



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Empatia e Agressividade na Adolescência e Sucesso Escolar

Maria Madalena Duarte Valente

Trabalho de projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia das Emoções

Orientadora:

Prof^ª Doutora Augusta Gaspar, Professora Auxiliar Convidada
ISCTE-IUL

Outubro, 2012

AGRADECIMENTOS

A permanência é uma faceta do Tempo, mesmo quando o interpretamos de forma diferente. É nesta condição que a história e as obras se vão construindo numa cadeia de relações e acontecimentos. Assim, foi possível chegar a “bom porto”, nesta tarefa. É desta perspectiva, de um modo muito especial, que dirijo os meus agradecimentos:

À Professora Doutora Augusta Gaspar, a quem coube a orientação científica do estudo, pela forma pedagógica e afável com que me orientou, incentivou e estimulou para concluir o trabalho.

À grande amizade que me foi demonstrada nas pessoas de: Filomena Faria, por toda a disponibilidade e pureza com que me reviu todo este trabalho; Ana Oliveira, por todo o apoio, paciência e esclarecimentos prestados na parte da estatística; Sílvia Rocha, pela ajuda na inserção dos dados dos questionários; Aldemira Colaço, pela paciência que demonstrou na correção da transcrição dos questionários; Sheryl Costa, pela elaboração da versão inglesa do resumo.

Às Escolas e professores que permitiram que se realizasse, em tempo letivo, os questionários; aos adolescentes que se disponibilizaram para responder aos questionários.

Ao João, pela sua grande confiança e apoio e por ter sabido aceitar as minhas frequentes ausências e angústias, pela partilha de sentimentos e objetivos.

RESUMO

A adolescência é caracterizada como uma etapa da vida em que a relação com os pares é um fator determinante para a socialização. Contudo, este processo nem sempre é pacífico. Trata-se de um crescimento exigente quer ao nível das relações quer ao nível do desenvolvimento cognitivo/ aprendizagem.

Analisar a relação entre empatia e tendências agressivas; avaliar a relação entre sucesso escolar e empatia, e o que os adolescentes consideram sucesso escolar constituiu o objeto deste estudo aplicado a 232 alunos entre os 12 e os 18 anos de idade.

Para o efeito, utilizou-se, para a empatia, as escalas IRI e AES. Para a agressividade, usou-se as escalas DIAS e AQ. Elaborou-se um questionário para avaliar o sucesso escolar.

Este estudo confirmou os dados conhecidos sobre empatia e agressividade: quanto maior a empatia menor agressividade. A idade dos adolescentes parece ter alguma influência nos níveis de empatia, verificando-se o mais elevado nos mais novos e nos mais velhos (12 e 18 anos). Quanto à agressividade, esta manifesta-se mais no sexo masculino e nos jovens com 16 anos de idade.

Na relação entre empatia e sucesso escolar, confirmou-se que esta afeta os adolescentes. O facto de conseguir passar de ano e ter de aprender com esforço tem maior importância como definição de sucesso escolar para os alunos do 3º ciclo. Os alunos mais velhos dão maior importância a ser bem sucedido no que fazem na escola, à sua organização, à aprovação nos exames e à boa relação com os professores.

Palavras-chave: adolescência, empatia, agressividade e sucesso escolar.

Abstract

Adolescence is a stage in life in which the relationship with one's peers is an important factor for socialization. However this is not always a pacific process. It involves the difficult growing up process in relationships as well as at the cognitive level.

The objective of this paper is to analyze in 232 students, between 12 and 18 years, the relationship between empathy and aggressive tendencies and to evaluate the relationship between empathy and what the adolescents consider success in school.

For empathy we used the IRI and AES scale and for aggressiveness the DIAS and AQ method. A questionnaire was elaborated to evaluate success at school.

This study confirmed what we already knew about empathy and aggressiveness: greater the empathy less is the aggressiveness present. The age of the adolescents seems to influence the level of empathy. It is more present in the younger generation and in the older students (between 12 and 18 years). Aggressiveness is more frequent in the male students and in 16 year olds.

We confirmed that empathy and success at school affected all adolescents. The 3rd grade students define success at school as passing the academic year and difficulty in learning. For the older students it is more important to be successful in school activities, their organization, passing the exams and having a good relationship with the teachers.

Key words: adolescence, empathy, aggressiveness and success at school

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	01
ADOLESCÊNCIA –DEFINIÇÃO DE CONCEITO	01
<i>Identidade Pessoal</i>	02
DEFINIÇÃO DE EMPATIA	04
<i>Desenvolvimento da Empatia</i>	05
AGRESSIVIDADE	08
<i>Comportamento Antissocial</i>	10
CONCEITO DE SUCESSO ESCOLAR	11
<i>Emoção e Sucesso Escolar</i>	12
PRINCIPAIS QUESTÕES E HIPÓTESES	14
<i>Colocam-se seguintes hipóteses</i>	14
II - MÉTODO	15
PARTICIPANTES	15
PROCEDIMENTO ESTATÍSTICO	15
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	15
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	16
RESULTADOS DA APLICAÇÃO DAS ESCALAS	19
<i>Empatia nas escalas IRI e AES 28</i>	20
<i>Agressividade nas escalas AQ e DIAS</i>	25
Sucesso Escolar	29
CONSISTÊNCIA INTERNA DAS ESCALAS	36
<i>Elação entre empatia e sucesso escolar</i>	41
RESULTADOS DOS TESTES DE HIPÓTESES	42
RESULTADOS DAS ANÁLISES EXPLORATÓRIAS	53
CONCLUSÃO	65
BIBLIOGRAFIA	69
ANEXOS	73

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ADOLESCENTES POR IDADES	17
FIGURA 2. DISTRIBUIÇÃO DOS ADOLESCENTES POR SEXO	17
FIGURA 3. DISTRIBUIÇÃO DOS ADOLESCENTES POR IDADE E POR SEXO.....	17
FIGURA 4. DISTRIBUIÇÃO DOS ADOLESCENTES POR ANO DE ESCOLARIDADE	18
FIGURA 5. DISTRIBUIÇÃO OS ADOLESCENTES POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE.....	18
FIGURA 6. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA FS DA ESCALA IRI.....	20
FIGURA 7. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA EC DA ESCALA IRI.....	21
FIGURA 8. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA PT DA ESCALA IRI	21
FIGURA 9. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA PD DA ESCALA IRI FIGURA 8. ...	22
FIGURA 10. CAIXA DE BIG FIGURA 8. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA PT DA ESCALA IRI ODES DA ESCALA IRI	22
FIGURA 11. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À ESCALA AES (QUESTÕES 1 A 11).....	23
FIGURA 12. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À ESCALA AES (QUESTÕES 12 A 22).....	24
FIGURA 13. CAIXA DE BIGODES DA ESCALA AES.....	24
FIGURA 14. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA PA DA ESCALA AQ	25
FIGURA 15. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA VA DA ESCALA AQ.....	26
FIGURA 16. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA A DA ESCALA AQ.....	26
FIGURA 17. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À SUBESCALA H DA ESCALA AQ.....	27
FIGURA 18. CAIXA DE BIGODES DA ESCALA AQ	27
FIGURA 19. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À ESCALA DIAS (QUESTÕES 1 A 12)	28
FIGURA 20. RESPOSTAS CORRESPONDENTES À ESCALA DIAS (QUESTÕES 13 A 24).....	28
FIGURA 21. CAIXA DE BIGODES DA ESCALA DIAS	29
FIGURA 22. DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO BÁSICO POR SEXO.....	30
FIGURA 23. DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO BÁSICO POR IDADES	30
FIGURA 24. DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO BÁSICO POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	30
FIGURA 25. DISCIPLINA FAVORITA DOS JOVENS DO ENSINO BÁSICO.....	31
FIGURA 26. DISCIPLINA DO PROFESSOR FAVORITO DOS JOVENS DO ENSINO BÁSICO.....	31
FIGURA 27. CAIXA DE BIGODES PARA AS NOTAS ÀS DISCIPLINAS FAVORITAS E NOTAS MÉDIAS	32
FIGURA 28. DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO POR SEXO.....	32

FIGURA 29. DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO POR IDADES.....	33
FIGURA 30. DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO POR ANO DE ESCOLARIDADE	33
FIGURA 31. DISCIPLINA FAVORITA DOS JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	33
FIGURA 32. DISCIPLINA DO PROFESSOR FAVORITO DOS JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	34
FIGURA 33. CAIXA DE BIGODES PARA AS NOTAS ÀS DISCIPLINAS FAVORITAS E NOTAS MÉDIAS	34
FIGURA 34. RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE O CONCEITO DE SUCESSO ESCOLAR (QUESTÕES 1 A 10).....	35
FIGURA 35. RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE O CONCEITO DE SUCESSO ESCOLAR (QUESTÕES 11 A 20)	36
FIGURA 36. VARIAÇÃO DA ESCALA IRI COM A IDADE	45
FIGURA 37. VARIAÇÃO DA SUBESCALA EC DA ESCALA IRI COM A IDADE.....	46
FIGURA 38. VARIAÇÃO DA SUBESCALA PT DA ESCALA IRI COM A IDADE.....	46
FIGURA 39. VARIAÇÃO DA SUBESCALA PA DA ESCALA AQ COM A IDADE.....	48
FIGURA 40. VARIAÇÃO DA ESCALA DIAS COM A IDADE.....	48
FIGURA 41. VARIAÇÃO DA ESCALA IRI COM O SEXO	49
FIGURA 42. VARIAÇÃO DAS SUBESCALAS DA ESCALA IRI COM O SEXO 48	49
FIGURA 43. VARIAÇÃO DA ESCALA AES COM O SEXO	50
FIGURA 44. VARIAÇÃO DA SUBESCALA PA DA ESCALA AQ COM O SEXO	50
FIGURA 45. VARIAÇÃO DA ESCALA DIAS COM O SEXO	51
FIGURA 46. EMPATIA – ESCALA IRI	54
FIGURA 47. EMPATIA – ESCALA AES	55
FIGURA 48. AGRESSIVIDADE – ESCALA AQ	56
FIGURA 49. AGRESSIVIDADE – ESCALA DIAS	56
FIGURA 50. MÉDIAS DAS NOTAS DOS JOVENS DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	60
FIGURA 51. MÉDIAS DAS NOTAS DOS JOVENS DO ENSINO SECUNDÁRIO	60
FIGURA 52. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO ITEM 1 PARA OS DOIS NÍVEIS DE ENSINO	61
FIGURA 53. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO ITEM 20 PARA OS DOIS NÍVEIS DE ENSINO.....	61
FIGURA 54. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO ITEM 4 PARA OS DOIS SEXOS	62
FIGURA 55. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO ITEM 9 PARA OS DOIS SEXOS	62
FIGURA 54. DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO ITEM 15 PARA OS DOIS SEXOS	63

INDICE DE TABELAS

TABELA 1. ALPHA DE CRONBACH PARA A ESCALA IRI	37
TABELA 2. ALPHA DE CRONBACH PARA A ESCALA AES	37
TABELA 3. ALPHA DE CRONBACH PARA AS ESCALAS DE EMPATIA	38
TABELA 4. ALPHA DE CRONBACH PARA A ESCALA AQ	38
TABELA 5. ALPHA DE CRONBACH PARA A ESCALA DIAS	39
TABELA 6. ALPHA DE CRONBACH PARA AS ESCALAS DE AGRESSIVIDADE	39
TABELA 7. ALPHA DE CRONBACH PARA O QUESTIONÁRIO RELATIVO AO CONCEITO DE SUCESSO ESCOLAR	40
TABELA 8. ALPHA DE CRONBACH PARA A ESCALA AESE SUCESSO ESCOLAR	40
TABELA 9. <i>COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE A EMPATIA E O SUCESSO ESCOLAR (3º CICLO DO ENSINO BÁSIC)</i>	40
TABELA 10. <i>COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE A EMPATIA E O SUCESSO ESCOLAR (ENSINO SECUNDÁRIO)</i>	41

I - INTRODUÇÃO

É comum ouvir e afirmar que os jovens são cada vez mais agressivos e que não têm objetivos. Vários estudos se têm realizado na área da empatia e agressividade e apresentam a empatia emocional como incompatível com a agressividade. A primeira, aliás, surge como um forte inibidor de comportamentos antissociais.

De modo empírico, observam-se comportamentos, por vezes extremos, ora de agressividade ora de empatia, por parte dos alunos, na escola e mesmo em contexto de sala de aula.

Neste enquadramento, enquanto docente, colocou-se a questão de saber qual a relação existente entre **empatia e agressividade** e se existia alguma ligação entre estas e o **sucesso escolar** nos **adolescentes**.

Conhecer os padrões de resposta às emoções nos adolescentes pode ser crucial neste estágio de desenvolvimento, ou seja, aprender a conhecer como as emoções se manifestam é facilitar a aquisição de estratégias de gestão emocional, competência fundamental para o bem-estar (Larson e Brown, 2007) do adolescente.

Adolescência - Definição de Conceito

Adolescente deriva da palavra latina *adolescere* e significa crescer, desenvolver-se. Não existe consenso, entre os diferentes autores dos estudos divulgados, contudo, a generalidade refere que a adolescência é uma etapa intermédia do crescimento humano que decorre entre a infância e a idade adulta (Coslin, 2009). A Organização Mundial de Saúde (OMS) situa-a no período que decorre entre os 10 e os 19 anos, e define-a como uma etapa biopsicossocial na qual ocorrem transformações de carácter físico, social, cognitivo e emocional (Martins, 2005).

Para Freud, a puberdade (estádio genital) dá-se entre os 13 e os 18 anos. Nesta etapa, o adolescente reexamina a sua identidade e os papéis que deverá ocupar. Para Erikson, o período dos 12 aos 18 anos corresponde à quinta fase – identidade versus confusão de identidade. O autor sugere que estão envolvidas duas identidades, a sexual e a ocupacional. O que deve emergir deste período é um senso de integridade do eu, do que se deseja ser ou fazer e um papel sexual adequado. O adolescente tenta integrar tudo o que aprendeu sobre si

próprio de modo a que faça sentido entre o seu passado e o presente; a partir daqui o jovem prepara o futuro ao mesmo tempo que desenvolve o seu sentido de identidade (Dias, 1996).

Todas as fases de vida são construídas socialmente e a da adolescência é marcada por uma certa instabilidade porque o adolescente toma consciência das alterações que ocorrem no seu corpo, estas geram um ciclo de desorganização e reorganização do seu sistema psíquico e social.

Neste processo de desenvolvimento Goleman (citado em Coslin, 2009) o adolescente questiona-se sobre a sua identidade e a sua existência. O facto de se encontrar cognitivamente nas operações formais (Piaget, citado em Oliveira, 2003) permite que tudo seja questionado, ou colocado em causa, o mundo dos adultos, sejam estes os pais, professores, elementos da escola ou todo o que se lhe apresenta como autoridade.

Nesta construção de identidade, o adolescente procura sentir-se bem com o seu corpo, com as suas emoções e desenvolvimento intelectual procurando simultaneamente ser reconhecido pelas pessoas que são significativas na sua vida (Jardin, 2002). Este processo pode originar conflitos que decorrem da dificuldade de compreender a sua identidade, o que por si requer um maior esforço de adaptação a tudo o que o rodeia.

Como refere Pais (1996), este esforço torna-se efetivamente mais necessário e premente, pois o adolescente tem de se ajustar emocionalmente ao que lhe é apresentado no seio familiar, na escola, com os pares ou na relação com os diferentes grupos culturais e na sociedade em geral.

Neste processo, refere Erikson (citado em Coslin, 2009), o adolescente, para adquirir a sua identidade, considera que a sua tarefa principal é diferenciar-se dos seus pais e tende a assumir comportamentos que o identifiquem com os seus pares ou que os distingam, esta distinção poderá desenvolver no adolescente um autoconceito que afete o seu bem-estar psicológico (Fernandes, 2007).

Identidade pessoal

O conceito de identidade deriva do latim de *identitas* e refere-se ao conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Identidade significa aquilo que nós somos e de onde provimos, ou seja, em termos vivenciais a identidade é uma experiência subjetiva que se processa ao longo da vida. Na fase etária que abrange os adolescentes ela toma diferentes contornos (Coslin, 2009).

A identificação surge pelo facto de o indivíduo tender a assemelhar-se cada vez mais com os que o rodeiam. O desenvolvimento da personalidade é por si mesmo um processo

interpessoal, visto ocorrer, inevitavelmente, sob a direção ou, pelo menos, na companhia de outros. Não é difícil de documentar a influência dos contactos sociais na formação de personalidades. As ações são controladas e modificadas através da interação social. A identidade social é parte integrante da “self” e advém do facto de sermos membros de grupos sociais e de nos identificarmos com eles.

Este pensamento reflete a importância da pertença grupal para o desenvolvimento do autoconceito de uma pessoa. Poderemos dizer que o indivíduo possui uma identidade pessoal que engloba os aspetos únicos e individuais do seu autoconceito, ou seja, a consciência de que faz parte de um grupo particular que foi escolhido por si e uma identidade social que advém do conhecimento de ser membro de um grupo ou de uma cultura (Neto, 1998).

A consciência do sentido de identidade coincide com a altura em que todas as outras mudanças ocorrem, como o desenvolvimento cognitivo, o raciocínio moral e a afetividade. O jovem tende a desenvolver-se em três dimensões: das operações concretas para as formais, do raciocínio moral convencional para o pós-convencional e de uma identidade difusa para uma identidade estável.

Através de um processo psicológico que passa pelo questionar dos valores antigos e das velhas estratégias, a fim de atingir formas mais elaboradas de pensamentos, raciocínio moral e identidade pessoal, o jovem desenvolve-se e reorganiza o seu self.

Ele é o responsável pelo processo de autoconhecimento, construção e reconstrução da sua identidade. “Nós somos não o que somos mas sim o que fazemos de nós” (Giddens, 1994). No sentido do self, o adolescente surge não como uma identidade passiva, determinada por influências externas, mas como construtor e negociador das influências sociais e do grupo. Nesta relação ele envolve-se e envolve o grupo no seu sentido de identidade.

O indivíduo tem consciência de que a sua identidade depende desta dialética com o outro. É uma identidade pessoal mas também social e as suas flutuações dependem das experiências e interações que ele tem com os outros. “É a identificação individual e grupal que permite reconhecermo-nos como indivíduos distintos dos outros e ocupando uma posição definida no contexto social onde vivemos” (Albuquerque, 1996).

Contudo, Jardim (2002) afirma que o adolescente adquire a sua identidade quando este se identificar com os diferentes setores da sua vida, sejam estes, sexuais, sociais, profissionais, políticos entre outros, sendo que a empatia é um dos traços da personalidade que o adolescente possui ou que pode vir a desenvolver nesta relação com os outros (Vreeke e Mark, 2003).

Definição de Empatia

Diferentes definições foram dadas ao longo da história para o conceito de empatia. Etimologicamente, a palavra deriva do grego *em* (dentro de) + *pathos* (acontecimento, experiência, sofrimento, emoção), ou seja, significa que algo acontece tanto em relação ao próprio (acontecimento) como à pessoa afetada (experiência), o que se traduz na possibilidade de sofrer por e com o outro (Peters, 1974).

Em Psicologia, segundo Falcone, et al (2008), o termo *empatia* foi trazido do alemão *emfühlung*, e introduzido, em 1897, em trabalhos sobre percepção e apreciação estética, significando, em alemão, “*sentir-se dentro*”. O significado, na teoria estética do século XIX, seria uma projeção do mundo interno do observador, em resposta à percepção de um objeto estético. Tal termo foi traduzido por Titchener para o inglês *empathy*, significando então que seria possível conhecer-se a consciência de outra pessoa. Lipps, (citado em Fernández-Pinto, 2008) propõe outro significado para o termo, referindo que a empatia se produz por uma percepção interna desencadeada por um gesto emocional emitido por alguém que ativa a mesma emoção no observador.

O conceito de empatia, no decorrer do desenvolvimento da Psicologia, foi focando aspetos diferentes. Alguns autores referem que o fenómeno é predominantemente cognitivo, enquanto outros afirmam que a empatia é emocional; contudo, nos anos 80 ela surge como um construto multidimensional. (Fernández-Pinto, et al, 2008).

Na perspectiva cognitiva - anos 30 e 40 – (Dymond; Hogan; Köhler; Mead; Salovey e Mayer, citado em Fernández-Pinto, et al, 2008) a empatia era vista como uma capacidade de compreender as reações emocionais de uma pessoa, as suas expressões e reações, de acordo com o seu contexto, transpondo a imaginação e sua capacidade meta-representativa de modo a compreender o que se passa na mente do outro e identificando-se com o outro. Goleman (2009) refere-se à empatia como a capacidade de partilhar a emoção do outro, expressando essa compreensão mas com o devido distanciamento face ao outro.

Nos finais dos anos 60 surge a visão de empatia que valoriza mais a componente afetiva/emocional (Batson; Lipps; Mehrabian e Epstein, citado em Fernández-Pinto, et al, 2008), a empatia afetiva é definida como a disposição para, ou seja, refere-se à reação emocional perante a emoção do outro, sentir o que o outro sente, é uma resposta afetiva perante situações do outro mais que na sua. Numa perspectiva psicogenética ou evolutiva num sentido de experiência, multifacetada, surge Hoffman (citado em Sampaio, Camino e Roazzi,

2009). Hoffman (1990 e 2008) define empatia como uma resposta afetiva mais apropriada à situação da outra pessoa do que à sua situação, o mesmo autor refere que esta é uma capacidade inata, ainda que as experiências e aprendizagens possam desenvolver a empatia no indivíduo

Contudo, após os anos 80, alguns autores como Davis (1980), (Eisenberg, Strayer (1987) citado em Fernández-Pinto, et al, 2008) e Hoffman (2008) veem a empatia numa dimensão integradora, ou seja como um construto multidimensional, que abrange a componente cognitiva e emocional. Ao enquadrar a variável cognitiva e emocional torna-se um conceito mais complexo porque multidimensional (Davis, 1980). Esta última conceção é a que tem prevalecido atualmente nos teóricos de investigação.

Nos estudos que realizou, Eisenberg define empatia como “uma resposta efetiva que decorre da compreensão do estado ou condição emocional do outro, é idêntica ou muito similar ao que a outra pessoa supostamente sente” (Eisenberg, 2000, p. 677). A autora distingue três tipos de reações emocionais: o sentir a emoção do outro como reflexo; a resposta a uma emoção; uma manifestação de ansiedade perante o estado emocional do outro. Eisenberg (2000) refere que na presença do sofrimento de alguém se pode manifestar dois tipos de sentimento empático: um é a empatia/ simpatia porque o sentimento de empatia está rodeado por sentimentos de ternura, compaixão e preocupação real pelo outro. O outro sentimento empático é uma empatia que traduz a necessidade de abreviar o próprio mal-estar e reflete uma preocupação com o alívio da sua angústia pessoal.

Esta resposta decorre da apreensão ou compreensão do que o outro está a sentir, transmitindo de forma verbal ou não verbal o reconhecimento explícito dos sentimentos e perspetiva da outra pessoa, de tal maneira que ela se sente realmente compreendida Heisenberg (2000) e Davis (1980).

Vreeke e Mark (2003) referem empatia como uma componente comunicativa. Na comunicação empática a resposta comportamental e emotiva resulta da interação emotiva com o interlocutor, ou seja, nesta perspetiva da comunicação e da interação é possível estabelecer relações harmoniosas de empatia entre as pessoas.

O Desenvolvimento da Empatia

Goleman, Hoffman e Heisenberg referem que a empatia tem origem na primeira infância. Nos primeiros meses, a empatia surge com o contágio emocional perante o choro de uma criança, a outra criança poderá também começar a chorar; as crianças sentem a empatia por simpatia antes de terem consciência que são outras pessoas (Goleman, 2009 e Hoffman

2008). Eisenberg (2000) refere que com cinco meses os bebês já podem discriminar expressões faciais de alegria, raiva, surpresa e outras emoções.

Aos dois três anos, a criança percebe que os outros possuem estados internos subjetivos diferentes dos seus e, aos três, quatro anos, podem empatizar com os sentimentos de felicidade e tristeza das outras pessoas Hoffman (2008). Aos quatro e cinco anos identifica as emoções dos outros, reconhece que as crenças dos outros podem ser diferentes das suas e consegue inclusive explicar o comportamento dos outros (Eisenberg Murphy e Shepard, 1997, citado em Eisenberg, 2000).

Se aos nove, dez anos a criança reconhece a comunicação enganosa, ou seja, quando as pessoas simulam comportamento, tentam esconder as emoções (Eisenberg Murphy e Shepard, 1997, citado em Eisenberg, 2000), na adolescência o indivíduo possui capacidades intelectuais que lhe permitem generalizar e fazer análises globais. Esta faculdade permite ser empático com as pessoas, assim como com todo um grupo social. Isto é possível quando o adolescente toma consciência do sofrimento provocado pela marginalização a um grupo social concreto (Hoffman, 2008).

Do mesmo modo, segundo Eisenberg (2000) a empatia leva a pessoa a preocupar-se com os outros. O comportamento emocional pode promover / conduzir ao altruísmo e à compaixão (Hoffman, 2008 e Eisenberg, 2000). Para definir as bases do altruísmo, Eisenberg (ibidem) refere que estas podem ser de ordem cognitiva (fatores de consciência, normas, valores ou sentimentos de autoavaliação) ou de ordem emocional (comportamentos motivados pela simpatia).

Eisenberg refere que os comportamentos de empatia e altruísmo podem ser aprendidos e modificados. Assim, podem favorecer a redução do comportamento antissocial e agressivo, sendo por isso promotores de comportamentos pró-sociais (Hoffmann, 1992 e Eisenberg, ibidem).

Contudo, Hoffman (2000), Novak (1996) e Staub (1986), citado em Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette (2006), referem também o papel do ambiente como elemento capaz de interferir na aprendizagem da empatia. Esta perspectiva alia a genética com a estrutura do desenvolvimento e as contingências do ambiente que modelarão o indivíduo.

O ambiente influencia o desenvolvimento das crianças. É na família, enquanto grupo social básico, que se produzem os primeiros relacionamentos sociais e afetivos, assim como a transmissão de valores de respeito, tolerância, solidariedade, entre outros. O microsistema (Bronfenbrenner, 1979) refere que, dos contextos mais imediatos e de maior proximidade, em que os indivíduos participam diretamente, ou seja, onde as relações se estabelecem face a

face, os pais e os irmãos são os mais próximos; inclui-se neste sistema também a escola, o grupo de colegas e os amigos, vizinhos, bem como os grupos desportivo e religioso. É nestes contextos que podemos encontrar e compreender as dinâmicas e processos que facilitam ou dificultam o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. E, sobretudo, sabendo-se que na adolescência o grupo/ pares tem um papel privilegiado no comportamento dos jovens.

Na construção da identidade, a interação resulta das relações que se estabelecem entre as diferentes pessoas e da forma como nos expressamos, quer linguística quer gestualmente (Giddens,1996). A interação que aqui nos interessa é a que corresponde às trocas que se estabelecem entre os membros do grupo: o processo de comunicação no seu seio; as possíveis consequências ou mudanças nas atitudes dos jovens, sejam elas no âmbito da cognição, da inteligência emocional/ empatia ou da ação como refere Carmo, (2000). Torna-se (a interação) característica essencial do grupo, o elemento aglutinador que une as pessoas, uma vez que todos nos influenciemos mutuamente, seja a nível do pensamento, dos sentimentos ou das reações. Sublinha Gambôa (1997) que, através das estruturas objetivas do real e das relações e implicações mútuas, o homem, enquanto sujeito e ator da história, constrói as suas representações e significações.

Por esta razão, Hoffam, Eisenberg e Davis enfatizam a importância da aprendizagem pró-social. Num estudo realizado por Holmgren, Eisenberg e Fabes (1998) a 199 crianças dos quatro aos nove anos de idade, observou-se uma correlação positiva entre empatia e comportamento pró-social. No estudo as crianças foram avaliadas pelos seus pais, pares e professores. Num outro estudo desenvolvido por Mota e Matos (2010) a 109 adolescentes institucionalizados, observou-se que a qualidade da relação estabelecida com os professores e os funcionários da escola foi promotora na confiança e relação com pares, obtendo um efeito significativo no comportamento e adaptação psicossocial dos adolescentes. Resultados semelhantes foram obtidos num programa de desenvolvimento de competências que se administraram a adolescentes delinquentes entre os 13 e 21 anos. Após a aplicação de um programa que teve a duração de dez semanas, observou-se que os jovens desenvolveram uma maturidade do juízo moral com associação de empatia (Matos, Simões, e Carvalhosa, 2000).

Implementar programas que desenvolvam competências sociais e emocionais será um princípio para combater a agressividade na adolescência. Mesmo quando a agressividade é inata, é possível intervir e ajudar a minimizar esse problema, como refere Goleman (2009).

Agressividade

A agressividade é um construto menos ambíguo que empatia e refere-se à tendência de um comportamento com a “intenção de magoar ou prejudicar a vítima” (Berkowitz, 1993, citado em Arriaga, Esteves e Monteiro, 2004, p. 2). Este termo é usado para se referir à agressão física, assim como à agressão verbal.

Este fenômeno tem sido abordado por diferentes Ciências de variadas áreas de conhecimento, o que significa que é um tema que preocupa a vida social, pois esta interfere na identidade, integridade e bem-estar de cada indivíduo, tal como na vida sociocultural, ou seja, na vida comunitária.

(Lorenz, 1967, citado em Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2009) refere que a agressividade é um impulso inato que se verifica tanto no homem como nos animais. Ou seja, este comportamento é fundamental para garantir a sobrevivência da espécie, quer na procura do alimento, quer na defesa do território ou nos rituais de acasalamento. A agressividade aqui referida por Lorenz refere-se, assim, às influências biológicas no comportamento agressivo dos seres humanos e Ramirez (2001) refere que a agressividade pode ser analisada no contexto biológico ou social.

Contudo, se a agressividade faz parte do comportamento humano, como reação a uma frustração, esta pode ocorrer ou não dependendo de estímulos que estão associados a acontecimentos passados que foram causadores de comportamentos de agressão, podendo desencadear novamente comportamentos agressivos. Estes comportamentos são classificados por agressão reativa ou afetiva (Berkowitz, 1993, citado em Gleitman, et al., 2009).

A teoria da aprendizagem por observação refere que as condições sociais, familiares e ambientais podem ensinar os indivíduos a ser agressivos (Bandura, 1973, 1983, citado em Gleitman, et al., 2009). O mesmo autor refere ainda que é a recompensa ou a punição que a criança recebe pelo seu comportamento, a partir dos seus modelos (pais ou indivíduos que funcionam como modelo/ guia para o comportamento apropriado), que funciona como aprendizagem para o seu comportamento futuro. De acordo com esta teoria, a criança observa o comportamento do modelo e as consequências do seu comportamento; se a consequência for positiva é normal que a mesma, numa situação semelhante, adote comportamento semelhante (Ibidem). Em estudos desenvolvidos por Bandura, o autor observou que crianças em idade pré-escolar se observavam um adulto num comportamento agressivo, as crianças reproduziam o mesmo comportamento caso estivessem previamente zangadas.

Um estudo desenvolvido por Arriaga, Monteiro e Esteves (2008) demonstra como meios de entretenimento como televisão, cinema e jogos eletrônicos são também facilitadores do desenvolvimento de agressividade humana. Esta variável é de tal maneira importante que Beresin (2010) refere que as crianças americanas que assistem a cerca de 28 horas de televisão por semana, irão assistir, até aos 18 anos, a mais de 200.000 atos de violência, incluindo mais de 16.000 assassinatos antes dos 18 anos. O autor refere ainda que os programas de televisão exibem 812 cenas de violência por hora; a programação infantil, principalmente os desenhos animados, exhibe cerca de 20 cenas de violentos por hora. As crianças são assim educadas sem conseguir distinguir a fantasia da realidade.

Para além das variáveis fisiológicas e aprendizagem por imitação, a agressividade inclui também variáveis de personalidade (neurotismo, impulsividade), de cognição e emoção (empatia, autoestima e hierarquia de valores (Samper, Tur e Cortés, 2008), no processo de crescimento. Estas variáveis são importantes no desenvolvimento socio-afetivo da criança e do adolescente.

Decety et al (2009) refere que as crianças agressivas podem apresentar alterações de comportamento, como: agressão física ou verbal, manipulação, roubo, assédio sexual, invasão e destruição de propriedade alheia, ou ainda comportamentos com prejuízo para a saúde, como a droga, entre outros. Na sequência desta perspetiva, Matos, Simões e Carvalhosa (2000) referem que existem quatro fatores que manifestam o comportamento antissocial: fatores destrutivos, como a violação de propriedade, e a agressão, os quais podem conduzir à delinquência (atos criminosos cometidos por menores de idade); o comportamento antissocial não destrutivo que se refere à violação das normas e à oposição da autoridade.

As mesmas autoras referem ainda que os comportamentos agressivos resultam de problemas emocionais originados na infância e na adolescência; manifestam-se através da incapacidade de desenvolver laços afetivos, dificuldade de interiorizar as normas, problemas de integração.

Dentro deste contexto, a Associação Americana de Psiquiatria (citado em Ramirez, 2001, p. 5) refere a existência de quatro grupos de comportamentos agressivos na infância e adolescência:

1 - *Comportamentos agressivos que causam danos físicos ou ameaças a pessoas e animais*, expressando-se das seguintes formas: o indivíduo ameaça ou intimida frequente aos outros; é promotor de agressão física com alguma frequência; utiliza armas com a intenção de causar problemas ao outro; é cruel para com os animais; agride fisicamente as outras pessoas; rouba enfrentando a vítima; força alguém a manter relações sexuais.

2 - *Comportamento agressivo que causa a destruição da propriedade de outra pessoa ou animais*: aquele em que o indivíduo provoca deliberadamente incêndios com a intenção de causar danos graves aos outros; destrói propositadamente a propriedade de outra pessoa.

3 - *Comportamento fraudulento ou roubo*: assaltar a habitação ou o automóvel das outras pessoas, mentir frequentemente para obter bens ou favores de alguém assim ou abster-se de cumprir as suas obrigações e roubar objetos valiosos sem enfrentar a vítima.

4 - *Comportamentos que contemplam as violações graves das normas*: permanecer fora de casa, com frequência, durante a noite, apesar de os pais se oporem (procedimento que tem início antes dos 13 anos de idade), fugir de casa dos pais durante a noite pelo menos duas vezes, faltar com frequência à escola (prática também iniciada antes dos 13 anos).

Ainda no contexto das teorias acerca da agressividade, Berkowitz (1972, 1993) citado em Ramirez (2001) aponta duas áreas: a agressividade que tem uma causa endógena, ou seja, a sua origem situa-se nos impulsos internos, ou reside nos traços da personalidade; agressividade que tem causa exógena, resultante da reação a um acontecimento ou contexto (socioeconómico, de bairro, de heterogeneidade étnica, entre outros).

Comportamento antissocial

De acordo com as abordagens apresentadas, de um modo geral, as teorias situam-se nos processos básicos de interação entre a variável biológica e a social. As escolas são os locais privilegiados para observar esta interação. A violência nas escolas referem-se a “*uma ampla gama de comportamentos como agressão, bullying, intimidação, ameaça, ofensa à integridade, combate, roubo e vandalismo*” Carvalhosa, Moleiro e Sales, 2009, p. 2).

O Observatório de Segurança Escolar, no ano letivo de 2006/2007, realizou um estudo acerca da violência/ agressividade nas escolas destacando que a agressividade é o resultado de múltiplos fatores, tais como: individuais, culturais, sociais. O mesmo estudo refere a dificuldade de analisar as ocorrências de agressão porque nem todas são comunicadas, ou mesmo porque os critérios das escolas para determinar a existência de indisciplina ou agressividade não são uniformizados. Este fator decorre da localização geográfica e social da escola: comportamentos que numas escolas são considerados agressivos (como o aluno que fala alto na sala de aula, o aluno que se levanta sem autorização, ou é mal educado para o professor, ou assistentes operacionais), noutras refere-se que é relativamente comum entre os alunos um comportamento mais agressivo mesmo quando este é direcionado ao professor ou

ao funcionário, sendo assim naturalizado alguns comportamento. Decorre daqui que nem todas as escolas comuniquem as ocorrências de agressividade que se verificam nas escolas (Sebastião, 2009).

Num estudo que está a ser realizado, por Catulo (2012), entre Espanha e Portugal, 46,9% de estudantes entre os 12 e os 15 anos, da Múrcia – Algarve, dizem nunca se terem sentido maltratados, na escola, com o fenómeno do bullying um que indica que 53,1 dos adolescentes já se sentiram mal tratados. Número idêntico aponta um estudo realizado numa escola do Porto, onde 44,7% dos participantes dizem terem sido agredidos.

Se as escolas são espaços ondem se verificam o maior número de agressões, nesta faixa etária, estudos na área das relações interpessoais têm mostrado a importância de se desenvolverem competências sociais de empatia, de modo a trabalhar e a reduzir o comportamento antissocial. Segundo Hoffman e Eisenberg, a educação para a moralidade desempenha um papel importante na cognição e na emoção. Assim, de acordo com Eisenberg (2000), Gibbs (1994) e Hoffman (1991), (citado em Martins e Mogarro, 2010) as emoções morais, como a empatia, a culpa, e o remorso são determinantes no desencadear de comportamentos pró-sociais, ou seja, ótimos inibidores de comportamentos antissociais, o que significa que o cumprir regras e deveres e o colocar-se no lugar do outro são promotores de comportamento empático e facilitadores no processo de aprendizagem / sucesso escolar.

Conceito de Sucesso Escolar

A origem etimológica do conceito “sucesso” é o termo latino *sucessu(m)* e significa “bom êxito, conclusão, chegada, resultado, triunfo”. Por analogia a este vocábulo, insucesso provém do latim *insucessu(m)* e refere-se a mau êxito, mau resultado, fracasso, falta de sucesso do que se desejava (Fontinha, 1998).

A definição do conceito é complexa por possuir diferentes interpretações. O termo é polissémico, refere-se a reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, inadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação, fracasso, mau rendimento, mau aproveitamento (Benavente, 1990). Formosinho (1991) corrobora esta tese ao enunciar que o sucesso do aluno é aquele que é certificado pela escola. Fernandes (1991) reforça o regime anual de passagem ou reprovação dos alunos que decorre do sistema de ensino.

A nível da União Europeia o sucesso escolar é definido como a capacidade que o aluno apresenta para atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos e os

conceitos utilizados para avaliar o sucesso são exames, reprovações, abandono de escolaridade, retenção.

Contudo, o sucesso escolar parece pressupor a coexistência de diversos fatores, como as políticas educativas, as aprendizagens, os conteúdos e a relação pedagógica que se estabelece entre docente e discente. Em Portugal, não há uma definição oficial para sucesso escolar, mas somente de insucesso escolar: incapacidade que o aluno revela para atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos (Leal, 2007).

De acordo com Burns (1977, citado em Teixeira, 2010) existem diferentes variáveis, para o sucesso/ insucesso como a autoavaliação e expectativas do aluno, autoconceito sobre as suas capacidades, comportamento e desempenho escolar, avaliação pelo ambiente e expectativas deste, comunicação verbal e não-verbal. Cada uma destas variáveis não existe de forma isolada, elas interferem entre si e coexistem em simultâneo neste processo.

Emoção e Sucesso Escolar

O sucesso escolar é influenciado pelas competências cognitiva, emocional e social dos alunos, assim como por fatores contextuais, como apoio familiar, o ambiente escolar e os pares (Gregory e Weisnstein, 2004; Ma, 1997; citado em Coelho, 2008).

Às competências de autorregulação estão subjacentes os comportamentos, as estratégias de aprendizagem e o sucesso de adaptação à escola. O sucesso e o fracasso são desafios escolares à inteligência, ao esforço, à dificuldade de concretização das tarefas e à sorte. Weiner (1985) (citado em Gouveia, 2008) desenvolve uma taxonomia que envolve três dimensões para classificar o sucesso e o insucesso escolar.

A primeira é o locus de *causalidade*: causas internas ou externas ao sujeito. A segunda é a *estabilidade*: às causas estáveis ou instáveis que variam ao longo do tempo. A última a *controlabilidade*: causas controláveis ou incontroláveis pelo sujeito, estando este âmbito ligado a aspetos de natureza comportamental.

Pode-se referir que a capacidade e o esforço são causas internas ao sujeito, enquanto a influência do professor, os trabalhos escolares a família e os pares são causas externas. As atribuições à capacidade e à família podem ser consideradas estáveis, o esforço e a atenção instáveis. Por último, a capacidade, a sorte e a influência do professor são consideradas incontroláveis, enquanto o esforço é uma causa controlável pelo sujeito.

O mesmo autor salienta que as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar, interpretadas nas dimensões da causalidade, influenciam as expectativas, as emoções, os sentimentos, a motivação para a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Assim,

desenvolver os mecanismos de autorregulação é fundamental, visto envolverem as competências cognitivas, emocionais e sociais.

Em relação às competências emocionais, foram desenvolvidos estudos por Martin, Drew, Gaddis e Moseley (1998), Palinsin (1986), (citado em Machado, 2008) referindo que crianças com expressividade positiva e maior empatia são consideradas pelos professores como mais disponíveis para a aprendizagem e conseguem melhores resultados escolares.

Para o desenvolvimento desta competência, a qualidade da relação com a família tem um impacto importante em vários aspetos da vida do adolescente, nomeadamente no que respeita a satisfação com a escola, o lidar com o sucesso, com as tarefas de desenvolvimento e representações sobre si próprio, ou seja, o seu autoconceito e autoestima (Machado, 2008), assim como a relação com os pares (Connel, Spencer e Aber 1994, citado em Peixoto, 2004).

Goleman (2009) refere a importância de os alunos aprenderem a lidar com a frustração, a angústias e os medos. Aprender a conviver, a negociar com os pares e os professores desenvolve alunos capazes de participar no seu processo de aprendizagem. Saber como as emoções se manifestam facilita a aquisição de estratégias e competências emocionais.

Os alunos mais adaptados demonstram emoções positivas, como o entusiasmo, interesse, otimismo, curiosidade e são mais empáticos para com os colegas. Do mesmo modo, crianças que são capazes de expressar as suas emoções possuem um autoconceito mais seguro das suas capacidades de aprendizagem, possuem um sentimento geral de competência, evidenciam comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares. O que permite obter melhor desempenho escolar e reforça a sua autoestima.

Num estudo desenvolvido por Mota e Matos (2010) com crianças institucionalizadas, observou-se que adolescentes menos defensivos tinham maior disponibilidade emocional na relação com os adultos e com os seus pares, eram mais capazes de expressar as suas ideias e sentimentos e envolviam-se de forma empática com os outros desenvolvendo, por isso, as suas competências sociais, observando-se o oposto nos jovens com baixo autocontrolo que revelaram ser mais vulneráveis e desajustados.

A aprendizagem social enfatiza a modelagem das reações emocionais dos outros. Esta aprendizagem diz respeito às relações interpessoais que o aluno estabelece. Se não se criar empatia entre o aluno e o professor, se não se constituírem laços de amizade e confiança, potenciamos determinados comportamentos como a timidez, a inibição, a falta de autoconfiança. Estes comportamentos repercutem-se de forma negativa.

Os estudantes que tinham mais amigos mostravam melhor ajuste social e acadêmico. Os pares são um suporte para o desenvolvimento acadêmico e bem-estar emocional dos alunos, tendo implicações para o envolvimento no contexto escolar (Machado et al, 2008).

Assim, as competências de autorregulação estão subjacentes a grande parte dos comportamentos e atributos associados ao sucesso na adaptação à escola.

Principais Questões e Hipóteses

A revisão de literatura sugere pois por um lado a existência de uma relação entre empatia e agressividade, negativa por vezes, mas nem sempre, e uma possível relação entre empatia e sucesso escolar, neste caso de alguma forma ligado à relação afetiva com as disciplinas e/ ou o professor. Neste trabalho pretende-se efetuar uma caracterização dos adolescentes do básico e do secundário, quanto à sua avaliação em escalas de empatia e agressividade, bem como na sua relação com as disciplinas estudadas, procurando perceber se há uma relação entre aspetos emocionais e o sucesso escolar e se são assinaláveis diferenças de acordo com a idade e o nível de ensino, que nos possam ajudar a compreender o seu desenvolvimento emocional e a refletir sobre a intervenção da escola.

Colocam-se as seguintes hipóteses:

Atendendo à maturação acelerada, por volta dos 15 anos, de estruturas subjacentes à regulação emocional, deverão existir padrões de associação entre empatia e agressividade nos estudantes do ensino básico e nos do ensino secundário.

Os alunos com níveis mais elevados de empatia deverão apresentar melhor classificação nas disciplinas favoritas, na disciplina do professor favorito e melhor performance académica global. Espera-se que esta relação seja mais robusta no grupo mais velho (secundário).

Atendendo à literatura sobre empatia, esta amostra deverá apresentar diferenças significativas entre os sexos na pontuação de empatia.

II - MÉTODO

Participantes

A presente investigação empírica realizou-se no ano letivo de 2010/2011, em duas escolas públicas, uma no concelho de Lisboa e outra no Concelho de Odivelas. Teve como público-alvo um total de 232 alunos. Para o efeito foi pedida autorização ao Ministério de Educação conforme prevê o Despacho n.º 15847/2007. Após a resposta favorável, enviou-se cartas às escolas do distrito de Lisboa (Anexo A).

Algumas escolas entraram em contacto a pedir esclarecimento sobre a realização dos inquéritos. Houve duas escolas que se mostraram disponíveis. Após confirmação agendou-se uma reunião com a Direção da escola para explicar o projeto e procedeu-se à calendarização da aplicação dos questionários. Na altura da reunião foram dadas à direção cópias do documento dirigido aos Encarregados de Educação onde se explica o projeto e se solicita autorização para que o educando realize os questionários (Anexo B). No dia da aplicação foram recolhidas as autorizações dos Encarregados de Educação.

A fim de manter a confidencialidade dos estudantes, os questionários dos participantes foram identificados através de códigos numéricos.

Os instrumentos utilizados são descritos ao longo do procedimento estatístico.

Procedimento Estatístico

A análise dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos de medida selecionados compreendeu estatísticas descritivas, estudos diferenciais e estudos correlacionais. Para o tratamento estatístico foi utilizado o Programa IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics, versão 20.

Efetou-se, em primeiro lugar, uma caracterização geral da amostra com base nas variáveis sociodemográficas selecionadas para o efeito. Esta caracterização foi efetuada com recurso à estatística descritiva, mais especificamente à média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos e cálculos de percentagens.

Fez-se também a descrição dos resultados obtidos através dos questionários aplicados com vista a quantificar as variáveis em estudo.

Para testar as hipóteses, recorreu-se à estatística paramétrica e não-paramétrica, consoante o tipo de variáveis e a verificação dos pressupostos de aplicação.

Para comparar médias entre dois grupos (caso da comparação entre os dois sexos e da comparação entre os dois níveis de escolaridade) foram utilizados os testes t-student para medidas independentes. A fim de analisar a existência de diferenças entre três ou mais médias (caso da comparação entre idades e da comparação entre anos de escolaridade) utilizaram-se teste Anova. Em ambos os casos averiguou-se o pressuposto de normalidade através de testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e, nos casos em que se mostrou necessária a aplicação de teste não-paramétricos, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney e ao teste de Kruskal-Wallis, equivalentes aos testes t-Student e Anova, respectivamente.

Recorreu-se também aos estudos correlacionais, cuja finalidade é observar se existe associação entre duas variáveis. Para tal utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson com testes bicaudais (two-tailed) e o coeficiente de correlação de Spearman nos casos em que não se verificaram os pressupostos de aplicação do primeiro.

Apresentação e Análise Dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados decorrentes das análises estatísticas dos dados recolhidos.

Numa fase inicial foi efetuada a caracterização geral da amostra, seguida da análise descritiva das respostas obtidas em cada instrumento de medida utilizado. Num terceiro momento serão apresentados os resultados das análises das hipóteses de investigação, formuladas com base na revisão da literatura apresentada anteriormente e os resultados das análises exploratórias.

Caracterização Da Amostra

Tendo por base os dados recolhidos através dos questionários, foi elaborada a caracterização sociodemográfica da amostra.

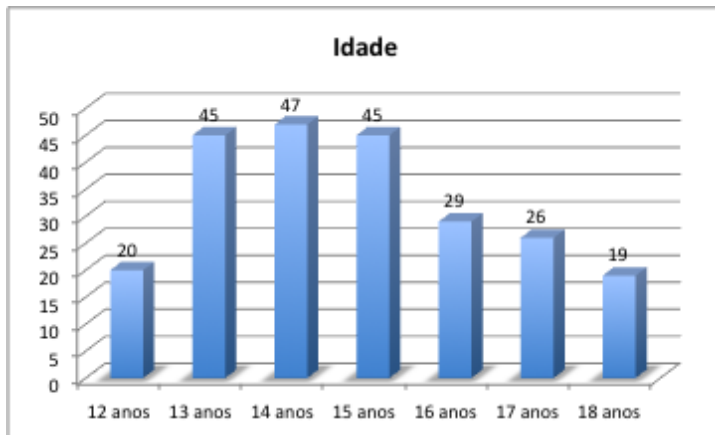


Figura 1. Gráfico representativo da distribuição dos adolescentes por idades

As idades dos jovens que foram incluídos na amostra variam entre os 12 e os 18 anos, sendo a média igual a 14,74 anos e o desvio padrão de 0,114 anos.

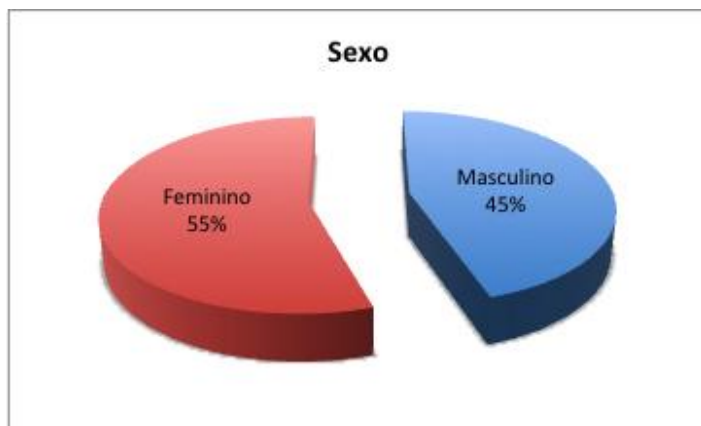


Figura 2. Gráfico representativo da distribuição dos adolescentes por sexo

Quanto ao sexo, verifica-se que 55% dos jovens inquiridos são do sexo feminino, sendo os restantes (45%) do sexo masculino, conforme consta na figura 2.

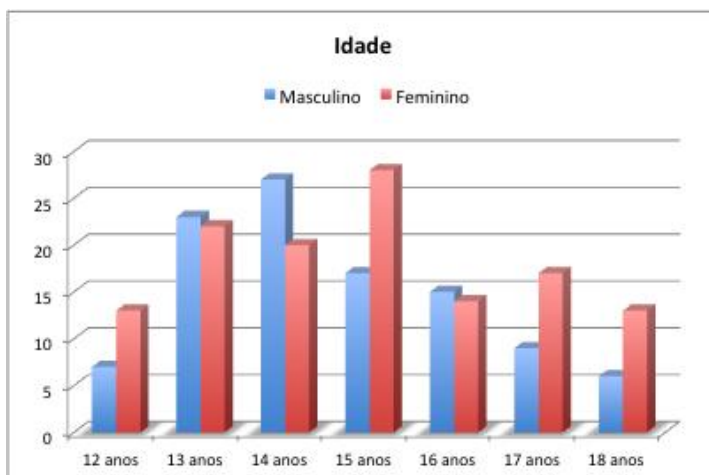


Figura 3. Gráfico representativo da distribuição dos adolescentes por idade e por sexo

Cruzando a informação relativa à idade e ao sexo, podemos observar que as raparigas estão em maioria nos 12, 15, 17 e 18 anos, sendo os rapazes mais representados nos 13, 14 e 16 anos.

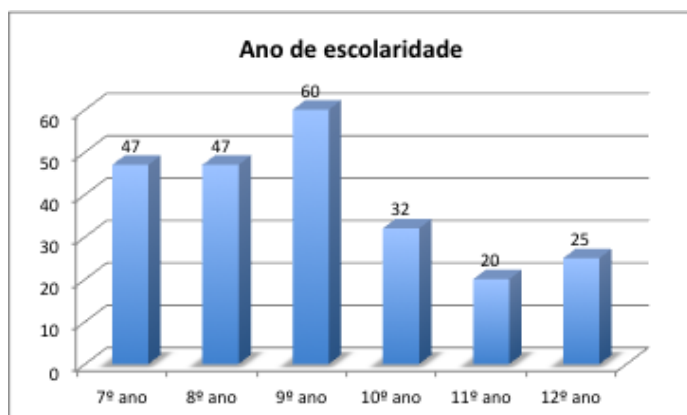


Figura 4. Gráfico representativo da distribuição dos adolescentes por ano de escolaridade

No que concerne ao ano de escolaridade que os adolescentes inquiridos frequentam, o 9º ano de escolaridade é o mais representado na amostra, sendo em menor número os jovens que frequentam o 11º ano.

Atendendo à estrutura do sistema de ensino português, podemos agrupar os alunos inquiridos em dois grupos: 3º ciclo do Ensino Básico, que inclui o 7º, o 8º e o 9º anos, e Ensino Secundário, que compreende o 10º, o 11º e o 12º anos.



Figura 5. Gráfico representativo da distribuição os adolescentes por nível de escolaridade

Como base na informação apresentada, pode-se observar que a maioria da amostra (67%) frequenta o 3º ciclo do Ensino Básico e o restante frequenta o Ensino Secundário.

Resultados da aplicação das escalas

Seguidamente são apresentados os resultados relativos à análise descritiva efetuada com base nas respostas dadas pelos adolescentes a cada um dos questionários aplicados, com vista a quantificar o nível de empatia e de agressividade dos adolescentes, bem como para caracterizar o seu desempenho escolar.

Para medir a empatia utilizou-se a escala Interpersonal Reactivity Index (IRI), (Anexo C) e a escala Animal Empathy Scale (AES), (Gaspar, et al, manuscrito não publicado), (Anexo D). Para medir a agressividade utilizou-se a escala Aggression Questionnaire (AQ), (Buss e Perry, 1992), (Anexo E) e a escala Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS), (Davis, 1980), (Anexo F).

Para analisar as respostas aos questionários, criaram-se figuras de barras que reúnem os resultados das várias questões que compõem as diferentes escalas e subescalas. Esta representação permite observar de forma global a distribuição das respostas dadas nos diversos níveis de empatia e de agressividade.

Com o objetivo de quantificar a empatia e a agressividade, determinou-se o valor médio das classificações atribuídas por cada adolescente às questões correspondentes a cada escala e subescala. Para estes valores médios, representativos da empatia e da agressividade de cada adolescente, determinou-se medidas de estatística descritiva, nomeadamente medidas de localização como a média e os quartis e medidas de dispersão como os extremos e o desvio-padrão.

Para avaliar a dispersão dos dados recorreu-se ao cálculo do coeficiente de variação (CV), obtido através do quociente entre o desvio-padrão e a média; a dispersão é considerada fraca sempre que o CV é inferior a 15%, média para valores entre 15% e 30% e elevada quando o CV é superior a 30%.

Para além dos valores obtidos para as várias escalas, apresentam-se ainda figuras de caixa e bigodes que mostram de forma clara as medidas referidas.

Relativamente ao sucesso escolar dos adolescentes, é apresentada a informação recolhida relativamente às suas disciplinas favoritas e às classificações obtidas. Para avaliar o conceito que os adolescentes têm de sucesso escolar, utilizou-se um questionário em que são apresentadas para escolha algumas definições possíveis de sucesso escolar.

Empatia - Escala IRI

A escala IRI tem uma estrutura multidimensional formada por quatro subescalas, sendo duas afetivas que medem a angústia pessoal e a empatia e duas que medem a empatia cognitiva na dimensão de tomada de perspectiva e fantasia.

O questionário aplicado é composto por 28 itens classificados de 0 a 4, sendo que a valores mais elevados corresponde um maior nível de empatia.

Uma vez que alguns itens se referem a questões colocadas no sentido negativo (e, portanto, equivalentes a menor empatia), inverteu-se o sentido da pontuação obtida, fazendo corresponder à classificação dada o valor complementar, ou seja, 0 substituiu-se por 4, 1 por 3, 3 por 1 e 4 por 0. De acordo com o exposto, inverteu-se a classificação dos itens 3, 4, 7, 12, 13, 14, 15, 18 e 19.

A escala IRI é constituída por quatro subescalas (Anexo C):

Fantasy Scale (FS), que indica a tendência da pessoa se identificar com personagens fictícios e composta pelos itens 1, 5, 7, 12, 16, 23 e 26;

Empathic Concern (EC), que se refere aos sentimentos de compaixão e de preocupação com o outro e composta pelos itens 2, 4, 9, 14, 18, 20 e 22;

Perspective Taking (PT), que corresponde à componente cognitiva da empatia e composta pelos itens 3, 8, 11, 15, 21, 25 e 28;

Personal Distress (PD), que caracteriza as reações negativas auto-orientadas frente às experiências negativas de alguém e composta pelos itens 6, 10, 13, 17, 19, 24 e 27.

As figuras seguintes resumem os resultados obtidos na aplicação do questionário relativo à escala IRI, dividida nas suas quatro subescalas.

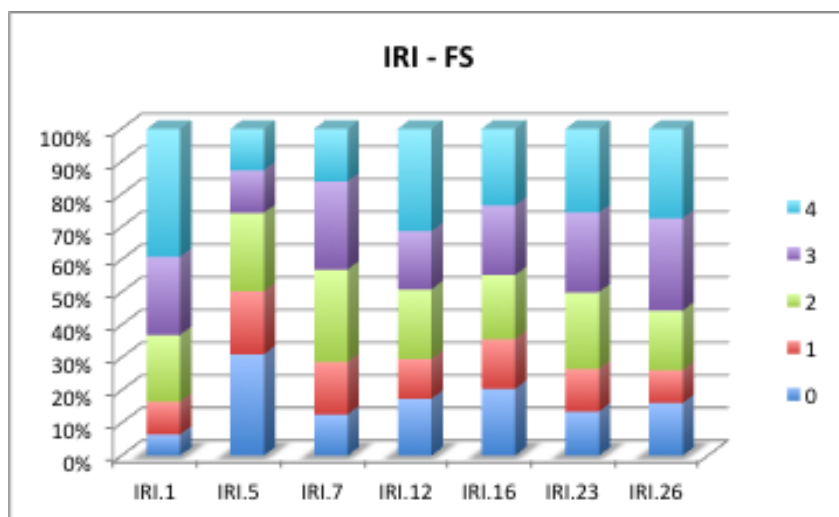


Figura 6. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala FS da escala IRI

Na figura anterior pode-se observar que a questão que apresenta maior número de respostas de nível de empatia mais elevado (correspondente ao 4) e menos respostas de nível mínimo (0) é a questão 1. Esta pergunta prende-se com a capacidade de sonhar e fantasiar sobre o futuro.

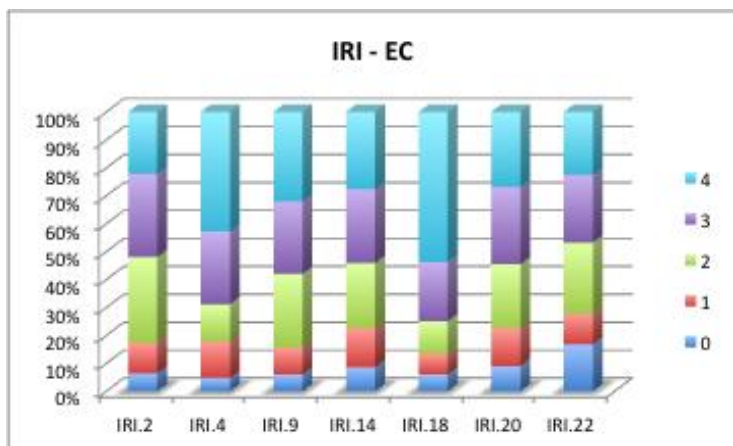


Figura 7. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala EC da escala IRI

Apesar das questões que compõem a dimensão EC serem bastante semelhantes em termos de respostas, observa-se que a pergunta 18, relacionada com um sentimento de empatia perante situações de injustiça, tem um número elevado de respostas de nível máximo.

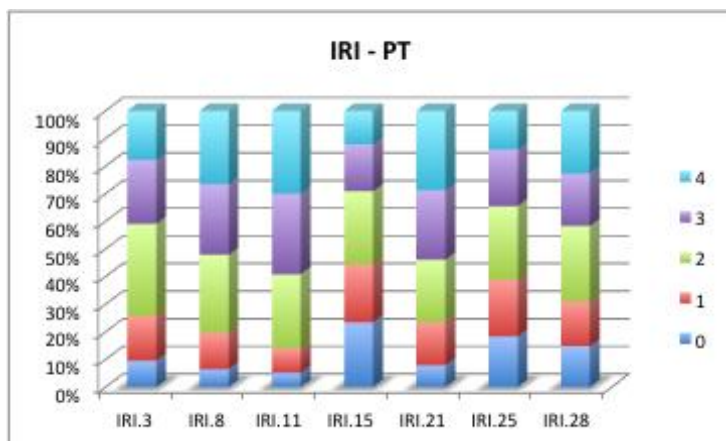


Figura 8. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala PT da escala IRI

No que diz respeito à dimensão PT, a questão 15 foi classificada com pontuação mais baixa, tendo sido atribuídos bastantes valores de nível 0 e 1, significando que, na certeza de ter razão, há menos vontade de se colocar no lugar dos outros. As questões com melhores classificações foram as que se relacionam com a capacidade de considerar a perspetiva dos vários intervenientes numa discussão (questões 8 e 21) e com o interesse em de compreender melhor os amigos (questão 11).

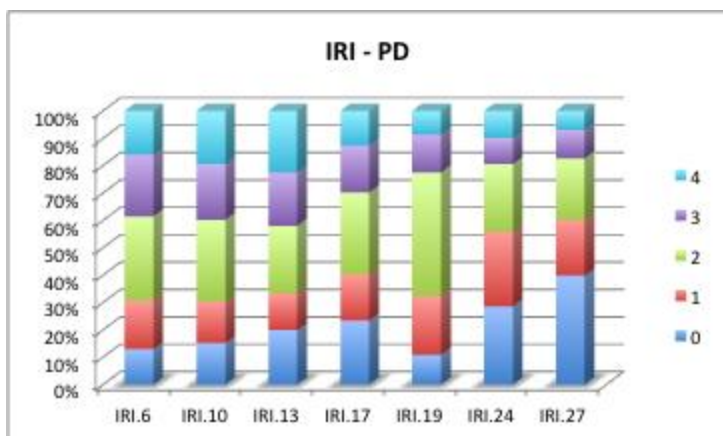


Figura 9. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala PD da escala IRI

Na figura anterior observa-se uma tendência para a perda de controlo perante uma situação de emergência, uma vez que as questões 24 e 27 revelam poucos valores de nível máximo e bastantes de nível 0 e 1.

Para uma leitura da escala IRI apresenta-se a representação das caixas de bigodes e as medidas de estatística descritiva (Anexo G).

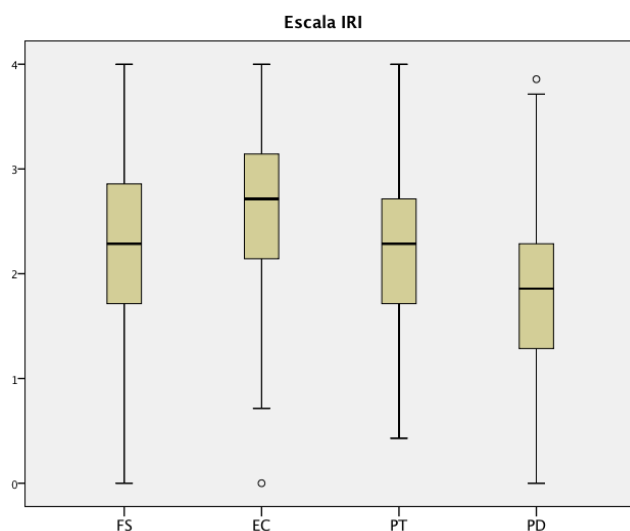


Figura 10. Caixa de bigodes da escala IRI

Observando os resultados verifica-se que a subescala PD é, das quatro subescalas, a que corresponde um nível mais baixo de empatia, sendo a subescala EC a que apresenta média mais elevada.

Relativamente à dispersão, pode-se dizer que esta é elevada para todas as subescalas, uma vez que o coeficiente de variação é superior a 30%.

Quando consideramos todos os itens da escala IRI sem dividirmos pelas subescalas, a dispersão é média pois o coeficiente de variação encontra-se entre 15% e 30%.

Escala AES

A escala AES mede o sentimento empático para com os animais.

Foi utilizado um questionário com 22 itens classificados de 1 a 9, correspondendo valores maiores a maior nível de empatia.

Uma vez que algumas questões são colocadas no sentido negativo e, portanto, indicando menor empatia, fez-se a inversão da classificação dos itens respetivos, transformando 1 em 9, 2 em 8, e assim sucessivamente. Os itens invertidos foram: 1, 2, 4, 6, 8, 11, 12, 14, 16, 19 e 20.

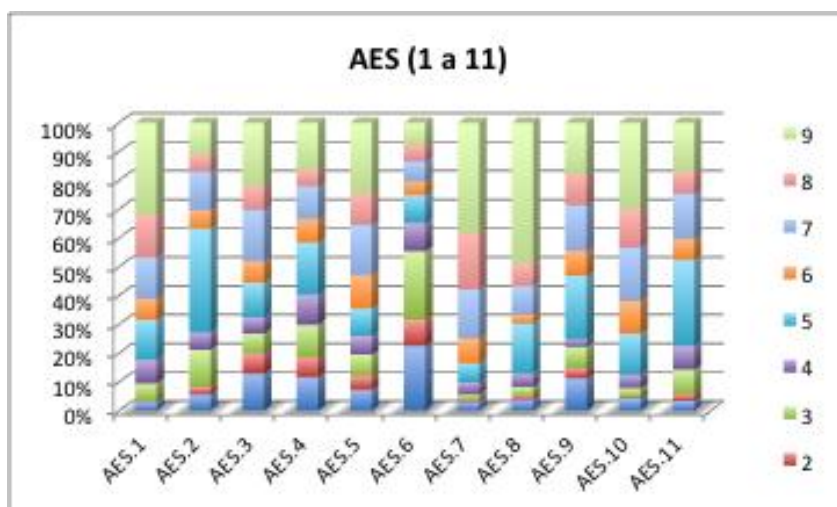


Figura 11. Gráfico representativo das respostas correspondentes à escala AES (questões 1 a 11)

As respostas dadas às primeiras onze perguntas da escala AES indicam que os jovens são particularmente sensíveis ao facto de tirar a liberdade aos animais fechando-os em jaulas, uma vez que revelam elevados níveis de empatia nas questões 1 e 7. Os adolescentes também mostram não valorizar negativamente os afetos dos donos em relação aos seus animais de estimação, uma vez que há um número elevado de respostas de nível máximo na questão 8.

Por outro lado, atendendo à distribuição das respostas na pergunta 6, observa-se que os jovens são permissivos em relação à punição quando os animais se comportam mal.

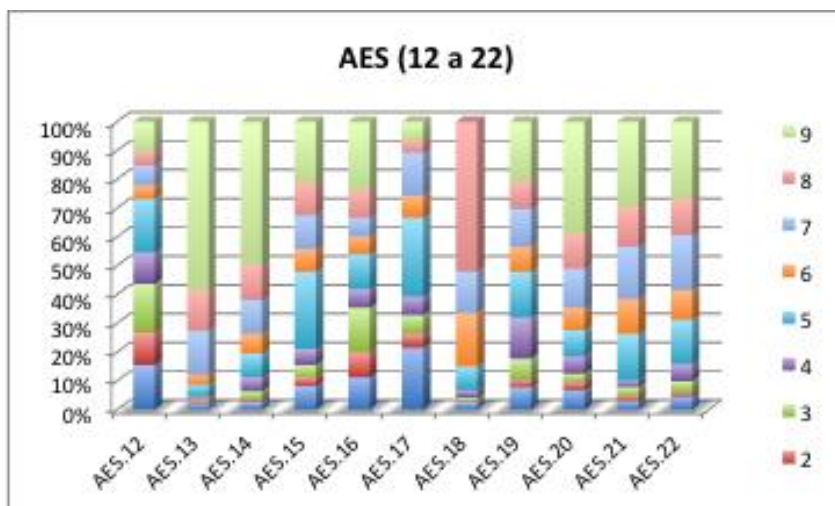


Figura 12. Gráfico representativo das respostas correspondentes à escala AES (questões 12 a 22)

No que respeita às restantes questões da escala AES, salienta-se o facto de os adolescentes serem muito sensíveis aos maus tratos infligidos aos animais, pois revelam elevados níveis de empatia na pergunta 13. Por outro lado, as respostas dadas à questão 17 indica que os jovens não são muito favoráveis a alimentar os pássaros, uma vez que esta questão apresenta maior número respostas correspondentes a baixa empatia.

Em seguida apresenta-se as medidas de estatística descritiva calculadas para a escala AES (Anexo H) e a representação da caixa de bigodes correspondente.

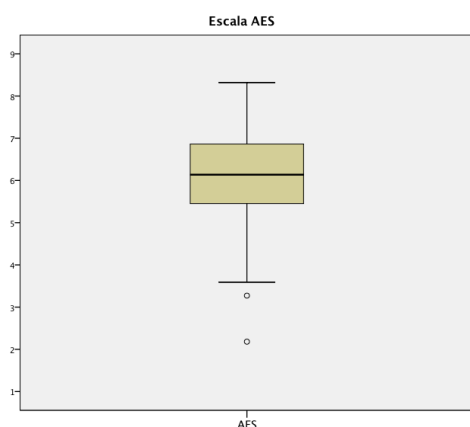


Figura 13. Caixa de bigodes da escala AES

O valor médio da escala AES é próximo de 6, o que numa escala entre 1 e 9, indica que estes adolescentes apresentam uma empatia razoável para com os animais.

A dispersão dos dados na escala AES é média, uma vez que o coeficiente de variação está entre 15% e 30%.

Agressividade

Escala AQ

O questionário da e AQ permite avaliar o comportamento nas componentes motora, afetiva ou emocional e cognitiva, expressa através de quatro subtraços da agressividade: física, verbal, irritabilidade e hostilidade.

Este questionário é composto por 29 itens classificados de 1 a 5, correspondendo valores maiores a maior agressividade.

Dado que algumas questões são colocadas no sentido negativo e, portanto, indicando menor agressividade, fez-se a inversão da classificação dos itens respetivos, transformando 1 em 5, 2 em 4, e assim sucessivamente. Os itens invertidos foram: 1, 3, 10 e 21.

A escala AQ é constituída por quatro subescalas (Anexo E):

Physical Aggression (PA), composta pelos itens 11, 12, 15, 17, 18, 21, 23, 27 e 29;

Verbal Aggression (VA), composta pelos itens 3, 14, 19, 24 e 28;

Anger (A), composta pelos itens 1, 5, 6, 10, 13, 22 e 25;

Hostility (H), composta pelos itens 2, 4, 7, 8, 9, 16, 20 e 26.

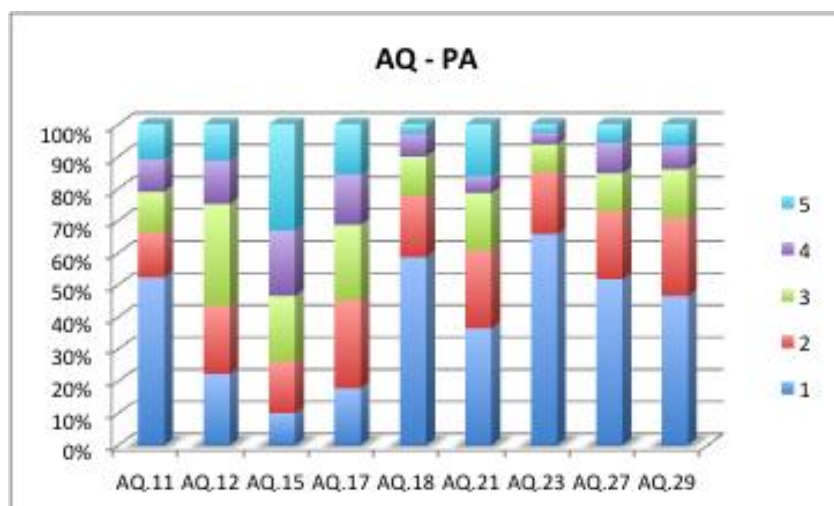


Figura 14. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala PA da escala AQ

Na figura anterior observa-se que, na dimensão PA da escala AQ, as respostas dos adolescentes apontam para níveis baixos de agressividade na maioria das questões. A exceção é a questão 15, relativa à reação dos jovens perante uma agressão física, em que maior número de adolescentes atribuiu níveis correspondentes a maior agressividade.

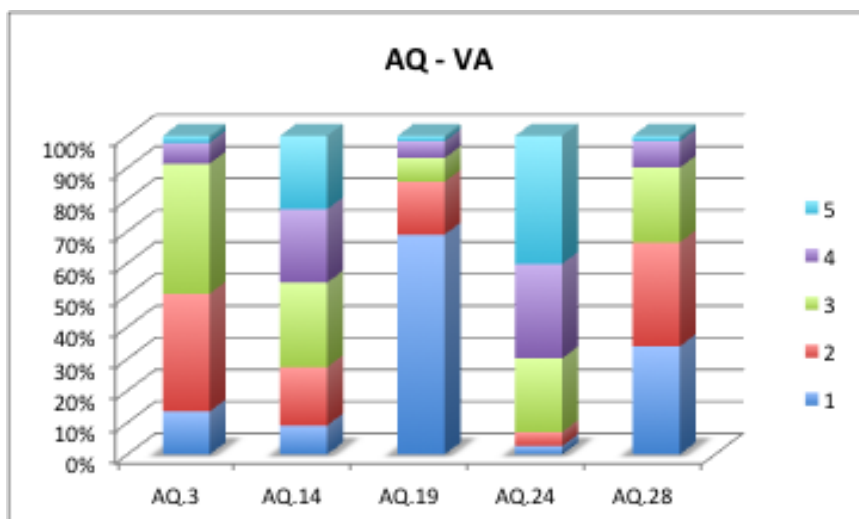


Figura 15. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala VA da escala AQ

No que diz respeito às respostas dadas na subescala VA, a questão que revela menor agressividade por parte dos jovens é questão 19 em que grande parte indica que os amigos não os consideram quezilentos. Já no que se refere a falar abertamente quando não estão de acordo com os pares (questão 24), a maior parte dos jovens responde favoravelmente o que contribui para a classificação de maior agressividade verbal.

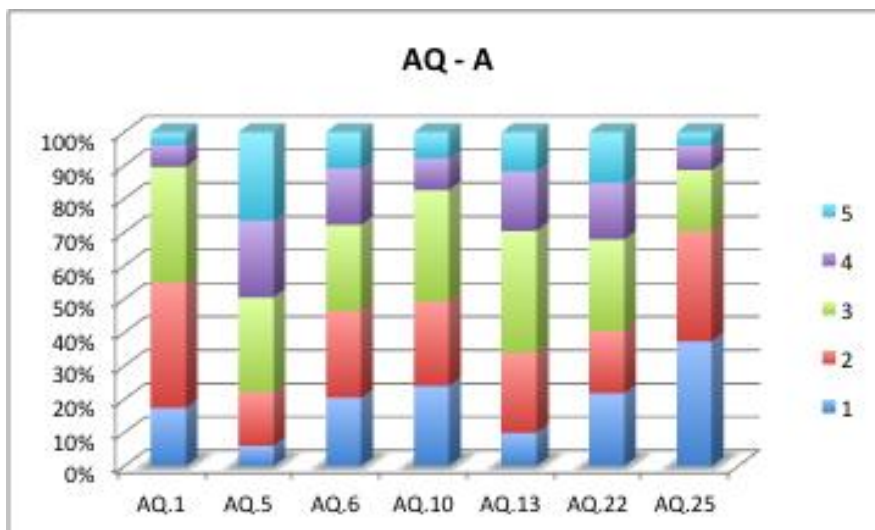


Figura 16. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala A da escala AQ

Na figura anterior observa-se uma distribuição equilibrada das respostas nesta dimensão da escala AQ, sendo, no entanto, a reação à frustração (questão 5) a que leva mais jovens a revelar a sua agressividade.

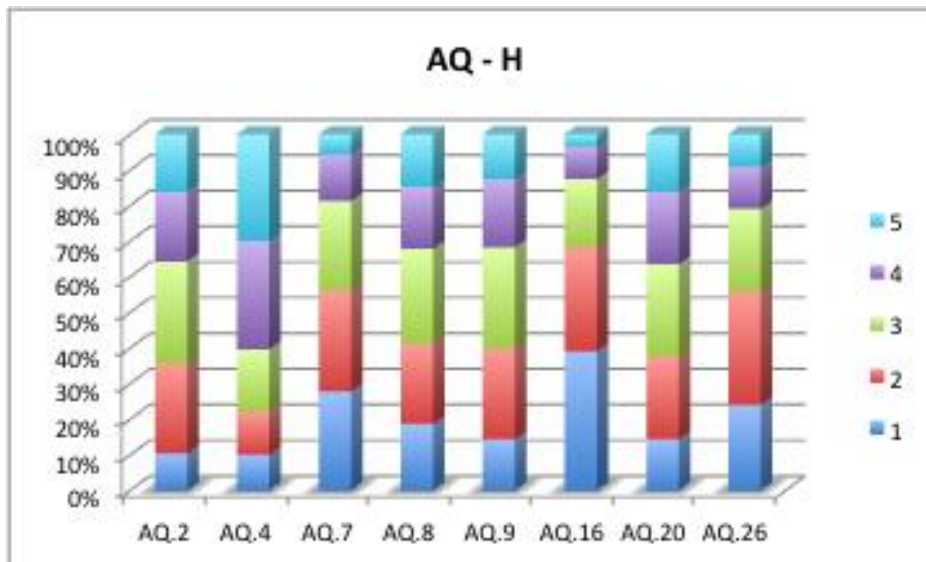


Figura 17. Gráfico representativo das respostas correspondentes à subescala H da escala AQ

Finalmente, no que diz respeito à subescala H da escala AQ, há um número significativo de adolescentes que se questiona por que se irrita facilmente (questão 4), sendo esta a questão que mais contribui para a agressividade nesta dimensão. Por outro lado, o sentimento de inveja parece ser pouco valorizado pelos jovens, uma vez que na questão 16 a maior parte indicou valores correspondentes a menos agressividade.

Apresenta-se a representação da escala AQ das caixas de bigodes e as medidas de estatística descritiva calculadas nas quatro subescalas (Anexo I).

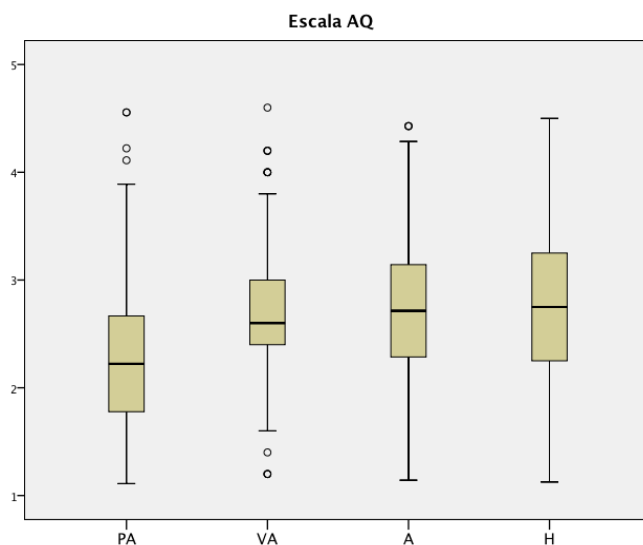


Figura 18. Caixa de bigodes da escala AQ

Observando os resultados verifica-se que a subescala PA é, das quatro subescalas, a que corresponde um nível mais baixo de agressividade, sendo as outras três subescalas semelhantes entre si.

Relativamente à dispersão, pode-se dizer que esta é média para a escala e para todas as subescalas, uma vez que o coeficiente de variação está compreendido entre 15% e 30%.

Escala DIAS

A escala de DIAS avalia estratégias diretas e indiretas de agressividade.

O questionário é composto por 24 itens classificados de 0 a 4 e todos no sentido de fazer corresponder a valores mais elevados um maior nível de agressividade.

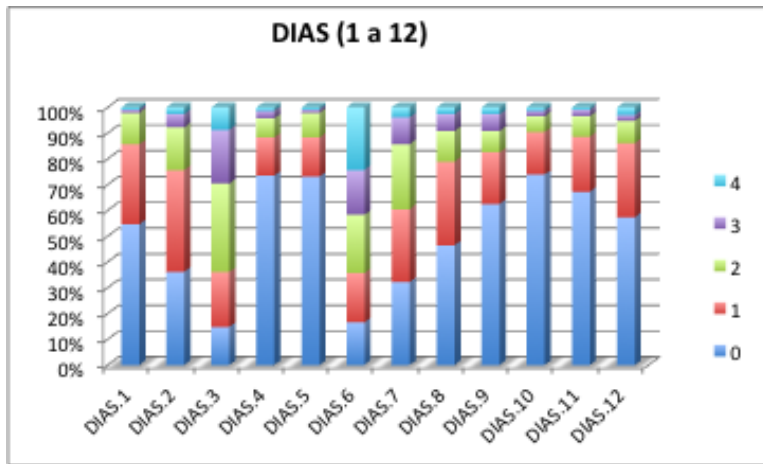


Figura 19. Gráfico representativo das respostas correspondentes à escala DIAS (questões 1 a 12)

As respostas dadas às primeiras doze perguntas da escala DIAS apontam para um baixo nível de agressividade nestes jovens quando têm problemas com alguém. As questões em que foram dadas mais respostas de nível elevado foram as questões 3 e 6, indicando ser gritar e ignorar o outro as estratégias preferidas para abordar uma zanga.

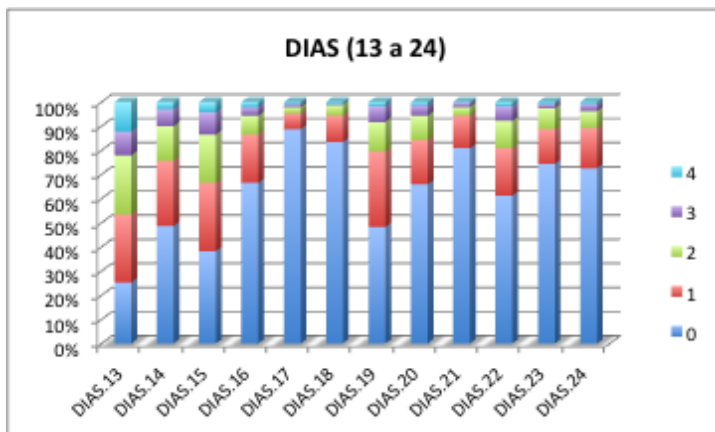


Figura 20. Gráfico representativo das respostas correspondentes à escala DIAS (questões 13 a 24)

No que respeita às restantes questões da escala DIAS, salienta-se o facto de vários adolescentes apontarem como estratégia perante uma zanga fazerem por afastar aquele com quem têm o problema (questão 13). Por outro lado, muito poucos jovens escolhem como estratégias numa zanga com alguém tirar-lhe coisas, contar os seus segredos a outros e empurrar (questões 17, 18 e 21).

Em seguida apresenta-se a representação da caixa de bigodes e as medidas de estatística descritiva calculadas para a escala DIAS (Anexo J).

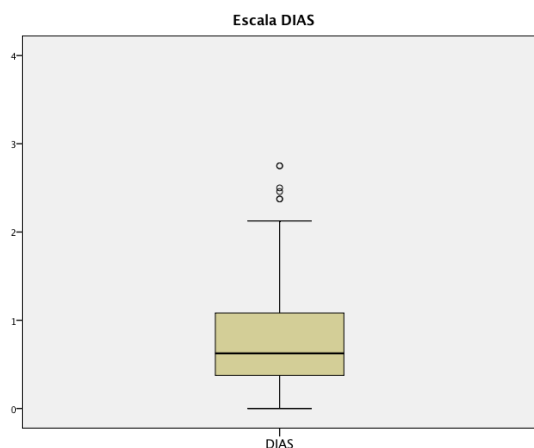


Figura 21. Caixa de bigodes da escala DIAS

O valor médio da escala DIAS é inferior a 1, o que, numa escala entre 0 e 4, indica que estes adolescentes apresentam um baixo nível de agressividade medido através desta escala.

A dispersão dos dados na escala AES é elevada, uma vez que o coeficiente de variação é superior a 30%.

Sucesso escolar

O sucesso escolar dos adolescentes foi caracterizado através das classificações obtidas pelos adolescentes no ano letivo transato, quer às disciplinas que consideram favoritas, quer no conjunto global de disciplinas (Anexo K).

Uma vez que o conjunto de disciplinas e as escalas de avaliação diferem entre o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, optou-se por descrever separadamente os resultados para os dois níveis de ensino.

3º Ciclo do Ensino Básico

Antes de apresentar os resultados referentes ao sucesso escolar, descreve-se a amostra constituída pelos jovens inquiridos que frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico.



Figura 22. Gráfico representativo da Distribuição dos jovens do Ensino Básico por sexo

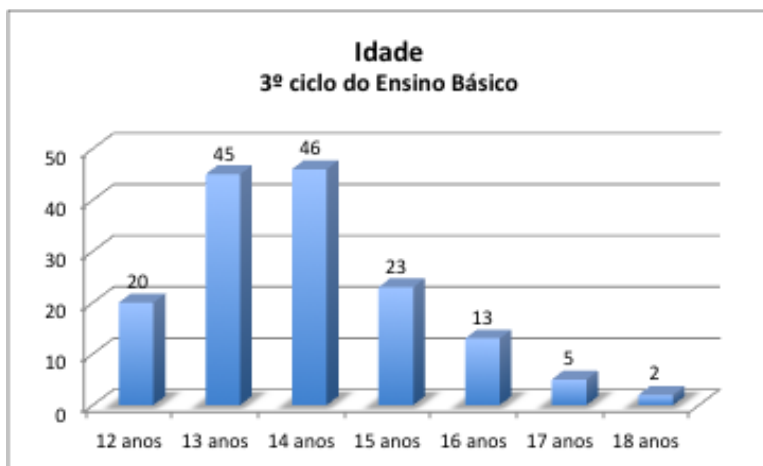


Figura 23. Gráfico representativo da distribuição dos jovens do Ensino Básico por idades

Os jovens do Ensino Básico (3º ciclo) são maioritariamente do sexo feminino (51,4%) e apresentam uma idade média de 13,92 anos (desvio-padrão de 1,34 anos).



Figura 24. Gráfico representativo da distribuição dos jovens do Ensino Básico por ano de escolaridade

Este grupo de adolescentes encontra-se distribuído pelo três anos de escolaridade do 3º ciclo, sendo 31% do 7º ano, 31% do 8º ano e estando 38% a frequentar o 9º ano de escolaridade.

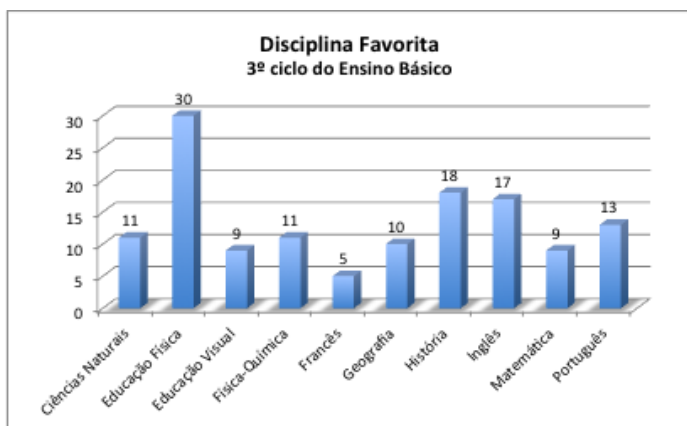


Figura 25. Gráfico representativo da disciplina favorita dos jovens do Ensino Básico

A figura anterior mostra a distribuição de respostas relativas à disciplina favorita dos adolescentes do 3º ciclo do Ensino Básico, sendo de salientar a disciplina de Educação Física com maior número de escolhas para disciplina favorita (22,6%) e sendo Francês a disciplina menos escolhida (3,8%).

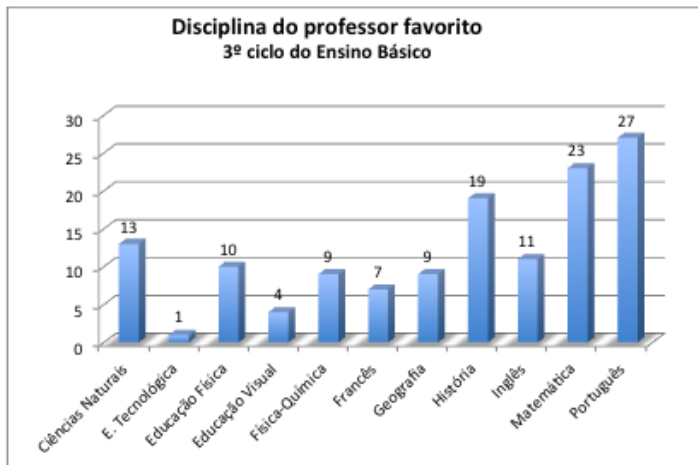


Figura 26. Gráfico representativo da disciplina do professor favorito dos jovens do Ensino Básico

Quanto à escolha do professor favorito, a maioria prefere o professor de Português (17,5%), sendo o menos escolhido o professor da disciplina de Educação Tecnológica (0,6%), logo seguido do professor de Educação Visual (2,6%).

Para quantificar o aproveitamento escolar destes adolescentes, recolheu-se os valores das notas obtidas no ano letivo e registou-se: a nota mínima, a nota máxima, a nota obtida à

disciplina favorita, a nota obtida à disciplina do professor favorito, a média das notas das três disciplinas favoritas e a média de todas as disciplina (Anexo L).

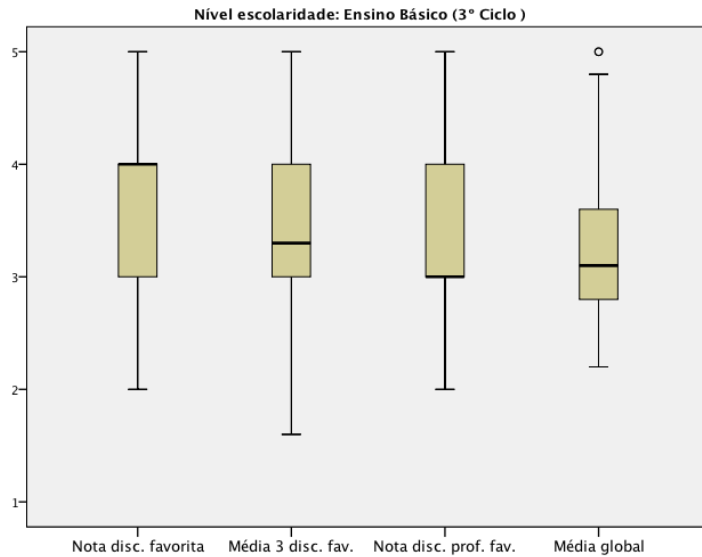


Figura 27. Caixa de Bigodes para as notas às disciplinas favoritas e notas médias

Observando a Caixa de Bigodes verifica-se que a nota obtida à disciplina favorita é superior, em média, à nota obtida à disciplina do professor favorito e às médias das notas, quer das três disciplinas favoritas quer global.

Ensino Secundário

Tal como para o grupo do 3º ciclo do Ensino Básico, começa-se por descrever a amostra constituída pelos jovens inquiridos que frequentam o Ensino Secundário e depois apresenta-se os resultados referentes ao desempenho escolar (Anexo M).

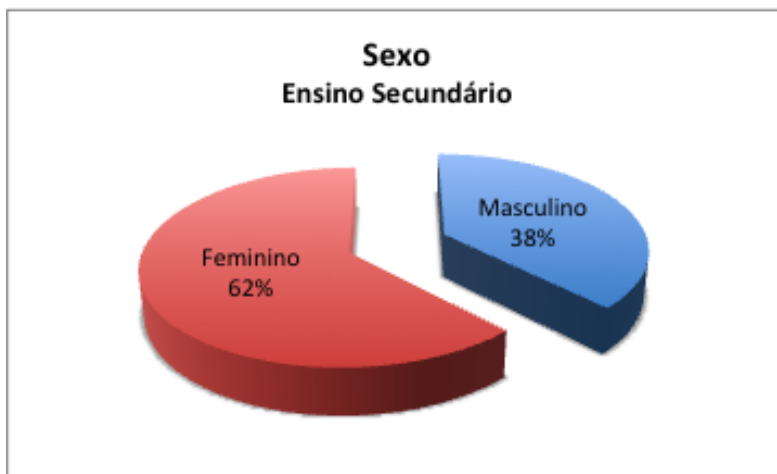


Figura 28. Gráfico representativo da distribuição dos jovens do Ensino Secundário por sexo

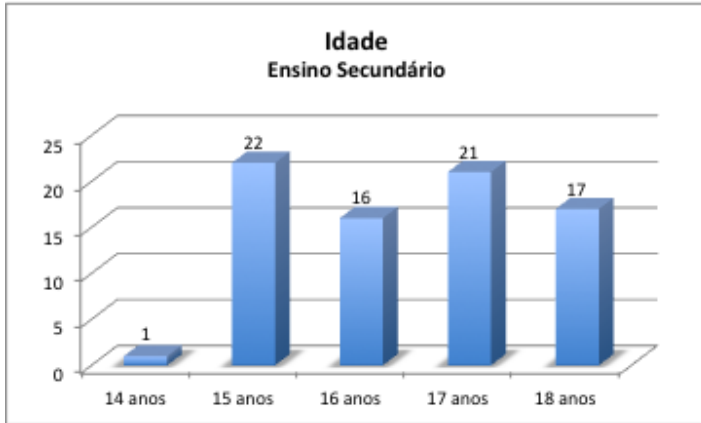


Figura 29. Gráfico representativo da distribuição dos jovens do Ensino Secundário por idades

Os jovens do Ensino Secundário são maioritariamente do sexo feminino (62%) e apresentam uma idade média de 16,4 anos (desvio-padrão de 1,16 anos).



Figura 30. Gráfico representativo da distribuição dos jovens do Ensino Secundário por ano de escolaridade

Este grupo de adolescentes encontra-se distribuído pelo três anos de escolaridade do Ensino Secundário, sendo 42% do 10º ano, 26% do 11º ano e 32% do 12º ano de escolaridade.

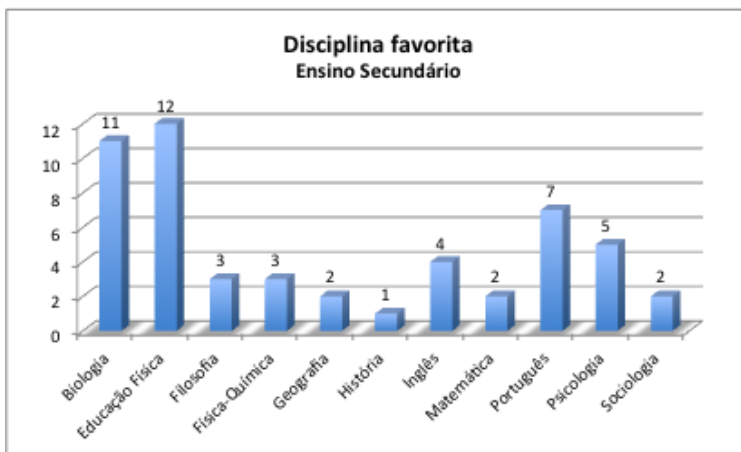


Figura 31. Gráfico representativo da disciplina favorita dos jovens do Ensino Secundário

A figura anterior mostra a distribuição de respostas relativas à disciplina favorita dos adolescentes do Ensino Secundário, sendo de salientar a disciplina de Educação Física com maior número de escolhas para disciplina favorita (23,1%), logo seguida de Biologia (21,2%). As disciplinas menos escolhidas foram História (1,9%), Geografia, Matemática e Sociologia (3,8%).



Figura 32. Gráfico representativo da disciplina do professor favorito dos jovens do Ensino Secundário

Quanto à escolha do professor favorito, a maioria prefere o professor de Biologia (30,8%), sendo as menos escolhidas as disciplinas de História e Matemática (1,9%), logo seguidas de Inglês e Sociologia (3,8%).

Para quantificar o aproveitamento escolar destes adolescentes, recolheu-se os valores das notas obtidas no ano letivo e registou-se: a nota mínima, a nota máxima, a nota obtida à disciplina favorita, a nota obtida à disciplina do professor favorito, a média das notas das três disciplinas favoritas e a média de todas as disciplina (Anexo N).

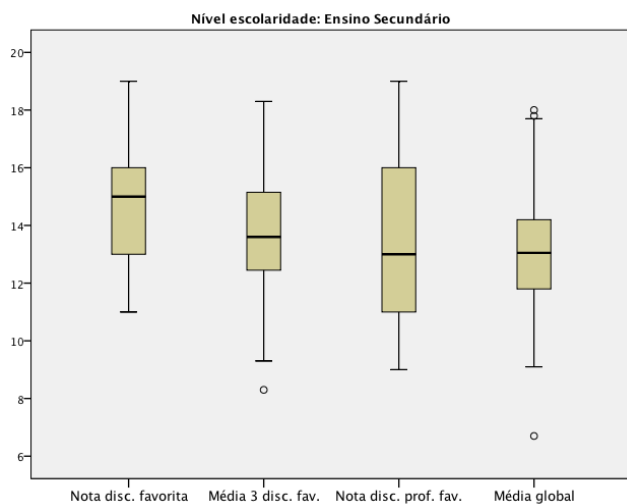


Figura 33. Caixa de Bigodes para as notas às disciplinas favoritas e notas médias

Observando a Caixa de Bigodes verifica-se que a nota obtida à disciplina favorita é superior, em média, à nota obtida à disciplina do professor favorito e às médias das notas, quer das três disciplinas favoritas quer global.

O conceito de sucesso escolar foi caracterizado através dos resultados obtidos no questionário elaborado para esse efeito (Anexo O). Nesse questionário era pedido que, entre de vinte itens correspondentes a diferentes definições de sucesso escolar, os jovens indicassem com quais concordavam mais ou menos, atribuindo uma pontuação entre 1 (discordo muitíssimo) e 5 (concordo muitíssimo).

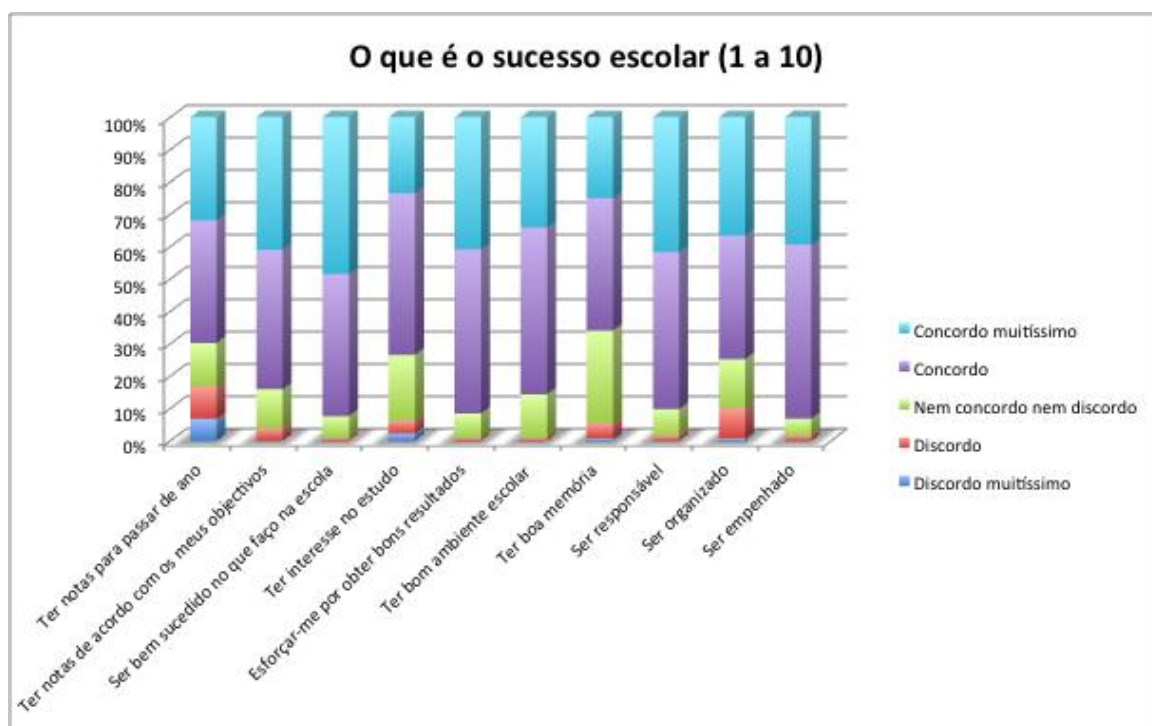


Figura 34. Gráfico representativo das respostas ao questionário sobre o conceito de sucesso escolar (questões 1 a 10)

As respostas dadas aos primeiros dez itens do questionário indicam que a maior parte dos adolescentes está de acordo com estas definições para o sucesso escolar, embora a opção “ter notas para passar de ano” tenha sido aquela com que mais jovens discordaram.

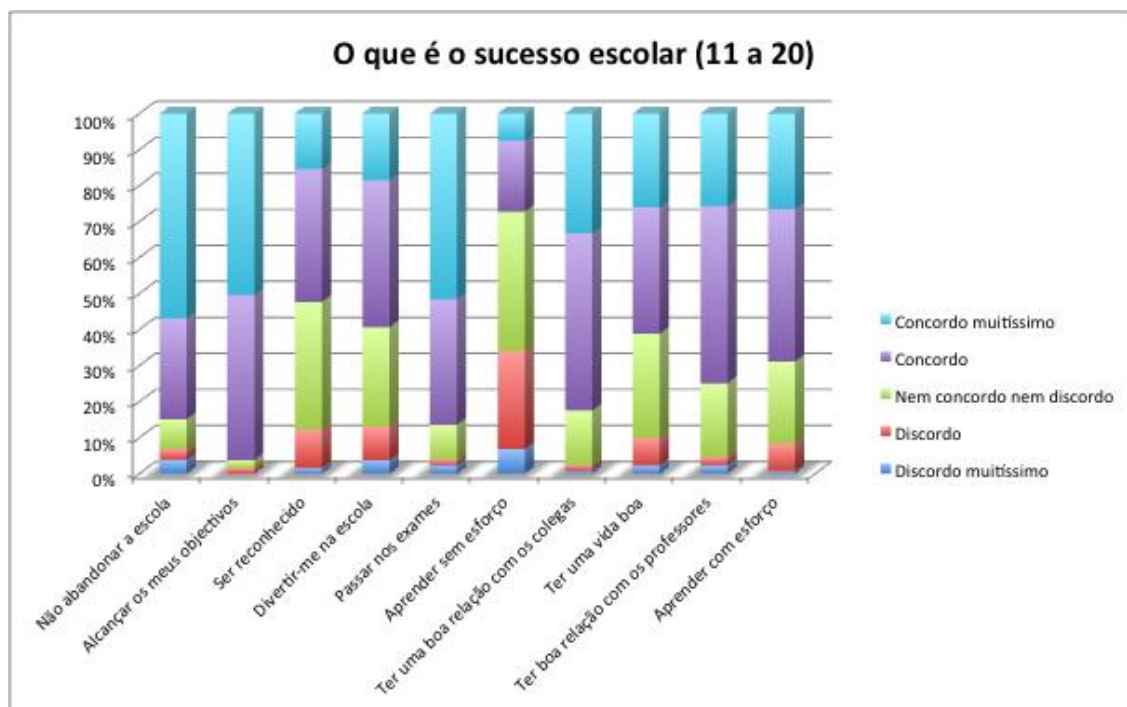


Figura 35. Gráfico representativo das respostas ao questionário sobre o conceito de sucesso escolar (questões 11 a 20)

Nas restantes questões verificou-se mais variabilidade nas respostas, sendo quase unânime a escolha da opção “alcançar os meus objetivos” e sendo menos valorizadas as opções “ ser reconhecido”, “divertir-me na escola” e “aprender sem esforço”.

Consistência Interna Das Escalas

A consistência dos itens que constituem uma dimensão define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos. Isto significa que as respostas diferem entre os itens não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões.

Como medida da consistência interna do conjunto de itens que compõe uma escala ou subescala utilizámos o Alpha de Cronbach, que se pode definir como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica.

O Alpha de Cronbach varia entre 0 e 1, considerando-se muito boa a consistência interna para alpha superior a 0,9, boa para alpha entre 0,8 e 0,9, razoável para alpha entre 0,7 e 0,8, fraca para alpha entre 0,6 e 0,7 e inadmissível para alpha inferior a 0,6.

Foram determinados e analisados os valores do Alpha de Cronbach para as diferentes escalas e subescalas que utilizámos para medir a empatia e a agressividade dos adolescentes.

Tabela 1. Alpha de Cronbach para a escala IRI

Escala		Número de itens	Alpha de Cronbach	Consistência interna
IRI		28	0,787	Razoável
IRI	Subescala FS	7	0,673	Fraca
	Subescala EC	7	0,727	Razoável
	Subescala PT	7	0,734	Razoável
	Subescala PD	7	0,655	Fraca

Os resultados da tabela anterior indicam que a escala IRI apresenta uma consistência interna razoável quando consideramos todos os itens que a compõem. Separando nas quatro subescalas, a consistência interna diminui, sendo razoável para as subescalas EC e PT e fraca para as subescalas FS e PD. Uma vez que a consistência interna da escala IRI é razoável, e apesar da consistência interna não ser boa para todas as suas subescalas, no tratamento estatístico que se segue optou-se por analisar a escala IRI tanto considerando o conjunto dos seus itens na totalidade, como dividida nas suas subescalas.

Tabela 2. Alpha de Cronbach para a escala AES

Escala	Número de itens	Alpha de Cronbach	Consistência interna
AES	22	0,821	Boa

A consistência interna da escala AES é boa, pelo que se utilizou esta escala com a sua composição completa nos testes de hipóteses.

Procedeu-se a uma análise de comparação, *Tabela 3*, dos valores do alfa de Cronbach obtido no presente estudo e nas escalas validadas para a população portuguesa (Gaspar, et al, manuscrito não publicado) apresenta-se, na tabela, com a referência número (1); os resultados de Davis referem-se na ao número (2) e por fim os valores da escala AES corresponde ao número (3).

Tabela 3. Alpha de Cronbach para as escalas de empatia

Escala		Número de itens	Alpha de Cronbach			
			Presente estudo	Outros autores		
				(1)	(2)	(3)
IRI		28	0,787	0,74	-	-
IRI	Subescala FS	7	0,673	-	0,75 - 0,78	-
	Subescala EC	7	0,727	-	0,68 - 0,73	-
	Subescala PT	7	0,734	-	0,71 - 0,78	-
	Subescala PD	7	0,655	-	0,75 - 0,78	-
AES			0,821	0,87	-	0,78

O resultados do Alpha de Cronbach para a escala IRI e AES apresentam-se, neste estudo, mais altos que na escala de Davis, quanto aos resultados obtidos na validação da escala IRI à população portuguesa, os adolescentes obtiveram na subescala FS e PD os valores são fracos, contudo nas subescalas EC e PT os valores apresentam são razoáveis. Na escala AES observa-se que os valores do presente estudo são bons.

Tabela 4. Alpha de Cronbach para a escala AQ

Escala		Número de itens	Alpha de Cronbach	Consistência interna
AQ		29	0,827	Boa
AQ	Subescala PA	9	0,669	Fraca
	Subescala VA	5	0,473	Inadmissível
	Subescala A	7	0,671	Fraca
	Subescala H	8	0,723	Razoável

O resultados do Alpha de Cronbach para a escala AQ indicam que a consistência interna desta escala considerando todos os itens que a compõem é boa. Separando a escala nas suas quatro dimensões, verifica-se que a subescala H tem uma consistência interna razoável, as subescalas PA e A apresentam uma consistência interna fraca e a subescala VA revela uma consistência interna inadmissível.

Uma análise mais pormenorizada desta última subescala não permitiu uma melhoria na sua consistência interna mediante a eliminação de nenhum item, uma vez que o valor de alpha se mantém semelhante e inferior a 0,4.

Atendendo ao que foi exposto, optou-se por analisar a agressividade através da escala AQ quer considerando a totalidade dos itens que a compõem, quer utilizando as subescalas PA, A e H. A subescala VA não foi utilizada no tratamento estatístico, nomeadamente nos testes de hipóteses.

Tabela 5. Alpha de Cronbach para a escala DIAS

Escala	Número de itens	Alpha de Cronbach	Consistência interna
DIAS	24	0,914	Muito boa

A consistência interna da escala DIAS é muito boa, pelo que se utilizou esta escala com a sua composição completa nos testes de hipóteses.

Para além das escalas de empatia e de agressividade, foi também analisada a consistência interna da escala utilizada para caracterizar o conceito de sucesso escolar.

Do mesmo modo que na escalas de empatia procedeu-se, para a agressividade, a uma análise de comparação dos valores do alfa de Cronbach, *Tabela 6*, obtido no presente estudo e na escala DIAS validada para a população portuguesa (Arriaga; Esteves e Monteiro 2004); na tabela apresenta-se com a referência número (4); os resultados da escala da escala AQ corresponde ao número (5).

Tabela 6. Alpha de Cronbach para as escalas de agressividade

escala		Número de itens	Alpha de Cronbach		
			Presente estudo	Outros autores	
			(4)	(5)	
AQ		29	0,827	-	0,89
AQ	Subescala PA	9	0,669	-	0,85
	Subescala VA	5	0,473	-	0,72
	Subescala A	7	0,671	-	0,83
	Subescala H	8	0,723	-	0,77
DIAS		24	0,914	0,90	-

O resultados do Alpha de Cronbach para a escala DIAS apresentam-se, neste estudo, com uma consistência muito boa, um pouco mais altos que os resultados obtidos na validação da escala à população portuguesa. Relativamente à escala AQ, vide análise à *Tabela 4*, os

resultados obtidos nas diferentes subescalas, nesta população, são fracos e a subescala VA é inadmissível.

Tabela 7. Alpha de Cronbach para o questionário relativo ao conceito de sucesso escolar

Escala	Número de itens	Alpha de Cronbach	Consistência interna
DIAS	20	0,842	Boa

A consistência interna do conjunto de questões que compõem o questionário sobre o conceito de sucesso escolar é boa.

Existe uma relação entre a empatia e o sucesso escolar dos adolescentes

Para testar esta hipótese para o grupo do 3º ciclo do Ensino Básico, determinou-se e testou-se os coeficientes de correlação de Spearman (RS), uma vez que nenhuma das variáveis quantitativas associadas ao sucesso escolar verificaram o pressuposto de normalidade para aplicação do coeficiente de correlação de Pearson.

Tabela 8. Alpha de Cronbach para a escala AESe sucesso escolar

Total AES	rs=-0,168 p = 0,028	rs = -0,188 p = 0,016	rs = -0,152 p = 0,041	rs= p = 0,084
------------------	------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

Tabela 9. Coeficientes de Correlação entre a empatia e o sucesso escolar (3º ciclo do Ensino Básico)

	Nota disc. favorita	Nota disc. prof. fav.	Média três disc. fav.	Média global
Total IRI	p = 0,232	p = 0,340	p = 0,260	p = 0,299
Total IRI EC	p = 0,281	p = 0,322	p = 0,155	rs = 0,164 p = 0,031
Total IRI PT	p = 0,371	p = 0,378	p = 0,093	p = 0,124
Total AES	rs = -0,168 p = 0,028	rs = -0,188 p = 0,016	rs = -0,152 p = 0,041	p = 0,084

Na tabela anterior apresenta-se os resultados dos testes para aos coeficientes de correlação entre a empatia e o sucesso escolar dos jovens do 3º ciclo do Ensino Básico, indicando-se apenas os valores dos coeficientes nos casos em que os testes foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Com base nos valores obtidos, pode-se afirmar que existem relações estatisticamente significativas muito fracas e negativas entre a empatia medida através da escala AES e a nota à disciplina favorita ($r_s = - 0,168$), a nota à disciplina do professor favorito ($r_s = - 0,188$) e a média às três disciplinas favoritas ($r_s = - 0,152$), significando que a maiores valores da escala AES correspondem piores resultados escolares. Existe também uma relação significativa muito fraca e positiva entre a subescala EC da escala IRI e a média global ($r_s = 0,64$), indicando que maior grau de empatia medido por esta subescala equivale a médias globais mais elevadas.

Para testar esta hipótese para o grupo do Ensino Secundário, determinou-se e testou-se coeficientes de correlação de Pearson uma vez que se verificou o pressuposto de normalidade para as variáveis a relacionar.

***Tabela 10. Coeficientes de Correlação entre a empatia e o sucesso escolar
(Ensino Secundário)***

	Nota disc. favorita	Nota disc. prof. fav.	Média três disc. fav.
Total IRI	p = 0,132	p = 0,109	p = 0,097
Total IRI EC	p = 0,258	p = 0,239	p = 0,069
Total IRI PT	p = 0,172	p = 0,396	p = 0,092
Total AES	p = 0,038 R = -0,253	p = 0,416	p = 0,055

Na tabela anterior apresenta-se os resultados dos testes para aos coeficientes de correlação entre a empatia e o sucesso escolar dos jovens do Ensino Secundário, indicando-se apenas os valores dos coeficientes nos casos em que os testes foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Com base nos valores obtidos, pode-se afirmar que existe apenas uma relação estatisticamente significativa fraca e negativa entre a empatia medida através da escala AES e a nota à disciplina favorita ($R = - 0,253$), significando que a maiores valores da escala AES correspondem piores notas à disciplina favorita.

Resultados dos testes de hipóteses

Neste capítulo encontram-se as análises estatísticas efetuadas para testar as hipóteses formuladas no início do estudo, bem como algumas análises exploratórias que surgiram no decorrer do mesmo.

Os resultados obtidos na amostra de adolescentes atrás descrita só são extrapoláveis para a população de onde se extraiu a amostra se os testes estatísticos efetuados a algumas medidas estatísticas forem significativos.

Em todos os testes estatísticos efetuados considerou-se um nível de significância α de 5%, sendo estatisticamente significativos os testes para os quais o valor de p é inferior a 0,05.

Para comparar dois grupos de adolescentes, como acontece na comparação entre os sexos, utilizaram-se testes t de Student para 2 amostras independentes.

Sempre que os grupos apresentavam mais de 50 observações recorreu-se ao Teste de Kolmogorov Smirnov de aderência à normalidade. Em caso contrário utilizou-se o Teste de Shapiro-Wilks, com a correção de Lilliefors.

Nos casos em que as variáveis não apresentaram distribuição normal mas os grupos tinham dimensão superior a 30, optou-se por aplicar o teste paramétrico t de Student visto este ser robusto a violações da normalidade em amostras grandes ($N > 30$).

Para grupos de dimensão inferior a 30, em que não se verificou a aderência à normalidade, procedeu-se à análise da simetria da distribuição através do quociente entre o enviesamento (Skewness) e o seu erro padrão. Sempre que a distribuição se apresentou simétrica, isto é, o valor absoluto do quociente não excedeu 1,96, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico t de Student.

Não sendo possível aplicar o teste t de Student por violação da normalidade em grupos com dimensão inferior a 30 e apresentando assimetria, recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney.

A comparação de variâncias foi efetuada através do teste de Levene.

Para comparar mais de dois grupos de observações, como sucede na comparação entre as diferentes idades, recorreu-se ao teste F de Análise de Variância (Anova).

A análise da homocedasticidade foi efetuada através do teste de Levene. Quando este pressuposto não foi cumprido substituiu-se o teste Anova pelo teste de Welch que é robusto a violações da homocedasticidade.

Não sendo possível aplicar o teste Anova por violação da normalidade em grupos com dimensão inferior a trinta, e nos quais a variável não era simétrica, recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Como foi referido anteriormente, para estudar a simetria e a curtose determinou-se os quocientes entre o enviesamento e a curtose e os respetivos erros padrão. A comparação de variâncias efetuou-se através de testes de Levene.

Para estudar a existência de associações lineares entre variáveis quantitativas determinou-se e analisou-se coeficientes de correlação de Pearson (R) ou, em alternativa, coeficientes de correlação de Spearman (RS).

Sempre que as duas variáveis a relacionar apresentaram distribuição normal utilizou-se o coeficiente de correlação R de Pearson, caso contrário recorreu-se à alternativa não paramétrica do coeficiente de correlação de Spearman.

Para analisar o grau de significância das correlações efetuadas consideraram-se os critérios estabelecidos por Cohen e Holliday (1982), os quais defendem que valores até 0,19 significam presença de uma correlação muito fraca, entre 0,20 e 0,39 correlação fraca, entre 0,40 e 0,69 correlação moderada, entre 0,70 e 0,89 correlação forte e entre 0,90 e 1 correlação muito forte.

Sempre que o valor encontrado for positivo indica que a relação entre as variáveis é positiva, isto é, a variação das variáveis ocorre no mesmo sentido. Quando o valor encontrado é negativo a variação ocorre em sentido contrário.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente sobre a consistência interna das escalas, optou-se por efetuar toda a análise estatística que se segue utilizando para a empatia as escalas IRI e AQ quer separadas nas suas subescalas, quer considerando todos os itens que as constituem.

Assim, para definir a empatia dos adolescentes recorreu-se à escala IRI, às subescalas FS, EC, PT e PD da escala IRI e à escala AES e para definir a agressividade utilizou-se a escala AQ, as subescalas PA, A e H da escala AQ e a escala DIAS.

Existe uma relação entre a empatia e as tendências agressivas dos adolescentes

Para testar esta hipótese recorreu-se aos Coeficientes de Correlação de Pearson e de Spearman, selecionados após verificação do pressuposto de aderência à distribuição normal para as variáveis em estudo.

Nas tabelas seguintes apresentam-se os resultados dos testes para aos coeficientes de correlação entre a empatia e a agressividade, indicando-se apenas os valores dos coeficientes nos casos em que os testes foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

O resultados dos coeficientes de correlação entre as escalas de empatia e as escalas de agressividade (Anexo P) indicam que existem relações estatisticamente significativas entre a agressividade medida pela escala DIAS e as duas escalas de empatia, sendo essa relação negativa, ou seja, um aumento na escala de agressividade corresponde a uma diminuição nas escalas de empatia. A associação entre a escala DIAS e a escala IRI é fraca ($RS = 0,226$) e a associação entre a escala DIAS e a escala AES é muito fraca ($RS = -0,135$).

Atendendo aos resultados obtidos dividindo as escalas IRI e AQ nas suas subescalas, pode-se dizer que existem relações estatisticamente significativas fracas e positivas entre a dimensão FS da escala IRI e a dimensão H da escala AQ ($RS = 0,163$), bem como entre a dimensão PD da escala IRI e as dimensões A e H da escala AQ ($RS = 0,323$ e $R = 0,376$, respetivamente) (Anexo Q). Isso significa que as variáveis variam no mesmo sentido, ou seja, quando aumenta a empatia medida na subescala FS, também aumenta a agressividade avaliada na subescala H e o mesmo se passa relativamente às subescalas PD e A e H.

Por outro lado, as restantes relações estatisticamente significativas são todas muito fracas ou fracas e negativas, indicando que um aumento na empatia corresponde a uma diminuição da agressividade. Isto acontece entre a subescala EC da escala IRI e a subescala PA da escala AQ ($RS = -0,287$), entre a subescala EC e a escala DIAS ($RS = -0,190$), entre a subescala PT e as subescalas PA e A ($RS = -0,354$ e $RS = -0,247$), entre a subescala PT e a escala DIAS ($RS = -0,372$) e entre as escalas AES e a escala DIAS ($RS = -0,135$).

Os níveis de empatia variam com a faixa etária dos adolescentes

Para comparar os níveis médios de empatia entre as diferentes idades, aplicou-se testes de Análise de Variância (Anova) após verificação dos pressupostos de homocedasticidade e de aderência à normalidade.

Uma vez que a variável IRI não cumpriu o pressuposto de homocedasticidade houve necessidade de recorrer ao teste de Welch em substituição do teste Anova para comparar as

médias da escala IRI entre as diferentes idades. As restantes variáveis apresentaram homogeneidade de variâncias nos grupos a comparar.

O pressuposto da normalidade foi analisado através de testes de aderência à normalidade, como referido anteriormente, a que se associaram análises de simetria.

Optou-se pela aplicação do teste Anova sempre que se verificou o pressuposto de normalidade ou quando, não apresentando distribuição normal, os grupos tinham dimensão superior ou igual a 30 ou as variáveis eram simétricas.

Nos casos em que se verificaram diferenças significativas entre as médias a comparar, recorreu-se a testes de comparação múltipla (testes HSD Tukey) para identificar entre que grupos se situavam essas diferenças.

Nos casos em que não foi possível aplicar o teste Anova por violação da normalidade em grupos com dimensão inferior a trinta, e nos quais a variável não era simétrica, recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, verificando-se o pressuposto de igualdade das formas das distribuições a comparar.

De referir que o teste de Kruskal-Wallis não compara médias mas compara as distribuições em tendência central, pelo que será preferível referir a mediana em substituição da média nos casos de aplicação deste teste.

Os resultados dos testes para comparação da escala IRI entre as idades dos adolescentes (Anexo R) indicam haver diferenças estatisticamente significativas para a escala IRI entre os adolescentes das diferentes idades ($p < 0,05$), sendo a empatia mais elevada para os jovens mais novos e mais velhos (12, 17 e 18 anos) e mais baixa para os jovens de 13 e 14 anos.

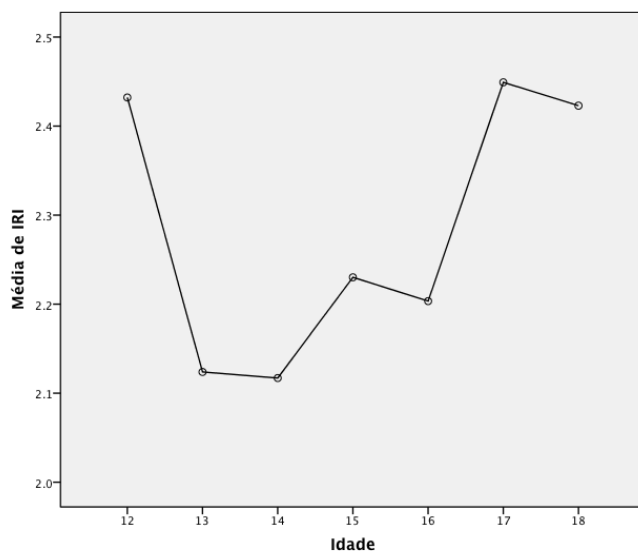


Figura 36. Variação da escala IRI com a idade

Os resultados mostram também que existem diferenças significativas entre as idades para as subescalas EC e PT da escala IRI ($p < 0,05$). Os testes de comparação múltipla indicam que, no caso da subescala PT, as diferenças se situam entre os 12 e os 14 anos, sendo superior a média desta subescala para os mais novos e sendo inferior para os jovens de 14 anos. Relativamente à subescala EC, atendendo aos valores das medianas, pode-se observar que o valor mínimo diz respeito aos jovens de 13 anos e o máximo aos adolescentes mais velhos (17 e 18 anos).

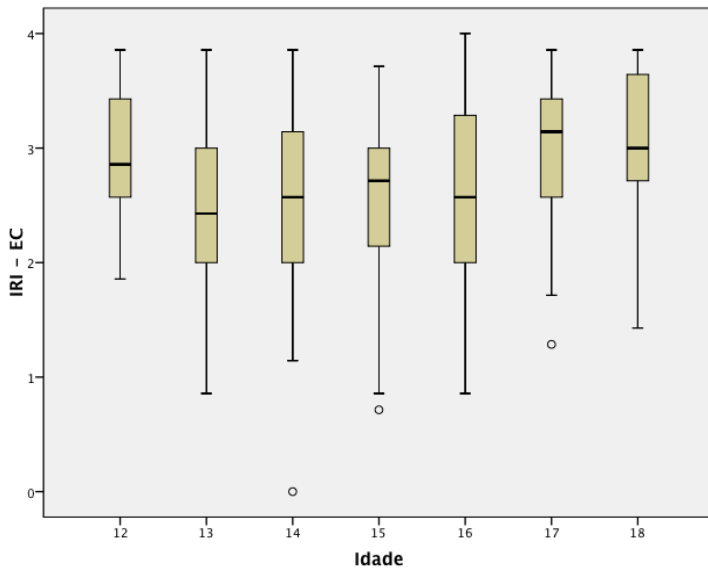


Figura 37. Variação da subescala EC da escala IRI com a idade

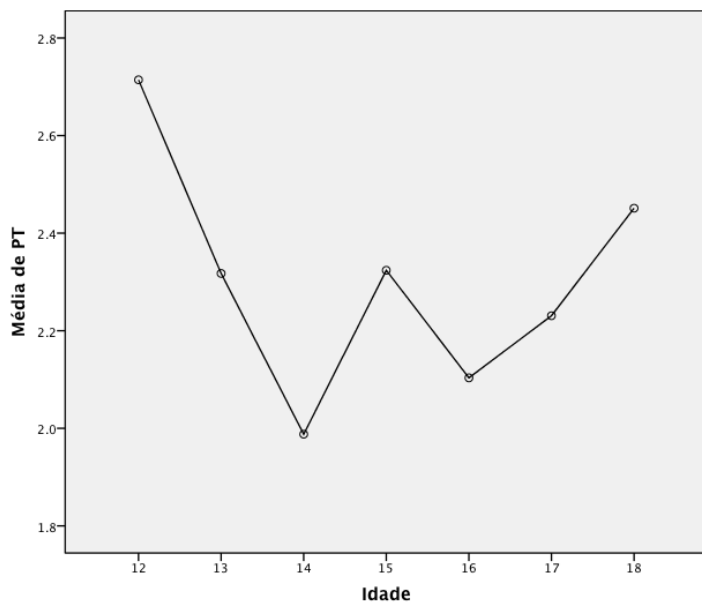


Figura 38. Variação da subescala PT da escala IRI com a idade

No que diz respeito à escala AES, os resultados dos testes para comparação da escala AES entre as idades dos adolescentes (Anexo S) os resultados não indicam haver diferenças estatisticamente significativas entre os adolescentes de diferentes idades ($p > 0,05$).

Os níveis de agressividade variam com a faixa etária dos adolescentes

Para comparar os níveis médios de agressividade entre as diferentes idades, aplicou-se testes de Análise de Variância (Anova) após verificação dos pressupostos de homocedasticidade e de aderência à normalidade.

Uma vez que todas variáveis apresentaram homogeneidade de variâncias nos grupos a comparar, não houve necessidade de recorrer ao teste de Welch em substituição do teste Anova.

O pressuposto da normalidade foi analisado através de testes de aderência à normalidade, como referido anteriormente, a que se associaram análises de simetria.

Optou-se pela aplicação do teste Anova sempre que se verificou o pressuposto de normalidade ou quando, não apresentando distribuição normal, os grupos tinham dimensão superior ou igual a 30 ou as variáveis eram simétricas.

Nos casos em que se verificaram diferenças significativas entre as médias a comparar, recorreu-se a testes de comparação múltipla (testes HSD Tukey) para identificar entre que grupos se situavam essas diferenças.

Nos casos em que não foi possível aplicar o teste Anova por violação da normalidade em grupos com dimensão inferior a trinta, e nos quais a variável não era simétrica, recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, verificando-se o pressuposto de igualdade das formas das distribuições a comparar.

Como já foi referido, o teste de Kruskal-Wallis não compara médias mas compara as distribuições em tendência central, pelo que será preferível indicar a mediana em substituição da média nos casos de aplicação deste teste.

Os resultados dos testes para comparação da escala AQ entre as idades dos adolescentes (Anexo T) mostram que existem diferenças significativas entre as idades apenas para a subescala PA da escala AQ ($p < 0,05$). Os testes de comparação múltipla indicam que as diferenças se situam entre os 12 e os 16 anos, sendo superior a média desta subescala para os mais velhos e sendo inferior para os jovens de 12 anos.

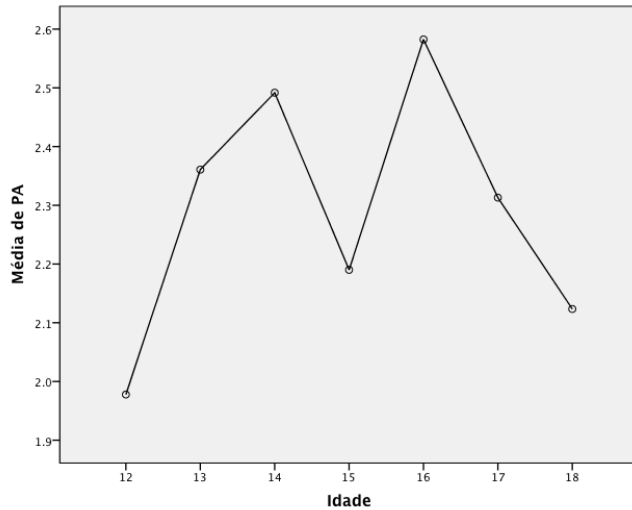


Figura 39. Variação da subescala PA da escala AQ com a idade

No que diz respeito à escala DIAS, entre as idades dos adolescentes, os resultados mostram haver diferenças estatisticamente significativas entre os adolescentes de diferentes idades ($p < 0,05$). Os valores das medianas sugerem que essas diferenças ocorrem entre os jovens de 12 anos e os de 14 e 16 anos, sendo superior o nível de agressividade para os mais velhos (Anexo U).

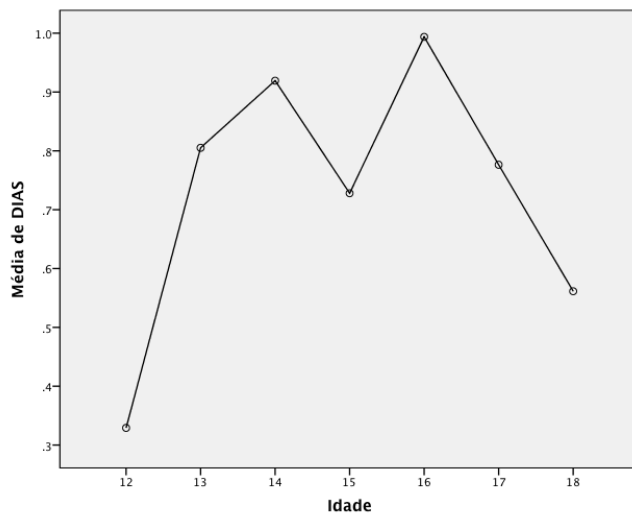


Figura 40. Variação da escala DIAS com a idade

Os níveis de empatia variam com o sexo dos adolescentes

Para estudar esta hipótese, e após verificação do pressuposto de normalidade, foi utilizado um teste t para amostras independentes, no qual se pretenderam estudar os resultados em termos de diferenças entre médias.

Apesar de não se verificar a aderência à distribuição normal para todos os grupos, uma vez que estes apresentam todos dimensão (N) superior a 30, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico.

Dado que o valor do teste t de Student se obtém de formas diferentes consoante as variâncias diferem ou não entre os grupos a comparar, efetuam-se testes de Levene para comparação de variâncias de modo a escolher corretamente o resultado do teste.

Os resultados, do teste t de Student relativos às subescalas da escala IRI, mostram que existem diferenças significativas entre os dois sexos para a escala IRI e para todas as subescalas da escala IRI ($p < 0,05$), sendo o valor médio destas medidas de empatia superior para o sexo feminino (Anexo V).

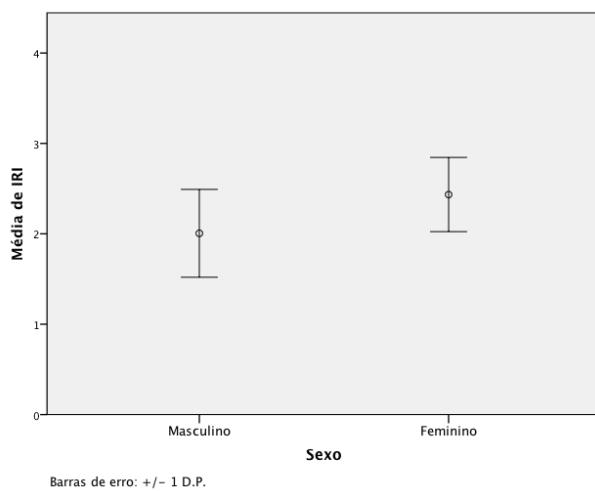


Figura 41. Variação da escala IRI com o sexo

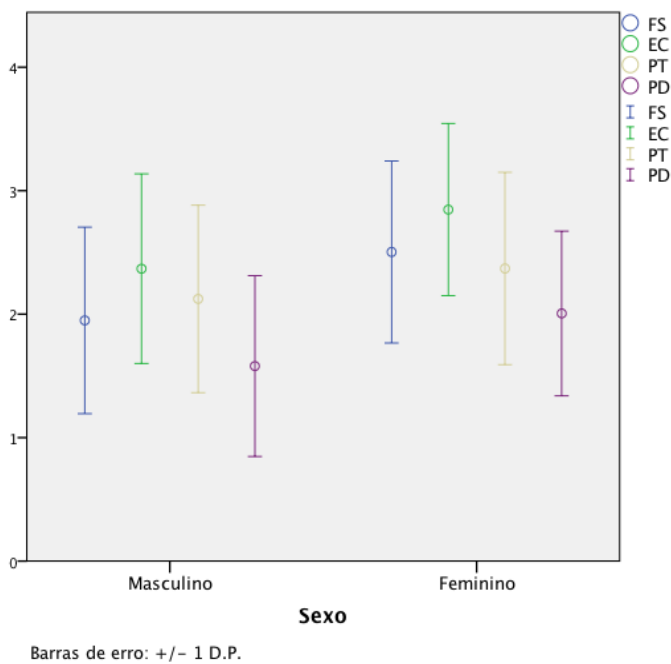


Figura 42. Variação das subescalas da escala IRI com o sexo

Tal como sucedeu com a escala IRI, também na escala AES os resultados do teste t de Student apresenta diferenças significativas entre as médias dos dois sexos ($p < 0,05$), sendo igualmente superior a média para o sexo feminino (Anexo W).

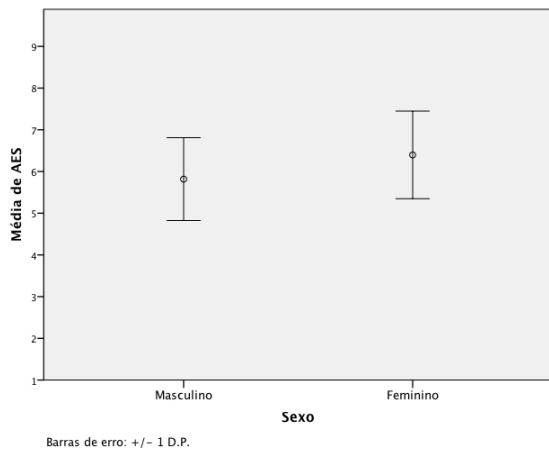


Figura 43. Variação da escala AES com o sexo

Os níveis de agressividade variam com o sexo dos adolescentes

Para estudar esta hipótese, e após verificação do pressuposto de normalidade, foi utilizado um teste t para amostras independentes.

Como anteriormente, apesar de não se verificar a aderência à distribuição normal para todos os grupos, uma vez que estes apresentam todos dimensão (N) superior a 30, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico.

Os resultados do teste t de Student relativos às subescalas da escala AQ (Anexo X) mostram que existem diferenças significativas entre os dois sexos apenas para a subescala PA da escala AQ ($p < 0,05$), sendo o valor médio destas medidas de agressividade superior para o sexo masculino. No que diz respeito à escala AQ e às restantes subescalas desta escala, as diferenças entre os sexos não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

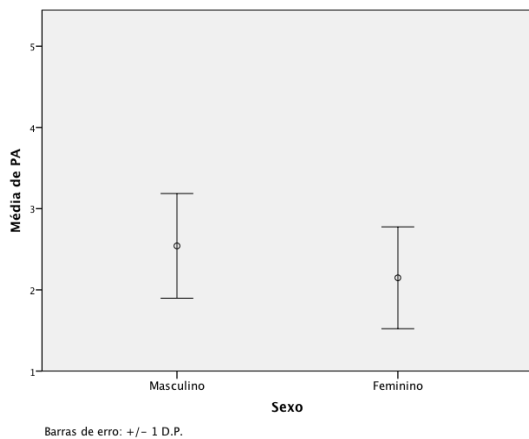


Figura 44. Variação da subescala PA da escala AQ com o sexo

A escala DIAS revela diferenças significativas entre os dois sexos ($p < 0,05$), sendo superior a média para o sexo masculino (Anexo Y).

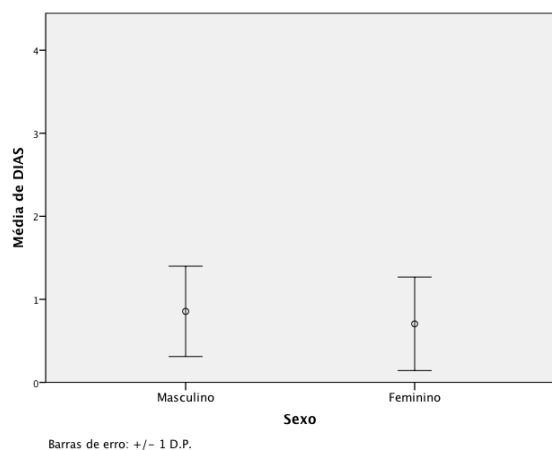


Figura 45. Variação da escala DIAS com o sexo

Existe uma relação entre a empatia e o sucesso escolar dos adolescentes

Tal como foi justificado anteriormente, optou-se por analisar separadamente os adolescentes dos dois níveis de escolaridade considerados.

Para testar esta hipótese para o grupo do 3º ciclo do Ensino Básico, determinou-se e testou-se os coeficientes de correlação de Spearman (RS), uma vez que nenhuma das variáveis quantitativas associadas ao sucesso escolar verificaram o pressuposto de normalidade para aplicação do coeficiente de correlação de Pearson.

A tabela dos resultados dos testes para os coeficientes de Correlação entre a empatia e o sucesso escolar do 3º ciclo do Ensino Básico (Anexo Z) indica-se apenas os valores dos coeficientes nos casos em que os testes foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Com base nos valores obtidos, pode-se afirmar que existem relações estatisticamente significativas fracas e positivas entre a empatia medida através da escala AES e a média às três disciplinas favoritas (RS = 0,220), a média global (RS = 0,229) e a nota mínima (RS = 0,203), significando que a maiores valores da escala AES correspondem melhores resultados escolares. Existe também uma relação significativa fraca e positiva entre a subescala FS da escala IRI e a nota mínima (RS = 0,198), indicando que maior grau de empatia medido por esta subescala equivale a notas mínimas mais elevadas.

Para testar esta hipótese para o grupo do Ensino Secundário, determinou-se e testou-se coeficientes de correlação de Pearson nas situações em que se verificou o pressuposto de

normalidade para as variáveis a relacionar. Nos restantes casos recorreu-se aos coeficientes de correlação de Spearman.

Na tabela, Coeficientes de Correlação entre a empatia e o sucesso escolar Ensino Secundário (Anexo A.A) apresenta-se os resultados dos testes para aos coeficientes de correlação entre a empatia e o sucesso escolar dos jovens do Ensino Secundário, verificando-se que não se encontrou nenhuma relação linear estatisticamente significativa entre a empatia e o sucesso escolar dos adolescentes do Ensino Secundário ($p > 0,05$ em todos os casos).

Existe uma relação entre a agressividade e o sucesso escolar dos adolescentes

Analisou-se separadamente os adolescentes dos dois níveis de escolaridade.

Para testar esta hipótese para o grupo do 3º ciclo do Ensino Básico, determinou-se e testou-se os coeficientes de correlação de Spearman (RS), uma vez que nenhuma das variáveis quantitativas associadas ao sucesso escolar verificaram o pressuposto de normalidade para aplicação do coeficiente de correlação de Pearson.

Os resultados dos testes para aos coeficientes de correlação entre a agressividade e o sucesso escolar dos jovens do 3º ciclo do Ensino Básico, (Anexo A.B), indicando-se apenas os valores dos coeficientes nos casos em que os testes foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Com base nos valores encontrados, verifica-se que existem relações muito fracas ou fracas e negativas entre a escala AQ e a média às três disciplinas favoritas (RS = -0,212), a média global (RS = -0,226), a nota mínima (RS = -0,176) e a nota máxima (RS = -0,173), significando que a maior agressividade corresponde pior desempenho escolar.

Analisando os resultados obtidos para as subescalas da escala AQ, pode-se afirmar que existem relações estatisticamente significativas fracas e negativas entre a agressividade medida através da subescala PA da escala QA e a média às três disciplinas favoritas (RS = -0,239), a média global (RS = -0,259) e a nota mínima (RS = -0,235), significando que a maiores valores da subescala PA correspondem piores resultados escolares.

Para testar esta hipótese para o grupo do Ensino Secundário, determinou-se e testou-se coeficientes de correlação de Pearson nas situações em que se verificou o pressuposto de normalidade para as variáveis a relacionar. Nos restantes casos recorreu-se aos coeficientes de correlação de Spearman.

Nos resultados dos testes do Coeficientes de Correlação entre a agressividade e o sucesso escolar, no Ensino Secundário (Anexo A.C), não se encontrou nenhuma relação

linear estatisticamente significativa entre a agressividade e o sucesso escolar dos adolescentes do Ensino Secundário ($p > 0,05$ em todos os casos).

Em resumo e relativamente às hipóteses testadas, podemos afirmar que:

Existem relações estatisticamente significativas entre algumas dimensões da empatia e da agressividade, sendo na sua maioria relações negativas, isto é, a valores mais elevados de empatia correspondem menores valores de agressividade;

Encontraram-se relações significativas positivas entre algumas dimensões da empatia e da agressividade, nomeadamente entre a subescala FS e a subescala H e entre a subescala PD e as subescalas A e H;

A idade dos adolescentes parece ter alguma influência nos níveis de empatia, sendo mais elevado o nível de empatia dos mais novos e dos mais velhos (12 e 18 anos) e mais baixa a empatia revelada pelos jovens de 13 e 14 anos;

A idade dos adolescentes também influencia as tendências agressivas, sendo que os jovens de 16 anos apresentam maiores níveis de agressividade e os jovens mais novos e mais velhos (12 e 18 anos) revelam menos agressividade; quanto à empatia dos adolescentes difere entre os sexos, sendo superior no sexo feminino. A agressividade dos adolescentes também difere entre os sexos, sendo superior para o sexo masculino:

A empatia e a agressividade influenciam o sucesso escolar apenas dos adolescentes do 3º ciclo do Ensino Básico, sendo que a primeira afeta de forma positiva o aproveitamento escolar e a segunda de forma negativa;

Resultados das análises exploratórias

Na sequência das hipóteses testadas e como complemento ao trabalho desenvolvido, procedeu-se a algumas análises exploratórias que pareceram ser interessantes para o estudo.

Apresentam-se, seguidamente, os resultados obtidos nessa análise e a justificação para a sua realização.

O nível de empatia dos adolescentes é superior ao valor médio da escala

Com o objetivo de quantificar e caracterizar o nível de empatia dos adolescentes, procurou-se testar a hipótese desse valor ser igual ao valor da média obtido na análise descritiva e, deste modo, analisar se o valor de empatia corresponde ao valor validado para a população portuguesa.

Para testar esta hipótese calculou-se o valor médio da escala IRI e comparou-se com o valor correspondente ao nível médio, ou seja, 2 numa escala de 0 a 4. Esta comparação foi feita através de um teste t de Student para uma amostra. Para além disso, testou-se também o resultado obtido para a escala AES e comparou-se, recorrendo ao mesmo teste, com valor médio da escala de medida, ou seja, 5 numa escala de 1 a 9.

Tal como o teste t de Student para duas amostras, o teste t para uma amostra exige a verificação do pressuposto de normalidade, pelo que se efetuaram testes de aderência à distribuição Normal. Este teste é robusto a violações da normalidade para amostras grandes ($N > 30$).

O estudo da aderência à normalidade revelou que a variável AES cumpre o pressuposto de normalidade, mas a variável IRI não apresenta distribuição normal. No entanto, optou-se pela aplicação do teste t para uma amostra para ambas as variáveis, uma vez que $N > 30$.

A comparação do valor médio da escala IRI com diferentes valores de teste através do teste t para uma amostra conduziu aos resultados apresentados na tabela (Anexo A.D), a partir dos quais se pode afirmar que a média da escala IRI difere significativamente de 2 ($p < 0,05$).

Atendendo aos valores do teste t nas comparações efetuadas, observa-se que a média da variável IRI se afasta de 2 por excesso (t positivo) e de 2,5 por defeito (t negativo).

Por outro lado, não se rejeita a hipótese dessa média ser igual a 2,2, tomando-se este valor como valor médio da empatia dos adolescentes medido através da escala IRI.

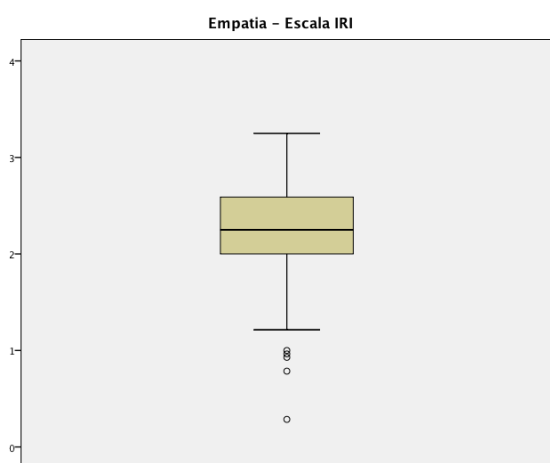


Figura 46. Empatia – Escala IRI

Os resultados da comparação do valor médio da escala AES com diferentes valores de teste através do teste t para uma amostra permitem afirmar que a média da escala AES (Anexo A.E) difere significativamente de 5 ($p < 0,05$).

Atendendo aos valores do teste t nas comparações efetuadas, observa-se que a média da variável AES se afasta de 5 por excesso (t positivo) e de 6,5 por defeito (t negativo).

Por outro lado, não se rejeita a hipótese dessa média ser igual a 6, tomando-se este valor como valor médio da empatia dos adolescentes medido através da escala AES.

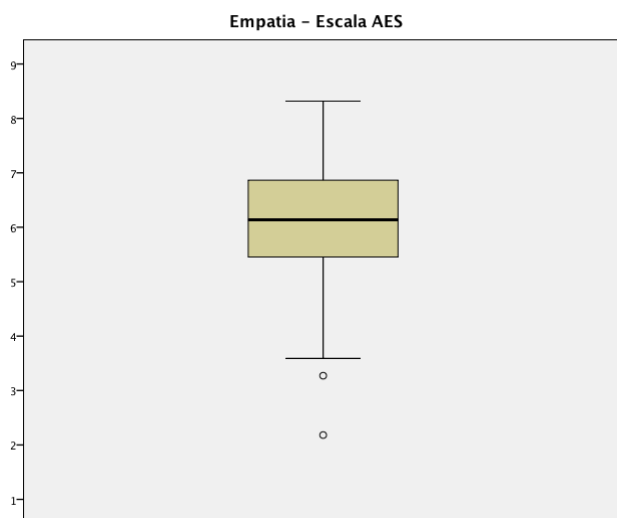


Figura 47. Empatia – Escala AES

Pode-se, assim, afirmar que o nível de empatia medido por qualquer das escalas IRI e AES é superior ao valor médio das escalas.

O nível de agressividade dos adolescentes é inferior ao valor médio da escala

Com o objetivo de quantificar e caracterizar o nível de agressividade dos adolescentes, procurou-se testar a hipótese desse valor ser igual ao valor da média obtido na análise descritiva e, assim, analisar se o valor corresponde aos valores de agressividade já validados para a população portuguesa.

Para testar esta hipótese calculou-se o valor médio da escala AQ e comparou-se com o valor correspondente ao nível médio da escala, ou seja, 3 numa escala de 1 a 5. Esta comparação foi feita através de um teste t de Student para uma amostra.

Efetuuou-se também um teste semelhante para comparação da média da escala DIAS com o valor médio, ou seja, 2 numa escala de 0 a 4.

O estudo da aderência à normalidade revelou que a variável AQ cumpre o pressuposto de normalidade, mas a variável DIAS não apresenta distribuição normal. No entanto, optou-se pela aplicação do teste t para uma amostra para ambas as variáveis, uma vez que $N > 30$.

A comparação do valor médio da escala AQ com diferentes valores de teste através do teste t para uma amostra conduziu aos resultados apresentados na tabela (Anexo A.F), a partir dos quais se pode afirmar que a média da escala AQ difere significativamente de 3 ($p < 0,05$).

Atendendo aos valores do teste t nas comparações efetuadas, observa-se que a média da variável IRI se afasta de 2 por excesso (t positivo) e de 3 por defeito (t negativo).

Por outro lado, não se rejeita a hipótese dessa média ser igual a 2,6, tomando-se este valor como valor médio da agressividade dos adolescentes medido através da escala AQ.

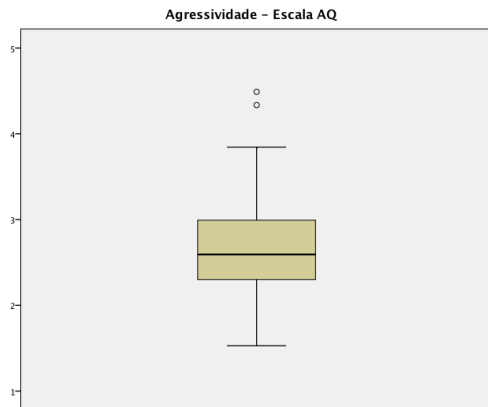


Figura 48. Agressividade – Escala AQ

Os resultados da comparação do valor médio da escala DIAS com diferentes valores de teste através do teste t (Anexo A.G) para uma amostra permitem afirmar que a média da escala DIAS difere significativamente de 2 ($p < 0,05$).

Atendendo aos valores do teste t nas comparações efetuadas, observa-se que a média da variável DIAS se afasta de 0,5 por excesso (t positivo) e de 1 por defeito (t negativo).

Por outro lado, não se rejeita a hipótese dessa média ser igual a 0,8, tomando-se este valor como valor médio da agressividade dos adolescentes medido através da escala DIAS.

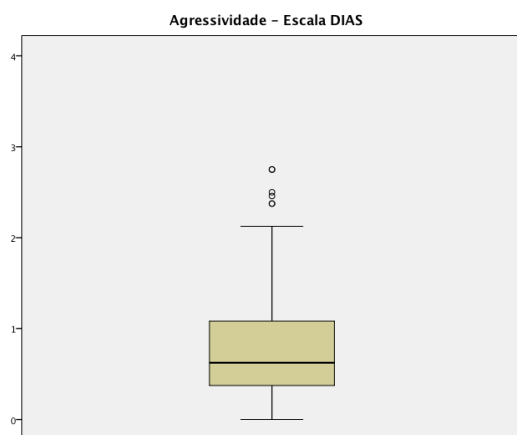


Figura 49. Agressividade – Escala DIAS

Pode-se, assim, afirmar que o nível de agressividade medido por qualquer das escalas AQ e DIAS é inferior ao valor médio das escalas.

O sucesso escolar dos adolescentes difere entre os sexos

Sabendo que os níveis de empatia e de agressividade diferem entre os sexos e conhecendo a existência de uma relação entre a empatia e a agressividade e o desempenho escolar dos adolescentes, pareceu interessante averiguar a influência do sexo dos jovens no seu sucesso escolar.

Tal como foi justificado anteriormente, para analisar as variáveis que medem o sucesso escolar dos adolescentes é pertinente dividir a amostra em dois grupos: os jovens do 3º ciclo do Ensino Básico e os jovens do Ensino Secundário.

Para comparar o desempenho escolar dos adolescentes, **3º Ciclo do Ensino Básico**, entre os sexos foi aplicado um teste t para amostras independentes após a verificação do pressuposto de normalidade.

Apesar de não se verificar a aderência à distribuição normal para todos os grupos, uma vez que estes apresentam todos dimensão (N) superior a 30, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico.

Na comparação do sucesso escolar entre os sexos para os jovens do 3º ciclo do Ensino Básico (Anexo A.H), os resultados revelam não existir diferenças significativas entre os dois sexos para as médias das variáveis correspondentes ao desempenho escolar dos adolescentes do 3º ciclo do Ensino Básico ($p > 0,05$).

Para comparar o desempenho escolar dos adolescentes, **Ensino Secundário**, entre os sexos, verificou-se o pressuposto de normalidade com o objetivo de aplicar um teste t para amostras independentes.

À exceção da variável Nota mínima, as variáveis apresentaram distribuição normal nos grupos a comparar ou, nos casos em que isso não se verificou, os grupos apresentam dimensão (N) superior a 30, pelo que se prosseguiu com aplicação do teste paramétrico.

Relativamente à Nota mínima, uma vez que não apresentou distribuição normal num grupo com $N < 30$ e revelou ser assimétrica, recorreu-se ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney para efetuar a comparação pretendida.

Os resultados de comparação do sucesso escolar entre os sexos para os jovens do Ensino Secundário (Anexo A.I) revelam não existir diferenças significativas entre os dois sexos quer para as médias das variáveis correspondentes ao desempenho escolar, quer para as medianas da nota mínima dos adolescentes do Ensino Secundário ($p > 0,05$). Para efetuar a

comparação pretendida recorreu-se ao teste de Mann-Whitney relativo à nota mínima dos jovens do Ensino Secundário (Anexo A,J)

O desempenho escolar dos adolescentes é influenciado pelo ano de escolaridade

Uma vez que o ano de escolaridade que frequentam influencia os níveis de empatia e de agressividade dos adolescentes e tendo encontrado uma relação entre a empatia e a agressividade e o desempenho escolar, optou-se por estudar também a influência do ano de escolaridade dos jovens no seu sucesso escolar.

Mais uma vez, para analisar as variáveis que medem o sucesso escolar dos adolescentes dividiu-se a amostra em dois grupos: os jovens do 3º ciclo do Ensino Básico e os jovens do Ensino Secundário.

Para comparar o desempenho escolar dos adolescentes, **3º Ciclo do Ensino Básico**, entre os diferentes anos de escolaridade aplicou-se testes de Análise de Variância (Anova) após verificação dos pressupostos de homocedasticidade e de aderência à normalidade.

Uma vez que todas variáveis apresentaram homogeneidade de variâncias nos grupos a comparar, não houve necessidade de recorrer ao teste de Welch em substituição do teste Anova.

O pressuposto da normalidade foi analisado através de testes de aderência à normalidade, sendo que, nos casos em que aquele não se verificou, os grupos tinham dimensão superior a 30, possibilitando a aplicação do teste.

Os resultados de comparação do sucesso escolar entre os anos de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico (Anexo A.K) indicam não existir diferenças estatisticamente significativas do desempenho escolar dos adolescentes entre os anos de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico ($p > 0,05$).

Tal como no caso do grupo do 3º ciclo do Ensino Básico, para comparar o desempenho escolar dos adolescentes, **Ensino Secundário**, entre os diferentes anos de escolaridade aplicou-se testes de Análise de Variância (Anova) após verificação dos pressupostos de homocedasticidade e de aderência à normalidade.

Uma vez que todas variáveis apresentaram homogeneidade de variâncias nos grupos a comparar, não houve necessidade de recorrer ao teste de Welch em substituição do teste Anova. Como se verificou o pressuposto de normalidade ou na situação em que tal não aconteceu, a variável era simétrica, optou-se pela aplicação do teste Anova para efetuar todas as comparações.

Quanto à comparação do sucesso escolar entre os anos de escolaridade do Ensino Secundário (Anexo A.L), os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas do desempenho escolar dos adolescentes entre os anos de escolaridade do Ensino Secundário ($p > 0,05$).

As variáveis quantitativas que medem o desempenho escolar dos adolescentes diferem entre si

Nesta análise pretende-se averiguar se são significativamente diferentes as notas obtidas pelos adolescentes, isto é, se existe diferença entre a nota à disciplina favorita, a média das notas às três disciplinas favoritas, a nota à disciplina do professor favorito e a média global das notas.

Como foi referido anteriormente, para analisar as notas dos adolescentes é pertinente dividir a amostra em dois grupos: os jovens do 3º ciclo do Ensino Básico e os jovens do Ensino Secundário.

Para comparar as notas dos adolescentes, **3º Ciclo do Ensino Básico**, foi aplicado um teste t para amostras emparelhadas após a verificação do pressuposto de normalidade. Apesar de não se verificar a aderência à distribuição normal para todos os grupos, uma vez que estes apresentam todos dimensão (N) superior a 30, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico.

Os resultados de comparação entre as notas dos jovens do 3º ciclo do Ensino Básico (Anexo A.M) revelam existir diferenças significativas entre a nota à disciplina favorita e as restantes três notas ($p < 0,05$), sendo a primeira mais elevada que as últimas. Para além disso, também se verifica uma diferença significativa entre a média das notas às três disciplinas favoritas e a nota à disciplina do professor favorito em relação à média global ($p < 0,05$), sendo esta última inferior a qualquer das outras duas. Não se pode afirmar, no entanto, que exista diferença entre a média das notas às três disciplinas favoritas e a nota à disciplina do professor favorito ($p > 0,05$).

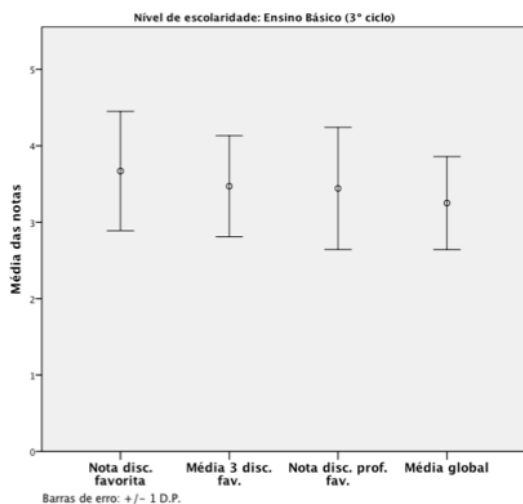


Figura 50. Médias das notas dos jovens do 3º ciclo do Ensino Básico

Para comparar as notas dos adolescentes, **Ensino Secundário**, foi aplicado um teste t para amostras emparelhadas após a verificação do pressuposto de normalidade e, tal como anteriormente, apesar de não se verificar a aderência à distribuição normal para todos os grupos, uma vez que estes apresentam todos dimensão (N) superior a 30, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico.

Relativamente à comparação entre as notas dos jovens do Ensino Secundário (Anexo A.N) os resultados indicam existir novamente diferenças significativas entre a nota à disciplina favorita e as restantes três notas ($p < 0,05$), sendo a primeira mais elevada que as últimas. Para além disso, também se verifica uma diferença significativa entre a média das notas às três disciplinas favoritas e a à média global ($p < 0,05$), sendo esta última inferior. Não se pode afirmar, no entanto, que exista diferença entre a nota à disciplina do professor favorito e a média das notas às três disciplinas favoritas e a média global ($p > 0,05$).

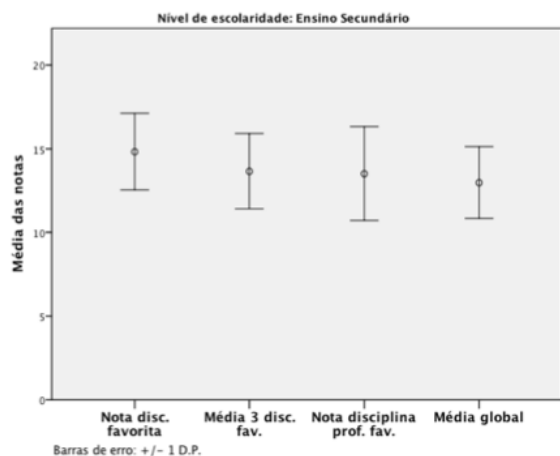


Figura 51. Médias das notas dos jovens do Ensino Secundário

O conceito de sucesso escolar dos adolescentes varia com o nível de escolaridade

Para averiguar se a opinião dos jovens sobre o que é o sucesso escolar é diferente consoante estes frequentam o Ensino Básico ou o Ensino Secundário, foi utilizado um teste t para amostras independentes.

Apesar de não se verificar a aderência à distribuição normal para todos os grupos, uma vez que estes apresentam todos dimensão (N) superior a 30, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico (Anexo A.O).

Os resultados mostram que existem diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os dois níveis de ensino apenas para o item 1 (“ter notas para passar de ano”) e para o item 20 (“aprender com esforço”), sendo ambos mais valorizados no 3º ciclo do Ensino Básico do que no Ensino Secundário.

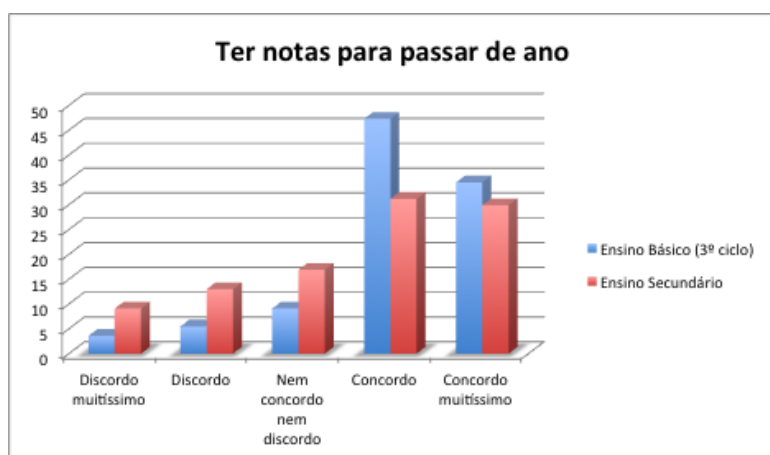


Figura 52. Gráfico representativo da distribuição das respostas do item 1 para os dois níveis de ensino

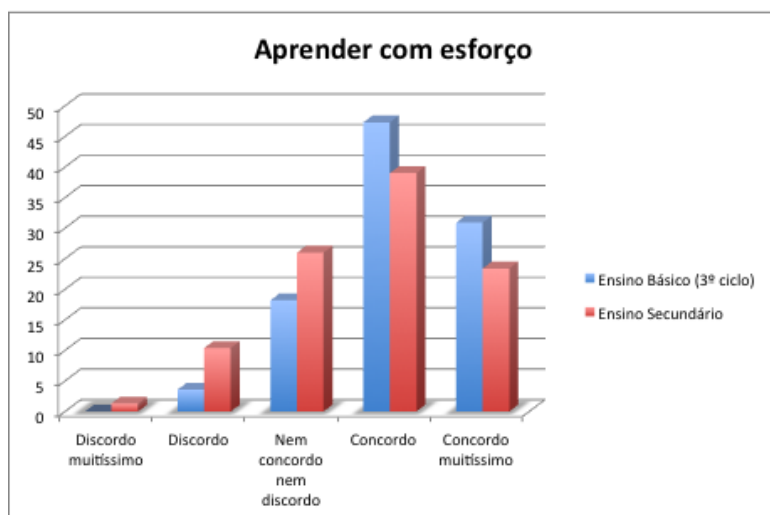


Figura 53. Gráfico representativo da distribuição das respostas do item 20 para os dois níveis de ensino

O conceito de sucesso escolar dos adolescentes varia com o sexo

Para averiguar se a opinião dos jovens sobre o que é o sucesso escolar é diferente consoante o sexo, foi utilizado um teste t para amostras independentes.

Apesar de não se verificar a aderência à distribuição normal para todos os grupos, uma vez que estes apresentam todos dimensão (N) superior a 30, prosseguiu-se com a aplicação do teste paramétrico (Anexo A.P).

Os resultados mostram que existem diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os dois sexos para o item 4 (“ter interesse no estudo”), para o item 9 (“ser organizado”) e para o item 15 (“passar nos exames”), sendo todos mais valorizados para o sexo feminino.

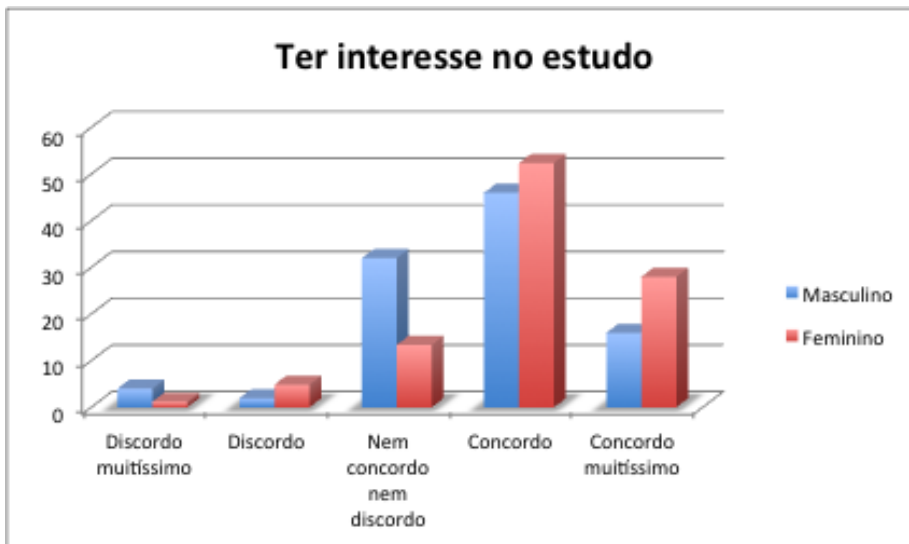


Figura 54. Gráfico representativo da distribuição das respostas do item 4 para os dois sexos



Figura 55. Gráfico representativo da distribuição das respostas do item 9 para os dois sexos

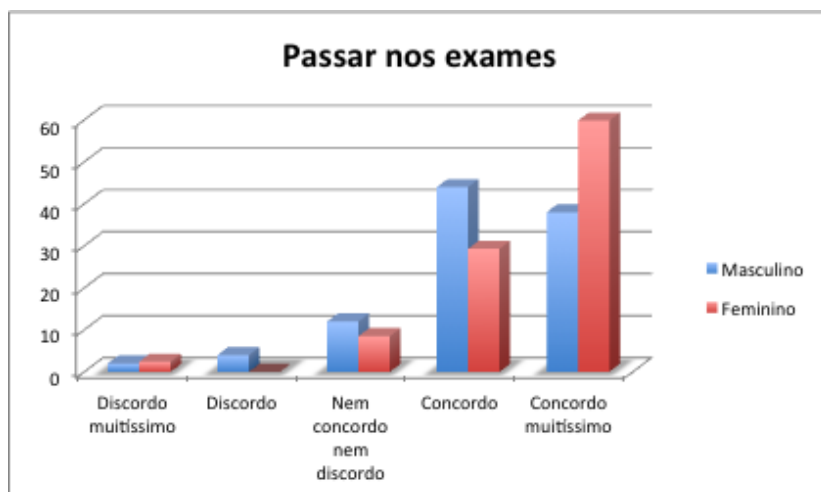


Figura 56. Gráfico representativo da distribuição das respostas do item 15 para os dois sexos

O conceito de sucesso escolar dos adolescentes é influenciado pela idade

Para testar averiguar se o conceito de sucesso escolar está relacionado com a idade dos adolescentes, determinou-se e testou-se os coeficientes de correlação de Spearman (RS), uma vez que nenhuma das variáveis a cruzar verificaram o pressuposto de normalidade para aplicação do coeficiente de correlação de Pearson.

Nas tabelas (Anexo A.Q) apresenta-se os resultados dos testes para aos coeficientes de correlação entre a idade e o conceito de sucesso escolar, indicando-se apenas os valores dos coeficientes nos casos em que os testes foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Com base nos valores encontrados, verifica-se que existem relações muito fracas ou fracas e positivas entre a idade e o item 3 (“ser bem sucedido no que faço na escola”) (RS = 0,197), o item 9 (“ser organizado”) (RS = 0,237), o item 15 (“passar nos exames”) (RS = 0,199), e o item 19 (“ter boa relação com os professores”) (RS = 0,197), o que significa que os adolescentes mais velhos valorizam mais estas definições de sucesso escolar do que os mais novos.

Em resumo e relativamente às análises exploratórias efetuadas, podemos afirmar que o nível médio de empatia dos adolescentes é superior ao valor médio das escalas de medida, sendo de 2,2 para a escala IRI e de 6 para a escala AES;

O nível médio de agressividade dos adolescentes é inferior ao valor médio das escalas de medida, sendo de 2,6 para a escala AQ e de 0,8 para a escala DIAS;

O desempenho escolar não difere entre os dois sexos e o ano de escolaridade não influencia o desempenho escolar dos adolescentes;

A nota obtida à disciplina favorita é superior às restantes notas, quer para o 3º ciclo do Ensino Básico quer para o Ensino Secundário, sendo a média global das notas inferior a todas as outras no caso do Ensino Básico.

O facto de conseguir passar de ano e ter de aprender com esforço tem maior importância como definição de sucesso escolar para os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.

As adolescentes valorizam mais do que os rapazes o interesse no estudo, a organização e a aprovação nos exames para definir sucesso escolar;

Para caracterizar o conceito de sucesso escolar, os alunos mais velhos dão maior importância a ser bem sucedido no que fazem na escola, à sua organização, à aprovação nos exames e à boa relação com os professores.

CONCLUSÃO

Vários têm sido os estudos realizados nos últimos anos acerca da agressividade na adolescência. Aliás, trata-se de um fenômeno que tem vindo a público, com alguma frequência, a agressividade para com os pares, professores, entre outros.

Contudo, de modo empírico, observam-se comportamentos, por vezes extremos, ora de agressividade ora de empatia, por parte dos alunos, na escola e mesmo em contexto de sala de aula.

Neste enquadramento, enquanto docente, colocou-se a questão de saber qual a relação existente entre empatia e agressividade e se existia alguma ligação entre estas e o sucesso escolar. O estudo, que envolveu 232 adolescentes entre os 12 e os 18 anos, foi efetuado em duas escolas do Distrito de Lisboa, uma do 2º e 3º ciclos do Conselho de Lisboa e uma escola do 3º ciclo e ensino Secundário do Conselho de Odivelas.

Após a análise dos resultados, observou-se que existe uma relação negativa entre empatia e agressividade, ou seja, adolescentes com maiores níveis de empatia possuem menos tendências agressivas e vice-versa. Estes dados confirmam outras referências de estudo realizados por Heisenber (2000), Hoffman (2008), Dell Pette Del Prette (2006) , em que crianças agressivas são menos empáticas.

A análise da relação entre empatia e as tendências agressivas na mesma população demonstram uma correspondência positiva entre a empatia e a agressividade. Esta relação foi encontrada nas subescalas FS e H (escala AQ) e entre a subescala PD e as subescalas A e H (escala IRI).

Esta relação positiva entre a subescala FS e a subescala H leva a inferir que os jovens que revelam mais agressividade na subescala H mostram também mais empatia na subescala FS por tomarem todas as coisas como pessoais, sejam os dramas vividos por “personagens”, sejam as ofensas com origem nos pares, o que amplifica a sua reação.

Quanto à relação positiva entre a subescala PD e as subescalas A e H, pode-se justificar um nível elevado de agressividade nalguns jovens, associado a um maior nível de empatia medido na escala PD não por comportamento agressivo verdadeiramente, mas por falta de autocontrolo.

No que diz respeito à influência do fator sexo, os resultados obtidos corroboram os estudos encontrados: as mulheres são mais empáticas que os homens (Davis, 1980; Samper et al, 2008; Albiero et al, 2009) - essa variável está presente na escala IRI como na escala AES.

Eisenberg e Lennon (1983) (citado em Samper et al, 2008) referem que este fator deriva de se encontrar na mulher uma maior disposição empática e maior facilidade de relações pró-sociais.

Sobre a relação entre os índices de empatia e agressividade e a faixa etária, os resultados encontrados referem que a empatia é mais elevada para os jovens mais novos e para os mais velhos (12, 17 e 18 anos) e mais baixa para os jovens de 13 e 14 anos. Estes dados estão de acordo com um estudo realizado por Carvalhosa (2007) quando refere que o pico dos comportamentos de bullying parece ser aos 13 anos.

Contudo, a escala de DIAS assinala diferenças significativas entre os adolescentes de diferentes idades. Esta escala mostra os 12 anos com valores medianos de agressividade e os 14 e 16 anos com índices de maior agressividade. Os 14 anos referem-se ao mesmo grupo etário, ou seja: neste estudo, a idade média dos adolescentes do Ensino Básico (3º ciclo) é de 13,92 anos. Dado que o fator par é muito importante para estas faixas etárias, os comportamentos mais agressivos estão em consonância com os valores apresentados.

Os 16 anos, não são a idade mais referenciada nos estudos consultados. Seria proveitoso um estudo neste grupo etário. Nesta idade, o adolescente transita de ciclo (do ensino básico para o secundário), de grupo de pares e, por vezes, de escola. Por outro lado, são-lhe exigidas maiores responsabilidades, ao nível da aquisição cognitiva e da tomada de decisões para o seu futuro. Em que medida esse processo lhe cria maior angústia, tanto no aspeto do seu empenho individual na obtenção de resultados capazes e competitivos no acesso ao ensino superior, como também na equiparação com os seus pares em termos de resultados académicos. Refira-se que na escala de sucesso escolar os alunos do secundária apontam como sucesso escolar a obtenção de bons resultados nos exames e o alcance dos seus objetivos.

Outra questão que poderia ser objeto de estudo na mesma faixa etária, seria a dos adolescentes que não transitaram de ano e de ciclo. De modo semelhante, mas pela negativa, este jovem perdeu o grupo de pares (turma), encontra-se num novo grupo com o qual não se identifica nem corresponde à sua faixa etária, o que dificulta a sua integração.

O processo de sucesso escolar está ligado as competências de autorregulação tanto ao nível dos comportamentos como das estratégias de aprendizagem. Como refere Gregory e Weinstein (2004), e Ma (1997), citados em Coelho (2008), o sucesso dos alunos é influenciado pelas suas competências cognitivas, emocionais e sociais, assim como por fatores contextuais – o apoio familiar, o ambiente escolar e os pares; neste contexto, corrobora-se os resultados obtidos pelos do Ensino Básico (3º ciclo). Ou seja, alunos mais

empáticos obtêm melhores resultados, inferindo-se que a empatia ou a agressividade influenciam o sucesso escolar: os alunos mais empáticos obtêm melhores resultados, alunos mais agressivos obtêm piores classificações. Estas correlações não se verificam nos alunos do Ensino Secundário.

Relativamente ao processo sociocognitivo, os adolescentes demonstram distinguir entre a avaliação que obtêm à disciplina favorita e a avaliação ao professor favorito. Em ambos os ciclos de estudo, verifica-se que a nota obtida à disciplina favorita é superior, em média, à nota obtida à disciplina do professor favorito e à médias das notas, quer das três disciplinas favoritas quer global.

No que concerne ao desempenho escolar, não se encontram diferenças entre os dois sexos. Por sua vez, o ano de escolaridade não influencia o desempenho escolar dos adolescentes. O facto de conseguir passar de ano e ter de aprender com esforço tem maior importância como definição de sucesso escolar para os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico; as adolescentes valorizam mais do que os rapazes o interesse no estudo, a organização e a aprovação nos exames para definir sucesso escolar. Na caracterização do conceito de sucesso escolar, os alunos mais velhos dão maior importância a ser bem sucedido no que fazem na escola, à sua organização, à aprovação nos exames e à boa relação com os professores. Como refere Delamont (1987), citado em Alves (2009), a relação empática apresenta-se para o aluno como uma atuação conjunta de “dar e receber”. Esta é aliás um elemento fundamental na relação e desenvolvimento da humanidade.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, R. (1996). *A Identidade pessoal de Jovens Luso - Africanos, Contributo para o seu Estudo* - Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arriaga, P., Esteves, F. & Monteiro, M. B. (2004). *Estudo psicométrico de duas medidas no âmbito da agressão humana*. (Online). Disponível em: <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/2161>.
- Arriaga, P., Monteiro, M. & Esteves, F. (2008). Fatores mediadores e moderadores dos efeitos dos jogos eletrónicos violentos na agressão interpessoal. Lisboa, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (2), 203-223.
- Assunção, R. & Matos, P. (2010). A vinculação parental e amorosa em adolescentes: o papel da competência interpessoal e da tomada de perspectiva. *Actas do VII Simpósio de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, pp. 1574-1588.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, nº1, 1-40.
- Beresin, E. (2010). *The Impact of Media Violence on Children and Adolescents: Opportunities for Clinical Interventions*. (Online) Disponível em: <http://www.aacap.org/cs/root/develop>
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
- Buss, A. & Perry, M. (1992) The aggression questionnaire. *Journal of Personality*, 63 (3). 452-459
- Carmo, H. (2000), *Intervenção Social com Grupos*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Carvalhosa, S. F.; Moleiro, C. & Sales, C. (2009). *A situação do bullying nas escolas portuguesas*. (Online). Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/350/1/M7>.
- Catulo, K. (2012). *Crianças portuguesas mais violentas que as espanholas*. (Online). Disponível em: <http://isabe.ionline.pt/conteudo/636-criancas-portuguesas-mais-violentas-que-as-espanholas>. 22 Set 2012
- Coelho, J. P. (2008). Sucesso ou insucesso na matemática no final da escolaridade obrigatória, eis a questão. *Análise Psicológica*, 4 (XXVI), pp. 663-678.
- Cohen, L. & Holliday, M. (1982). *Statistics for Social Scientists*. London: Harper & Row.

- Coslin, Pierre G. (2009). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Davis, H. (1980). A Multidimensional approach to individual, differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents. *Psychology*, 10, p. 85.
- Decety, J.; Mahaska, K. J.; Akitsuki, Y. & Lahey, B. (2009). Atypical empathic response in adolescents with aggressive conduct disorder: a functional MRI investigation. *Biological Psychology*, 80, 203-211.
- Dias, M. G. F. (1996), *Tarefas Desenvolvimentais e Bem - Estar Psicológico dos Jovens -* Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis and J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2"d Ed.) (pp.677-691). New-York: The Guilford Press.
- Falcone, E. M. et al (2008). Inventário de empatia (i.e.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334.
- Fernandes, A. S. (1991). O insucesso escolar. *A Construção Social da Educação Escolar*, 187-232.
- Fernandes, H. (2007). *O Bem-estar psicológico em adolescentes, uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de Doutoramento em Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernández-Pinto, I.; López-Pérez, B, & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, Vol. 24, nº 2 (diciembre), 284-298.
- Fontinha, R. (1998) *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira.
- Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação. *In A Construção Social da Educação Escolar*. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor, 169-186.
- Gambôa; R. (1997), *A Pedagogia Intercultural como Estratégia de Comunicação, in Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia-Serpa, F.; Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 40 (1), 77-88.
- Gaspar, A. , Carvalhosa, S. , Emauz, A. , Arriaga, P. Rocha, S. & Esteves, F. (manuscrito não publicado). *Measuring trait Empathy as a*

- disposition that applies across species – is it possible?. A validation study of Portuguese versions of IRI and AES in adults.*
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1996). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed, 2ª reimpresión.
- Gleitman, H.; Fridlund, A.J. & Reisberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 8ª ed..
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Circulo de Leitores, 13ª ed..
- Gouveia, V. et al. (2008). Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. (Online). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000400018>.
- Hoffman, M. L. (1990), Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*. Vol. 14 (2), 151-172.
- Hoffman, M. L. (2008), Empathy and prosocial behavior. *Handbook of Emotions*, New York – London: The Guilford Press, Third Edition, 440-455.
- Holmgren, R. A.; Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). The Relations of Children's Situational Empathyrelated Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal Of Behavioral Development*, v. 22, (1), 169–193.
- Jardin, M. (2002). *Juventude! Que futuro neste mundo imprevisível e de incertezas? Ansiosa? Depressiva?... Como prevenir*. Badajoz: Universidad de Extremadura, Departamento de Psicología y Siciología de la Educación.
- Laarson, L. W. & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: what can be learned from a high School Theater Program?. *Child Development*, vol. 78, (4), 1083-1099.
- Machado, P. et al. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.
- Martins, M. (2005). Condutas agressivas na adolescência: fatores de risco e de proteção. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII): 129-135.
- Martins, M. & Mogarro, M. (2010) A educação para a cidadania no século XXI, *Revista Ibero Americana*, nº 53, maio-agosto. (Online). Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie53a08.htm>

- Matos, M., Simões, C. & Carvalhosa, S. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento Social*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça.
- 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.
- Neto, F. (1998), *Psicologia Social*. Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nobre, A. R. (2009). *Relação entre a perspetiva temporal e a adaptação à escola em alunos do 9º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. (2003). *A Melodia e o sentido da vida na idade das emoções, representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa.
- Pais, J. (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda/reimpressão.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 235-244.
- Peters, F. E. (1974) *Termos filosóficos Gregos, um léxico histórico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed.
- Ramirez, C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sampaio, L.; Camino, C. & Roazi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia Ciência e profissão*, 29 (2), 212-227.
- Samper, Paula; Tur, Ana M. & Cortés, M. T. (2008). Agressividad y afrontamiento en la adolescência. Una perspetiva intercultural. Valência: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8,3,431-440.
- Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. *Interações*, nº 13, 35-62.
- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no autoconceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Vreke, G.J. & Mark. L. Van Der (2003). Empaty na integrative model. *New Ideas in Psychology*, 21, 177-207.

ANEXOS

ANEXO – A

Investigação de Empatia Emocional nos Adolescentes

Ex. Sr. Director

Somos uma equipa de investigação do Centro de Investigação e Intervenção Social, do ISCTE_IUL.

Estamos a realizar um estudo que tem por objectivo avaliar Emoções.

Esta investigação é apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e a sua aplicação nas escolas, **com o nº de registo 0155400001**, está autorizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) conforme **Despacho n.º 15847/2007**.

O estudo junto das escolas apresenta-se da seguinte forma: num primeiro momento aplicação muito breve de questionários aos alunos. Na fase posterior, os discentes serão convidados a participar em pequenas experiências não invasivas, utilizando um terminal de computador (que será levado à escola) onde terão de identificar emoções, a partir de pequenos clips de vídeo apresentados no ecrã do computador. A experiência, que se prevê agradável, terá a duração máxima de 15 minutos. A idade dos estudantes inquiridos será entre os 13 e os 18 anos.

Vimos, pois, convidar a Escola/Agrupamento a colaborar neste estudo, autorizando o grupo de investigadores a trabalhar directamente com os vossos alunos.

Muito gratos pela vossa colaboração

ANEXO – B

Investigação de Empatia Emocional nos Adolescentes

Ex. Sr. Encarregado de Educação

Somos uma equipa de investigação do Centro de Investigação e Intervenção Social, do ISCTE_IUL.

Estamos a realizar um estudo que tem por objetivo avaliar Emoções.

Esta investigação é apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e a sua aplicação nas escolas, **com o nº de registo 0155400001**, está autorizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) conforme **Despacho n.º 15847/2007**.

O estudo junto das escolas apresenta-se da seguinte forma a participar em pequenas experiências não invasivas, utilizando um terminal de computador (que será levado à escola) onde terão de identificar emoções, a partir de pequenos clips de vídeo apresentados no ecrã do computador. A experiência, que se prevê agradável, terá a duração máxima de 15 minutos. A idade dos alunos inquiridos será entre os 13 e os 18 anos.

Pedimos a Vossa colaboração, no sentido de autorizar o seu educando a participar neste estudo que terá lugar nas instalações da escola. Mais se informa que as respostas dos alunos são confidenciais.

Muito gratos pela vossa colaboração

.....

Eu, Encarregado de Educação do aluno (nome) _____, com o número _____, da Turma: _____ e Ano: _____ da Escola _____, autorizo o meu educando a participar na investigação de *Empatia Emocional nos adolescentes*.

Assinatura: _____

ANEXO – C

IRI – INTERPERSONAL REACTIVITY TEST

FS – Fantasy Scale

IRI.1	Sonho e fantasio, com alguma regularidade, sobre coisas que me poderão suceder
IRI.5	Num romance, na realidade, envolvo-me nos sentimentos das personagens
IRI.7	Sou habitualmente objetivo quando assisto a um filme ou a uma peça e, em geral, não fico completamente absorvido pelo filme
IRI.12	Ficar extremamente envolvido num bom livro ou filme é algo raro para mim
IRI.16	Após assistir a uma peça ou um filme, já senti como se eu fosse uma das personagens
IRI.23	Quando assisto a um bom filme, consigo facilmente colocar-me no lugar da personagem principal
IRI.26	Quando estou a ler uma história ou um romance interessante, imagino como me sentiria se os eventos da história tivessem acontecido comigo

EC – Empathic Concern

IRI.2	Tenho, com frequência, sentimentos de preocupação e de carinho por pessoas menos afortunadas do que eu
IRI.4	Por vezes, não sinto muita pena das outras pessoas quando estas estão a ter problemas
IRI.9	Quando vejo que alguém está a ser explorado, sinto-me de certo modo protetor em relação a essa pessoa
IRI.14	Os infortúnios das outras pessoas geralmente não me perturbam muito
IRI.18	Quando vejo alguém ser tratado injustamente, por vezes não sinto muita pena por essa pessoa
IRI.20	Fico, com frequência, sensibilizado por coisas que vejo acontecer
IRI.22	Descrever-me-ia como uma pessoa de “coração-mole”

PT – Perspective Taking

IRI.3	Por vezes, sinto dificuldade em ver as coisas a partir da perspetiva dos outros
IRI.8	Tento ter em conta as perspetivas de todas as pessoas numa discussão, antes de tomar uma decisão
IRI.11	Por vezes, procuro compreender melhor os meus amigos imaginando como as coisas são vistas pela sua perspetiva
IRI.15	Se tiver a certeza de que tenho razão acerca de algo, não perco muito tempo a ouvir os argumentos de outras pessoas
IRI.21	Acredito que haja dois lados para cada questão e procuro olhar para ambos
IRI.25	Quando estou aborrecido com alguém, procuro habitualmente colocar-me no seu lugar
IRI.28	Antes de criticar alguém, procuro imaginar a forma como eu me sentiria se estivesse no seu lugar

PD – Personal Distress

IRI.6	Em situações de emergência, sinto-me, com facilidade, apreensivo e desconfortável
IRI.10	Quando estou numa situação muito emocional, sinto, por vezes, uma sensação de impotência
IRI.13	Quando vejo alguém ficar magoado tenho tendência para permanecer calmo
IRI.17	Estar numa situação emocional tensa assusta-me
IRI.19	Sou habitualmente muito eficaz a lidar com emergências
IRI.24	Tenho tendência para perder o controlo em situações de emergência
IRI.27	Quando vejo alguém numa emergência a precisar desesperadamente de ajuda, descontrolo-me

ANEXO – D

AES – ANIMAL EMPATHY SCALE

AES.1	Não creio que os animais no zoo se importem de estar em jaulas, desde que não tenham fome nem frio.
AES.2	Muitas vezes os gatos miam e imploram comida mesmo sem estarem com fome.
AES.3	Perturba-me ver animais a ser perseguidos e abatidos por leões em documentários da televisão.
AES.4	Aborrecem-me os cães que se põem a ladrar e a uivar quando ficam sozinhos.
AES.5	Os filmes tristes sobre animais costumam deixar-me com “um nó na garganta”.
AES.6	Os animais devem ser repreendidos quando não se estão a portar bem.
AES.7	Entristece-me ver um animal sozinho numa jaula.
AES.8	Sinto-me incomodado(a) quando vejo as pessoas a dar mimos e beijos em publico aos seus animais de estimação.
AES.9	Um gato a ronronar amistosamente é algo que quase sempre me anima.
AES.10	Fico perturbado(a) quando vejo um animal idoso e indefeso.
AES.11	Os cães lamentam-se e choramingam às vezes sem razão nenhuma
AES.12	Há muitas pessoas que são exageradamente afetuosas com os seus animais de estimação.
AES.13	Fico indignado(a) ao ver animais a serem maltratados.
AES.14	É uma parvoíce ficar excessivamente ligado(a) a um animal de estimação.
AES.15	Os meus animais de estimação tem grande influência no meu estado de humor.
AES.16	Fico surpreendido às vezes com a intensidade do desgosto que algumas pessoas mostram quando lhes morre um velho animal de estimação.
AES.17	Gosto de dar restos de comida aos pássaros.
AES.18	Fico perturbado(a) ao ver um animal a sofrer.
AES.19	As pessoas geralmente exageram as emoções e sentimentos que atribuem aos animais
AES.20	Acho irritante quando os cães saltam para cima de mim e me lambem para me cumprimentar.
AES.21	Tentaria sempre ajudar quando visse um cão ou um cachorro perdidos.
AES.22	Detesto ver aves fechadas em gaiolas onde nem têm espaço para voar.

ANEXO – E

AQ - AGGRESSION QUESTIONNAIRE

PA - Physical Aggression

AQ.11	Já perdi a cabeça, a ponto de partir alguns objetos
AQ.12	Não consigo encontrar qualquer razão para se bater em alguém
AQ.15	Se alguém me bate, eu também lhe bato
AQ.17	Se tiver que recorrer à violência, para defender os meus direitos, não hesitarei em fazê-lo
AQ.18	Já ameacei pessoas que eu conheço
AQ.21	Às vezes consigo dominar o meu desejo de bater nas outras pessoas
AQ.23	Entro em zaragatas, mais vezes, que a maioria das pessoas
AQ.27	Há pessoas que me provocam tanto que chegamos a vias de facto (a andar à “tareia”)
AQ.29	Se me provocam bastante, sou capaz de bater nos outros

VA - Verbal Aggression

AQ.3	Acontece-me frequentemente estar de acordo com os outros
AQ.14	Quando os outros me aborrecem sou capaz de lhes dizer o que penso deles
AQ.19	Os meus amigos dizem que eu sou um pouco quezilento(a) (gosto de provocar brigas)
AQ.24	Quando não concordo com os meus amigos, digo-lhes, abertamente
AQ.28	Não consigo evitar a discussão, quando os outros discordam de mim

A - Anger

AQ.1	Tenho facilidade em dominar o meu génio (em controlar-me)
AQ.5	Quando estou frustrado mostro, claramente, a minha irritação
AQ.6	Às vezes, perco as estribeiras por coisas sem importância
AQ.10	Sou uma pessoa calma
AQ.13	Irrito-me facilmente, mas também me acalmo depressa
AQ.22	Sinto-me, às vezes, como um barril de pólvora prestes a explodir
AQ.25	Alguns dos meus amigos pensam que eu sou uma pessoa irritável

H – Hostility

AQ.2	Sei que alguns “amigos” dizem mal de mim nas minhas costas
AQ.4	Gostaria de saber porque é que, às vezes, me irrita tanto com certas coisas
AQ.7	Sinto que, às vezes, as pessoas se riem de mim, na minha ausência
AQ.8	Às vezes, sinto que a vida tem sido dura e injusta para comigo
AQ.9	Parece-me que a sorte está sempre do lado dos outros
AQ.16	Às vezes, sinto-me roído de inveja
AQ.20	Desconfio das pessoas desconhecidas e com ares de muito amigos
AQ.26	Quando os outros são excepcionalmente amáveis para comigo, pergunto-me o que é que eles pretendem

ANEXO – F

DIAS – DIRECT AND INDIRECT AGGRESSION SCALES

Indique a sua reação quando tem problemas ou se zanga com alguém:

DIAS.1	Bate-lhe?
DIAS.2	Exclui-o(a) do grupo?
DIAS.3	Grita ou discute com ele(a)?
DIAS.4	Torna-se amigo(a) de outra pessoa como uma forma de vingança?
DIAS.5	Dá-lhe pontapés?
DIAS.6	Ignora-o(a)?
DIAS.7	Insulta-o(a)?
DIAS.8	Faz intrigas sobre a pessoa com quem está zangado?
DIAS.9	Engana-o(a)?
DIAS.10	Fala mal dele(a) ou inventa histórias acerca dele(a)?
DIAS.11	Diz que vai magoá-lo(a)?
DIAS.12	Planeia secretamente aborrecê-lo(a)?
DIAS.13	Afasta-o(a)?
DIAS.14	Fala mal nas costas dele(a)?
DIAS.15	Chama-lhe nomes?
DIAS.16	Diz aos outros: “Não vamos estar com ele(a)!?”
DIAS.17	Tira-lhe coisas?
DIAS.18	Conta os segredos dele(a) a outra pessoa?
DIAS.19	Arrelia-o(a)?
DIAS.20	Escreve pequenos comentários em que o(a) critica?
DIAS.21	Empurra-o(a) para o chão?
DIAS.22	Critica o cabelo ou a roupa dele(a)?
DIAS.23	Empurra-o(a)?
DIAS.24	Tenta que os outros não gostem dele(a)?

ANEXO – G

Tabela 1. Estatística descritiva da escala IRI

		Mín.	Máx.	Média	P25	Mediana	P75	Desvio padrão
Escala IRI		0,29	3,25	2,241	2,000	2,25	2,607	0,494
Subescalas da escala IRI	FS	0,00	4,00	2,253	1,714	2,286	2,857	0,793
	EC	0,00	4,00	2,631	2,143	2,714	3,143	0,765
	PT	0,43	4,00	2,258	1,714	2,286	2,714	0,778
	PD	0,00	3,86	1,817	1,286	1,857	2,286	0,728

ANEXO - H

Tabela 2. Estatística descritiva da escala AES

	Mín.	Máx.	Média	P25	Mediana	P75	Desvio-padrão
AES	2,18	8,32	6,136	5,455	6,136	6,864	1,063

ANEXO - I

Tabela 3. Estatística descritiva da escala AQ

		Mín.	Máx.	Média	P25	Mediana	P75	Desvio padrão
Escala AQ		1,53	4,49	2,634	2,299	2,592	2,993	0,489
Subescalas da escala AQ	PA	1,11	4,56	2,325	1,778	2,222	2,694	0,663
	VA	1,20	4,60	2,690	2,350	2,600	3,000	0,589
	A	1,14	4,43	2,720	2,286	2,714	3,143	0,684
	H	1,13	4,50	2,801	2,250	2,750	3,250	0,722

ANEXO - J

Tabela 4. Estatística descritiva da escala DIAS

	Mín.	Máx.	Média	P25	Mediana	P75	Desvio-padrão
DIAS	0,00	2,75	0,772	0,375	0,625	1,083	0,558

Há com certeza professores que gostas mais e professores que gostas menos. Coloca as tuas disciplinas por ordem de preferência de professores.

Ordem de preferência de Professores

ANEXO – L

Tabela 5. Estatística descritiva das notas (3º ciclo do Ensino Básico)

	Mín.	Máx.	Média	Desvio-padrão
Nota mínima	1,0	4,0	2,56	0,68
Nota máxima	3,0	5,0	4,07	0,64
Nota à disciplina favorita	2,0	5,0	3,67	0,78
Nota à disc. do prof. favorito	2,0	5,0	3,44	0,66
Média das três disc. favoritas	1,6	5,0	3,47	0,66
Média global	2,2	5,0	3,25	0,61

ANEXO – M

Plano Curricular do Ensino Secundário

Coloca as tuas disciplinas por ordem de preferência (da que gostas mais para a que gostas menos)

Ordem de preferência

Indica, por favor, a avaliação que tiveste a cada disciplina no primeiro período.

	Disciplinas	Avaliação no 1º período
Componente Formação Geral	Língua Portuguesa	
	Língua Estrangeira: _____	
	Filosofia	
	Educação Física	
Componente Formação Específica		

ANEXO - N

Tabela 6. Estatística descritiva das notas (Ensino Secundário)

	Mín.	Máx.	Média	Desvio-padrão
Nota mínima	3,0	17,0	10,13	2,34
Nota máxima	11,0	19,0	15,88	1,94
Nota à disciplina favorita	11,0	19,0	14,83	2,30
Nota à disc. do prof. favorito	9,0	19,0	13,52	2,81
Média das três disc. favoritas	8,3	18,3	13,66	2,26
Média global	6,7	18,0	12,98	2,15

ANEXO – O

CONCEITO DE SUCESSO ESCOLAR

As frases seguintes pretendem avaliar o que é para ti o sucesso escolar:

		1	2	3	4	5
		Discordo muitíssimo	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo muitíssimo
1	Ter notas para passar de ano					
2	Ter notas de acordo com os meus objetivos					
3	Ser bem sucedido no que faço na escola					
4	Ter interesse no estudo					
5	Esforçar-me por obter bons resultados					
6	Ter bom ambiente escolar					
7	Ter boa memória					
8	Ser responsável					
9	Ter boas notas nas disciplinas de que gosto					
10	Ser empenhado					
11	Não abandonar a escola					
12	Alcançar os meus objetivos					
13	Ser reconhecido					
14	Divertir-me na escola					
15	Passar nos exames					
16	Aprender sem esforço					
17	Ter uma boa relação com os colegas					
18	Ter boa nota na minha disciplina favorita					
19	Ter boa relação com os professores					
20	Aprender com esforço					

ANEXO – P

Tabela 7. Coeficientes de Correlação entre a empatia e a agressividade

		Agressividade	
		Escala AQ	Escala DIAS
Empatia	Escala IRI	p = 0,413	p = 0,001 RS = - 0,226
	Escala AES	p = 0,906	p = 0,041 RS = - 0,135

ANEXO – Q

Tabela 8. Coeficientes de Correlação entre a empatia e a agressividade utilizando as subescalas das escalas IRI e AQ

		Escala AQ			Escala DIAS
		PA	A	H	
Escala IRI	FS	p = 0,080	p = 0,171	p = 0,014 RS = 0,163	p = 0,377
	EC	p = 0,000 RS = - 0,287	p = 0,109	p = 0,097	p = 0,004 RS = - 0,190
	PT	p = 0,000 RS = - 0,354	p = 0,000 RS = - 0,247	p = 0,119	p = 0,000 RS = - 0,372
	PD	p = 0,985	p = 0,000 RS = 0,323	p = 0,000 R = 0,376	p = 0,250
Escala AES		p = 0,317	p = 0,254	p = 0,200	

ANEXO - R

Tabela 9. Resultados dos testes para comparação da escala IRI entre as idades dos adolescentes

		Idade	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Mediana	Teste	p
Escala IRI		12	20	2,43 ± 0,39			
		13	45	2,12 ± 0,49			
		14	47	2,12 ± 0,61			
		15	45	2,23 ± 0,29	-	Welch	0,016
		16	29	2,20 ± 0,55			
		17	26	2,45 ± 0,46			
		18	19	2,42 ± 0,49			
Subescalas da escala IRI	FS	12	19	2,20 ± 0,75			
		13	45	2,14 ± 0,81			
		14	47	2,18 ± 0,88			
		15	45	2,23 ± 0,56	-	Anova	0,112
		16	29	2,29 ± 0,86			
		17	26	2,70 ± 0,71			
		18	19	2,14 ± 0,96			
	EC	12	20		2,86		
		13	45		2,43		
		14	47		2,57		
		15	45	-	2,71	Kruskal-Wallis	0,005
		16	29		2,57		
		17	26		3,14		
		18	19		3,00		
PT	12	19	2,71 ± 0,55				
	13	45	2,32 ± 0,77				
	14	47	1,99 ± 0,82	-	Anova	0,018	
	15	45	2,32 ± 0,67				
	16	29	2,10 ± 0,78				
	17	26					

		18	19	2,23 ± 0,76			
				2,45 ± 0,94			
	PD	12	20	1,86 ± 0,62			
		13	45	1,62 ± 0,78			
		14	47	1,78 ± 0,69			
		15	45	1,84 ± 0,68	-	Anova	0,370
		16	29	1,83 ± 0,74			
		17	26	1,97 ± 0,85			
		18	19	2,04 ± 0,72			

ANEXO – S

Tabela 10. Resultados dos testes para comparação da escala AES entre as idades dos adolescentes

	Idade	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste	p
Escala AES	12	20	6,58 ± 0,93		
	13	45	6,20 ± 1,05		
	14	47	5,82 ± 1,08		
	15	45	6,30 ± 1,06	Anova	0,129
	16	29	6,19 ± 0,92		
	17	26	5,94 ± 1,09		
	18	19	6,10 ± 1,25		

ANEXO – T

Tabela 81. Resultados dos testes para comparação da escala AQ entre as idades dos adolescentes

		Idade	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Mediana	Teste	p
Escala AQ		12	20	2,40 ± 0,29			
		13	45	2,60 ± 0,50			
		14	47	2,72 ± 0,58			
		15	45	2,54 ± 0,49	-	Anova	0,106
		16	29	2,76 ± 0,45			
		17	26	2,70 ± 0,43			
		18	18	2,66 ± 0,42			
Subescalas da escala AQ	PA	12	20	1,98 ± 0,46			
		13	45	2,36 ± 0,63			
		14	47	2,49 ± 0,72			
		15	45	2,19 ± 0,68	-	Anova	0,010
		16	29	2,58 ± 0,67			
		17	26	2,31 ± 0,66			
		18	18	2,12 ± 0,49			
	A	12	20		2,29		
		13	45		2,71		
		14	47		2,86		
		15	45	-	2,57	Kruskal- Wallis	0,121
		16	29		2,71		
		17	26		2,93		
		18	18		2,93		
	H	12	20	2,71 ± 0,64			
		13	45	2,82 ± 0,78			
		14	47	2,80 ± 0,78			
		15	45	2,66 ± 0,74	-	Anova	0,557
		16	29	2,80 ± 0,67			
		17	26	3,03 ± 0,69			
		18	18	2,88 ± 0,60			

ANEXO - U

Tabela 12. Resultados do teste para comparação da escala DIAS entre as idades dos adolescentes

	Idade	N	Mediana	Teste	p
Escala DIAS	12	20	0,27	Kruskal- Wallis	0,000
	13	44	0,69		
	14	47	0,83		
	15	45	0,54		
	16	29	0,83		
	17	26	0,68		
	18	19	0,54		

ANEXO - V

Tabela 93. Resultados do teste t de Student relativos às subescalas da escala IRI

		Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Escala IRI	Masc.	104	2,00 ± 0,48	0,482	-7,28	0,000	
	Fem.	127	2,43 ± 0,41				
Subescalas Da escala IRI	FS	Masc.	104	1,95 ± 0,75	0,937	-5,61	0,000
		Fem.	126	2,50 ± 0,74			
	EC	Masc.	104	2,37 ± 0,77	0,228	-4,97	0,000
		Fem.	127	2,85 ± 0,69			
	PT	Masc.	104	2,12 ± 0,76	0,806	-2,41	0,017
		Fem.	126	2,37 ± 0,78			
	PD	Masc.	104	1,58 ± 0,73	0,719	-4,68	0,000
		Fem.	127	2,01 ± 0,67			

ANEXO - W

Tabela 14. Resultados do teste t de Student relativos à escala AES

	Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Escala AES	Masc.	104	5,82 ± 0,99	0,171	-4,28	0,000
	Fem.	127	6,40 ± 1,05			

ANEXO - X

Tabela 15. Resultados do teste t de Student relativos às subescalas da escala AQ

		Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Escala AQ		Masc.	103	2,68 ± 0,49	0,990	1,14	0,254
		Fem.	127	2,60 ± 0,49			
Subescalas a escala AQ	PA	Masc.	103	2,54 ± 0,64	0,524	4,67	0,000
		Fem.	127	2,15 ± 0,63			
	A	Masc.	103	2,66 ± 0,70	0,976	-1,16	0,245
		Fem.	127	2,77 ± 0,67			
	H	Masc.	103	2,75 ± 0,74	0,774	-0,97	0,334
		Fem.	127	2,84 ± 0,71			

ANEXO - Y

Tabela 1610. Resultados do teste t de Student relativos à escala DIAS

	Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
DIAS	Masc.	103	0,86 ± 0,54	0,898	2,04	0,042
	Fem.	127	0,71 ± 0,56			

ANEXO - Z**Tabela 17. Coeficientes de Correlação entre a empatia e o sucesso escolar (3º ciclo do Ensino Básico)**

		Nota disc. favorita	Média três disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	Média global	Nota mín.	Nota máx.
Escala IRI		p = 0,718	p = 0,349	p = 0,997	p = 0,401	p = 0,173	p = 0,560
Subescalas da escala IRI	FS	p = 0,846	p = 0,486	p = 0,858	p = 0,333	p = 0,024 RS = 0,198	p = 0,671
	EC	p = 0,565	p = 0,311	p = 0,652	p = 0,062	p = 0,157	p = 0,445
	PT	p = 0,934	p = 0,124	p = 0,593	p = 0,165	p = 0,163	p = 0,256
	PD	p = 0,547	p = 0,391	p = 0,228	p = 0,150	p = 0,447	p = 0,488
Escala AES		p = 0,205	p = 0,012 RS = 0,220	p = 0,315	p = 0,008 RS = 0,229	p = 0,020 RS = 0,203	p = 0,197

ANEXO – A.A**Tabela 18. Coeficientes de Correlação entre a empatia e o sucesso escolar (Ensino Secundário)**

		Nota disc. favorita	Média três disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	Média global	Nota mín.	Nota máx.
Escala IRI		p = 0,163	p = 0,472	p = 0,189	p = 0,675	p = 0,066	p = 0,369
Subescalas da escala IRI	FS	p = 0,587	p = 0,878	p = 0,228	p = 0,904	p = 0,421	p = 0,646
	EC	p = 0,491	p = 0,668	p = 0,615	p = 0,759	p = 0,353	p = 0,338
	PT	p = 0,428	p = 0,405	p = 0,961	p = 0,640	p = 0,359	p = 0,741
	PD	p = 0,220	p = 0,631	p = 0,082	p = 0,766	p = 0,140	p = 0,455
Escala AES		p = 0,445	p = 0,364	p = 0,512	p = 0,449	p = 0,779	p = 0,536

ANEXO – A.B

Tabela 111. Coeficientes de Correlação entre a agressividade e o sucesso escolar (3º ciclo do Ensino Básico)

		Nota disc. favorita	Média três disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	Média global	Nota mín.	Nota máx.
Escala AQ		p = 0,162	p = 0,015 RS = -0,212	p = 0,276	p = 0,009 RS = -0,226	p = 0,045 RS = -0,176	p = 0,049 RS = -0,173
Subescalas da Escala AQ	PA	p = 0,094	p = 0,006 RS = -0,239	p = 0,057	p = 0,003 RS = -0,259	p = 0,007 RS = -0,235	p = 0,051
	A	p = 0,799	p = 0,436	p = 0,973	p = 0,283	p = 0,693	p = 0,360
	H	p = 0,749	p = 0,492	p = 0,932	p = 0,472	p = 0,616	p = 0,619
Escala DIAS		p = 0,864	p = 0,744	p = 0,739	p = 0,707	p = 0,956	p = 0,914

ANEXO – A.C

Tabela 20. Coeficientes de Correlação entre a agressividade e o sucesso escolar (Ensino Secundário)

		Nota disc. favorita	Média três disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	Média global	Nota mín.	Nota máx.
Escala AQ		p = 0,095	p = 0,322	p = 0,164	p = 0,405	p = 0,731	p = 0,151
Subescalas da Escala AQ	PA	p = 0,055	p = 0,126	p = 0,195	p = 0,096	p = 0,638	p = 0,080
	A	p = 0,312	p = 0,500	p = 0,407	p = 0,682	p = 0,546	p = 0,519
	H	p = 0,649	p = 0,776	p = 0,437	p = 0,910	p = 0,822	p = 0,614
Escala DIAS		p = 0,129	p = 0,125	p = 0,715	p = 0,166	p = 0,103	p = 0,335

ANEXO – A.D

Tabela 2112. Resultados do teste t de Student para a escala IRI

Escala IRI		
$\bar{X} = 2,24$		
D.P.= 0,49 (N = 231)		
Valor de teste	Teste t	p
2,0	7,42	0,000
2,2	1,26	0,207
2,5	-7,97	0,000

ANEXO – A.E

Tabela 22. Resultados do teste t de Student para a escala AES

Escala AES		
$\bar{X} = 6,14$		
D.P.= 1,06 (N = 231)		
Valor de teste	Teste t	p
5,0	16,25	0,000
6,0	1,95	0,053
6,5	-5,20	0,000

ANEXO – A.F

Tabela 2313. Resultados do teste t de Student para a escala AQ

Escala AQ		
$\bar{X} = 2,63$		
D.P.= 0,49 (N = 230)		
Valor de teste	Teste t	p
2,0	19,68	0,000
2,6	1,06	0,291
3,0	-11,36	0,000

ANEXO – A.G

Tabela 24. Resultados do teste t de Student para a escala DIAS

Escala DIAS		
$\bar{X} = 0,77$		
D.P.= 0,56 (N = 230)		
Valor de teste	Teste t	p
0,5	7,40	0,000
0,8	-0,75	0,454
1,0	-6,18	0,000
2,0	-33,35	0,000

ANEXO – A.H

Tabela25. Comparação do sucesso escolar entre os sexos para os jovens do 3º ciclo do Ensino Básico

Sucesso escolar	Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Nota disc. favorita	Masc.	65	3,71 ± 0,81	0,077	0,56	0,577
	Fem.	65	3,63 ± 0,76			
Média três disc. fav.	Masc.	66	3,49 ± 0,66	0,005	0,27	0,790
	Fem.	65	3,46 ± 0,66			
Nota disc. prof. fav.	Masc.	65	3,52 ± 0,83	0,618	1,16	0,246
	Fem.	64	3,36 ± 0,76			
Média global	Masc.	66	3,30 ± 0,65	0,299	1,00	0,320
	Fem.	65	3,20 ± 0,57			
Nota mín.	Masc.	66	2,58 ± 0,68	0,000	0,31	0,755
	Fem.	65	2,54 ± 0,69			
Nota máx.	Masc.	66	4,12 ± 0,62	0,129	0,95	0,342
	Fem.	65	4,02 ± 0,65			

ANEXO – A.I

Tabela26. Comparação do sucesso escolar entre os sexos para os jovens do Ensino Secundário

Sucesso escolar	Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Nota disc. favorita	Masc.	15	15,27 ± 1,87	0,120	0,88	0,385
	Fem.	37	14,65 ± 2,45			
Média três disc. fav.	Masc.	15	14,01 ± 1,76	0,140	0,72	0,477
	Fem.	37	13,52 ± 2,44			
Nota disc. prof. fav.	Masc.	15	13,47 ± 3,07	0,579	0,09	0,933
	Fem.	37	13,54 ± 2,75			
Média global	Masc.	15	13,07 ± 2,02	0,732	0,19	0,849
	Fem.	37	12,95 ± 2,23			
Nota máx.	Masc.	15	16,20 ± 1,57	0,257	0,74	0,460
	Fem.	37	15,76 ± 2,07			

ANEXO – A.J

Tabela 27 Resultados do teste de Mann-Whitney relativo à nota mínima dos jovens do Ensino Secundário

	Sexo	N	Me	p
Nota mín.	Masc.	15	10	0,692
	Fem.	37	10	

ANEXO – A.K

Tabela 28. Comparação do sucesso escolar entre os anos de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico

Sucesso escolar	Ano de Escolar.	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Mediana	Teste	p
Nota disc. favorita	7º	42	3,64 ± 0,79	-	Anova	0,966
	8º	44	3,68 ± 0,74			
	9º	44	3,68 ± 0,83			
Média três disc. fav.	7º	42	3,48 ± 0,77	-	Anova	0,996
	8º	45	3,46 ± 0,60			
	9º	44	3,47 ± 0,63			
Nota disc. prof. fav.	7º	42	3,55 ± 0,74	-	Anova	0,554
	8º	44	3,36 ± 0,75			
	9º	43	3,42 ± 0,91			
Média global	7º	42	3,35 ± 0,68	-	Anova	0,406
	8º	45	3,18 ± 0,54			
	9º	44	3,23 ± 0,61			
Nota mínima	7º	42	2,64 ± 0,79	-	Anova	0,615
	8º	45	2,51 ± 0,63			
	9º	44	2,52 ± 0,63			
Nota máxima	7º	42	4,14 ± 0,61	-	Anova	0,650
	8º	45	4,02 ± 0,62			
	9º	44	4,05 ± 0,68			

ANEXO – A.L

Tabela29. Comparação do sucesso escolar entre os anos de escolaridade do Ensino Secundário

Sucesso escolar	Ano de Escolar.	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Mediana	Teste	p
Nota disc. favorita	10°	19	14,74 ± 2,58	-	Anova	0,977
	11°	14	14,86 ± 1,99			
	12°	19	14,89 ± 2,33			
Média três disc. fav.	10°	19	13,45 ± 2,62	-	Anova	0,470
	11°	14	13,26 ± 2,08			
	12°	19	14,16 ± 2,00			
Nota disc. prof. fav.	10°	19	13,32 ± 3,13	-	Anova	0,505
	11°	14	13,00 ± 2,86			
	12°	19	14,11 ± 2,47			
Média global	10°	19	12,83 ± 2,73	-	Anova	0,277
	11°	14	12,39 ± 1,50			
	12°	19	13,57 ± 1,84			
Nota mínima	10°	19	10,11 ± 3,05	-	Anova	0,189
	11°	14	9,29 ± 1,20			
	12°	19	10,79 ± 2,02			
Nota máxima	10°	19	15,84 ± 2,29	-	Anova	0,796
	11°	14	15,64 ± 1,45			
	12°	19	16,11 ± 1,94			

ANEXO – A.M

Tabela 30. Comparação entre as notas dos jovens do 3º ciclo do Ensino Básico

Notas a comparar		N	Diferença média	Teste t	p
Nota disc. fav.	Média três disc. fav.	130	0,020	4,527	0,000
Nota disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	128	0,219	3,385	0,001
Nota disc. fav.	Média global	130	0,418	7,809	0,000
Média três disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	129	0,016	0,295	0,768
Média três disc. fav.	Média global	131	0,221	7,203	0,000
Nota disc. prof. fav.	Média global	129	0,202	4,140	0,000

ANEXO – A.N

Tabela 31. Comparação entre as notas dos jovens do Ensino Secundário

Notas a comparar		N	Diferença média	Teste t	p
Nota disc. fav.	Média três disc. fav.	51	1,167	5,398	0,000
Nota disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	51	1,308	3,975	0,000
Nota disc. fav.	Média global	51	1,844	8,198	0,000
Média três disc. fav.	Nota disc. prof. fav.	51	0,140	0,505	0,616
Média três disc. fav.	Média global	51	0,677	5,588	0,000
Nota disc. prof. fav.	Média global	51	0,536	1,998	0,051

ANEXO – A.O

Tabela 32. Comparação do conceito de sucesso escolar entre os níveis de escolaridade (questões 1 a 10)

Conceito de sucesso escolar	Nível de escolaridade	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Item 1	Bás.	55	4,04 ± 1,00	0,001	2,20	0,030
	Sec.	77	3,60 ± 1,29			
Item 2	Bás.	55	4,07 ± 0,86	0,425	-1,70	0,091
	Sec.	77	4,31 ± 0,75			
Item 3	Bás.	55	4,29 ± 0,68	0,992	-1,66	0,100
	Sec.	77	4,48 ± 0,62			
Item 4	Bás.	55	3,84 ± 0,98	0,111	-0,54	0,586
	Sec.	77	3,92 ± 0,82			
Item 5	Bás.	55	4,31 ± 0,69	0,550	-0,14	0,892
	Sec.	77	4,32 ± 0,62			
Item 6	Bás.	55	4,31 ± 0,60	0,667	1,70	0,092
	Sec.	77	4,10 ± 0,74			
Item 7	Bás.	55	3,75 ± 0,97	0,084	-1,14	0,256
	Sec.	77	3,92 ± 0,81			
Item 8	Bás.	55	4,35 ± 0,62	0,374	0,60	0,551
	Sec.	77	4,27 ± 0,74			
Item 9	Bás.	54	4,09 ± 0,96	0,534	0,83	0,408
	Sec.	77	3,95 ± 1,00			
Item 10	Bás.	55	4,33 ± 0,64	0,572	0,25	0,803
	Sec.	77	4,30 ± 0,65			

Tabela 14. Comparação do conceito de sucesso escolar entre os níveis de escolaridade (questões 11 a 20)

Conceito de sucesso escolar	Nível de escolaridade	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Item 11	Bás.	55	4,47 \pm 0,81	0,027	1,65	0,102
	Sec.	77	4,19 \pm 1,12			
Item 12	Bás.	55	4,48 \pm 0,61	0,600	0,48	0,634
	Sec.	77	4,43 \pm 0,64			
Item 13	Bás.	55	3,57 \pm 0,94	0,985	0,37	0,715
	Sec.	77	3,51 \pm 0,93			
Item 14	Bás.	55	3,77 \pm 1,07	0,330	1,55	0,123
	Sec.	77	3,49 \pm 0,97			
Item 15	Bás.	55	4,36 \pm 0,89	0,746	0,50	0,620
	Sec.	77	4,29 \pm 0,89			
Item 16	Bás.	55	2,82 \pm 0,92	0,221	-1,15	0,252
	Sec.	77	3,03 \pm 1,09			
Item 17	Bás.	55	4,25 \pm 0,70	0,605	1,58	0,116
	Sec.	77	4,04 \pm 0,82			
Item 18	Bás.	55	3,78 \pm 0,99	0,506	0,33	0,745
	Sec.	77	3,72 \pm 1,02			
Item 19	Bás.	55	4,00 \pm 0,90	0,837	0,67	0,502
	Sec.	77	3,90 \pm 0,85			
Item 20	Bás.	55	4,05 \pm 0,80	0,023	2,10	0,038
	Sec.	77	3,73 \pm 0,98			

ANEXO – A.P

Tabela 15. Comparação do conceito de sucesso escolar entre os sexos (questões 1 a 10)

Conceito de sucesso escolar	Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	p
Item 1	Masc.	50	3,58 ± 1,36	0,002	-1,43	0,156
	Fem.	82	3,90 ± 1,07			
Item 2	Masc.	50	4,18 ± 0,85	0,407	-0,36	0,721
	Fem.	82	4,23 ± 0,78			
Item 3	Masc.	50	4,40 ± 0,67	0,550	-0,02	0,983
	Fem.	82	4,40 ± 0,64			
Item 4	Masc.	50	3,68 ± 0,91	0,142	-2,11	0,037
	Fem.	82	4,01 ± 0,85			
Item 5	Masc.	50	4,28 ± 0,70	0,606	-0,53	0,598
	Fem.	82	4,34 ± 0,61			
Item 6	Masc.	50	4,16 ± 0,71	0,686	-0,38	0,704
	Fem.	82	4,21 ± 0,68			
Item 7	Masc.	50	3,80 ± 0,88	0,965	-0,49	0,622
	Fem.	82	3,88 ± 0,88			
Item 8	Masc.	50	4,22 ± 0,71	0,700	-1,08	0,280
	Fem.	82	4,35 ± 0,67			
Item 9	Masc.	49	3,76 ± 0,97	0,565	-2,32	0,022
	Fem.	82	4,16 ± 0,96			
Item 10	Masc.	50	4,24 ± 0,59	0,195	-0,98	0,327
	Fem.	82	4,35 ± 0,67			

Tabela 16. Comparação do conceito de sucesso escolar entre os sexos (questões 11 a 20)

Conceito de sucesso escolar	Sexo	N	$\bar{X} \pm D.P.$	Teste de Levene	Teste t	P
Item 11	Masc.	50	4,20 ± 1,07	0,442	-0,98	0,329
	Fem.	82	4,38 ± 0,98			
Item 12	Masc.	49	4,35 ± 0,75	0,043	-1,35	0,180
	Fem.	82	4,51 ± 0,53			
Item 13	Masc.	48	3,46 ± 0,99	0,424	-0,75	0,456
	Fem.	82	3,59 ± 0,90			
Item 14	Masc.	50	3,58 ± 1,07	0,504	-0,21	0,835
	Fem.	82	3,62 ± 0,99			
Item 15	Masc.	50	4,12 ± 0,92	0,987	-2,03	0,044
	Fem.	82	4,44 ± 0,85			
Item 16	Masc.	50	3,02 ± 1,17	0,088	0,70	0,482
	Fem.	82	2,89 ± 0,93			
Item 17	Masc.	50	4,24 ± 0,74	0,529	1,29	0,199
	Fem.	82	4,06 ± 0,79			
Item 18	Masc.	49	3,78 ± 1,07	0,344	0,24	0,810
	Fem.	82	3,73 ± 0,97			
Item 19	Masc.	50	3,90 ± 0,84	0,816	-0,40	0,687
	Fem.	82	3,96 ± 0,90			
Item 20	Masc.	50	3,84 ± 0,91	0,832	-0,23	0,819
	Fem.	82	3,88 ± 0,94			

ANEXO – A.Q

**Tabela 34. Coeficientes de Correlação entre a idade e o conceito de sucesso escolar
(questões 1 a 10)**

Conceito de sucesso escolar	Idade
Item 1	p = 0,698
Item 2	p = 0,598
Item 3	p = 0,024 RS = 0,197
Item 4	p = 0,657
Item 5	p = 0,156
Item 6	p = 0,453
Item 7	p = 0,270
Item 8	p = 0,127
Item 9	p = 0,006 RS = 0,237
Item 10	p = 0,151

**Tabela 34. Coeficientes de Correlação entre a idade e o conceito de sucesso escolar
(questões 11 a 20)**

Conceito de sucesso escolar	Idade
Item 11	p = 0,565
Item 12	p = 0,574
Item 13	p = 0,456
Item 14	p = 0,523
Item 15	p = 0,022 RS = 0,199
Item 16	p = 0,614
Item 17	p = 0,319
Item 18	p = 0,239
Item 19	p = 0,045 RS = 0,175
Item 20	p = 0,597