora Doutora Márcia Machado e ao meu orientador Professor Doutor Francisco Machado pela disponibilidade, orientação e apoio que me prestaram ao longo destes anos.

Ao Diretor da Escola por me autorizar na aplicação dos questionários bem como aos seus alunos e às suas alunas e aos/às encarregados/as de educação que autorizaram os/as seus/suas filhos/as a colaborar nesta investigação.

Aos meus pais e ao meu irmão pois sem eles não chegaria onde cheguei pelo apoio, força e compreensão que sempre me deram. Pelo carinho demonstrado ao longo destes anos todos.

Ao meu namorado pela paciência, persistência e apoio que me prestou. Foi sem dúvida um grande suporte ao longo deste ano.

E por fim, às minhas amigas Maria João Conceição e Filipa Alves por todos os momentos que me proporcionam e apoio prestado.

Resumo

A presente investigação tem como objetivo avaliar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição interpessoal e os comportamentos disruptivos, as condutas antissociais e o desenvolvimento da empatia nos jovens. Para realizar os objetivos propostos foi realizado um estudo quantitativo, utilizando quatro questionários, o PARQ (Questionário de Aceitação-Rejeição do Pai e da Mãe) de Rohner (2004), o TARQ (Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor) de Rohner (2005), o CAD (Escala de Condutas Antissociais e Delitivas) de Formiga e Gouveia (2003) e o IRI (Interpersonal Reactivity Index) de Davis (1980). Em relação à amostra desta investigação, esta foi constituída por 208 alunos/as da escola aos quais foram aplicados os questionários, cuja faixa etária se encontra entre os 12 e 19 anos de idade. Os resultados principais obtidos indicam que a percepção de rejeição pelos pais e pelo/a professor/a encontra-se correlacionada positivamente e estatisticamente significativamente com os comportamentos disruptivos que relacionam-se negativamente de forma significativa com a empatia. Esta investigação sugere a importância do carinho na relação interpessoal entre pais, professor/a e aluno/a para a prevenção da emergência de comportamentos disruptivos e condutas antissociais associado à empatia nos/as alunos/as.

Palavras-chaves: Percepção de aceitação-rejeição Interpessoal, comportamentos disruptivo, condutas antissociais, empatia

Abstract

This research aims to evaluate the relationship between the perception of interpersonal acceptance-rejection and disruptive behaviors, antisocial behavior and the development of empathy in young people. To accomplish the goals we conducted a quantitative study, using four questionnaires, the PARQ (Questionnaire Acceptance-Rejection of the Father and Mother) of Rohner (2004), TARQ (Professor Acceptance-Rejection Questionnaire) of Rohner (2005), CAD (Anti-Social Conduct Scale and Delictive) Ant and Gouveia (2003) and IRI (Interpersonal Reactivity Index) Davis (1980). Regarding the sample of this research, this consisted of 208 students / the school in which it is applied questionnaires, whose age is between 12 and 19 years old. The main results indicate that the perception of rejection by parents and by / the teacher / a is positively correlated statistically significantly with the disruptive behaviors that relate significantly negatively with empathy. This research suggests the importance of caring in the interpersonal relationship between parents, teacher / student ae / a to prevent the emergence of disruptive behaviors and antisocial behaviors associated with empathy in / the students / as.

Keywords: Perception of acceptance-rejection Interpersonal, disruptive behavior, antisocial behavior, empathy

Índice

Introdução	9
Capítulo I – Revisão da Literatura.....	11
1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal	11
1.1 Aceitação-Rejeição pelos pais.....	14
1.2. Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a.....	16
2. Rejeição e Comportamentos Disruptivos, Comportamentos Delinquentes e Condutas antissociais	19
3. Empatia	24
Capítulo II- Método	28
1. Enquadramento Teórico	28
2. Objetivos.....	29
3. Problemas e Hipóteses de Investigação	29
4. Procedimentos.....	31
5. Amostra.....	32
6. Instrumentos.....	36
6.1 Questionário Sociodemográfico	36
6.2 Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) (Rohner, 2004).....	36
6.3 Teacher’s Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (TARQ) (Rohner, 2005)	37
6.4 Questionário de Condutas Antissociais e Delitivas (CAD) (Formiga, & Gouveia, 2003).....	38
6.5 Interpersonal Reactivity Index (IRI)	39
Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados	40
1. Apresentação de resultados	40
2. Discussão de resultados	52
Capítulo IV- Conclusão	54
Referências Bibliográficas.....	56
Anexos	

Índice Figuras

Figura 1: Esquema das dimensões da Teoria Aceitação-Rejeição Parental Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).....	15
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra por ano de escolaridade.....	33
Tabela 2. Relação com a escola.....	33
Tabela 3. Habilitações Literárias pais e mães dos/as alunos/as.....	34
Tabela 4. Profissão pais e mães dos/as alunos/as	35
Tabela 5. Distribuição do desempenho escolar dos alunos/as.....	36
Tabela 6. Distribuição da variável empatia.....	36
Tabela 7. Análise descritiva das variáveis em estudo.....	42
Tabela 8. Correlação entre a percepção de Aceitação/Rejeição interpessoal e comportamentos disruptivos.....	44
Tabela 9. Correlação entre a percepção de Aceitação/Rejeição interpessoal e a empatia.....	47
Tabela 10. Correlação entre a percepção de comportamentos disruptivos e empatia.....	49
Tabela 11. Diferenças entre o sexo do aluno/a e a percepção de aceitação-rejeição interpessoal e comportamentos disruptivos	50

Introdução

De acordo com Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano é afetado pelas relações entre os vários sistemas em que a pessoa está inserida e também pelas relações interpessoais que esta vai desenvolvendo ao longo da sua vida. Por isso, o desenvolvimento humano não é afetado apenas por fatores internos à pessoa, mas também por fatores externos a ela. Um desses fatores externos à pessoa são as relações interpessoais. Nestas encontramos, no microsistema escola, a díade aluno/a-professor/a tendo este/a impacto no desenvolvimento do/a aluno/a. Contudo, o desenvolvimento da criança não é só condicionado pelas interligações entre os vários sistemas e das relações interpessoais existentes neles, a percepção de aceitação-rejeição pelos pais também o condiciona. A Teoria da Aceitação- Rejeição Parental (Rohner, 1986), tenta prever e explicar as principais causas e consequências da percepção de aceitação e rejeição interpessoal pelo mundo inteiro tendo como base em evidências de socialização e desenvolvimento da vida (Rohner, 1986). A percepção de aceitação ou rejeição, quer pelos pais ou outros significativos, pode comprometer o ajustamento psicológico, cognitivo e comportamental da pessoa (Rohner, 1986).

Assim, torna-se pertinente estudar a percepção de aceitação/rejeição parental e a percepção de aceitação/rejeição pelo/a professor/a uma vez que os pais e o/a professor/a são figuras significativas na vida da criança, e possuem um papel importante no seu desenvolvimento adaptativo relacionando-se assim significativamente com os comportamento disruptivos, condutas antissociais nos/as alunos/as, bem como estudar a empatia dos/as adolescentes.

O Capítulo I diz respeito à Revisão da Literatura que aborda a Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory) nomeadamente Aceitação/Rejeição pelos Pais e pelos/as Professores/as e a Rejeição e Comportamentos Disruptivos, Comportamentos delinquentes e Condutas antissociais e a Empatia.

No Capítulo II encontra-se a parte metodológica, onde estão mencionados o enquadramento teórico, os objetivos, problemas e as hipóteses da investigação, bem como os procedimentos realizados à concretização da investigação, a caracterização da amostra e os instrumentos utilizados para a realização da investigação.

No Capítulo III apresentamos os resultados obtidos e a sua análise, e a discussão dos mesmos, confrontando os resultados com revisão da literatura atual.

Por fim, no Capítulo IV expomos uma conclusão desta investigação, onde é realizada uma análise crítica sobre os pontos fortes e as limitações desta investigação, exaltando qual a contribuição desta investigação para o conhecimento científico.

Capítulo I – Revisão da Literatura

1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal

O desenvolvimento do ser humano é influenciado pela perceção que este tem do meio que o rodeia, ou seja, é afetado pelas interações entre os vários sistemas em que a pessoa está inserida e também pelas relações interpessoais que esta vai desenvolvendo ao longo da sua vida (Bronfenbrenner, 1979). É visto em quatro aspetos multidirecionais interrelacionados: o processo que é responsável pelo desenvolvimento, uma vez que este é composto pelos papéis e atividades diárias da pessoa em constante desenvolvimento e das interações recíprocas que ocorrem no meio, tanto com pessoas, símbolos e objetos (Bronfenbrenner & Morris, 1998); a pessoa; o contexto; e por fim o tempo (Bronfenbrenner & Cecci, 1994).

Desta forma, o desenvolvimento humano é o resultado das interações recíprocas entre a pessoa e os contextos que a afetam diretamente ou indiretamente. Assim, podemos observar a pessoa que está inserida em contextos e ambientes que interagem entre si, e nos quais se encontram as pessoas com que o indivíduo interage. Importa então salientar, mais uma vez, que a pessoa perceciona o seu ambiente e que esta perceção condiciona a sua ação, ou seja a pessoa é moldada pelo seu ambiente, mas este também é moldado por ela.

Partindo assim deste pressuposto, Bronfenbrenner desenvolveu uma teoria, a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano que menciona que no contexto familiar, social, cultural, económico existe uma relação entre todos os intervenientes estabelecendo-se ainda diferentes interações entre estes contextos (Bronfenbrenner, 1986). Esta Teoria propõe cinco sistemas, nomeadamente: microssistema, mesossistema, macrossistema, exossistema e o cronossistema, que se encontram ligadas entre si (Bronfenbrenner, 1979).

Em relação ao microssistema é o sistema que se aproxima mais da pessoa, é onde se encontram as interações mais diretas cuja pessoa estabelece com o meio, como a família, o grupo de pares e a escola. Estas interações favorecem o desenvolvimento de relações interpessoais, como por exemplo as relações entre mãe-filho, pai-mãe, criança-grupo de pares, criança-professor. Deste modo, no microssistema a pessoa em desenvolvimento depara-se num determinado contexto não só com características físicas mas experiencia relações interpessoais, papéis e padrões de atividades (Bronfenbrenner,

1979). Por exemplo no microssistema escola, a criança contextualiza-se num ambiente físico que lhe promove aprendizagens quer académicas, quer de socialização, em que experiencia relações interpessoais de forma direta com o professor, e no qual a criança assume o papel de aluno (Bronfenbrenner, 1979).

O mesossistema abrange todas as relações entre os microssistemas da pessoa, ou seja, as ligações entre os contextos em que a pessoa participa de forma ativa (Bronfenbrenner, 1986). Segundo Bronfenbrenner, sendo a relação entre o microssistema família e o microssistema escola um mesossistema, tem grande impacto no desenvolvimento da pessoa, o que conduziu a estudos sobre o impacto da perceção de aceitação parental e pelo/a professor/a na vida da pessoa (Bronfenbrenner 1977, as cited in Ali, 2011).

Ainda assim, o exossistema engloba todos os elementos sociais que afetam a pessoa e o seu desenvolvimento de forma indireta (Bronfenbrenner, 1986). Isto é, a pessoa em desenvolvimento não é um participante ativo no contexto, mas é afetada por aquilo que acontece nesse contexto.

No que diz respeito ao macrossistema, este junta todos os valores, os costumes, a ideologia, estilos e formas de viver, e os princípios inseridos numa determinada cultura, ou seja, na cultura onde a pessoa está inserida que poderá condicionar o seu desenvolvimento e comportamento. Por isso, este sistema refere-se a padrões gerais e não a contextos específicos que existem numa determinada cultura (Bronfenbrenner, 1986). Por último, segundo Bronfenbrenner (Berger, 2003) o cronossistema engloba a dimensão do tempo no desenvolvimento da pessoa, isto é, refere-se à evolução e mudanças ao longo do tempo. Neste sistema poderá haver elementos externos (o momento da morte de um ente querido) e internos (alterações fisiológicas, adolescência) à pessoa.

Segundo Portugal (1992), Bronfenbrenner vê o desenvolvimento do ser humano a ser processado em dois domínios, o da perceção e o da ação. O da perceção refere-se à visão que o próprio indivíduo perceciona do mundo, quer em situações imediatas, bem como em contextos extrínsecos onde o sujeito ao longo do seu desenvolvimento não participa de forma ativa. No que diz respeito ao nível da ação, o indivíduo aplica estratégias adaptadas à realidade por ele percecionada, dominando as dificuldades ao longo do desenvolvimento.

Mediante isto, a escola e a família são definidas como dois suportes básicos com o objetivo de desenvolver um conjunto de sistemas evolutivos nas pessoas estimulando

assim o progresso em relação ao desenvolvimento físico, emocional e social. Enquanto na escola se obtém a aprendizagem de conhecimentos centrada num processo de ensino, na família evidencia-se o processo de socialização desenvolvido através de objetivos, conteúdos e métodos que fará com que o indivíduo se desenvolva no campo social, cognitivo e afetivo (Dessen & Polonia, 2007).

Quando estamos perante uma relação interpessoal envolvendo duas pessoas, esta interação designa-se de díade (Bronfenbrenner, 1979). Para que relações interpessoais ou díade sejam mais significativas e estáveis é necessário que exista a reciprocidade, o equilíbrio de poder e as relações afetivas como fatores primordiais. A reciprocidade é a forma como interagimos com os indivíduos, ou seja, a forma como se influenciam entre si, pois numa díade quando um elemento sofre um processo de desenvolvimento o outro também irá sofrer conseqüentemente. No que diz respeito ao equilíbrio de poder, este exerce influência entre os indivíduos devendo essa mesma influência ser alternada entre eles. É um processo no qual a pessoa que está a dominar a relação vá passando de forma crescente o poder para a pessoa que está em desenvolvimento, tendo em conta as suas capacidades e as suas necessidades (Bronfenbrenner, 1986). Por último, as relações afetivas refere-se quando uma pessoa está numa relação e vão-se desenvolvendo sentimentos diversos e estáveis entre os indivíduos. Assim, para que o desenvolvimento do indivíduo ocorra positivamente deverá haver um afeto positivo. Os sentimentos e emoções percebidos como negativos, tal como rejeição, raiva, frustração poderão comprometer o desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner, 1986).

Ainda nas relações interpessoais, em contexto escolar e familiar, estas relações partilham papéis sociais, políticos e educacionais que influenciam o desenvolvimento e formação do ser humano (Dessen & Polonia, 2007). Relativamente à aceitação percebida, esta envolve percepções de amor, carinho, cuidado, educação e suporte manifestadas de forma verbal ou não verbal pelos nossos cuidadores. Por outro lado, a rejeição dirige-se para a inexistência destes mesmos comportamentos e sentimentos, para além da existência de uma série de comportamentos prejudiciais a nível físico e psicológico (Rohner, 1986).

A teoria da aceitação-rejeição interpessoal (Interpersonal Acceptance-Rejection Theory-IPARTheory) assenta assim numa perspetiva ecológica e numa perspetiva fenomenológica baseada em evidências de socialização e de desenvolvimento do indivíduo na qual o comportamento e o desenvolvimento do ser humano são mais afetados pela perceção do que propriamente pelos acontecimentos vividos. Esta teoria

tem como objetivo primordial prever e explicar as principais causas, consequências e outras implicações advindas da percepção de aceitação e rejeição interpessoal, no mundo inteiro, em culturas diferentes (Rohner 1986). Aponta para que sentimentos como o amor e o carinho são básicos no desenvolvimento da vida de uma criança, podendo a ausência de carinho e amor causar consequências para o desenvolvimento da vida da criança.

1.1 Aceitação-Rejeição pelos pais

Conforme refere Rohner (1986), a percepção de aceitação-rejeição exerce influência no desenvolvimento do ser humano em várias dimensões, nomeadamente nos problemas comportamentais, emocionais e sociais, assim como nos seus pensamentos e atitudes. A percepção de rejeição poderá acarretar consequências negativas, por exemplo à agressividade parental resultará em manifestações agressivas pelos filhos e comportamentos disruptivos (Rohner, 1986). As consequências positivas ou negativas resultantes da percepção de aceitação ou de rejeição, surge através de sentimentos de aceitação ou de rejeição que vamos apreendendo ao longo da vida.

A teoria IPART assume a percepção de aceitação e rejeição como um *continuum* bipolarizado. Assim, a dimensão do afeto da parentalidade assenta, por um lado na aceitação parental, representada por carinho, amor, afeição, preocupação, conforto, educação e suporte, e por outro lado pela rejeição parental que diz respeito à inexistência dos comportamentos e sentimentos mencionados na aceitação parental, levando assim, a comportamentos penosos quer a nível psicológico quer a nível físico (Rohner, 1986). Esta dimensão diz também respeito à qualidade da ligação afetiva entre os progenitores e a criança, e os comportamentos físicos, verbais e simbólicos, que os primeiros usam para expor os seus sentimentos (Rohner, 1986).

Na Figura 1 pode observar-se tipos de comportamentos de aceitação e de rejeição parental definidos por Rohner:

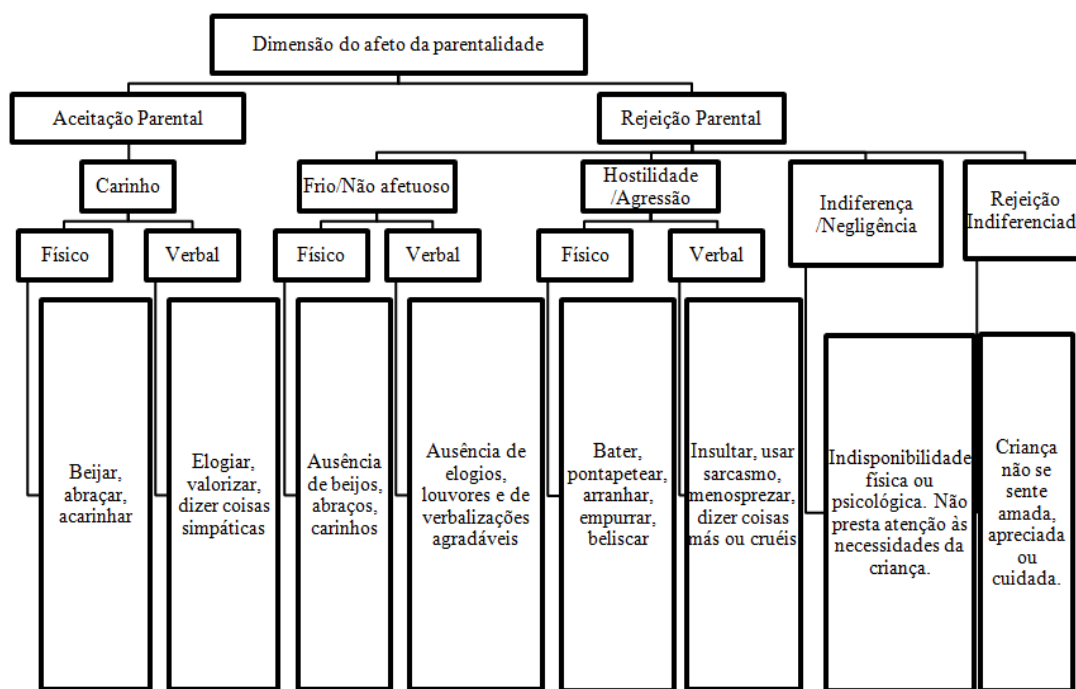


Figura 1.

Esquema das dimensões da Teoria Aceitação-Rejeição Parental (adaptado de Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012)

Como se pode constatar na figura 1, a aceitação é representada pelo carinho, que se pode expressar fisicamente como beijar, abraçar e acarinhar ou verbalmente como elogiar, valorizar e dizer coisas simpáticas. Contudo a rejeição pode assumir quatro formas nomeadamente a falta de afeto e frieza, expressando-se fisicamente como ausência de beijos, abraços e carinhos ou verbalmente como ausência de elogios, louvores e de verbalizações agradáveis; é também caracterizada por hostilidade/agressividade expressando-se fisicamente como bater, pontapear, arranhar, empurrar e beliscar ou verbalmente como insultar, usar sarcasmo, menosprezar, dizer coisa más e cruéis. E por ultimo, por indiferença/negligência, cujo é demonstrado pela indisponibilidade física ou psicológica, não prestando atenção às suas necessidades. A rejeição indiferenciada também é caracterizada quando a criança não se sente amada, apreciada ou cuidada (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Segundo Formiga et al., (2003) as relações familiares são indispensáveis na vida do jovem, pois estas influenciam diretamente o desenvolvimento do comportamento social e psicológico deles. É sobre esta prática que a formação destes jovens mostra quanto as relações familiares contribuem para a não quebra de normas sociais entre o grupo de pares mostrando assim uma boa estrutura familiar no que diz respeito ao bom

comportamento social (Formiga, Gouveia, Andrade, Pimentel, Santos & Sousa, 2003 as cited in Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005)

De acordo com a teoria IPART, o afeto manifestado pelo vínculo parental é fundamental ao estado emocional e social da criança (Rohner et al., 2005). Como já mencionamos acima, esta teoria constata que à medida que as crianças percecionam rejeição por parte dos pais, estas tendem a expressar comportamentos hostis e problemas de baixa auto estima, o que faz com haja mais dificuldade em gerir as próprias emoções (Pires, 2010).

Assim, a IPART divide-se em três sub-teorias: A subteoria de coping, a subteoria dos sistemas socioculturais e a subteoria da personalidade (Rohner et al., 2012). Rohner (1986), constatou que nem todas as pessoas que percecionam rejeição desenvolvem desajustamento psicológico e comportamentos disruptivos, havendo indivíduos que conseguem lidar com a falta de afeto. Com base nesta premissa, foi criada a subteoria de coping a qual analisa como é que algumas crianças ao vivenciar a rejeição por parte dos cuidadores não desenvolvem desajustamento psicológico, ou seja, como é que algumas crianças conseguem emocionalmente lidar de forma mais eficaz do que outras com à perceção de serem rejeitadas. No que diz respeito à sub-teoria dos sistemas socioculturais, esta tenta entender a diversidade de comportamentos parentais explicando porque é que alguns pais são aceitantes, enquanto outro são rejeitantes. De acordo com IPART, a sociedade e as crenças individuais influenciam o facto de os pais serem aceitantes ou rejeitantes perante as crianças o que faz com que os fatores psicológicos, familiares, culturais e sociais estejam associados aos comportamentos aceitantes ou rejeitantes. Tenta ainda compreender de que forma a sociedade e as crenças individuais influenciam o facto de os pais serem aceitantes ou rejeitantes.

Por último, a subteoria da personalidade procura perceber se todas as crianças reagem da mesma maneira ao estarem presentes sob aceitação ou rejeição por parte dos pais, ou seja, perceber se o fato de estarem sob rejeição se prolonga até a idade adulta (Rohner, 1986).

1.2. Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a

A escola é um microsistema (Bronfenbrenner, 1986) no qual as relações interpessoais entre alunos/as, professores/as são mais evidentes, sobressaindo uma relação professor-aluno. Este microsistema disponibiliza instrumentos e capacidades

que serão necessárias para o desenvolvimento futuro da criança, tendo o/a professor/a um papel essencial neste processo dado que, como Ali (2011) refere, os/as professores/as são importantes para a criação de ligações para o crescimento da criança. Posto isto, a relação professor/a-aluno/a torna-se um apoio indispensável para a integração da criança no contexto escolar e também para o bom ambiente na sala de aula (Erkamn, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010) aumentando o desempenho escolar (Rubin, 2004 as cited in Ali, 2011). Segundo Vieira (2005 as cited in Andrade, 2012), o ser humano age e reage de acordo com as percepções que temos das pessoas no que diz respeito às situações e aos contextos, em muitos aspetos da nossa vida, logo os/as alunos/as vão agir e reagir de acordo com a percepção que têm do/a seu/sua professor/a. A relação entre professor/a-aluno/a tende a ser incutida pela percepção que o aluno/a ou professor/a inicialmente desenvolve entre eles (Andrade, 2012).

De acordo com Harrison, Clarke e Ungerer (2007), a percepção de aceitação-rejeição pelos/as professores/as relaciona-se com o fato da criança que perceciona rejeição por parte do/a seu/sua professor/a gosta menos da escola e evita ir à escola, do que a criança que perceciona aceitação por parte do/a professor/a. Deste modo, um aluno que tenha a percepção de rejeição por parte do seu professor terá mais dificuldade em adaptar-se à escola, do que uma criança que tenha a percepção de aceitação por parte do professor que irá adaptar-se mais facilmente. Assim, a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a interfere no modo como a criança vê a escola. Seguido deste pressuposto, a revisão de literatura realizada por Buyse, Verschueren, Verachtert e Damme (2009) refere que as relações de proximidade entre professor e aluno estão relacionadas com uma melhor adaptação do aluno à escola, o que faz com que a opinião deste último seja positiva em relação à escola originando assim uma diminuição de comportamentos desajustados e aumentando o seu desempenho bem como habilidades sociais e escolares.

As crianças que percecionam rejeição por parte dos pais e professores reagem negativamente perante os contextos a que estão expostas levando assim a um baixo desempenho académico e ao desenvolvimento de comportamentos disruptivos em diversos contextos como em casa ou na escola (Tonelotto, 2002). A adaptação escolar da criança encontra-se assim relacionada com a competência dos professores, a prevenção educacional e o desajuste psicológico. Deste modo, a relação entre crianças e professores pode influenciar ajustamento escolar e servir de apoio à escola, o que faz com que a criança crie uma aproximação ao professor de modo a que esta fale sobre o

que sente, o que experiencia, entre outros (Birch & Ladd, 1998; Buyse, Verschueren, Verachtert & Damme, 2009;). Neste sentido, as crianças podem encarar esta relação como um apoio emocional na medida que lhes pode trazer segurança e consequentemente fortalecer os comportamentos positivos em contexto social o que segundo Howes (2000) as leva a criar para além das relações parentais, também relação com os pares (Howes, 2000 as cited in Buyse et al, 2009). Também um estudo realizado por Ali (2011) verificou que as crianças que padecem de apoio por parte dos professores têm uma relação positiva e mostram um bom desempenho escolar em relação aos alunos que não possuem este tipo de relação. O bom desenvolvimento da criança na escola desde o pré-escolar até ao ensino secundário e sobretudo durante os momentos de transição também se torna fundamental na relação entre aluno e professor (Hughes & Kwok, 2007; Myers & Pianta, 2008), uma vez que o tipo de relação existente poderá afetar o comportamento o desempenho académico e o sentimento de pertença na escola (Myers & Pianta, 2008; Stipek & Miles, 2008; Wentzel, 1997).

Para os pais e educadores o desempenho escolar e ajustamento psicológico tem sido alvo de alguma preocupação. A relação entre professor e aluno origina um desenvolvimento mútuo, uma vez que existe uma segurança entre ambos. Assim, o ajustamento psicológico, cognitivo e comportamental tanto é afetado pelas figuras parentais como pelos professores na perspetiva da aceitação e rejeição (Rohner, 2010).

De acordo com Tulviste e Rohner (2010), a perceção de aceitação pelo/a professor/a está relacionada significativamente com o ajustamento psicológico dos alunos em ambos os sexos e que esta aceitação também encontra-se associada à conduta escolar quanto aos rapazes.

Um estudo em Portugal provou que existe uma associação positiva na perceção de aceitação-rejeição e o envolvimento escolar (Grilo, Machado, & Machado, 2012). Na relação entre o aluno/a e professor/a é necessário existir uma demonstração de carinho e de aceitação, uma vez que o desenvolvimento social e emocional do aluno/a deve-se á relação com professor/a, podendo assim ter efeitos ao longo da vida (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

Também estudos realizados na Índia verificaram que as raparigas e os rapazes percecionaram ambos aceitação por parte dos seus professores, contudo os rapazes percecionaram mais aceitação que as raparigas (Parmar & Rohner, 2010). Noutro estudo na Estónia constatou-se que não existiam diferenças significativas entre os rapazes e as

raparigas no que diz respeito à perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a (Rohner et al., 2010).

Desta forma, um bom desempenho académico dos alunos torna-se numa preocupação implícita nos dias de hoje (Machado, Machado, & Azevedo, 2014).

Segundo Alicia Fernandez (1991), para que exista um bom processo de aprendizagem, é necessário existir uma relação entre professor e aluno e uma boa vinculação entre ambos, uma vez que é a partir da confiança que se estabelece que pode haver um bom desenvolvimento escolar (Alicia Fernandez 1991, as cited in Oliveira, 2010). De acordo com a Teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é composto por dois elementos essenciais: um cognitivo e outro afetivo. Estes dois componentes são fundamentais também para a construção da afetividade uma vez que é preciso no processo de ensino e aprendizagem ter em atenção o desenvolvimento da criança uma vez que são todas diferentes (Oliveira, 2010).

Concluimos assim que, a relação professor-aluno contribui claramente para o desenvolvimento do aluno, quer a nível emocional, quer a nível comportamental e escolar, e também a forma como o aluno percebe esta relação, faz com que assumam determinado comportamento, isto é, vai condicionar a forma do aluno agir, tornando-se fundamental estimular relações saudáveis nesta díade.

2. Rejeição e Comportamentos Disruptivos, Comportamentos Delinquentes e Condutas antissociais

Como já foi mencionado anteriormente, a perceção de rejeição pode acarretar consequências negativas para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo nomeadamente o desenvolvimento de comportamentos disruptivos (Rohner, 1986).

A definição de comportamentos disruptivos não é de todo consensual. Para alguns autores comportamentos disruptivos, comportamentos antissociais e comportamentos delinquentes são sinónimos, contudo outros alegam que existe uma definição explícita para cada um (Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Hutz, 2005).

O desenvolvimento de comportamento disruptivo poderá ter várias causas implícitas, uma vez que os cuidados que a criança experiencia no início da sua vida influenciam o seu crescimento, tendo em conta que uma boa qualidade de cuidados

caracteriza-se quando os cuidadores são atenciosos, responsivos, estimulantes e não negligentes, intrusivos e negativos (Belsky & Pluess, 2011).

Outro fator que poderá estar no desenvolvimento destes comportamentos, é a personalidade da pessoa. Os comportamentos disruptivos podem ser desenvolvidos através dos traços da personalidade como por exemplo a impulsividade e a ausência de autocontrole (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008). As variáveis genéticas também estão incluídas no aumento deste tipo de comportamentos, uma vez que alguns genes podem estar subjacentes ao risco de desenvolver este tipo de comportamento, bem como a atividade cerebral em algumas áreas do cérebro (Iofrida, Palumbo, & Pellegrini, 2014)

Posto isto, o comportamento disruptivo é considerado como sendo um comportamento de externalização, representado por comportamentos opostos, desobediência de normas/regras (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, & Booth-LaForce, 2006; Veiga, 2007). O comportamento disruptivo abrange todos comportamentos antissociais e delinquentes. Por um lado, os comportamentos antissociais dizem respeito a comportamentos que desrespeitam as normas sociais, onde o adolescente poderá apresentar desobediência, agressividade, dificuldade no controlo de impulsos, oposição, temperamento exaltado e fugas (Formiga, 2005; Pacheco et al., 2005). Por outro lado, os comportamentos delinquentes são mais severos, uma vez que quebram normas ilegais, como roubar (Formiga, 2005). O comportamento delincente é algo repentino, passageiro, na medida em que uma criança que detenha um comportamento delincente pode ocorrer uma só vez ou não, provindo das circunstâncias (Silva, 2002). Os motivos para o aumento do comportamento delincente derivam de fatores biológicos, sociológicos e psicológicos. A grande variedade de fatores promotores e de risco marcam o desenvolvimento de condutas delinquentes, na medida que nem todos os jovens são semelhantes, o que faz com que os seus comportamentos se desenvolvam e manifestam de forma variada (Silva, 2002). Os jovens que têm mais facilidade em estar expostos à violência, estão mais inerentes a que o seu psicológico seja afetado de forma negativa no que diz respeito à escola originando um fraco desenvolvimento na aprendizagem acabando por prejudicar a adaptação da criança (Kellerman, Baucom, Oliver & Margolin, 2013).

A Problem Behavior Theory (PBT) (Donovan, Jessor, & Costa, 1991), explica a variabilidade da participação dos adolescentes em problemas de comportamento, como comportamento delinquentes, bem como a relação entre fatores protetores e de fatores risco.

Conforme menciona esta teoria os fatores psicossociais protetores referem-se aos modelos de comportamento pró-social, positivo, controlo pessoal e social, e ambiente de apoio/suporte de apoio, tendo em conta que os fatores protetores diminuem a probabilidade de os adolescentes envolverem-se em comportamentos disruptivos. Por sua vez, os fatores de risco englobam modelos de comportamento de risco, oportunidades de envolverem-se em comportamentos de risco, vulnerabilidade social e pessoal (Costa, Jessor, & Turbin, 2007).

Segundo Bugental e Johnston (2000), os pais que nas práticas educativas não se sentem tão capazes de as exercer tem tendência a dar menos apoio e consequentemente a ter atitudes negativas perante o filho (Bugental e Johnston, 2000 as cited in Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003).

As práticas parentais em famílias de crianças com problemas de comportamento são descritas em famílias em que a indisciplina, a indiferença, a falta de afetividade, a agressão, o castigo e o abuso fazem parte do seu quotidiano (Szelbracikowski & Dessen, 2007). Segundo Bolsoni-Silva e Marturano (2002), a prática de punição no seio destas famílias origina a inexistência de relação entre os pais e filhos o que pode levar a comprometer o seu desenvolvimento no quotidiano e a ter problemas como a auto estima baixa, falta de confiança e um comportamento pouco flexível (Bolsoni-Silva e Marturano, 2002, cited in Szelbracikowski & Dessen, 2007). Contudo, as práticas educativas que os pais mantêm no que diz respeito aos seus filhos são fundamentais para o progresso de comportamentos ajustados. Contudo, em famílias que estimulam comportamentos desajustados, estas implementarão práticas inadequadas no meio familiar fomentando assim comportamentos sociais desadaptados no dia-a-dia das crianças (Szelbracikowski & Dessen, 2007). De acordo com os estudos de Stormshak, Bierman, McMahon e Lengua (2000), as práticas parentais influenciam sempre o comportamento da criança.

Segundo Kaiser e Hester (1997) a rejeição levada a cabo pelos pais, pode levar à diminuição de comportamentos comunicativos e sociais por parte da criança o que origina falta de interação com outras crianças e adultos. Um conjunto de fatores como a ausência de comportamento social e a falta de apoio no desenvolvimento da criança, pode fazer com que esta não esteja devidamente preparada para o desenvolvimento de inter-relações (Kaiser & Hester, 1997 as cited in Bolsoni-Silva & Prette, 2003). Contudo, para outros autores a insegurança de alguns pais, assim como o humor significativamente negativo desencadeia um aumento de punições. Estes autores

consideram que a maneira como os pais reagem perante os seus filhos influencia o comportamento deste (Bolsoni-Silva & Prette, 2003). De fato, a violência pode levar a problemas e comportamentos externalizadores (Hardaway, Cynthia, & Cornelius, 2014).

Crianças que adotam comportamentos agressivos em ambiente escolar fazem com que a relação de pares se complique e que sejam excluídos de qualquer tipo de relacionamento interpessoal (Powers & Bierman, 2013). O comportamento agressivo pode aumentar devido à antipatia pelos pares passando pela restrição de experiências em grupo e pela exposição de crianças a acontecimentos inconvenientes. (Powers & Bierman, 2013). Na adolescência o grupo de pares torna-se uma figura importante de suporte, de afeto, e de pertença (Sentse, Lindenberg, Omvlee, Ormel, & Veenstra, 2010), o que leva também a que a percepção de rejeição do seu grupo de pares possa desencadear comportamentos disruptivos no adolescente (Burke, Loeber, & Birmaher, 2004). A relação com os pares e a influência que esta tem sobre a criança, pode levar com que o indivíduo desenvolva comportamentos disruptivos, principalmente quando o indivíduo se relaciona com pessoas que apresentam estes tipo de comportamentos, pois o sujeito é moldado pelo contexto e interações que vivencia, podendo deste modo adquirir estes comportamentos.

Os fatores de risco estão assim ligados a um aumento de ocorrência de resultados limitativos ou inconvenientes, como comportamentos que podem prejudicar o bem-estar do jovem (Gallo & Williams, 2008).

Um estudo efetuado por El-Shenawy e Shehata (2014), demonstrou que os fatores protetores e fatores de risco estão claramente relacionados com a variância de problemas de comportamento dos adolescentes.

No que diz respeito às condutas antissociais, estas dizem respeito a comportamentos que desrespeitam as normas sociais, onde o adolescente poderá apresentar desobediência, agressividade, dificuldade no controlo de impulsos, oposição, temperamento exaltado e fugas como vimos anteriormente (Formiga, 2005; Pacheco et al., 2005). Caracterizam-se pela desordem/inquietação que estas proporcionam a outras pessoas mas sem causar qualquer dano físico passando mesmo pelas travessuras dos jovens com o objetivo de infringir as próprias leis sociais (Formiga & Gouveia, 2005).

A percepção das condutas antissociais demonstra que os jovens e a sociedade conviveram constantemente em conflitos ligados a condutas desviantes. Por isso, uma conduta antissocial diz respeito ao não cumprimento, de uma forma consciente, das normas que devem ser respeitadas. Uma das características das condutas antissociais é o

fato de não causarem danos físicos a outra pessoa; já em relação as condutas delitivas, estas podem ser concebidas como merecedoras de punição, capaz de causar danos graves, morais ou físicos. Ambas as condutas intervêm diretamente nos direitos e deveres das pessoas, acabando assim por causar instabilidade no bem-estar (Formiga, 2005)

Em estudos recentes, tem-se vindo a observar que a funcionalidade e a estrutura da família acabam por influenciar o comportamento dos jovens (Formiga, 2005). Tal como referem Wagner, Falcke, & Meza (1997 as cited in Formiga 2005), as mudanças que ocorrem no seio familiar promovem uma visão menos rígida e acarretam expectativas no que diz respeito ao seu funcionamento. Para além disso, essas transformações têm desenvolvido vários estudos no que se refere às formas educativas adaptadas á formação de condutas sociais entre os jovens (Wagner, Falcke & Meza , 1997 as cited in Formiga 2005).

Formiga e seus colegas (2003), nos seus estudos tem revelado que o estilo parental adaptado é capaz de desenvolver valores regulares de interação social nos jovens, desenvolvendo traços a nível social, bem como impedir o ato de condutas anti sociais e delitivas (Formiga, 2005).

Também Gouveia, Coelho Júnior, Gonties, Andrade e Andrade (2003) referem que quanto maior for a identificação com os grupos primários como pai, mãe e irmãos, menor vai ser o risco de uso de drogas, bem como os grupos secundários como professores e amigos também levarão á ausência de condutas de risco. (Gouveia, Coelho Júnior, Gonties, Andrade e Andrade, 2003 cited Formiga 2005).

Posto isto, para Formiga e Fachini (2003) existe uma relação consistente entre o apoio social (pais, irmãos e professores) e condutas desviantes em jovens. Estes autores comprovaram que os jovens que residiam em diferentes áreas urbanas, quer com uma boa estrutura no plano socio educacional quer com dificuldade a este nível, demonstrou que quanto maior a probabilidade de os jovens se identificarem com os seus progenitores ou família, menor será a probabilidade de apresentarem altos níveis de condutas antissociais. Os pais têm mostrado alguma preocupação no que diz respeito às companhias e comportamentos que rodeiam os seus filhos. Estas preocupações apontam sobretudo para uma segurança no que se refere à estrutura familiar, à proteção da saúde física, psíquica e social e aos fatores de risco que neles estão associados (Formiga, 2005).

Outros fatores que podem explicar o aparecimento destas condutas dizem respeito ao desenvolvimento contextual na infância, a sua relação com a família e vizinhos, o seu desenvolvimento escolar e por fim os diferentes estatutos sociais económicos que possam estar inseridos em contextos familiares (Formiga & Gouveia, 2003).

No entanto para Sankey e Huon (1999), as condutas sociais são caracterizadas por diversos fatores nomeadamente as experiências que os jovens vivenciam na escola, as capacidades sociais evidenciadas no jovem, o nível de qualidade de vida familiar e por fim a relação com os pares, embora este não represente uma grande vantagem para o aparecimento de comportamentos delinquentes (Formiga & Gouveia, 2003).

3. Empatia

A empatia é vista como um fator determinante nas relações entre pares e de ajustamento psicossocial e a sua escassez origina um desenvolvimento de comportamentos antissociais e agressivos.

A palavra empatia deriva da primeira tradução do termo *Einfühlung* na língua inglesa pelo psicólogo americano Edward B. Titchener, em 1909, utilizando-se hoje em dia, o termo *empathy* para reportar a habilidade de conhecer as emoções e os sentimentos de outras pessoas (Sampaio, Guimarães, Caminho, Formiga & Menezes, 2011). No entanto, ao longo do tempo, o termo empatia ganhou inúmeras definições acabando por ser investigado aprofundadamente (Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga & Menezes, 2011). Em termos psicológicos a empatia é definida como uma tentativa de uma pessoa experienciar emoções de outra pessoa (Formiga, 2012).

Como já foi mencionado anteriormente, o termo empatia passa pela compreensão das emoções do outro, permitindo também compreender através de comportamentos de comunicação (Pavarino, Prette & Prette, 2005). Segundo Eisenberg e Strayer (1987), Hoffman (1989,1991) e Davis (1983), a empatia é encarada como um constructo de várias dimensões, nomeadamente a nível afetivo e cognitivo e comportamental, ao contrário do que Rogers (1979, 2001) e outros autores da psicologia da personalidade defendem. (Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga & Menezes, 2011).

A nível cognitivo, a empatia procura deduzir os pensamentos e sentimentos das outras pessoas. Quanto ao nível afetivo, a empatia analisa a compaixão e o cuidado com

o bem-estar dos outros. Por último, ao nível comportamental, a empatia reflete a capacidade de mostrar a percepção e o reconhecimento dos sentimentos e pensamentos das outras pessoas (Motta, Falcone, Clark & Manhães, 2006).

Estudos recentes como o Warden & Mackinnon (2003), Crick & Strayer (1996, 1992), Cotton (s.d) e Beyers & Loeber (2003) mostraram que a empatia relaciona-se com aspetos cognitivos e afetivos no que diz respeito ao desenvolvimento humano como por exemplo, a aceitação dos pares, o ajustamento social, o desempenho académico e a saúde mental respetivamente, conduzindo assim a um crescimento cognitivo e social da criança (Motta, Falcone, Clark, & Manhães, 2006).

A nível cognitivo e afetivo destacam-se os défices da empatia como alterações da percepção e dificuldades na autorregulação e no autocontrolo nas emoções o que acaba por beneficiar as condutas ofensivas. Contudo, os défices da empatia estão associados a um contexto impróprio de socialização e educação, que se deve ao fato da não aprendizagem de aptidões entre pessoas e à falta de competências para combater comportamentos agressivos. O desenvolvimento da empatia deriva dos aspetos sociais da criança em contexto familiar. Contudo, se essas circunstâncias não forem para benefício da criança, poderá ocorrer défices de empatia o que origina o desenvolvimento da agressividade por parte desta. No dia-a-dia, em contexto familiar, os pais pretendem que os seus filhos adquiram comportamentos morais e de valor assegurando assim a sua autonomia, dependência e responsabilidade eliminando assim consecutivamente os comportamentos desajustados. Normalmente, os pais incutem nos filhos várias estratégias de como é que devem agir perante uma situação que possa surgir em que acabam por prejudicar outra criança, promovendo assim atitudes empáticas. No entanto, os filhos que são punidos a nível físico ou seja, aqueles filhos em que os pais têm comportamentos agressivos para com eles, estes apresentarão um comportamento mais agressivo face a outra criança (Pavarino, Prette & Prette, 2005). Assim, a agressividade torna-se fundamental no desenvolvimento do desempenho escolar, no que diz respeito as relações com a violência e nas dificuldades escolares (Pavarino, Prette, & Prette, 2005).

Também seguido do pressuposto de Hoffman (1987, 1989, 1991), este sustenta que as relações entre afetividade e cognição são fundamentais para a estrutura dos princípios de vida, evidenciando a relação entre a empatia e a igualdade de princípios. Este autor também aponta para que a empatia surgida no seio familiar e no desenvolvimento

cognitivo e afetivo da criança são os mais indicados para ocorrer em alguma situação vivenciada por esta (Sampaio, Monte, Camino, & Roazzi, 2008).

De acordo com Falcone (1998), as consequências advindas do desenvolvimento da empatia mostram um acréscimo ao nível desta relativamente à sua investigação nomeadamente em estudantes universitários o que culmina na diminuição de conflitos e por conseguinte uma melhor qualidade ao nível de relações. Contudo, no que diz respeito às lacunas da empatia, esta acaba por desenvolver resultados fortemente negativos quer a nível social quer ao nível da saúde mental, o que acaba por originar o aparecimento de preconceitos e infrações dos direitos humanos (Motta et al., 2006). O desenvolvimento do termo empatia é fundamental na formação do ser humano no que diz respeito ao seu método de aprendizagem, e ao seu desenvolvimento nas experiências sociais possibilitando maior afetividade nas aptidões da comunicação nas relações. A empatia, objetivamente ou subjetivamente tem como objetivo despertar desejos, pontos estratégicos de modo a que seja observado os sentimentos e emoções do outro mediante o seu nível de empatia e despertar o lado afetivo do ser humano, produzindo uma combinação que possibilite entender e prever a conduta do ser humano (Formiga, 2012).

De salientar que o contexto torna-se relevante no desenvolvimento da empatia nas crianças, pois ambientes negligentes e abusivos impedem o desenvolvimento desta mesma aptidão. Apesar disso, nem todas as crianças que crescem em contextos mais desfavoráveis, desenvolvem problemas, uma vez que a empatia desenvolve-se mais facilmente em crianças que experienciem um leque de sentimentos, que a compense a nível físico e emocional diminuindo assim o seu egocentrismo (Cecconello & Koller, 2000; Motta et al. 2006;).

Como já foi referido anteriormente, a família é indispensável no desenvolvimento da criança uma vez que é aqui que acaba por incrementar as relações sociais e afetivas transmitindo princípios como o respeito, a compreensão, a solidariedade. De acordo com Garner, Jones e Miner (1994), as crianças ao perceberem apoio por parte dos progenitores sobre experiências negativas, estas vão conseguir autocontrolar as suas emoções e reconhecer as emoções do outrem (Cecconello & Koller, 2000), levando a comportamentos empáticos.

De acordo com a definição de empatia, as variáveis ambientais da empatia ajudam ao seu desenvolvimento na medida em que a criança pode observar e vivenciar diferentes emoções de modo a que possa melhorar as suas maiores necessidades. Entre

estas necessidades, salienta-se as práticas educativas impostas pelos pais (Motta et al., 2006).

Deste modo, e seguindo os estudos de Barnett (1992), Cotton(s.d.), Feshbach (1992), Krevans & Gibbs (1996) e Strayer (1992), estes mostraram que algumas práticas educativas auxiliam o lado empático das crianças, embora outra acabem por deteriorar esta latente. É exemplo a responsividade consistente que demonstra que existe uma relação segura no comportamento empático da criança. Contudo, a responsividade inconsistente perante a rejeição que se demonstra às necessidades da criança liga-se de forma negativa perante as crianças fomentando assim a insegurança (Motta, Falcone, Clark, & Manhães, 2006).

Não menos importante, de referir que no microsistema escola detém-se a relação professor-aluno e o sucesso escolar. De acordo com Leal (2007), o sucesso escolar subentende inúmeros fatores, como as práticas educativas, a aprendizagem, os conteúdos e a relação pedagógica entre professor/aluno (Leal, 2007 as cited in Valente, 2012).

Os alunos ao estarem bem adaptados ao contexto escolar, exteriorizam emoções mais positivas envolvendo-se no meio escolar e adotando comportamentos mais empáticos. Perante este fato, os alunos apresentam um autoconceito mais levará a um aumento da autoestima (Valente, 2012).

No que diz respeito à relação professor/a-aluno/a, os alunos ao percecionarem que os professores se mostram “abertos” ou seja livres para os ouvir, os alunos sentem-se mais seguros e com uma maior predisposição para criar uma boa relação com o professor, ou seja, se houver uma percepção de aceitação perante os alunos levará a uma emergência de comportamentos empáticos (Mota & Matos, 2010).

Contudo, se o aluno não criar uma relação empática e de proximidade com o professor, maior será probabilidade de o aluno exteriorizar emoções menos positivas, designadamente como a timidez, inibição, e autoconfiança baixa (Valente, 2012).

Segundo Garcia (2001), foi possível concluir que existe uma correlação positiva entre a empatia em crianças do pré-escolar e a empatia com os comportamentos favoráveis dos pais (Garcia, 2001 as cited in Formiga 2011). Contudo, Pavarino (2004), estudou comparativamente a empatia e a agressividade em crianças do pré-escolar com diferentes idades nomeadamente com 4, 5 e 6 anos. Os resultados deste estudo revelaram que as crianças com menos idade não utilizavam o diálogo para resolver os seus conflitos comparativamente às crianças mais velhas que preferiam resolver os seus

conflitos verbalmente, tanto em casos agressivos como em comportamentos empáticos (Pavarino, 2004 as cited in Formiga, 2011).

A importância destes casos reflete, portanto, que a empatia é um fator indispensável para a criação de uma boa relação interpessoal e para um ajustamento psicossocial, provando também que a falta de empatia pode levar ao surgimento de condutas disruptivas e agressivas (Pavarino, Prette, & Prette, 2005) como já foi referido acima.

Capítulo II- Método

1. Enquadramento Teórico

Este capítulo diz respeito à apresentação e explicação do estudo empírico efetuado, atendendo aos objetivos, aos problemas e as hipóteses de investigação, à descrição da amostra, aos instrumentos utilizados e aos procedimentos.

O desenvolvimento do ser humano é influenciado pela percepção que este tem do meio que o rodeia, ou seja, é afetado pelas interações entre os vários sistemas em que a pessoa está inserida e também pelas relações interpessoais que esta vai desenvolvendo ao longo da sua vida (Bronfenbrenner, 1979). Conforme refere Rohner (1986), a percepção de aceitação-rejeição exerce influência no desenvolvimento do ser humano em varias dimensões, nomeadamente nos problemas comportamentais, emocionais e sociais, assim como nos seus pensamentos e atitudes. A percepção de rejeição poderá acarretar consequências negativas, por exemplo a agressividade parental resultará em manifestações agressivas pelos filhos e comportamentos disruptivos (Rohner, 1986). As consequências positivas ou negativas resultantes da percepção de aceitação ou de rejeição, surge através de sentimentos de aceitação ou de rejeição que vamos apreendendo ao longo da vida.

No entanto, as relações interpessoais entre alunos/as, professores/as são mais evidentes, sobressaindo assim uma relação professor-aluno. Este microsistema disponibiliza instrumentos e capacidades que serão necessárias para o desenvolvimento futuro da criança, tendo o/a professor/a um papel essencial neste processo dado que, como Ali (2011) refere, os/as professores/as são importantes para a criação de ligações para o crescimento da criança. Um fator que também poderá contribuir para o

desenvolvimento de comportamentos disruptivos, é a empatia que é vista como um fator determinante nas relações entre pares e de ajustamento psicossocial. Contudo, a agressividade torna-se fundamental no desenvolvimento do desempenho escolar, no que diz respeito à relação com a violência e nas dificuldades escolares (Pavarino, Prette & Prette, 2005). E partindo do facto que a perceção de rejeição é uma experiência adversa torna-se pertinente estudar a empatia dos/as adolescentes.

2. Objetivos

Tendo em conta a revisão da literatura realizada o objetivo geral deste estudo é compreender a relação existente entre a perceção de aceitação-rejeição interpessoal, os comportamentos disruptivos, as condutas antissociais e o desenvolvimento da empatia. Para além deste objetivo, também pretende-se:

- Compreender a relação que existe entre a rejeição e os diferentes níveis de empatia;
- Compreender a relação entre os níveis de empatia e os níveis de comportamentos delinquentes e condutas antissociais;
- Perceber se existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos e os níveis de empatia e comportamentos disruptivos.

3. Problemas e Hipóteses de Investigação

De modo a responder aos objetivos acima descritos foram criados os seguintes problemas:

- **Problema1:** Será que existe uma relação entre a perceção de Aceitação-Rejeição pelos professores e os comportamentos delinquentes e condutas antissociais?

Hipótese1: Existe uma correlação positiva entre a perceção de rejeição pelo/a professor/a e os comportamentos delinquentes e condutas antissociais.

Rohner et. al (2012) referem que a perceção de rejeição prediz problemas de comportamentos externalizadores. A revisão de literatura realizada por Buyse,

Verschueren, Verachtert e Damme (2009) refere que as relações de proximidade entre professor e aluno estão relacionadas com uma melhor adaptação do aluno à escola, o que faz com que a opinião deste último seja positiva em relação à escola originando assim uma diminuição de comportamentos desajustados e aumentando o seu desempenho bem como habilidades sociais e escolares.

- **Problema2:** Será que existe uma relação entre a perceção de Aceitação-Rejeição por parte dos pais e os comportamentos delinquentes e condutas antissociais?

Hipótese2: Existe uma correlação positiva entre a perceção de rejeição pelos pais e os comportamentos delinquentes e condutas antissociais.

A perceção de rejeição poderá acarretar consequências negativas, por exemplo à agressividade parental resultará em manifestações agressivas pelos filhos e comportamentos disruptivos (Rohner, 1986).

- **Problema3:** Será que existe uma relação entre Aceitação-Rejeição por parte dos pais e professores e empatia?

Hipótese3: Existe uma correlação negativa entre a perceção de rejeição por parte dos pais e professores e empatia.

De acordo com Garner, Jones e Miner (1994), as crianças ao percecionarem apoio por parte dos progenitores sobre experiências negativas, estas vão conseguir autocontrolar as suas emoções e reconhecer as emoções do outrem (Cecconello & Koller, 2000), levando a comportamentos empáticos.

- **Problema 4:** Será que existe uma relação entre os comportamentos delinquentes e condutas antissociais e a empatia?

Hipótese4: Existe uma correlação negativa entre comportamentos delinquentes e condutas antissociais e a empatia.

De acordo com Falcone (1998), as consequências advindas do desenvolvimento da empatia mostram um acréscimo ao nível desta relativamente à sua investigação nomeadamente em estudantes universitários o que culmina na diminuição de conflitos e por conseguinte uma melhor qualidade ao nível de relações. Contudo, no que diz respeito às lacunas da empatia, esta acaba por desenvolver resultados fortemente negativos quer a nível social quer ao nível da saúde mental, o que acaba por originar o aparecimento de preconceitos e infrações dos direitos humanos (Motta et al., 2006).

- **Problema 5:** Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos e os comportamentos disruptivos?

Hipótese5: Prevê-se que o sexo masculino apresente maiores níveis de comportamentos disruptivos do que o sexo feminino.

Segundo El-Shenawy e Shehata (2014) a implicação de problemas de comportamento é diferente entre o sexo masculino e o sexo feminino, uma vez que estudos demonstram que quando rapazes comparados com raparigas, eles demonstram maior taxa de problemas comportamentais

4. Procedimentos

Num primeiro momento contactamos pessoalmente o diretor da escola, onde esclarecemos toda a investigação, os seus objetivos e fez-se o pedido de autorização para a aplicação dos questionários aos/às alunos/as do 3^a ciclo da escola, entregando o consentimento informado. Depois da autorização do diretor da escola, procedemos a ida às turmas onde explicamos o objetivo da investigação e a distribuição dos consentimentos informados para os Encarregados/as de Educação. Após a recolha dos consentimentos informados, procedeu-se à aplicação dos questionários. Antes dos/as alunos/as preencherem os questionários foram-lhes dadas todas as instruções necessárias para a compreensão do preenchimento. A recolha dos dados foi realizada nos meses de Abril e Maio do ano letivo 2014/2015, sendo os questionários respondidos durante uma aula leccionada pela Diretora de Turma. Após a recolha dos dados, estes foram inseridos, tratados e analisados pelo programa estatístico SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (versão 20).

5. Amostra

No presente estudo, a metodologia de amostragem recai numa amostra aleatória, uma vez que, todos os alunos possuem a mesma probabilidade de participar no estudo. Os participantes tinham apenas que frequentar o 3ºciclo. É de salientar, ainda que todos os alunos tiveram a autorização dos encarregados de educação para que pudessem responder autonomamente aos questionários.

A amostra foi recolhida na escola onde decorreu o meu estágio curricular, sendo constituída por 208 alunos/as, (54.8 % do sexo feminino e 45.2 % do sexo masculino) e em que a idade da amostra varia entre os 12 e 19 anos de idade ($M=13.90$; $DP= 1.49$). No que se refere ao ano de escolaridade a maioria encontra-se no 7ºano (43.3%), como é possível observar na tabela1.

Tabela 1

Distribuição da amostra por ano de escolaridade

<i>Ano de escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>7º ano</i>	90	43.3
<i>8º ano</i>	68	32.7
<i>9º ano</i>	50	24.0

No que diz respeito à relação com a escola, 100 alunos afirmaram gostar de frequentar a escola, contra 48 alunos que afirmaram não gostar da escola. No entanto para 60 alunos, é indiferente frequentarem a escola (Tabela 2).

Tabela 2

Relação com a escola

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Sim</i>	100	48.1
<i>Não</i>	48	23.1
<i>Indiferente</i>	60	28.8
Total	208	100.0

Quanto ao nº de reprovações, num total de 208 alunos, 80 (38.5%) alunos afirmaram já terem reprovado e 128 (61.5%) alunos afirmaram não terem nenhuma reprovação.

No entanto podemos verificar que no que diz respeito às habilitações literárias o 3ºciclo tem uma percentagem elevada de pais (25%) enquanto as mães tem uma maior percentagem (23,1%) no ensino secundário como se pode ver na tabela 3.

Em relação às profissões dos pais dos/as alunos/as, estas foram classificadas com base na Classificação Nacional de Profissões de 2010. Como é possível observar na tabela 4, a maioria dos pais, trabalham como Trabalhadores Não Qualificados (32,7% do sexo masculino e 28,4% do sexo feminino) seguido do estatuto de desempregado (23,6%).

Tabela 3

Habilitações Literárias pais e mães dos/as alunos/as

	<i>Pai</i>		<i>Mãe</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>1º Ciclo</i>	23	11.1	26	12.5
<i>2º Ciclo</i>	28	13.5	24	11.5
<i>3º Ciclo</i>	52	25.0	39	18.8
<i>Ensino Secundário</i>	36	17.3	48	23.1
<i>Ensino Superior</i>	18	.7	26	12.5
<i>Não Respondeu</i>	51	24.5	45	21.6
Total	208	100.0	208	100.0

Tabela 4

Profissão pais e mães dos/as alunos/as

	<i>Pai</i>		<i>Mãe</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa</i>	14	6.7	20	9.6
<i>Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas</i>	7	3.4	4	1.9
<i>Técnicos e profissionais de Nível Intermédio</i>	13	6.3	8	3.8
<i>Pessoal Administrativo e Similares</i>	5	2.4	3	1.4
<i>Pessoal dos Serviços e Vendedores</i>	39	18.8	44	21.2
<i>Agricultura e Pesca</i>	2	1.0		
<i>Operários, Artífices e Trabalhadores Similares</i>	11	5.3	5	2.4
<i>Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem</i>	3	1.4		
<i>Trabalhadores Não Qualificados</i>	68	32.7	59	28.4
<i>Desempregado/a</i>	19	9.1	49	23.6
<i>Reformado/a</i>	7	3.4	1	.5
<i>Não respondeu</i>	20	9.6	15	7.2
Total	208	100.0	208	100.0

Tabela 5

Distribuição do desempenho escolar dos alunos/as

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Muito fraco</i>	2	1.0
<i>Fraco</i>	6	2.9
<i>Médio</i>	119	57.2
<i>Bom</i>	65	31.3
<i>Muito bom</i>	16	7.7
Total	208	100.0

No que diz respeito à avaliação que os alunos fazem do próprio desempenho escolar, a maioria dos alunos (57.2%) classificam-se como sendo um aluno médio, ainda assim existe uma minoria de 1% que se classifica sendo um aluno muito fraco (tabela 5).

Tabela 6

Distribuição da variável empatia

		<i>Empatia</i>		
		<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não sei</i>
<i>Sexo</i>	<i>Masculino</i>	47	8	39
	<i>Feminino</i>	64	13	37
Total		111	21	76

Por fim, quando questionados no que se refere à questão de ser ou não empático, os alunos constatamos que 64 alunos do sexo feminino e 47 alunos do sexo masculino responderam que sim que se consideram empáticos, enquanto 13 alunos do sexo feminino e 8 alunos do sexo masculino responderam que não, que não se consideram empáticos. Não contrariando que 76 alunos de ambos os sexos responderam “não sei”.

6. Instrumentos

Para a recolha de dados para esta investigação foi necessário a aplicação de alguns questionários aos participantes, sendo eles: o questionário sociodemográfico (Anexo I), o Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) Questionário de Aceitação-Rejeição do Pai e da Mãe, o Teacher's Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ) Questionário de Aceitação- Rejeição do Professor, o Questionário de Condutas Antissociais e Delitivas (CAD) e o Interpersonal Reactivity Index (IRI). De salientar, que todos estes instrumentos foram autorizados pela instituição em que foi feito o estudo.

6.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico tem como propósito recolher informações sobre os participantes como a idade; o sexo; o ano de escolaridade; se era repetente; a profissão, o estado civil e as habilitações literárias tanto do pai e da mãe; se acha que é uma pessoa empática e se já esteve envolvido em atividades ilegais para posteriormente fazer a caracterização da amostra.

6.2 Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) (Rohner, 2004)

O PARQ, Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (Rohner, 2004), tem como objetivo avaliar a perceção dos jovens relativamente à aceitação/rejeição que percebem da parte dos pais, ou seja, perceber se os jovens se sentem aceitados/as ou rejeitados/as pelos seus progenitores. O PARQ é composto por 4 subescalas e uma escala global, sendo que 4 delas avaliam as perceções dos jovens relativamente aos progenitores, como o carinho/afeto correspondente a 8 itens que remete tanto para expressão verbal (elogios, louvor, verbalização de coisas agradáveis) como para a expressão física (beijos, abraços, sorrisos); hostilidade/agressão correspondente a 6 itens dirigido para manifestações de sentimentos psicológicos internos da pessoa, como o

ressentimento, má vontade e a raiva, e para manifestações intencionais de magoar outra pessoa, a si mesmo ou objetos, quer fisicamente ou verbalmente; a indiferença/negligência correspondente a 6 itens que se atribui a ausência de preocupação e não atendimento das necessidades quer físicas, quer médicas, indisponibilidade física e psicológica e por fim a rejeição indiferenciada respetiva a 4 itens que diz respeito ao sentimento de se sentir ou não desejado, amado, ou rejeitado. O questionário é composto por 24 itens na totalidade. Quanto à forma de cotação, é uma escala de Likert, que varia entre 1 e 4, sendo o 1-quase nunca é verdade e 4- quase sempre é verdade. Em relação à pontuação, quando esta é igual ou superior a 60 na escala global indica que a experiência de rejeição do pai/mãe é mais significativa do que a experiência de aceitação. No que diz respeito à fiabilidade do questionário, os valores de alpha para a componente: carinho-mãe foi de .85, hostilidade-mãe de .70, indiferença-mãe de .76, rejeição indiferenciada-mãe de .68 e a nível PARQ-mãe total de .72, revelando, deste modo, uma boa consistência interna na subescala carinho-mãe. No que se refere as subescalas hostilidade-mãe, indiferença-mãe e PARQ-mãe total relevam uma consistência razoável. Ainda assim na subescala rejeição indiferenciada-mãe revela uma consistência fraca.

No que diz respeito aos valores de alpha para a componente: carinho-pai foi de .85, hostilidade-pai de .69, indiferença-pai de .73, rejeição indiferenciada-pai de .75 e a nível PARQ-pai total de .81. Quanto às subescalas carinho-pai e PARQ-pai total, estas revelam uma consistência boa. Contudo as subescalas indiferença-pai e rejeição indiferenciada-pai demonstram uma consistência razoável e apenas a subescala hostilidade-pai acusa uma consistência fraca.

6.3 Teacher's Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (TARQ) (Rohner,2005)

O TARQ, Questionário de Aceitação- Rejeição do Professor (Rohner, 2005), tem como objetivo avaliar a percepção dos/as alunos/as relativamente à aceitação/rejeição que percecionam da parte do/a professor/a, ou seja, perceber se os/as alunos/as sentem-se aceitados/as ou rejeitados/as pelos/as seus/suas professores (as). Tal como o PARQ, o TARQ é assim composto por 4 subescalas e uma escala global, sendo que 4 delas avaliam as percepções dos/as alunos/as relativamente ao/à professor(a), como o carinho/afeto correspondente a 8 itens que remete tanto para expressão verbal

(elogios, louvor, verbalização de coisas agradáveis) como para a expressão física (beijos, abraços, sorrisos); hostilidade/agressão correspondente a 6 itens dirigido para manifestações de sentimentos psicológicos internos da pessoa, como o ressentimento, má vontade e a raiva, e para manifestações intencionais de magoar outra pessoa, a si mesmo ou objetos, quer fisicamente ou verbalmente; a indiferença/negligência correspondente a 6 itens que se atribui a ausência de preocupação e não atendimento das necessidades quer físicas, quer médicas, indisponibilidade física e psicológica e por fim a rejeição indiferenciada respetiva a 4 itens que diz respeito ao sentimento de se sentir ou não desejado, amado, ou rejeitado, sem que estas perceções sejam sinónimo de que estejam presentes quaisquer dos indicadores mencionados antes. Importa referir que este questionário foi adaptado por Márcia Machado e Francisco Machado, de modo a que os/as alunos/as evidenciassem um/a professor/a que teve impacto nas suas vidas. Quanto à forma de cotação, é uma escala de Likert, que varia entre 1 e 4, sendo o 1- quase nunca é verdade e 4- quase sempre é verdade. No que diz respeito à pontuação, quando esta é igual ou superior a 60 indica que a experiência de rejeição do professor é mais significativa do que a experiência de aceitação por parte do professor. Quanto à fiabilidade do questionário, os valores de alpha para a componente: carinho foi de .88, hostilidade de .72, indiferença de .76, rejeição indiferenciada de .80 e a nível TARQ total de .85, revelando, assim, uma boa consistência interna nas subescalas de carinho, rejeição indiferenciada e no global do TARQ. No que diz respeito às subescalas de hostilidade e de indiferença, estas revelam uma consistência razoável.

6.4 Questionário de Condutas Antissociais e Delitivas (CAD) (Formiga, & Gouveia, 2003)

O CAD (Formiga, & Gouveia, 2003), tem como objetivo avaliar os comportamentos antissociais e delitivos, ou seja, perceber se os jovens ostentam comportamentos disruptivos ou não. O CAD apresenta uma medida comportamental referente às condutas antissociais e delinquentes, sendo composto por 40 itens, divididos em duas dimensões de comportamento, nomeadamente, condutas antissociais e condutas delinquentes. Em relação às condutas antissociais, dizem respeito a comportamentos que infligem as normas sociais e afrontam a ordem social os elementos, mas não expressam delitos, mas comportamentos que afrontam a ordem

social e infringem normas sociais. No que diz respeito às condutas delinquentes, estas já expressam delitos, isto é, comportamentos delinquentes que estão fora da lei, representando infrações ou condutas ausentes e prejudiciais para alguém ou mesmo para a sociedade como um todo. Para cada elemento os participantes devem indicar o grau que apresentam o comportamento assinalado no seu dia-a-dia. Para isso utilizam uma escala de resposta com 10 pontos, tendo os seguintes extremos: 0 – nunca e 9- sempre. Quanto à fiabilidade do questionário, os valores de alpha foi de 0.91, o que mostra uma consistência interna muito boa, para as condutas antissociais de .89 e para as condutas delinquentes e .81 revelando assim uma boa consistência interna.

6.5 Interpersonal Reactivity Index (IRI)

O IRI (Interpersonal Reactivity Index), desenvolvido por Davies (1980) tem como objetivo avaliar as componentes cognitivas e afetivos da empatia. O IRI é um instrumento mais completo que os demais justamente por considerar a empatia como um constructo multidimensional, avaliando-a por meio de subescalas afetivas (acessam a angustia pessoal e a preocupação empática em resposta às emoções do outro) e subescalas cognitivas (a habilidade de *role-taking* e a capacidade imaginativa).

O IRI é um instrumento do tipo lápis e papel com 28 itens, que avaliam características cognitivas e afetivas pessoais, utilizando escalas likert com cinco graus. As experiências afetivas são acessadas através das escalas de *personal distress* (angustia pessoal) e de *empathic concern* (consideração empática): a primeira relaciona-se às sensações subjetivas de incômodo ou ansiedade produzidas no *self* quando o indivíduo se depara em situações tensas ou de emergência e seriam consideradas por Davis como autodirigidas ou egoísticas; a segunda subescala por sua vez avalia a motivação para ajudar outras pessoas por quem se sente afetos empáticos, sendo, portanto, eminentemente pró-social. Já a dimensão cognitiva da empatia é avaliada através das subescalas de *role-taking* (tomada de perspectiva) e *fantasy* (Fantasia): a primeira designa a habilidade de se colocar no lugar das outras pessoas, tomando as suas perspectivas e imaginando o que elas pensam ou sentem; a subescala de fantasia avalia a tendência de transpor a si mesmo imaginativamente, colocando-se no lugar das personagens de filmes e/ou livros (Davis 1983, as cited in Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga & Menezes, 2011).

Quanto à fiabilidade do questionário, os valores de alpha para a componente: fantasia foi de .73, tomada de perspectiva .53, preocupação empática de .60 e empatia global de .60 revelando, assim, uma consistência interna razoável nas subescalas de fantasia e empatia global. Contudo, no que diz respeito às subescalas de tomada de perspectiva e preocupação empática, estas revelam uma consistência interna muito fraca.

Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos resultados obtidos, tendo por base as hipóteses estipuladas anteriormente e posteriormente irá ser apresentado a discussão dos mesmos.

1. Apresentação de resultados

Num primeiro momento, será caracterizada a amostra relativamente às variáveis em estudo nesta investigação, seguido da apresentação e interpretação das relações existentes entre a perceção aceitação-rejeição por parte dos pais e do/a professor/a, o comportamento disruptivo, as condutas antissociais, a empatia e as comparações entre os sexos dos alunos. Foram utilizados testes paramétricos, nomeadamente o teste de correlação de Pearson para a análise das correlações e o T-Test para amostras independentes de forma a comparar e diferenciar os dois grupos existentes, visto que a população em estudo seguia uma distribuição normal.

Para responder da melhor forma aos objetivos propostos, apresentamos os resultados que permitem realizar uma análise descritiva das variáveis em estudo (Tabela 7).

Tabela 7.

Análise descritiva das variáveis em estudo

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M.</i>	<i>D.P</i>
<i>Rejeição global pai</i>	208	24.00	81.00	39.41	12.64
<i>Carinho pai</i>	208	11.00	32.00	25.73	5.59
<i>Hostilidade pai</i>	208	6.00	19.00	8.90	3.21
<i>Indiferença pai</i>	208	6.00	22.00	10.47	3.76
<i>Rejeição indiferenciada pai</i>	208	4.00	16.00	5.76	2.68
<i>Rejeição global mãe</i>	208	24.00	74.00	35.07	10.58
<i>Carinho mãe</i>	208	15.00	32.00	27.85	4.94
<i>Hostilidade mãe</i>	208	6.00	21.00	8.44	3.08
<i>Indiferença mãe</i>	208	6.00	24.00	9.21	3.56
<i>Rejeição indiferenciada mãe</i>	208	4.00	14.00	5.27	2.19
<i>Rejeição global professor</i>	208	24.00	89.00	47.93	15.52
<i>Carinho professor</i>	208	8.00	32.00	20.76	6.63
<i>Hostilidade professor</i>	208	6.00	24.00	9.69	3.69
<i>Indiferença professor</i>	208	6.00	24.00	11.94	4.27
<i>Rejeição indiferenciada professor</i>	208	4.00	16.00	7.07	3.47
<i>CAD global</i>	208	.00	178.00	36.89	34.04
<i>Antissociais</i>	208	.00	129.00	30.31	26.82
<i>Delinquentes</i>	208	.00	71.00	6.57	10.19
<i>Empatia global</i>	208	62.00	124.00	92.81	13.46
<i>Fantasia</i>	208	7.00	35.00	21.84	6.40
<i>Perturbação Pessoal</i>	208	8.00	34.00	19.23	5.11
<i>Tomada perspectiva</i>	208	11.00	35.00	24.50	4.43
<i>Preocupação empática</i>	208	9.00	35.00	27.18	4.64

Na escala global de aceitação-rejeição do pai e da mãe e, o ponto médio é 60, sendo que valores iguais ou superiores indicam que a experiência da rejeição do pai e mãe é mais predominante do que a experiência da aceitação. Na tabela 8 pode-se observar que os alunos/as percebem aceitação por parte dos progenitores, (M pai= 39.41 e M mãe=35.07). No que se refere à escala global de aceitação-rejeição por parte do professor e considerando o ponto médio 60, sendo que valores iguais ou superiores indicam que a experiência da rejeição pelo professor é mais predominante do que a experiência da aceitação, pode-se observar na tabela 8 que os alunos percebem aceitação por parte dos professores/as (M=47.93).

Quanto aos comportamentos antissociais a média é de 30.31, comportamentos disruptivos a média é de 36.89 e comportamentos delinquentes de 6.57.

Ao nível da empatia a média total foi de 92.81, em que se pode verificar que os alunos/as em termos de fatores como a fantasia apresentam uma média de 21.84, na tomada de perspetiva uma média de 24.50, na perturbação pessoal uma média de 19.23 e por fim na preocupação empática uma média de 27.18.

Tabela 8.

Correlação entre a percepção de Aceitação/Rejeição interpessoal e comportamentos disruptivos

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
1.AR pai	--																	
2.Carinho pai	-.86**	--																
3.Hostilidade pai	.73**	-.40**	--															
4.Indiferença pai	.88**	-.69**	.54**	--														
5.Rejeição indiferenciada pai	.81**	-.53**	.67**	.63**	--													
6. AR mãe	.57**	-.49**	.43**	.53**	.45**	--												
7. Carinho mãe	-.42**	.54**	-.09**	-.39**	-.19**	-.76**	--											
8.Hostilidade mãe	.43**	-.20**	.57**	.38**	.41**	.73**	-.25**	--										
9.Indiferença mãe	.45**	-.37**	.31**	.45**	.35**	.85**	-.52**	.55**	--									
10.Rejeição indiferenciada mãe	.49**	-.25**	.55**	.40**	.56**	.69**	-.23**	.66**	.53**	--								
11. AR professor	.29**	-.29**	.22**	.20**	.21**	.28**	-.17*	.29**	.19**	.25**	--							
12.Carinho Professor	-.18**	.29**	-.03	-.10**	-.05	-.17*	.20**	-.08	-.10	-.08	-.86**	--						
13.Hostilidade professor	.35**	-.25**	.39**	.26**	.32**	.34**	-.11	.44**	.23**	.39**	.82**	-.49**	--					
14.Indiferença professor	.28**	-.25**	.19**	.24**	.20**	.28**	-.17*	.30**	.19**	.21**	.91**	-.70**	.72**	--				
15.Rejeição indiferenciada professor	.26**	-.18**	.29**	.16*	.28**	.23**	-.04	.30**	.17*	.29**	.84**	-.54**	.80**	.72**	--			
16. CAD	.30**	-.24**	.28**	.23**	.26**	.18**	-.11	.19**	.14*	.14*	.20**	-.07	.22**	-.27**	.27**	--		
17.Conduas antissociais	.30**	-.24	.28**	.24**	.27**	.19**	-.10	.21**	.16*	.15*	.24**	-.11	.25**	-.29**	.29**	.97**	--	
18.Conduas delinquentes	.20**	-.18**	.19**	.14*	.15*	.09	-.08	.08	.05	.08	.04	-.07	.06	.14*	.14*	.78**	.61**	--

** $p \leq .01$

* $p \leq .05$

Em resposta à nossa primeira e segunda hipótese, correlacionou-se a percepção de Aceitação/Rejeição Interpessoal (Pais e Professores) e os comportamentos disruptivos. Como se pode verificar na tabela 8 existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a rejeição total pelo pai e os comportamentos disruptivos ou seja, quanto maior a percepção de rejeição pelo pai maiores os níveis de comportamentos disruptivos. Existe também uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a rejeição total pela mãe e os comportamentos disruptivos e condutas antissociais, ou seja, quanto maior a percepção de rejeição pela mãe maiores os níveis de comportamentos disruptivos e de condutas antissociais. Contudo, de salientar que não existe correlação estatisticamente significativa entre a rejeição total da mãe e as condutas delinquentes.

No que diz respeito a rejeição total pelo professor existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a rejeição total pelo professor e os comportamentos disruptivos e condutas antissociais, isto é, quanto maior a percepção de rejeição maior os níveis de comportamentos disruptivos e de condutas antissociais. Ainda assim, ao analisar a tabela 8, verifica-se que não há correlação estatisticamente significativa entre a rejeição total pelo professor e as condutas delinquentes.

No que diz respeito às variáveis de hostilidade, indiferença e rejeição indiferenciada por parte do pai pode observar-se que existe uma correlação estatisticamente significativa no que se refere às condutas antissociais, delinquentes e comportamento disruptivo, o que constata que quanto maior a percepção de hostilidade, indiferença e rejeição indiferenciada maior os níveis de comportamentos disruptivos, de condutas antissociais e de comportamentos delinquentes.

Apoiando os resultados anteriores verifica-se que no carinho por parte do pai existe uma correlação negativa estatisticamente significativa com as variáveis comportamentos delinquentes e os comportamentos disruptivos, o que mostra que quanto maior a percepção de carinho, menor a presença de comportamentos disruptivos e condutas delinquentes.

Como referido anteriormente, podemos verificar que existe uma correlação positiva entre os fatores de hostilidade, indiferença, rejeição indiferenciada e comportamentos disruptivos e condutas antissociais, ou seja quanto maiores forem estes níveis, maior será ocorrência destes mesmos comportamentos. Contudo, no que se

refere ao fator carinho da mãe e comportamentos disruptivos, condutas antissociais e condutas delinquentes não existe nenhuma correlação.

Por último, quanto à rejeição total pelo professor podemos observar que relativamente ao fator carinho e comportamentos disruptivos, condutas antissociais e condutas delinquentes não existe nenhuma correlação. Ainda assim, no que se refere ao fator hostilidade e rejeição indiferenciada e comportamentos disruptivos e condutas antissociais existe uma correlação estatisticamente significativa, o que significa que quanto maior hostilidade e rejeição indiferenciada maior será o desenvolvimento de comportamentos disruptivos. Por fim no que diz respeito ao fator indiferença do professor, este apresenta correlação com as condutas delinquentes. Porém, com os comportamentos disruptivos e condutas antissociais apresenta uma correlação negativa estatisticamente significativa.

Ainda assim, no que diz respeito ao fator hostilidade e rejeição indiferenciada e comportamentos disruptivos e condutas antissociais existe uma correlação estatisticamente significativa o que significa que quanto maior for a hostilidade e a rejeição indiferenciada dos professores percebida pelos alunos/as maior será ocorrência de comportamentos disruptivos.

Tabela 9.

Correlação entre a percepção de Aceitação/Rejeição interpessoal e a empatia

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
1.AR pai	--																			
2.Carinho pai	-.86**	--																		
3.Hostilidade pai	.73**	-.40**	--																	
4.Indiferença pai	.88**	-.69**	.54**	--																
5.Rejeição indiferenciada pai	.81**	-.53**	.67**	.63**	--															
6. AR mãe	.57**	-.49**	.43**	.53**	.45**	--														
7. Carinho mãe	-.42**	.54**	-.09**	-.39**	-.19**	-.76**	--													
8.Hostilidade mãe	.43**	-.20**	.57**	.38**	.41**	.73**	-.25**	--												
9.Indiferença mãe	.45**	-.37**	.31**	.45**	.35**	.85**	-.52**	.55**	--											
10.Rejeição indiferenciada mãe	.49**	-.25**	.55**	.40**	.56**	.69**	-.23**	.66**	.53**	--										
11. AR professor	.29**	-.29**	.22**	.20**	.21**	.28**	-.17*	.29**	.19**	.25**	--									
12.Carinho Professor	-.18**	.29**	-.03	-.10**	-.05	-.17*	.20**	-.08	-.10	-.08	-.86**	--								
13.Hostilidade professor	.35**	-.25**	.39**	.26**	.32**	.34**	-.11	.44**	.23**	.39**	.82**	-.49**	--							
14.Indiferença professor	.28**	-.25**	.19**	.24**	.20**	.28**	-.17*	.30**	.19**	.21**	.91**	-.70**	.72**	--						
15.Rejeição indiferenciada professor	.26**	-.18**	.29**	.16*	.28**	.23**	-.04	.30**	.17*	.29**	.84**	-.54**	.80**	.72**	--					
16. Fantasia	.01	-.02	-.02	.00	.2	-.02	.08	.03	.05	-.03	-.07	.10	-.05	-.07	.00	--				
17.Tomada de Perspetiva	-.04	-.03	-.02	-.07	-.00	-.1	.12	.01	-.08	-.04	-.11	.16*	-.01	-.12	-.04	.21	--			
18.Preocupação empática	-.02	-.00	-.02	-.04	-.01	-.11	.16*	-.04	-.04	-.04	-.04	.03	.00	-.08	-.02	.38**	.47**	--		
19.Perturbação Pessoal	.21**	-.20**	.12	-.19**	.20**	.11	-.05	.13	.13	.05	-.00	.01	.01	-.03	.03	.30**	-.07	.05	--	
20. Empatia Global	.06	-.08	.02	.03	.08	-.03	.11	.05	.03	-.02	-.9	.11	-.02	-.11	-.00	.80**	.57**	.70**	.51**	--

** p≤.01

* p≤ .05

Ao analisar a nossa terceira hipótese baseado nos valores da tabela 10, podemos verificar que não existe nenhuma correlação entre aceitação-rejeição interpessoal e a empatia.

Contudo, de salientar que na percepção de rejeição por parte do pai verifica-se que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa no que diz respeito ao fator perturbação pessoal, quer isto dizer que quanto maior a percepção de rejeição por parte do pai maior será o aumento de sintomatologia ansiosa quando deparado em situações tensas ou de emergência. Ainda assim, no que se refere ao fator carinho do pai e perturbação pessoal existe uma correlação negativa o que significa quanto maior o carinho do pai percebido pelo/a adolescente, menor vai ser a sintomatologia ansiosa quando deparado em situações tensas. O mesmo se pode dizer no que diz respeito ao fator indiferença do pai.

Quanto à percepção de rejeição por parte da mãe podemos verificar que existe uma correlação positiva entre o carinho da mãe e a preocupação empática, ou seja quanto maior o carinho da mãe percebido por parte dos/as adolescentes, maior será a motivação para que este ajude outras pessoas por quem se sentem afetivamente empáticos.

Por fim, no que se refere à percepção de rejeição por parte do professor e ao analisar a tabela 9, podemos concluir que existe uma correlação positiva entre o carinho pelo professor e a tomada de perspectiva, o que significa que quanto maior o carinho do professor interpretado pelos/as alunos/as maior será a capacidade de este se colocar no lugar das outras pessoas, tomando as suas perspectivas e imaginando o que elas pensam ou sentem.

Tabela 10.

Correlação entre a percepção de comportamentos disruptivos e empatia

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.CAD global	--							
2.Conduas antissociais	.97**	--						
3.Conduas delinquentes	.78**	.62**	--					
4.Empatia Global	.03	.05	-.01	--				
5. Fantasia	.10	.11	.04	.79**	--			
6.Tomada de perspectiva	-.13	-.15*	-.05	.57**	.22**	--		
7.Preocupação empática	-.15*	-.11	-.22**	.70**	.38**	.47**	--	
8.Perturbação Pessoal	.21**	.21**	.17*	.52**	.30**	-.07	.05	--

** p≤.01

* p≤ .05

Para verificar a veracidade da quarta hipótese correlacionamos os comportamentos disruptivos e a empatia. Observando a tabela 10, é possível apurar que não existe correlação entre a empatia global e os comportamentos disruptivos. Contudo, verifica-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a preocupação empática e os comportamentos disruptivos. Assim, quanto maior motivação para que o/a adolescente ajude outras pessoas por quem se sentem afetivamente empáticos, menor serão os níveis de comportamentos disruptivos. Também podemos observar a mesma situação em relação ao fator preocupação empática e as condutas delinquentes. Contudo, no que diz respeito aos fatores da empatia com os comportamentos delinquentes e condutas antissociais apenas o fator fantasia não apresenta correlação estatisticamente significativa. Quer isto dizer que não existe nenhuma relação entre a tendência do/a adolescente se transpor a si mesmo colocando-se no lugar das personagens de filmes e/ou livros e a ocorrência de comportamentos disruptivos.

Tabela 11.

Diferenças entre o sexo do aluno/a e a percepção de aceitação-rejeição interpessoal e comportamentos disruptivos

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>
1.AR Pai				
Masculino	94	39.02	11.63	-.40
Feminino	114	39.73	13.46	
2.Carinho Pai				
Masculino	94	26.18	5.16	1.06*
Feminino	114	25.35	5.92	
3.Hostilidade Pai				
Masculino	94	9.14	3.33	0.96
Feminino	114	8.71	3.11	
4.Indiferença Pai				
Masculino	94	10.40	3.62	-.27
Feminino	114	10.54	3.90	
5.Rejeição Indiferença Pai				
Masculino	94	5.67	2.55	-.46
Feminino	114	5.84	2.80	
6.AR Mãe				
Masculino	94	34.50	10.03	-.71
Feminino	114	35.54	11.04	
7.Carinho Mãe				
Masculino	94	27.84	4.96	-.04
Feminino	114	27.87	4.94	
8. Hostilidade Mãe				
Masculino	94	8.43	2.99	-.07
Feminino	114	8.46	3.16	
9.Indiferença Mãe				
Masculino	94	8.73	3.13	-1.75*
Feminino	114	9.60	3.91	
10. Rejeição Indiferenciada Mãe				
Feminino	114	5.35	2.15	-.56
Feminino	114	5.35	2.15	

11.AR Professor				
Masculino	94	50.16	14.22	1.90
Feminino	114	46.09	16.36	
12.Carinho Professor				
Masculino	94	19.85	5.97	-1.81*
Feminino	114	21.52	7.07	
13. Hostilidade Professor				
Masculino	94	10.18	3.76	1.74
Feminino	114	9.29	3.60	
14.Indiferença Professor				
Masculino	94	12.28	4.00	1.04
Feminino	114	11.66	4.48	
15. Rejeição Indiferenciada Professor				
Masculino	94	7.55	3.21	1.84
Feminino	114	6.67	3.64	
16. CAD				
Masculino	94	37.34	35.26	.18
Feminino	114	36.51	33.17	
17.Condutas antissociais				
Masculino	94	30.24	26.06	-.04
Feminino	114	30.38	27.54	
18. Condutas delinquentes				
Masculino	94	7.10	12.07	0.68
Feminino	114	6.13	8.36	

** $p \leq .01$

* $p \leq .05$

Ao constatar os resultados obtidos na tabela 11, podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino em relação à perceção de rejeição pelo pai, pela mãe e pelo/a professor/a. No entanto no sexo masculino a média é superior ao sexo feminino no que diz respeito à perceção de rejeição do professor. Em relação à perceção de carinho do pai há diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino, tendo em conta que os rapazes percecionam mais carinho pelo pai do que as raparigas. Também se verifica diferenças estatisticamente significativas entre a perceção de indiferença da mãe e o sexo feminino e o sexo masculino, em que os raparigas percecionam mais indiferença da mãe do que os rapazes. Contudo, no fator carinho, hostilidade e no fator rejeição indiferenciada por parte da mãe não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos. Quanto à perceção do carinho dado pelo professor verifica-se diferenças estatisticamente significativas, em que o sexo feminino perceciona mais carinho do que o sexo masculino. No entanto, no que diz respeito às variáveis hostilidade, indiferença e rejeição indiferenciada do professor não existem diferenças estatisticamente significativas em ambos os sexos.

Por fim, na comparação entre o sexo do aluno e os comportamentos disruptivos, condutas antissociais e delinquentes, podemos verificar que não há diferenças estatisticamente significativas. Apesar disso, os rapazes apresentam uma maior média nos comportamentos disruptivos do que as raparigas, contudo no que diz respeito às condutas antissociais, o sexo feminino apresenta uma média mais elevada do que o sexo masculino.

2. Discussão de resultados

Neste ponto iremos discutir os resultados obtidos, fundamentando devidamente com revisão teórica. O objetivo geral desta investigação focou-se em perceber a relação existente entre a perceção de aceitação-rejeição interpessoal, os comportamentos disruptivos, as condutas antissociais e a empatia.

No que diz respeito ao problema 1 “Será que existe uma relação entre Aceitação-Rejeição por parte dos professores e os comportamentos delinquentes e condutas antissociais?”, constatou-se, através dos testes de correlação de Pearson, que existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre a perceção de rejeição pelos professores e comportamentos disruptivos, aceitando assim a nossa H1. Posto isto, quanto maior a perceção de rejeição pelos professores, maior serão os níveis de comportamentos disruptivos. Estes resultados vão de encontro à revisão da literatura, uma vez que Rohner e colaboradores (2012) referem que a perceção de rejeição é um importante preditor dos problemas de comportamento externalizadores. Segundo Davis (2003), uma relação professor-aluno baseada no afeto e no apoio levará à diminuição de problemas comportamentais nos alunos e consecutivamente a melhores resultados escolares e à melhoria de competências sociais (Davis, 2003 cited in Rohner, Khaleque, Elias & Sultana, 2010).

No que se refere ao problema 2 “Será que existe uma relação entre Aceitação-Rejeição por parte dos progenitores e comportamentos delinquentes e condutas antissociais?”, verificou-se, através dos testes de correlação de Pearson, que existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre a perceção de rejeição por parte dos progenitores e comportamentos disruptivos, aceitando assim a H2. Constata-se que quanto maior a perceção de rejeição por parte dos progenitores, maior será o aparecimento de comportamentos disruptivos. Segundo a revisão bibliográfica de Formiga, Gouveia, Andrade, Pimentel, Santos & Sousa (2003) as relações familiares são indispensáveis na vida do jovem, pois estas influenciam diretamente o desenvolvimento do comportamento social e psicológico deles. É sobre esta prática que a formação destes jovens mostra quanto as relações familiares contribuem para a não quebra de normas sociais entre o grupo de pares mostrando assim uma boa estrutura familiar no que diz respeito ao bom comportamento social (Formiga, Gouveia, Andrade, Pimentel, Santos & Sousa, 2003 as cited in Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Para a responder ao nosso problema 3 «Será que existe relação entre aceitação-rejeição interpessoal e a empatia?», os resultados obtidos mostraram que não existe relação estatisticamente significativa entre aceitação-rejeição interpessoal e a empatia. Contudo, de salientar que na perceção de rejeição por parte do pai verifica-se que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa no que diz respeito ao fator perturbação pessoal e no que diz respeito à perceção de rejeição por parte da mãe podemos verificar que existe uma correlação positiva entre o carinho da mãe e a preocupação empática, ou seja quanto maior o carinho da mãe percecionado por parte dos/as adolescentes, maior será a motivação para que este ajude outras pessoas por quem se sentem afetivamente empáticos. Quanto à perceção de rejeição por parte do que existe uma correlação positiva entre o carinho do professor e a tomada de perspetiva, o que significa que quanto maior o carinho do professor interpretado pelos/as alunos/as maior será a capacidade de este se colocar no lugar das outras pessoas, tomando as suas perspetivas e imaginando o que elas pensam ou sentem. De acordo com Garner, Jones e Miner (1994), as crianças ao percecionarem apoio por parte dos progenitores sobre experiências negativas, estas vão conseguir autocontrolar as suas emoções e reconhecer as emoções do outrem (Cecconello & Koller, 2000), levando a comportamentos empáticos. Ainda assim os alunos ao percecionarem que os professores se disponibilizam para os ouvir, os alunos sentem-se mais seguros e mais dispostos a manterem um relacionamento mais próximo com o professor. O que se pretende aqui, é demonstrar uma atitude aceitante perante os alunos fomentando comportamentos mais empáticos (Mota & Matos, 2010).

Em relação ao problema 4 “Será que existe correlação entre a perceção de comportamentos disruptivos e empatia?”. Perante os resultados obtidos, foi possível apurar que não existe correlação entre a empatia global e os comportamentos disruptivos. Contudo, verifica-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a preocupação empática e os comportamentos disruptivos. Assim, quanto maior motivação para que o/a adolescente ajude outras pessoas por quem se sentem afetivamente empáticos, menor serão os níveis de comportamentos disruptivos. De acordo com a literatura de Falcone (1998), o aumento dos níveis de empatia leva a uma diminuição dos relacionamentos interpessoais conflituosos e a uma melhoria na qualidade das relações (Falcone, 1998 cited in Motta et al. 2006).

Por último, no que diz respeito ao problema 5, “Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos e os comportamentos disruptivos?” foi

possível constatar que não há diferenças significativas entre o sexo do aluno e os comportamentos disruptivos por eles/elas apresentados no que diz respeito á percepção de rejeição por parte dos professores e pais. No entanto os rapazes apresentam maiores níveis de comportamentos disruptivos do que as raparigas, o que leva a aceitarmos a H5. Ainda assim é possível verificar que existem diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino no que diz respeito ao fator carinho por parte do pai em que o sexo masculino apresenta uma maior percepção de carinho do que o sexo feminino. É de evidenciar também que no que diz respeito á indiferença da mãe e ao carinho do professor, o sexo feminino apresenta uma maior percepção do que o sexo masculino. De acordo com a literatura, de El-Shenawy e Shehata (2014) a implicação de problemas de comportamento é diferente entre o sexo masculino e o sexo feminino, uma vez que estudos demonstram que quando rapazes comparados com raparigas, eles demonstram uma maior taxa de problemas comportamentais.

Capítulo IV- Conclusão

Com a realização desta investigação pretendeu-se aprofundar o tema da percepção de aceitação-rejeição pelo pais e pelo/a professor/a e o impacto que esta percepção tem na emergência ou não dos comportamentos disruptivos, condutas antissociais e a empatia dos/as adolescentes.

Através dos resultados obtidos nesta investigação foi possível concluir-se que a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e pelos pais está relacionada com o aparecimento de comportamentos disruptivos nos/as adolescentes. Posto isto, constata-se que o carinho quer dos pais, quer dos/as professores é importante para a prevenção do aparecimento destes mesmos comportamentos. Também foi possível verificar que não existe nenhuma relação entre a percepção de aceitação-rejeição interpessoal e a empatia e que a empatia esta relacionada negativamente com os comportamentos disruptivos, o que realça a importância de fomentar fatores protetores que evidenciam a empatia nos/as adolescentes.

Após a realização desta investigação é possível afirmar a existência de algumas limitações relativamente à amostra, pois apesar de constituída por um grande número de participantes não existe homogeneidade entre o número de rapazes e de raparigas, e só é representada por alunos do 3ºciclo o que torna os resultados muito limitados.

Não obstante, a presente investigação contribuiu para uma melhor compreensão e perceção do carinho e do apoio do/a professor/a na relação professor/a-aluno/a, e também a importância do pai e da mãe e das suas relações familiares no desenvolvimento do/a adolescente. Para futuras investigações sugeria a comparação entre alunos/as alunos/as do ensino privado e público em relação à perceção de aceitação-rejeição por parte dos professores e pais e os comportamentos disruptivos, pois o contexto em que cada adolescente está inserido acaba por ser influenciado por fatores internos e externos o que conduz, por conseguinte, a diferentes tipos de comportamentos, quer a nível físico quer a nível emocional.

Por fim, chama-se atenção para a importância para programas de intervenção que desenvolvam uma relação afetiva positiva entre aluno/a e professor/a; realçar a importância das relações familiares, destacando o carinho como principal potenciador a um desenvolvimento positivo nos/as adolescentes e prevenir ainda o desenvolvimento de comportamentos disruptivos quer na escola quer em contexto familiar.

Referências Bibliográficas

- Ali, S. (2011). Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and the academic achievement, adjustment, and behavior of children: Literature review. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(5), 138-147. Retrieved from http://academicjournals.org/article/article1381912162_Ali.pdf
- Andrade, G. F. C. (2012). *Relação Professor/Aluno: A Comunicação na Sala de Aula- Factores que influenciam a comunicação na sala de aula*. (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa Instituto de Educação, Lisboa. Retrieved form: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7015>
- Belsky, J. & Pluess, M. (2011). Differential susceptibility to long-term effects of quality of child care on externalizing behavior in adolescence?. *International Journal of Behavioral Development*, 36(1), 2-10. doi: 10.1177/0165025411406855
- Berger, K. S. (2003). *O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade*. Rio de Janeiro: LTC.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2, 91-103. Retrived From <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v5n2/v5n2a02.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. Retrieved from <http://www.unc.edu/~rmistry/Articles/Bron.pdf>.

- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi:10.1037/0033-295X.101.4.568
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* 1, 993-1027. New York: John Wiley & Sons.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter. *Child Development*, 77(2), 371-383. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x
- Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2004). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II. *FOCUS*, 2(4), 558-576. Retrieved from <http://focus.psychiatryonline.org/data/Journals/FOCUS/2610/558.pdf>
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141. doi: 10.1086/605768
- 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. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>
- Costa, F. M., Jessor, R., & Turbin, M. (2007). College student involvement in cigarette smoking: The role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Nicotine & Tobacco Research*, 9(2), 213-224. doi: 10.1080/14622200601078558
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32 Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>

- Donovan, J. E., Jessor, R., & Costa, F. M. (1991). Adolescent health behavior and conventionality–unconventionality: An extension of problem–behavior theory. *Health Psychology, 10*(1), 52-61. Retrieved from http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pubs/1991_Donovan_Jessor_Costa_HP_AdolescentHealthBehavior.pdf
- El-Shenawy, O. E. & Shehata, A. M. (2014). Applying problem behavior theory in a developing arabic country: Egypt. *SAGE Open, 4*, 1-12. doi: 10.1177/2158244014521819
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B., & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school- age Children in Turkey. *Cross-Cultural Research, 44*(3) 295–309. doi: 10.1177/1069397110366670
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in Adolescence. In D. H. Molina (Ed.). *School Psychology* (pp. 79-115). Retrieved from http://www.uv.es/lisis/estevez/E_L3.pdf
- Formiga, N. S. (2005). Condutas anti-sociais e delitivas e relações familiares em duas áreas urbanas na cidade de Palmas-TO. *Aletheia, 22*, 63-70. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1150/115013470006.pdf>
- Formiga, N. S. (2011). Valoração da família e condutas desviantes: testagem de um modelo teórico. *Psico 42*(3), 383-392. Retrived from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6355/6994>
- Formiga, N. S. (2012). Os estudos sobre empatia: Reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. O Portal dos Psicólogos. Retrived from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0639.pdf>

- Formiga, N. S. & Gouveia, V. (2003). Adaptação e Validação da Escala de Condutas Antissociais e Delitivas ao contexto Brasileiro. *Psico*, 34(2), 367-388.
- Formiga, N. S., & Gouveia, V. V. (2005). Valores Humanos e Condutas Anti-sociais e Delitivas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 134-170. Retrived From <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1040/758>
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 41-59. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a03v38n133>
- Grilo, I, Machado, F., & Machado, M. (2012). A importância da percepção de aceitação-rejeição no envolvimento com a escola e no rendimento acadêmico. *Diversidades*, 4-12. Retrieved from http://www.academia.edu/4107187/A_Importancia_da_Percecao_de_Aceitacao-Rejeicao_no_Envolvimento_com_a_Escola_e_no_Rendimento_Academico
- Hardaway, C. R., Larkby, C. A., & Cornelius, M. D. (2014) . Socioemotional Adjustment as a Mediator of the Association Between Exposure to Community Violence and Academic Performance in Low-Income Adolescents. *Psychology of Violence American Psychological Association*, 4(3), 281-293. doi: 10.1037/a0036375
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. doi:10.1016/j.ecresq.2006.10.003
- Hughes, J. & Kwok O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.39

- Iofrida, C., Palumbo, S., & Pellegrini, S. (2014). Molecular genetics and antisocial behavior: Where do we stand?. *Experimental Biology and Medicine*, 0, 1-10. doi: 10.1177/1535370214529508
- Kellerman, I., Borofsky, L. A., Baucom, B., Oliver, P. H., Margolin, G. (2013). Community Violence Exposure and Adolescents' School Engagement and Academic Achievement Over Time. *Psychology of Violence American Psychological Association* 3(4), 381–395. doi: 10.1037/a0034121
- Machado, F., Machado, M. & Azevedo, M. (2014). Perceção da Aceitação-Rejeição pelo Professor, processos de sala de aula e desempenho académico. In: congresso internacional envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 565-577.
- Mota, C. P. & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2(XXVIII), 245-254. Retrieved from http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=10046
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C. & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532. Retieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07>
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608. doi: 10.1080/15374410802148160
- Oliveira, M. F S. (2010). *Afetividade e escola: uma relação em construção*. (dissertação de mestrado). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. Retrieved from http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=279

- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do Comportamento Anti-social na Transição da Infância para a Adolescência: Uma Perspectiva Desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 55-61. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24817.pdf>
- Parmar, P. & Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research*, 44(3) 253–268. doi: 10.1177/1069397110367613
- Pavarino, M. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127-134. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082>
- Pires, A. M. S (2010). Aceitação- Rejeição Parental Percepcionada e Ajustamento Psicológico e Académico da Criança. (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Retrieved From <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15595/1/Aceita%C3%A7%C3%A3o-Rejei%C3%A7%C3%A3o%20Parental%20Percepcionada.pdf>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Powers, C. J., & Bierman, K. L. (2013). The Multifaceted Impact of Peer Relations on Aggressive–Disruptive Behavior in Early Elementary School. *Developmental Psychology American Psychological Association*, 49(6) , 1174- 1186. Doi: 10.1037/a0028400
- Rohner, R. P. (1986). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. Connecticut: Rohner Research.

- Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, Achievement, and Behavior of School-Going Youths Internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. P, Khaleque, A., Elias, M. S., & Sultana, S. (2010). The relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239–252. doi: 10.1177/1069397110366900
- Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived Teachers' Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Age Children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 269–282. doi: 10.1177/1069397110366935
- Rohner, R., Khaleque, A. & Cournoyer. (2012). Introduction to parental, acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *University of Connecticut*, 1-31. Retrieved from <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf>
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., Camino, S. 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. Retrived from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6456/6302>
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). Rejection and Acceptance Across Contexts: Parents and Peers as Risks and Buffers for Early Adolescent Psychopathology. The TRAILS Study. *J Abnorm Child Psychol*, 38, 119–130. doi: 10.1007/s10802-009-9351-z
- Silva, D. F. M. (2002). O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinquente em adolescentes infratores. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio

- Grande do Sul. Retrieved from <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2101/000364196.pdf?sequence=1>
- Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?. *Child Development*, 79, 1721-1735. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000), Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *J Clin Child Psychol*, 29(1), 17–29. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2764296/pdf/nihms-148606.pdfA>
- Szelbracikowski, A. C., & Dessen, M. A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: Revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, 12(1) , 33-40. Retrived from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Tonelotto, J. M. F. (2002). Aceitação e Rejeição: Percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 141-148. Retrived from <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Tulviste, T. & Rohner. R. P. (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 222–238. doi: 10.1177/1069397110366797
- Valente, M. M. D. (2012). Empatia e agressividade na adolescência e sucesso escolar. (Tese de Mestrado). Departamento de Psicologia Social e das Organizações. Instituto Universitário de Lisboa. Retrieved from <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5504>
- Veiga, F. H. (2007). Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação. In J. J. G. Linhares, M. C. Fuentes, A. J. C. Dias, & N. Y. Russel (Orgs.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención de la coso escolar* (p.71-77). Almería: Universidad de Almería. Retrieved from

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6434/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_%20comportamentos_escolares_disruptivos.pdf

Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.41

Anexos

Ficha Sócio Demográfica

Idade: ____ anos

Sexo: Feminino ____ Masculino ____

Ano de escolaridade: 7º ano ____ 8º ano ____ 9º ano ____

Já reprovaste? Sim ____ Não ____

Se sim, quantas vezes? _____

Com quem vives atualmente?

Pai/Mãe ____ Pai ____ Mãe ____ Irmãos/ãs ____ Avós ____ Outros _____

Composição do Agregado Familiar:

Parentesco	Profissão	Estado Civil	Habilitações Literárias

Consideras-te um bom aluno/a?

Muito Fraco	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom

Gostas de ir á escola?

Sim ____ Não ____ É-me indiferente ____

Já te envolveste em atividades ilegais (contra a lei)?

Sim____ Não____

Se Sim, Qual ? _____

Se respondeste Sim, que idade tinhas quando te envolveste pela primeira vez nessas atividades ilegais?

Tinha_____ anos.

Já tiveste problemas com a lei? (pólicia, esquadra, etc.)

Sim____ Não____

Se Sim, Qual? _____

Se respondeste Sim, que idade tinhas quando tiveste problemas pela primeira vez com a lei?

Tinha _____ anos

Já estiveste internado num Centro Educativo (“reformatório/Casa de Correção”) do Ministério da Justiça?

Sim____ Não____

Se sim , quantas vezes? _____

No total , quanto tempo estiveste internado ? _____

Consideraste uma pessoa empática? (Capacidade psicológica para sentir o que sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela)

Sim ____ Não ____ Não sei ____