



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas e Letras

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

Doutorado em Psicologia Social

RÔMULO LUSTOSA PIMENTEIRA DE MELO

SOCIALIZAÇÃO INFANTIL PARA O PERDÃO: O LUGAR DA EMPATIA

MATERNA NESSE PROCESSO

Orientador: Prof. Dr. Júlio Rique Neto

João Pessoa, PB

2019

RÔMULO LUSTOSA PIMENTEIRA DE MELO

Socialização infantil para o perdão: o lugar da empatia materna nesse processo

Trabalho de Tese apresentado para a obtenção do título de
Doutor em Psicologia Social pelo Programa de Pós-graduação
em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Rique Neto

João Pessoa, PB

2019

M528s Melo, Rômulo Lustosa Pimenteira de.

Socialização infantil para o perdão: o lugar da empatia materna nesse processo / Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo. - João Pessoa, 2019.

189 f. : il.

Orientação: Júlio Rique Neto Rique.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. socialização materna; empatia; perdão interpessoal.

I. Rique, Júlio Rique Neto. II. Título.

UFPB/CCHLA

Folha de aprovação

Nome: Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo

Título: Socialização infantil para o perdão: o lugar da empatia materna nesse processo

Tese apresentada à Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social

Aprovada em: 29 de Março de 2019.

Banca examinadora

Prof. Dr. Carlos Eduardo Pimentel

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura:  _____

Profª. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura:  _____

Profª. Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglío

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Assinatura: _____

Prof. Dr. Fernando Garcia

Instituição: Universidade de Valência – Espanha

Assinatura: _____

Profª. Dra. Lilian Kelly de Sousa Gauvão

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Assinatura: _____

AGREDECIMENTOS

A preparação para este doutorado se iniciou bem antes da própria pós-graduação e mesmo da graduação. Desde criança, não sei por qual motivo, tinha como sonho direcionar minha vida para os estudos, métodos e descobertas científicas. Essa atitude se externalizava, por exemplo, quando eu e um amigo (professor Altamir Souto Dias), naquele momento com menos de 10 anos de idade, brincávamos de montar um “laboratório” nos fundos da casa.

Por isso, frente ao desejo de agradecimentos, diante de uma jornada que para mim começou na infância, seria preciso elencar tantas pessoas que, de alguma forma, tiveram sua contribuição, financiando, motivando ou tranquilizando meu coração que não caberia para este momento. Precisarei selecionar algumas, mas saiba você que estive ao meu lado, que, em meus pensamentos, terá sempre um lugar muito especial.

Inicialmente, agradeço à Deus, por ter me dado oportunidade, saúde e os desafios que me motivaram e me ofereceram esperança para seguir meu caminho e finalizar este trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Júlio Rique Neto, por ter me acolhido em seu grupo de estudos. Mesmo sem me conhecer, confiou em mim em um momento difícil pelo qual eu passava.

Agradeço aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM), em especial nas figuras de Dr. Frankleudo Luan de Lima Silva, Dra. Eloá Losano de Abreu e de Ms. Thiago Francisco de Andrade, com quem tenho aprendido muito mais que lições de metodologia e psicologia. São exemplos de companheirismo e de amizade.

Aos professores do programa de Pós-Graduação de Psicologia Social que tive oportunidade de conhecer ao longo da caminhada como mestrando, que contribuíram imensamente, partilhando seus conhecimentos. Em especial, agradeço a pessoa de Valdiney Veloso Gouveia por ter me acolhido e me orientado no mestrado.

Faço um agradecimento em especial à professora Dra. Maria do Carmo Eulálio, que, desde o início da graduação, na condição de postulante a pesquisador, sempre me apoiou e me ajudou de maneiras que vão muito além da relação de professor e aluno, relação que se transformou com o tempo em grande amizade e admiração.

Aos professores que aceitaram participar da banca avaliadora desta tese. Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino, que contribuiu com minhas reflexões a respeito do projeto de tese que seria defendido, assim como na jornada do programa de doutorado e na banca de qualificação; ao professor Dr. Carlos Eduardo Pimentel, amigo, professor e inspiração que tive a satisfação de conhecer ainda durante o mestrado no Grupo Bases Normativas do Comportamento Social; à professora Dra Débora Dalbosco Dell’Aglío, que tive o primeiro contato durante a jornada do programa da pós graduação e posteriormente participou da qualificação deste trabalho de tese, sempre com cuidadosa e assertivas contribuições ao meu trabalho; por fim, aos doutores Lilian Kelly de Sousa Galvão e Fernando Garcia professores que, mesmo frente a tantas demandas relativas ao seus trabalhos, prontamente aceitaram participar da leitura e do momento de defesa da minha tese. Deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

A todos os participantes deste estudo, pela disponibilidade para aceitar participar desta pesquisa, além da confiança em mim depositada. Meu obrigado!

Aos meus pais, Paulo Pimenteira de Melo e Lucianita Lustosa de Sousa, que me deram a vida e os ensinamentos éticos e morais que levo comigo. Obrigado, minha mãe, pela paciência e aceitação incondicional que sempre demonstrou e demonstra por mim.

À minha namorada Iluska Pinto da Costa, que sempre está ao meu lado, com paciência e carinho. À minha irmã Rossana Lustosa, que sempre me apoiou, proporcionando-me mais motivação. Sou grato, também, à minha Tia Aderita Pimenteira, que, como poucas pessoas, tem estado ao meu lado sempre me ajudando e incentivando. Nunca esquecerei de certo dia quando

ela me viu em dificuldades, em função da ausência de aulas em um colégio público, e se comprometeu em arcar com as despesas de uma escola privada. Este foi apenas um dos muitos exemplos de incentivo que poderia citar aqui.

Agradeço ao meu avô, Deltrudes Pereira de Melo, que me apoiou e confiou em mim, preocupando-se comigo mesmo na hora que foi ocupar um lugarzinho no céu. Obrigado, vô! É principalmente pelo senhor que hoje estou conquistando esta etapa tão almejada em minha vida.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa durante a maior parte do período de desenvolvimento desta tese.

Resumo

O objetivo desta tese foi verificar se a empatia materna pode explicar os estilos parentais maternos, a empatia do filho e as crenças das mães e filhos sobre o perdão, e foi desenvolvida em quatro capítulos teóricos e dois artigos empíricos. Possui três referenciais teóricos principais, o de Maccoby e Martin que descreve como se dá o processo de socialização dos filhos pelos pais; o de Martin L. Hoffman que conceitua e mostra como pode ocorrer o desenvolvimento da empatia, e por fim, o referencial do perdão interpessoal, sob a perspectiva de Enright e Human Development Study Group. Considerando o atributo do perdão interpessoal em majorar as relações interpessoais e melhorar a saúde mental, este trabalho possui como questão principal verificar se as mães poderiam socializar seus filhos para que apresentassem melhores atitudes para o perdão interpessoal. Ou seja, existe uma socialização infantil para o perdão? Defenderemos que a resposta é positiva e que passa pela empatia materna, que é importante para os estilos parentais de aceitação e implicação e promovem a empatia dos filhos, por consequência, favorecendo maior orientação dos filhos para o perdão. Assim, a tese defendida é que a empatia materna, por meio da socialização materna, é um elemento de estímulo aos posicionamentos dos filhos para o perdão. As análises dos dois artigos empíricos foram realizadas principalmente por meio da modelagem de equações estruturais. No primeiro, propôs-se a buscar evidências de validade fatorial e consistência interna de duas medidas de perdão, sendo uma de concordância com o perdão como forma de resolução de problemas interpessoais e outra de atitudes com o perdão para resolução desses conflitos. Realizou-se três estudos, o primeiro e o segundo com amostra independentes de 200 estudantes universitários e o terceiro com amostra de 400 mulheres e seus filhos. Evidenciou-se melhor ajuste de uma estrutura bi-fator, de dois conjuntos de quatro fatores opostos, sendo quatro relativos aos eventos de injustiças e quatro relativos aos personagens envolvidos na mágoa. Os resultados mostram que o raciocínio do perdão é explicado por dois conjuntos de variáveis latentes distintas, o tipo de injustiça e a pessoa perpetradora. O segundo artigo apresenta os resultados que respondem diretamente o objetivo da tese. Após a confirmação da medida de perdão, deu-se prosseguimento ao segundo estudo. Nele foi empregado a amostra de 400 mães e seus filhos (as), todos cursando o ensino médio em escolas no interior da Paraíba - Brasil. Utilizou-se as respostas das mães as escalas de perdão, de empatia (*Interpersonal Reactivity Index*) e um questionário demográfico. Os filhos (as) responderam a escala de socialização parental na adolescência (*ESPA 29*), a de empatia (*Interpersonal Reactivity Index*), a de perdão e um questionário sociodemográfico. Os resultados confirmaram a implicação da empatia materna em todo o processo de socialização dos filhos para o perdão. Além disso, também se verificou que a empatia do filho media a relação entre a dimensão aceitação/implicação da socialização e crença do filho sobre o perdão. Outro resultado a ser mencionado foi a conservação da congruência de orientação sobre o perdão entre mães e filhos. Por fim, considera-se que os resultados corroboraram a tese defendida e que contribuem para ampliação dos modelos de socialização voltados para o desenvolvimento moral.

Palavras-chave: socialização materna; empatia; perdão interpessoal, validade fatorial.

Abstract

The purpose of this thesis was to verify whether maternal empathy can explain maternal parenting styles, the child's empathy and the beliefs of mothers and children about forgiveness, and it was developed in four theoretical chapters and two empirical articles. It follows three main theoretical frameworks, Maccoby and Martin's, that describes how the process of children's socialization by the parents occurs; Martin L. Hoffman's, which conceptualizes and shows how the development of empathy can happen, and finally, the theoretical framework about interpersonal forgiveness from the perspective of Enright and the Human Development Study Group. Considering the attribute of interpersonal forgiveness in enhancing interpersonal relationships and improving mental health, this study has as main question to verify if mothers could socialize their children to present better attitudes towards interpersonal forgiveness. That is, is there childhood socialization for forgiveness? We will argue that the answer is positive and that it passes through maternal empathy, which is important for parental styles of acceptance and implication, and fosters the empathy of children, which thereby favor more guidance of children for forgiveness. Therefore, our thesis is that maternal empathy, through maternal socialization, is an element that stimulates the children's positions towards forgiveness. The analyzes of the two empirical articles were carried out mainly through structural equation modeling. In the first article it was proposed to seek evidence of factorial validity and internal consistency of two measures of forgiveness, one of agreement with forgiveness as a way of solving interpersonal problems and another of attitudes with forgiveness to resolve these conflicts. Three studies were carried out, the first and second ones with independent samples of 200 university students and the third one with a sample of 400 women and their children. It was shown as best fit a bifactor structure, of two sets of four opposing factors, with four relating to the events of injustices and four relating to the persons involved in the hurtful situation. The results show that the reasoning of forgiveness is explained by two sets of distinct latent variables, the type of injustice and the perpetrator. The second article presents the results that directly answer the purpose of the study. After confirmation of the forgiveness measure, the second study was continued. It was employed a sample of 400 mothers and their children, all of them attending high school in the interior of Paraíba - Brazil. The mothers' responses to the forgiveness scales, the empathy scales (Interpersonal Reactivity Index) scales and a demographic questionnaire were used. The children answered the Parental Socialization Scale in Adolescence (ESPA 29), the empathy scale (Interpersonal Reactivity Index), the forgiveness scale and a sociodemographic questionnaire. The results confirmed the implication of maternal empathy in the entire process of child socialization for forgiveness. In addition, it was also found that the child's empathy mediates the relationship between the acceptance / implication dimension of socialization and their belief about forgiveness. Another result to be mentioned was the conservation of the congruence of guidance on forgiveness between the mothers and their children. Finally, it is considered that the results corroborate the defended thesis and contribute to the expansion of the models of socialization focused on moral development.

Keywords: Maternal Socialization. Empathy. Interpersonal Forgiveness. Factorial Validity

Lista de Quadros

Quadro 1. Correlatos situacionais e disposicionais das cognições, afetos do perdão.....	79
--	----

Lista de figuras

Figura 1. Modelo bidimensional da socialização parental (Maccoby & Martin, 1983).....	41
Figura 2. Representação da tese e hipóteses que dela decorre.....	98
Figura 3. Diagram of the items and measures for resolving interpersonal conflicts through forgiveness (the residuals are not shown).....	118
Figura 4. Relational model of socialization, empathy, and forgiveness between mothers and their children.....	132
Figura 5. Model of the effect of maternal empathy on the belief of mothers regarding forgiveness and on the dimensions of the maternal parenting style (acceptance/involvement and strictness/imposition).....	138
Figura 6. Model of the dimensions of the maternal parenting style and of the empathy of the children in their belief in forgiveness for resolving conflicts (acceptance/involvement and strictness/imposition.....	140
Figura 7. Model of empathy, dimensions of the maternal parenting style (acceptance/involvement and strictness/imposition), and forgiveness.....	141

Lista de tabelas

Tabela 1. Factorial structure, factorial loads, and consistency regarding the forgiveness scales.....	113
Tabela 2. Factorial structure fit of the forgiveness scales.....	116
Tabela 3. Fit indices for the bi-factor structure of the agreement and attitudes regarding forgiveness scales.....	121
Tabela 4. Description of the overall fit indices of the scales used for this study.....	136

SUMÁRIO

Introdução	14
CAPÍTULO 1	19
Socialização parental: do contexto histórico ao científico	19
1.1 Elementos históricos da socialização infantil: descoberta da infância e sua função no contexto familiar	21
1.1.1 <i>Antropocentrismo pós-renascimento e o novo lugar da criança na família</i>	<i>23</i>
1.1.2 <i>A história da infância no Brasil e suas formas de socialização.....</i>	<i>25</i>
1.2 Sistematização de teorias da socialização parental	30
1.2.1 <i>Início dos estudos de psicologia com a socialização</i>	<i>31</i>
1.2.2 <i>Fases da socialização</i>	<i>33</i>
1.2.3 <i>Agentes de socialização: o lugar dos pais no processo</i>	<i>35</i>
1.2.4 <i>Estilos de socialização parental</i>	<i>38</i>
1.2.4.1 <i>Modelo dos estilos de socialização parental</i>	<i>39</i>
1.2.5 <i>Socialização parental e a relação com empatia e perdão.....</i>	<i>44</i>
CAPÍTULO 2	48
Perspectiva multidimensional da empatia.....	48
1.3 Fundamentos históricos do estudo da empatia	49
1.4 Bases estruturais da empatia	53
1.4.1 <i>Bases biológicas - seria a empatia explicável pela evolução das espécies, pela genética e pela neurociência?</i>	<i>53</i>
2.2.2 <i>Bases psicossociais - teorias psicossociais podem explicar a empatia?</i>	<i>57</i>
2.2.2.1 <i>Teoria de empatia de Martin Hoffmann</i>	<i>59</i>
2.2.2.1.1 <i>Cinco modos de excitação empática.....</i>	<i>60</i>
2.2.2.1.3 <i>Sentimentos empáticos</i>	<i>64</i>
2.3 Dimensionalidade da empatia	65
2.4 Empatia como preditora de comportamentos pró-sociais.....	70
2.4.1 <i>Os estudos empíricos confirmam a relação entre empatia e perdão?</i>	<i>72</i>
CAPÍTULO 3	76
Perdão interpessoal como comportamento pró-social	76
3.1 Correlatos situacionais e disposicionais do perdão.....	77
3.2 Motivações relacionadas à transgressão interpessoal, de Michael McCullough	81
3.2.1 <i>Empatia como principal meio para o perdão</i>	<i>83</i>
3.3 Empatia-humildade-compromisso e os tipos de perdão no modelo de Worthington	84
3.4 A teoria do perdão interpessoal de Enright.....	87
3.4.1 <i>O modelo de atitudes do perdão</i>	<i>89</i>

3.4.2 O modelo clínico-terapêutico do processo de perdoar	89
3.4.3 O modelo cognitivo-social do perdão: estágios de raciocínio do perdão em relação à justiça	92
CAPÍTULO 4	97
Síntese do modelo defendido e apresentação das hipóteses	97
CAPÍTULO 5	103
1º artigo - Resolução de conflitos interpessoais por meio do perdão	103
CAPÍTULO 6	127
2º artigo - How your empathy, mother, is important to teaching your child to consider forgiveness as a way to solve interpersonal problems: An explanatory model of socialization for forgiveness from mothers to their children	127
Considerações finais da tese	148
Referências	
Anexo A: Questionário de crença no perdão como resolução de problemas interpessoais	
Anexo B - Escala sobre estilos de socialização parental na adolescência – ESPA29	
Anexo C - Escala de empatia IRI - <i>Interpersonal Reactivity Index</i>	
Anexo D - Parecer do comitê de ética em pesquisa	
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
Apêndice B - Questionário de caracterização dos participantes	
Apêndice C - Questões sociodemográficas – Mães	
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Mães	
Apêndice E - Termo de assentimento	

Introdução

Esta tese se insere em um amplo conjunto de trabalhos que buscam construir conhecimentos, no sentido de responder a uma pergunta da sociedade e da ciência, que é mais ampla do que este trabalho: é possível elaborar modelos teóricos/empíricos para socializar as crianças com melhor saúde e mais competências sociais?

A resposta a esta pergunta pode ser um “sim” e um “não” ao mesmo tempo. O “não” vem da necessidade de compreender que existem tantos sistemas envolvidos no desenvolvimento infantil, que qualquer modelo precisa ser visto como uma simplificação limitada da relação que se estabelece entre filogenia e ontogenia. O “sim” vem da compreensão de que mesmo com as restrições, é possível pensar em caminhos gerais que, como sociedade e socializadores, podemos considerar na tentativa de construir uma coletividade mais justa e saudável.

Estes caminhos, ou seja, modelos precisam ser pensados, estudados, avaliados, testados e divulgados para que a sociedade possa organizar suas políticas educacionais e para que os agentes socializadores mais próximos das crianças, como a família e professores, possam tomá-los como referências, mas que precisam ser ajustadas ao contexto.

Então, voltando a nossa resposta, se pensarmos no desenvolvimento individual de uma criança, nenhum modelo geral será suficiente para dar conta da complexidade de socializá-la, pois a prática será sempre mais intrincada. Isso justifica o “não” para os modelos de socialização gerais. Por isso, no nosso entender, os modelos precisam ser vistos como “ferramentas” que aumentam as possibilidades de caminhos que podemos adotar na socialização das crianças e jovens, e é neste sentido que o “sim” se justifica.

A assunção de que existe um grau de relativização, que precisa ser adotado sobre qual caminho uma mãe, por exemplo, precisa adotar para socializar seu filho, mostra que o desenvolvimento possui este grau de imponderabilidade porque se dá na interação entre pessoa

e contexto e que, naturalmente, nunca será exatamente o mesmo para todos. Por isso que esta tese, quando adverte que para entender o desenvolvimento das crianças e jovens é imperioso assumir que existe um grau de variabilidade relativo à relação entre pessoa e contexto, também termina por promover o interacionismo como pressuposto guia para a escolha das teorias que nortearam a construção de seu modelo de socialização.

Dentre os vários interesses de se estudar a socialização, um tem sido de especial importância para o nosso grupo [Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM/UFPB)], o de como socializar pessoas para que consigam responder as injustiças com o intuito de reduzi-las futuramente para si e para os demais. Para que isso ocorra, é preciso que a pessoa não esqueça do evento sofrido, mas que consiga desistir dos sentimentos, pensamentos e comportamentos negativos para com o ofensor. Isso facilitará decisões mais assertivas acerca da situação.

Neste sentido, é que adotamos as considerações de Enright, Freendman e Rique (1998) sobre o perdão interpessoal, pois estes autores o entendem como uma atitude de exonerar-se dos sentimentos, pensamentos e comportamentos negativos, motivados por uma ofensa injusta, e após isso, cultivar sentimentos positivos como compaixão, misericórdia e até mesmo amor para com a pessoa que o ofendeu. Por conta disso, uma questão mais específica, e que norteou esta tese, foi se é possível pensar em um modelo de socialização infantil que se relacione a uma atitude de perdão do socializando. Ou seja, existe uma socialização infantil para o perdão?

Dito isso, um passo seria especificar qual agente socializador poderia ser estudado. É possível, pensar na família, na escola, nas mídias, nos grupos de amigos, e mais recentemente, nas redes sociais. Mas se quisermos construir aos poucos o entendimento para esta questão, parece-nos mais precavido pensarmos inicialmente no ente de socialização mais próximo. Por este motivo, escolhemos a mãe e seus filhos como sujeitos para serem estudados. Os

argumentos que defendem a mãe como elo mais próximo das crianças são apresentados ao longo do primeiro capítulo desta tese.

No decorrer dos últimos cinco séculos, verificou-se intensificação da valorização social da relação mãe e filho, o que requisita dos pais competências sociais para a leitura das necessidades dos filhos. Esse é um dos motivos que, após a apresentação no primeiro capítulo das teorias de socialização parental, levou-nos a construir o segundo capítulo discutindo a empatia como elemento importante na relação familiar. Mostrando que os estudos conseguem associá-la a competências pró-sociais, como por exemplo o perdão.

Aqui é o ponto decisivo para este trabalho. Os estudos e teorias sobre socialização parental têm na empatia um componente importante para estilos parentais de socialização baseados nos afetos, na aceitação e na implicação das necessidades das crianças (estilos responsivos). Estes estilos contribuem para a construção de competências empáticas nos filhos que, segundo as principais teorias sobre perdão interpessoal, abre espaço para que essas pessoas consigam se posicionar mais eficazmente frente à possibilidade de perdoar. Por isso, é que defenderemos que é possível existir uma socialização infantil para o perdão, mas ela existe em função da empatia materna, que é importante para os estilos parentais de aceitação e implicação, que promoverão a empatia dos filhos e por consequência, favorecerão mais posicionamentos de perdão dos filhos.

Assim, este trabalho testará a plausibilidade deste modelo sem negar que existem outras formas com que a mãe pode contribuir para a orientação de perdão dos filhos. Por exemplo, os estilos parentais podem contribuir diretamente com o perdão, assim como na díade mãe-filho podem existir outros elementos valorativos comum aos dois, que contribuem com ambos nas atitudes de perdão.

Esta tese está estruturada em três capítulos teóricos, mais um com função de síntese da tese que será defendida e das hipóteses que a compõem e dois artigos empíricos. O primeiro

capítulo tem o objetivo de introduzir o leitor às modificações históricas da forma com que a família, e em especial, a mãe vem construindo diferentes práticas de socialização. Após esse momento, expõe-se a sistematização das teorias de socialização infantil, apresentando as fases, agentes e estilos parentais. Finaliza, descrevendo argumentos e estudos que relacionam os estilos parentais a empatia e perdão interpessoal dos filhos.

O segundo tem como objetivo justificar a utilização da empatia no modelo de socialização, discutindo seus fundamentos históricos e suas múltiplas bases estruturais e dimensionais. O embasamento teórico é dos trabalhos de Martin Hoffman, que concebe a empatia como uma resposta vicária à dor de outrem e compreende que sua vivência está relacionada ao desenvolvimento da cognição social da existência de outras pessoas. Além disso, assume diversas perspectivas, direcionando seus estudos na vertente psicológica, motivacional e afetiva da empatia. O capítulo finaliza apresentando os argumentos e estudos que relacionam a empatia a comportamentos pró-sociais e, entre eles, o perdão interpessoal.

Finalmente, após ter discutido a socialização infantil e as teorias sobre empatia, o terceiro capítulo apresenta a temática do perdão interpessoal, com o objetivo de mostrar que as três principais vertentes teóricas sobre o perdão consideram a empatia como um elemento antecedente importante para prevê-lo. O teórico principal deste capítulo é Robert Enright, que defende o conceito de que perdoar abarca a mudança de atitudes negativas por outras mais positivas, dirigidas para a compaixão. E descreve modelos de desenvolvimento do pensamento de perdão ao longo do desenvolvimento humano baseados em um modelo construtivista. Para encerrar os capítulos teóricos, elaborou-se um tópico com a finalidade de organizar sistematicamente a tese defendida e as hipóteses que serão testadas neste trabalho.

Os capítulos teóricos foram edificados de modo a fundamentar, justificar e explicar o objetivo principal desta tese: verificar se a empatia materna, pode explicar os estilos parentais maternos, a empatia do filho e as crenças de perdão. Para testar o objetivo, fez-se necessário o

desenvolvimento de um artigo que possuiu como objetivo principal construir e buscar evidências de validade fatorial e consistência de uma escala de resolução de problemas interpessoais por meio do perdão, sendo uma de concordância com o perdão como forma de resolução de problemas interpessoais e outra de atitudes com o perdão. O artigo justifica a necessidade de uma nova medida de perdão e conclui que uma estrutura bi-fator, de dois conjuntos de quatro fatores opostos seria o mais indicado.

Finalmente, o segundo artigo possui como objetivo testar o modelo defendido durante o referencial teórico desta tese. O artigo confirmou a tese defendida neste trabalho: a empatia materna com função ativa para a formação de orientação para o perdão durante o processo de socialização dos filhos.

CAPÍTULO 1

Socialização parental: do contexto histórico ao científico

“Como mãe, eu sei que é minha responsabilidade e de mais ninguém, criar e educar meus filhos” (Michelle Obama)

“Ser pai de uma criança é apresentá-la a si mesma e ao mundo, com carinho, atenção e respeito” (Roberto Shinyashiki)

*“Sábio é o pai que conhece seu próprio filho”
(William Shakespeare)*

Diferentes áreas do conhecimento estudam o significado e as formas com que a sociedade e os pais educam as crianças. História, sociologia, antropologia, economia, pedagogia, psicologia, entre outras, são ciências que buscam, no processo de socialização, entender como as crianças de uma sociedade aprendem a se comportar como seu grupo espera. De modo geral, estas diferentes áreas concordam que a socialização é constituída pelas formas que a sociedade utiliza para auxiliar seus membros a internalizarem comportamentos, valores, crenças compartilhadas pelo grupo social (Maccoby, 2007).

As formas ou estilos de socialização que são utilizadas para ir moldando o comportamento das crianças são desenvolvidos por fatores biológicos, culturais, sociais e psicológicos. Estes vão interagindo durante o processo histórico e estabelecendo o que a sociedade julga ser a melhor forma de socializar seus membros, podendo variar entre grupos e períodos históricos.

Neste cenário, França (2011) chama a atenção para a importância dos pais como agentes socializadores dos filhos, pois é durante a infância, que é construída grande parte dos valores norteadores das condutas e também da aprendizagem dos futuros comportamentos sociáveis. No entanto, Ariès (2014) ressalta que o entendimento dos pais como agentes socializadores fundamentais da criança é recente e fruto de modificações na forma como a própria sociedade dá sentido a essa fase da vida.

Os pais europeus do século XV ao XVII, e mais especificamente os brasileiros até o século XIX, provavelmente ficariam espantados e talvez discordantes do sentido das frases que foram citadas no início desse capítulo. Essas frases foram ditas por formadores de opinião e de alguma forma representam o modo como a sociedade do século XXI entende a função e responsabilidade dos pais no processo de socialização dos seus filhos.

A última frase, “Sábio é o pai que conhece seu próprio filho” (Shakespeare, 2010), aparentemente é uma exceção à concepção contemporânea de que os pais são os maiores responsáveis pela socialização dos filhos; mas foi adotada neste início para provocar, já que possivelmente, você interpretou no sentido das duas primeiras frases; ou seja, a de que os pais precisam conhecer e dar afeto aos filhos. De fato, esta frase costuma ser utilizada em datas comemorativas, como a do dia dos pais, em sinal da valorização que nossa sociedade atribui a relação entre pais e filhos. No entanto, a primeira edição desta obra - *O mercador de Veneza* - é do final do século XVI, mais precisamente no ano de 1598, época que segundo Ariès (2014), a sociedade ainda não possuía a concepção contemporânea de filho e família.

A citação foi retirada de um diálogo entre Lancelot (filho) e Gobbo (pai biológico, que desconhecia Lancelot - Ato II, Cena II). No diálogo, apresentado pelo autor em um cenário de desconfianças, o filho questiona o motivo do pai não reconhecê-lo como tal. O pai argumenta que é muito míope, e por isso, não o conhece; mas o filho responde: “Realmente, ainda que tivésseis vista, não poderíeis conhecer-me. Sábio é o pai que conhece seu próprio filho” (Shakespeare, 2010, p. 42).

A cena prossegue sempre em clima de negação e de desconfiança do pai, já que possuía medo de assumir e ser traído pelo filho. Portanto, aparentemente o comentário do filho de “Sábio é o pai que conhece seu próprio filho” foi em função da necessidade de o pai conhecer seu filho para evitar ser traído, e foi dito pelo filho em decorrência da mágoa que este possui para com seu pai.

A intenção da introdução deste capítulo foi iniciar a contextualização das mudanças de atitudes que os pais foram apresentando ao longo dos últimos cinco séculos. No entanto, mesmo que variem, veremos que os autores conseguem encontrar padrões utilizados pelos pais para socializar seus filhos, e que estes protótipos foram profundamente enriquecidos ou modificados ao longo dos últimos séculos.

1.1 Elementos históricos da socialização infantil: descoberta da infância e sua função no contexto familiar

Em 1960, o historiador francês Philippe Ariès publica o livro intitulado “História Social da Criança e da Família” e apresenta uma nova versão das mudanças das configurações da família e o lugar da criança nesse contexto. Sua interpretação, fundamentada principalmente nos objetos iconográficos e alguns diários a partir do século XV, possibilitou o entendimento das mudanças de posição que a criança possui na família, chegando a considerar que, contemporaneamente, só se tem o sentimento de família na presença de uma criança/filho(a). Suas considerações, apesar de algumas críticas quanto ao seu método, mudaram a forma como se entendia a relação criança e família e o início deste capítulo será fundamentado em seu livro.

A grande importância que se verifica da criança para a família contemporânea, contrasta com a representação que se tinha nos séculos após o Renascimento Cultural da Europa. Sobre essa época, Ariès (2014) descreve que a criança era vista como um homem reduzido, com as mesmas características, competências e necessidades do homem adulto da época.

Além disso, esta criança era mal vista, pois enquanto filhote do homem, ainda não conseguia prover sua própria sobrevivência, estando associada a maiores despesas, se não econômicas, despesas de tempo e energia. Assim que a criança conseguisse desenvolver alguma independência física, era logo inserida no “mundo” dos adultos, partilhando de seu trabalho e jogos. De um ser totalmente dependente, transformava-se imediatamente em homem jovem,

sem que passasse pelas etapas da infância e adolescência, que a sociedade atual considera essencial.

O que se pretende mostrar é que a socialização da criança, até alguns séculos posteriores à Idade Média, não era responsabilidade e nem desejo dos pais. “A criança, logo que adquiria algum tipo de independência funcional, era afastada de sua família e a internalização de valores, crenças e conhecimentos sociais se dava pelo contato com os adultos da comunidade” (Ariès, 2014, p IX).

Ariès (2014) considerava que esse breve espaço de tempo entre nascimento e inserção da criança no mundo adulto, dificultava o desenvolvimento de vínculos afetivos relativos à criança. O que se observava era um comportamento, aparentemente inerente à raça humana, o qual o autor chamou de paparicação e direcionado às crianças em seus primeiros anos de vida, ou até mesmo, primeiros meses. Achava-se uma “coisinha engraçadinha”, como um animal de estimação, onde sua função estava no divertimento dos adultos. No entanto, nos casos de morte se podia perceber a insignificância afetiva que ela representava, pois pouquíssimos expressavam desolamento, talvez a mãe, mas a regra geral era não sentir muito a perda, já que logo outra criança nasceria e ocuparia o seu lugar (Ariès, 2014).

Quando sobrevivia aos primeiros anos, algo entre os cinco ou sete anos, passava a assumir, juntamente com os pais, a responsabilidade de conservação dos bens, por meio da prática de um ofício, a ajuda mútua cotidiana, em um contexto onde seus pais de forma isolada não dariam conta de sobreviver. A função da criança não era afetiva, pois esse sentimento não era necessário para a sobrevivência do grupo familiar. Sentimentos entre cônjuges e entre pais e filhos poderiam existir e eram bem vistos, porém menos importantes que conservação da sobrevivência fisiológica.

Nesse contexto de socialização, a estrutura familiar era mais numerosa e ampla do que se passou a representar depois do século XVIII. As trocas e comunicações sociais eram

realizadas em uma conjuntura concebida pela comunidade, composta de amigos, familiares, criados, crianças e velhos. Um meio denso e carregado de significados, era onde acontecia a socialização das crianças, não tendo os pais responsabilidade direta. Esses encontros, que recebem o nome de sociabilidade (Ariès, 2014) são muito diferentes dos encontros das sociedades industriais, onde um valor norteador é a preservação da privacidade, como forma de resguardar o que se passou a aceitar como a célula indivisível e edificadora da sociedade, ou seja, a família (B. T. da Silva & Silva, 2014; Xavier, 2016).

Um fato que parece representar a ausência de significado e carga afetiva com a infância nas sociedades europeias após a Idade Média é a prática frequente do infanticídio, pelo menos até o século XVII. Mesmo naquela época, não se tratava de uma prática aceita, pois era passível de punição, mas era praticada de forma silenciosa sob a justificativa de um acidente noturno, onde a criança, por algum motivo, sufocava enquanto dormia. A ausência de um lugar da criança na sociedade fazia com que seus desaparecimentos não fossem sentidos e nem percebidos como vergonhosos, pois, segundo Ariès (2014), faziam parte das coisas moralmente neutras, reprimidas pela igreja e Estado, mas aceitas, ou pelo menos não vistas pela consciência social.

Mas afinal, depois de apresentarmos um breve contexto onde a criança praticamente inexistia enquanto ser social e afetivo, já que logo era vista como adulta, e considerando as citações dispostas no início deste capítulo, pode-se questionar, quando e por que verificamos uma inversão do lugar da criança nas famílias? Que fatos poderiam ter desencadeado o que Araujo (2007), e Ariès (2014) chamariam de centralidade da criança na representação de família?

1.1.1 Antropocentrismo pós-renascimento e o novo lugar da criança na família

Os séculos destacados por Ariès (2014) para entender essa transição foram o XVI e XVII, quando se começa a perceber uma valorização da vida privada das pessoas. Esse momento de mudança aconteceu simultaneamente ao Renascimento Cultural na Europa, movimento que tinha como primazias valorativas colocar o homem no centro de suas prioridades (antropocentrismo), valorizando o talento e suas capacidades particulares, apreciando, além da fé, a razão. Transformaram-se os valores da Idade Média, que privilegiavam os comportamentos coletivos e as ações baseadas na fé, ou seja, ações fundamentadas apenas em normas externas ao homem.

Esse pensamento foi alterando as estruturas sociais e, entre elas, a da própria família. Se antes o contato com a comunidade era intenso, agora caminhavam para relações pessoais mais restritas, a família foi se tornando uma célula social individualizada. Essa cultura, provavelmente, resultou em mais atenção na relação entre mãe e criança (já que o pai passava praticamente todo o tempo trabalhando fora de casa) e em um interesse renovado, da burguesia, pela educação como forma de estimular a razão (Ariès, 2014; Xavier, 2016).

A família passou a ter mais dedicação com a educação do filho e nesse ambiente mais privatizado, de mais proximidade e conhecimento entre os membros da família, aos poucos aumentaram as relações baseadas nos afetos positivos. Os pais passaram a se organizar e assumir mais responsabilidade com a socialização do filho. Ariès (2014) percebe isso quando, em suas pesquisas iconográficas, verifica a dificuldade dos pais com a perda de seus filhos e a redução das taxas de natalidade, principalmente no século XVIII, pois agora a família precisa limitar o número de filhos para poder melhorar a qualidade da atenção na sua educação.

Em função das novas exigências com a educação e da privatização da família, o entendimento era de que a criança não ficaria “pronta sozinha” para a vida em sociedade e que os pais deveriam submetê-la a um regime especial e só depois disso uni-la aos adultos. Essa atenção com a educação dos filhos pouco a pouco iria transformar toda a sociedade. A família

vai deixando de ser apenas uma organização com a função de transmissão de bens e do nome para assumir a função de formadora moral e espiritual (Ariès, 2014; Engels, 2014).

A nova atenção oferecida à criança passou a gerar cada vez mais sentimentos novos, uma afetividade que a iconografia do século XVII expressou insistentemente e que denotava um novo sentimento de família.

Os pais não se contentavam mais em por os filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não a apenas ao mais velho os meios de desenvolvimento (Ariès, 2014, p. 74).

Esse sentimento foi se aperfeiçoando ao longo dos últimos séculos, com grande influência da revolução industrial, que demandou cada vez mais atenção dos pais com uma educação especializada dos filhos. A medida que a sociedade se individualizava, os pais precisaram assumir cada vez mais responsabilidade, lançando mão cada vez mais de recursos e de diferentes estilos de socialização.

Aos poucos, essa cultura, sob influência do Renascimento Cultural, foi se expandido pela sociedade ocidental e se intensificando com a Revolução Industrial, que exigia cada vez mais formação escolar e técnica dos socializandos. No Brasil, este movimento de centralidade da infância para a família se intensificou apenas nos últimos dois séculos. A forma como os pais brasileiros socializavam os filhos sofreu influência de pelo menos três contextos: o europeu, o da cultura escravocrata, baseada na autoridade, submissão e anonimato ou negligência, e o da Revolução Industrial (Freitas, 2003).

1.1.2 A história da infância no Brasil e suas formas de socialização

Poucos são os trabalhos no Brasil sobre a história da infância até o século XIX. Os dados acessíveis antes desse período incluem estatísticas de natalidade e de recenseamentos muito variáveis, que apresentam pouca consistência, de difícil comparação e possivelmente pouca fidedignidade (Freitas, 2003).

O termo infância ou infante, em sua origem, está associado ao significado de ausência de fala. O termo deriva como qualidade de infante, que possui no prefixo “*in*” o significado de negação e no radical “*fante*” o significado de fala. Assim, infância seria a etapa de vida em que existiria ausência de fala ou expressão. Outros termos como criança ou adolescente, mais recentes em nossa cultura, possuem sentidos relativos ao desenvolvimento. A palavra "adolescente" vem do particípio presente do verbo em latim “*adolescere*”, crescer. Assim como criança, do latim Creare: produzir, erguer, aumentar.

Aparentemente, a cultura de valorização da infância surtiu pouco efeito no Brasil até o século XIX, momento em que a cultura ocidental intensifica a priorização da individualidade e a importância da educação, em função, principalmente, da Revolução Industrial. Nessa época, de acordo com Freitas (2003), no Brasil, começa-se um gradual aumento da percepção dos pais de que as crianças precisavam passar por um momento de treinamento para se inserir no mundo do trabalho. Essa mudança de pensamento, no Brasil, se deu de forma mais tardia, se comparada à sociedade europeia, assim como o próprio processo de industrialização, e ainda é possível ver características desses dois momentos no processo de socialização parental no Brasil.

Ao longo dos dois últimos séculos, a forma como os pais se implicam ou não com a responsabilidade de socializar seus filhos sofreu influências que originaram diferentes estilos. De modo geral, no Brasil, dois grandes posicionamentos nortearam as condutas dos pais para com a criança. Um que possui uma característica mais afetuosa e carinhosa da infância, fruto de uma imagem angelical idealizada da criança; e outro em que os pais a viam como um ser mudo,

que deveria ser ausente enquanto não estivesse pronto para a sociedade (F. S. de Andrade, 2016; Corrêa, 1982; Pardal, 2005).

Este primeiro posicionamento simboliza a criança, por meio de figura idílica, percebida de forma saudosa, pois representaria o início da vida humana e por isso estaria associada à imagem de ingenuidade e pureza. Conceito estimulado pela Igreja Católica, dado que representaria o menino Jesus, símbolo de pureza para os cristãos (Ariès, 2014). Mas, ao mesmo tempo em que pode ser vista com saudosismo e afeto, não apresentava credenciais sociais próprias, pois seria um ser para o futuro (Freitas, 2003).

É com a morte da criança, que poderia ser observado o imaginário de anjo que lhe era atribuído. Quando morta, de forma persistente na historiografia brasileira, percebe-se sua representação angelical. Porém, analogamente a como relatou Ariès (2014), pouco sentimento de falta ou de pesar vinha dos membros familiares, pois logo seria enviado outro “anjo”. O que Freitas (2003) verifica é que a mortalidade infantil era revestida com justificativas de inevitabilidade e sem muita importância, por se tratar do caminho esperado para os anjos.

Outros fatores parecem expressar essa ausência de lugar afetivo da criança na família. Del Priori (1992) constata que não eram percebidas, ouvidas e pouco se falava sobre. Todavia, esse período de inexistência social era curto, já que para a Igreja, que normatizou a vida das famílias, sete (07) anos seria a idade da razão, e por isso, justificar-se-ia a inserção do novo adulto em ambientes de trabalho e o fim da invisibilidade social.

De outro modo, a criança se fazia existir quando era percebida enquanto desviante das normas. Como no relato de Freitas (2003), que considerava a condição de final da infância como peculiar, na medida em que, nesse momento, o menino não era mais o anjo e nem o homem, mas quase sempre depositário da ira alheia, pois atrapalhava quem cuidava dos “anjos” e aqueles que não queriam ser incomodados. Se antes, não tinha expressão, mas tinha seu “lugar” de anjo, agora não mais.

Agora, na ausência ou redução de sua posição na família, nos casos de comportamento indesejado, que tipo de condutas socializadoras poderiam ser utilizadas pelos pais? Até meados do século XX, poderíamos dizer que, na maioria das vezes, seria uma conduta autoritária para “escravo branco” (Freitas, 2003). Frequentemente, Freitas (2003) verifica que em caso de transgressão às normas dos adultos, a conduta utilizada pelos pais era de origem autoritária, com coerção física. Nesses casos, o tratamento era semelhante ao destinado a um escravo. Esse posicionamento ainda é perceptível em muitas relações atuais (F. S. de Andrade, 2016; Corrêa, 1982; Pardal, 2005).

Mas, assim como na história da infância na Europa, contada por Ariès (2014), o processo do aumento da individualização das famílias no Brasil, aos poucos foi tirando a criança de uma inexistência social para um lugar importante na representação de família. Gradualmente, foi aumentado a preocupação dos pais com a escolaridade e os estilos utilizados para socialização, mudando de um foco mais autoritário e/ou negligente para uma postura mais presente e afetiva (Santos, 2014).

No entanto, La Taille (1998) faz uma ressalva ao pensamento de que os pais brasileiros contemporâneos estão adotando cada vez mais uma postura de presença e orientação frente aos filhos. O autor considera que existe uma mudança nessa relação, pois afirma que, por não quererem repetir as atitudes que consideram erradas dos seus pais, que eram quase sempre autoritários, podem assumir outro extremo, ou seja, o de uma educação não mais baseada no autoritarismo e intransigência às normas, mas uma socialização (ou falta dela) baseada na indiferença dos pais em relação ao comportamento dos filhos, oferecendo-lhes plena liberdade e tornando as crianças cidadãos com muita dificuldade em seguir normas e comportamentos esperados pelo grupo social.

O dossiê da história da infância e as mudanças no padrão de sua socialização estão longe de ser finalizados. No entanto, Freitas (2003) e Ariès (2014) concordam que um primeiro passo

foi dado e que isso pode ajudar a entender que lugar a criança assumiu e assumirá nas próximas décadas. O que verificamos até o momento é que a forma com que a sociedade e mais especificamente os pais educam seus filhos, sofreu transformações que fizeram com que novas formas fossem miscigenadas às antigas. Talvez, a principal mudança, o desenvolvimento do afeto na relação pais-filhos, tenha se dado em função de a criança ter deixado de viver às sombras da família e ter sido colocada como uma figura central, como afirma Ariès (2014), demandando mais atenção dos pais com sua formação escolar e socialização.

Vale salientar que este breve relato, das mudanças históricas na forma de socialização utilizada pelos pais, não visa substituir e nem se opor a explicações fisiológicas, já descritas na literatura científica (Grusec, 2011; Hoekzema et al., 2016). De fato, relatos biológicos nesse sentido são ausentes ou escassos na literatura de Philippe Ariès. A nosso ver, o autor não necessariamente refuta esta importante qualidade na relação entre pais e filho, mas seus estudos permitem interpretar que a expressão de uma “natureza humana” se dá em função de um contexto histórico que permita, como no caso dos valores do Renascimento Cultural e da Revolução Industrial, desenvolver a necessidade de maior cuidado e atenção dos pais às necessidades das crianças. Assim, parece-nos que possivelmente seja o percurso histórico que abra espaço, ou não, para a expressão congênita do cuidado e afeto entre pais e filhos da espécie humana.

É possível que mais estudos sejam necessários para entender essa dinâmica entre efeitos históricos e biológicos na socialização parental, mas, para esta tese, o objetivo dessa apresentação inicial é que o leitor perceba que a forma com que os pais se relacionam com os filhos sofreu importantes mudanças ao longo dos últimos cinco séculos.

Essas transformações na importância da socialização da criança têm ganhado a atenção de diversas áreas da ciência, com o principal objetivo de entender como se dá o ajustamento às normas, valores e formas de conduta ao seu grupo social. A seguir, será apresentado como os

estudos científicos foram conceituando a socialização, encontrando padrões de comportamentos parentais em função de dimensões baseadas no afeto e na exigência dos pais e o papel que elas possuem no desenvolvimento e socialização infantil.

1.2 Sistematização de teorias da socialização parental

A forma com que a criança foi sendo preparada (ou se preparando) para pertencer a um grupo social recebe o nome de socialização. Atualmente, o entendimento é de que ela não está restrita aos primeiros anos de vida, mas acontece, em maior ou menor grau, durante todo o ciclo vital.

Aos poucos e principalmente após a segunda guerra mundial, o tema tem suscitado interesse de diversas áreas das ciências sociais. Nos estudos das sociedades contemporâneas, Maccoby (2007), em uma revisão da literatura, destaca a sociologia e a psicologia como áreas que têm apresentado importantes avanços com formulação de teorias e desenvolvimento de pesquisas.

Ambas compartilham temas de interesse no estudo da socialização, sendo difícil fazer uma distinção clara entre estas ciências. Porém, de modo genérico, entende-se que a sociologia possui como objetivo principal apreender como os grupos se ajustam comportamental e normativamente à ordem social, buscando por semelhanças ou diferenças intergrupais (Andrade, Camino, & Dias, 2008) e a psicologia, teria como objetivo principal, compreender como se dá o processo de aquisição de regras, tomada de papéis, padrões valorativos e direcionamento para os aspectos cognitivos e emocionais no indivíduo (Soares, 2013).

Maccoby (2007) não encontrou grandes diferenças de definição entre as áreas e a conceituou como um processo onde o sujeito ou grupo aprende padrões de comportamento,

valores, motivações que visam o desenvolvimento de habilidades sociais e a maturidade emocional para o adequado funcionamento na cultura onde estará inserido.

1.2.1 *Início dos estudos de psicologia com a socialização*

Em função de o tema geral desta tese estar direcionado para a díade entre mãe e filhos(as), adotar-se-á a perspectiva de estudos da psicologia. Sua preocupação com a socialização da criança data dos seus primórdios como ciência, ou seja, final do século XIX. Nesse momento, Maccoby (1992) considera que as teorias que norteavam as discussões e estudos poderiam ser divididas principalmente em Behaviorismo e Psicanálise. Sendo que, genericamente, a primeira tem como foco entender a socialização como um processo que se estabelece em função do acréscimo de um repertório de respostas habituais, ao longo de toda a vida e que vão se organizando em contextos específicos por meio do mecanismo de estímulo-resposta. Para a segunda, a socialização acontece principalmente na infância e vai se dando à medida do desenvolvimento psicosssexual da criança.

Enfatiza que muitas características, que vão se formando ao longo do desenvolvimento, serão mais estáveis que no entendimento do behaviorismo, embora possa ir se moldando lentamente ao longo da vida. Nesse processo, os pais possuem grande importância, pois as experiências e os significados que a criança vai apresentar para lidar com o mundo social existirá em função de como se dará a relação mãe-pai-criança.

O que Maccoby (1992) verifica é que, mesmo entendendo o processo de formas diferentes, ambas as teorias enfatizam alguns aspectos em comum, como a internalização e a importância dos pais como primeiros agentes socializadores. Por ter realizado um estudo sistemático da história dos estudos de socialização, a autora (Maccoby, 1992) conferiu que entre as décadas de 1930 e 1960, muitos pesquisadores tentaram estabelecer uma articulação entre

ambas as teorias, discutindo principalmente as características da personalidade, as formas de internalização e como os pais socializavam seus filhos. No entanto, para ela, esses esforços não surtiram grandes efeitos.

Muitas outras teorias vêm sendo desenvolvidas para entender o processo pelo qual o sujeito aprende a se comportar e pensar como o grupo em que está inserido. São exemplos de algumas dessas teorias consideradas por Maccoby (2007): a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), que considera que as pessoas possuem muitos aprendizados que se dão por meio da imitação; a Teoria do Apego de Bowlby (2002), que estuda a socialização infantil por meio da interação que se estabelece nas relações de apego entre mãe e bebê; ainda na perspectiva da interação, destacam-se: a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que buscava entender como a criança vai organizando, estruturando e explicando o mundo a sua volta; a teoria sócio histórica de Lev S. Vigotski (2001), que entende o adulto como o mediador entre a criança e o mundo social e simbólico; e a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1996), que argumenta que a experiência humana precisa ser entendida na relação com múltiplos sistemas.

Entre as décadas de 1940 e 1960, os estudos de Alfred Baldwin e seus colaboradores começaram a se destacar. Os pesquisadores possuíam como agenda de pesquisa entender como se daria a interação entre pais e filhos e, a partir dessa relação, descobrir o processo de desenvolvimento das crianças (Baldwin, 1949, 1955).

Baldwin (1949), baseado no estudo sobre estilos de liderança de Lewin, Lippitt e White (1939), propôs dois estilos principais de socialização parental que influenciaram a teoria de estilos de socialização parental, que será adotada na presente tese. Na classificação realizada por Baldwin, são apresentados dois estilos: um, denominado Autoritário, e outro, Democrático-recíproco.

A conduta parental autoritária foi definida por Baldwin (1949) como o estilo onde os pais são insensível, impositivo e hostil com o comportamento do filho. Assemelhando-se ao que menciona Freitas (2003) em relação à criação dos filhos brasileiros antes do século XX, quando chega a considerar uma relação de escravo branco, pois quando o filho não era invisível, os procedimentos dos pais com os filhos eram, na maioria das vezes, coercitivos e impositivos.

Já o estilo Democrático-recíproco foi denominado pelo autor como um comportamento direcionado a tirar a criança de sua invisibilidade grupal e colocá-la como um membro ativo nas decisões familiares, considerando, nesse procedimento, seu nível de desenvolvimento. No Brasil, esse tipo de comportamento parece ter começado a ocorrer de forma mais proeminente após o século XX, com a valorização da escolarização e o aumento do processo de industrialização (Freitas, 2003).

1.2.2 Fases da socialização

As pesquisas sobre socialização têm buscado compreender como ela ocorre, não apenas durante a infância, mas no decorrer de todas as fases do desenvolvimento humano, dos recém-nascidos até os últimos dias de vida de pessoas idosas. Cada uma dessas idades possui peculiaridades, na forma, obtenção e expressão dos valores, que norteiam as condutas. Por isso, Ortega (1997) considera três fases que são importantes para entender a socialização.

Primeira fase (socialização primária): caracterizada como a fase inicial de socialização. No momento da infância, a criança possui pouca ou quase nenhuma experiência de vida e está mais sujeita às influências dos poucos agentes socializadores. Nesse momento, começa-se a estabelecer suas primeiras relações, destacando-se a família e as relações constituídas na escola na construção das bases da personalidade. Esse primeiro momento organiza os fundamentos que norteariam as futuras relações socializadoras.

A segunda fase, chamada de socialização secundária, é caracterizada como a etapa do fim da infância e início da juventude ou adolescência. Nesse momento, já existe menor instabilidade dos valores, muito da personalidade está formada e os novos conhecimentos adquiridos interagem com os advindos do período da infância. Esse momento seria caracterizado como um período em que o sujeito começaria a criar um mundo social mais distinto do da sua família (Carvalho, Borges, & Rego, 2010). Nessa fase, o tecido social se ampliam e o jovem se depara com mais agentes socializadores, diminuindo o efeito dos pais. Porém, o contexto social ainda está começando a exercer sua influência, sendo que os jovens carregam o efeito da socialização dos pais dos últimos anos. O final dessa segunda fase, na qual os valores dos pais estão muito recentes e o jovem começa a apresentar alguma consistência nos padrões normativos, será a fase de interesse da presente tese.

Ortega (1997) considera uma última fase, a terciária. Esta acontece principalmente na fase adulta, possuindo como característica principal maior estabilidade de valores. Com o avançar da idade, existe a possibilidade de as pessoas sofrerem o fenômeno da dessocialização, ou seja, excluir-se dos grupos sociais e de abrirem mão de comportamentos aprendidos em outros momentos.

Ortega (1997) faz essa distinção do processo de socialização, pois observa diferenças do processo entre as fases. As principais são referentes à quantidade de agentes e a estabilidade dos conhecimentos adquiridos. No início do processo de socialização, os sujeitos possuem poucos agentes e vai aumentando (segunda fase) até o período em que ele tende a ter uma retração das suas relações sociais e, assim, diminuir os agentes (final da terceira fase), precisando realizar nova adaptação ao novo contexto social. Em relação à estabilidade dos conhecimentos e comportamentos, a primeira fase se caracteriza por instabilidade que vai diminuindo com o passar das novas etapas.

1.2.3 Agentes de socialização: o lugar dos pais no processo

Existem diferentes grupos que são responsáveis por passar ensinamentos de como os indivíduos devem se comportar, pensar e experienciar suas emoções. Se no final da Idade Média e início do Renascimento Cultural, esses comportamentos eram transmitidos fundamentalmente pela comunidade e pela Igreja, atualmente existe maior número de agentes que influenciam.

A família, a escola, as mídias são alguns desses exemplos. Ambas com sua parcela de responsabilidade na socialização das crianças e adultos no século XXI. Porém, mesmo com maior heterogeneidade desses agentes, não são raros os autores que ratificam a importância da família, pois é o primeiro e, na maioria das vezes, mais intenso grupo social de contato com a criança, principalmente quando pensamos na transmissão de princípios normativos e valorativos (França, 2011; Grusec, 2011; Parsons, 1964; Toyokawa & Mcloyd, 2011).

A família, como representante do seu grupo social, tem a função de repassar os modelos culturais existentes na sociedade, no entanto, cada uma também socializa seus filhos segundo seus próprios padrões (Elkin, 1968). Logo, existem pontos comuns e variabilidades dentro desses grupos, fato anteriormente mencionado, quando discutimos que no Brasil, em função de vários processos e, principalmente, por conta do desenvolvimento histórico, as famílias foram apresentadas a uma maior gama de formas de socializar seus filhos.

Dentro do contexto familiar, destacam-se os pais como agentes que foram assumindo cada vez mais responsabilidades na imersão dos filhos nos padrões culturais do seu grupo social (Toyokawa & Mcloyd, 2011). No entanto, vale considerar que, para La Taile (1998), essa relação pode estar mais uma vez se modificando, com os pais, haja vista sua ausência na relação com o (a) filhos(a), delegando cada vez mais responsabilidade à escola ou deixando-os(as) mais vulneráveis às influências de outros contextos sociais.

Estas considerações não enfraquecem a importância de se estudar os pais como agentes socializadores. Pelo contrário, majora a necessidade de se entender o efeito da sua presença ou ausência na socialização dos filhos. Mostra a necessidade de questionamentos acerca de sua importância no processo; ponderando se podem ser substituídos ou não, e que efeito isso poderia trazer.

Mesmo considerando que esta relação entre pais e filhos existe em constante mudança, (Grusec, 2011), em uma revisão de literatura, aponta pelos menos quatro motivos que colocam os pais como figuras centrais no processo.

1º - São biologicamente desenvolvidos para cuidar dos filhos, como uma maneira de atingir o sucesso reprodutivo da espécie;

2º - Possuem uma posição favorável para estabelecer uma relação de proximidade e afetividade;

3º - Em muitas sociedades, inclusive na brasileira, possuem a responsabilidade e o poder necessário para direcionar a socialização dos filhos;

4º - Têm a prerrogativa de poder escolher quais os outros agentes socializadores que podem estar em contato com seus filhos;

O autor ainda destaca que quando consideramos esses quatro motivos, a mãe tende a apresentar maior proximidade com os filhos. Pois seu vínculo biológico e afetivo começa a ser formado de forma mais precoce se comparado ao pai; além da sociedade ocidental lhe atribuir maior responsabilidade no processo de socialização. Freitas (2003) relata que a história no Brasil se encarregou de criar uma sociedade onde a mãe fosse a figura mais responsável pela socialização do filho. Essa cultura foi criada muito em função de que, em décadas passadas, o pai precisava passar muito tempo ausente, pois era dele a responsabilidade de oferecer sustento econômico à família. Estudos que comparam as formas com que pais e mães socializam seus filhos têm corroborado esta diferença, pois geralmente se verifica a mãe como o parente que

mais atua no sentido de punir ou de prover afeto e diálogo aos filhos (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Delgado, Jiménez, Sánchez-Queija, & Gaviño, 2007; Fonsêca, 2008; Mulhern & Passman, 1981; Pratt, Danso, Arnold, Norris, & Filyer, 2001).

Além disso, as mães parecem crer mais na necessidade de fazer o filho internalizar os princípios que devem normatizar e reger a vida em sociedade (Cruz, 1999). Fonsêca (2008) considera que a mãe, por estar mais próxima do filho, tende a conhecer melhor as experiências que vão vivenciando e utilizar principalmente o diálogo e afeto como formas de socialização. Ao contrário, o pai, que delega a responsabilidade de educar e de ensinar valores e normas à mãe, quando se faz presente, tende a utilizar meios punitivos, que, por não se utilizar de explicação, tende a ser mais mal-entendido ou percebido (Hoffman, 1975).

Por estarem presentes, principalmente nos primeiros anos da vida, o pai e a mãe tendem a ser os principais representantes do comportamento em sociedade para a criança. Em função disso, por meio de um efeito de interiorização das normas e valores, ela pode ir apresentando cada vez mais congruência com o pensamento e comportamento dos pais.

Para que essa congruência exista, primeiramente é necessário que a criança perceba a existência de determinado valor ou comportamento nos pais e depois que passe a endossá-lo. No primeiro momento, ela pode perceber erroneamente o valor, enquanto que em outros a percepção pode ser correta, mas pode ser rejeitada. Nesse sentido, a congruência existirá em função da percepção e aceitação, por parte da criança, dos comportamentos e valores defendidos e apresentados pelos seus pais (Knafo & Schwartz, 2004).

Essas duas fases ressaltam a importância da relação entre pais e filhos, pois dependerá da forma como ambos interagem. Assim, se os pais forem distantes, os filhos tenderão a ter dificuldades com a percepção dos comportamentos e valores dos seus progenitores, e caso eles sejam próximos, mas utilizem métodos com pouco afeto e muita punição, o filho pode rejeitar ou mesmo ter dificuldades em interpretar o comportamento percebido nos pais.

Os diferentes padrões, que são utilizados pelos pais, são chamados principalmente de estilos parentais e os psicólogos têm se dedicado a estabelecer teorias para facilitar o entendimento de como eles podem atuar na socialização. A seguir, serão apresentados o desenvolvimento teórico e empírico desses modelos e suas contribuições para entender o processo de socialização infantil.

1.2.4 Estilos de socialização parental

Conforme foi apresentado no início desse capítulo, a forma com que os pais socializam seus filhos sofreu modificações ao longo da história. Da mesma forma, não se pode pensar que, independentemente da circunstância, uma mãe ou um pai utilize sempre o mesmo estilo parental. Por exemplo, frente a uma situação de conflito entre seu filho e um colega da escola, a mãe poderia sugerir ao filho, para tentar entender o que motivou o colega a reagir da forma que gerou o conflito, no entanto, em outra situação, ela poderia impor uma privação ou mesmo reagir com indiferença frente à pouca motivação do seu filho para estudar. Essa variação existe em função de vários motivos contextuais e valorativos que a mãe vivencia ou possui.

Baldwin (1949) e Baumrind (1967, 1971) começaram a perceber que mesmo frente a estas diferentes formas de atuação, era possível verificar maior consistência na utilização de determinadas práticas no cotidiano, ou seja, eles apresentavam maior persistência de certos padrões de atuação e que cada um tinha consequências específicas no desenvolvimento e no ajuste das crianças às normas e comportamentos da sociedade.

Baseados nesta perspectiva, Darling e Steinberg (1993) definiram os estilos parentais “como um conjunto de atitudes dos pais para com a criança, que são comunicados a ela e que, tomados em conjunto, criam um clima emocional em que o comportamento dos pais é expresso” (p.488). Em outra definição complementar, Camino, Camino e Moraes (2003), entende esses

estilos como “um conjunto de técnicas e formas de atuação que abrangem desde atitudes de aceitação, até atitudes de controle dos comportamentos indesejados e imposição de limites aos filhos” (p.44).

Destes dois conceitos ressaltamos três elementos importantes para a compreensão dos estilos parentais: *a atitude*, *a comunicação/percepção* e o *objetivo do estilo*. Sendo assim, considerando os estudos da psicologia na área da atitude (Neiva & Mauro, 2011), os estilos seriam constituídos por um componente cognitivo, representado pelos conhecimentos, crenças, normas e valores dos pais; pelos afetos (componente afetivo) que os pais direcionam ao estilo e pelo comportamento (componente comportamental) ou estado de prontidão, a que a cognição e o afeto predis põem. Os constituintes da atitude confeririam, primeiro, a capacidade de os pais avaliarem se a utilização do estilo seria favorável ou desfavorável (cognição) e se seria agradável ou desagradável (afetos). O segundo elemento se refere à forma com que os pais comunicam ao filho a necessidade de assumir as condutas sociais e a como o filho percebe esta comunicação. Por fim, o terceiro diz respeito a que todo estilo possui o objetivo de, por meio de controle e/ou incentivo, preparar o filho para viver em sociedade.

1.2.4.1 Modelo dos estilos de socialização parental

Inicialmente, Baldwin (1949) propôs dois estilos de socialização, o democrático-recíproco e o estilo autoritário. Mas, em revisão da literatura, Maccoby (2007) considerou que os estudos da área ganharam mais destaque na década seguinte, com os trabalhos de Diana Baumrind, quando propôs três estilos de socialização: o autoritativo, o autoritário e o permissivo (Baumrind, 1967, 1971). Porém, em 1983, Maccoby e Martin, partindo dos estudos da Baumrind, verificaram que estes três estilos, somados a um quarto, poderiam ser entendidos

em função de duas dimensões, denominadas de exigência e responsividade (Maccoby & Martin, 1983).

A dimensão exigência está relacionada ao estabelecimento dos limites das condutas dos filhos, por meio de atitudes de controle, supervisão e imposição. O objetivo está na integração da criança ao grupo social por meio da disciplina e obediência às normas, utilizando-se, principalmente, de formas físicas e/ou verbais de coerção em situações de desobediência. Enquanto que a responsividade se refere a pais que demonstram afeto e explicação. Possui como objetivo inserir o filho ao grupo social com autoconfiança, utilizando-se, por exemplo, de atitudes de apoio, encorajamento, reciprocidade e explicação (Martínez & García, 2007; Martínez, García, & Yubero, 2007).

A literatura tem apresentado outras dimensões, mas que possuem sentidos semelhantes (Martínez, García, Camino, & Camino, 2011). Por exemplo, as dimensões de aceitação (Symonds, 1939), implicação, (Baldwin, 1955), indução (Hoffman, 2007), afeto (Becker, 1964; Sears, Maccoby, & Levin, 1957) e amor (Schaefer, 1959) têm significados semelhantes à responsividade. As de dominação (Symonds, 1939), hostilidade (Baldwin, 1955), rigor (Sears et al., 1957), controle (Schaefer, 1959), restrição (Becker, 1964) e afirmação de poder (Hoffman, 2007) são semelhantes com a dimensão exigência.

Maccoby e Martin (1983) consideraram que os pais podem utilizar as duas dimensões de maneira independente, onde um *estilo autoritário* seria derivado da exigência com pouca responsividade e o *estilo indulgente* fruto da utilização da responsividade com pouca exigência. Os pais que combinam as duas dimensões, empregam um *estilo autoritativo* e os que nem são exigentes e nem responsivos, usam o *estilo negligente*.

Assim, Maccoby e Martin (1983) propuseram um estilo a mais que o modelo proposto inicialmente por Baumrind (1967), pois entendem que o estilo permissivo caracterizado pelo baixo autoritarismo (pouca exigência), pode existir em pais com pouca responsividade (estilo

negligente) ou com muita responsividade (estilo indulgente). Essa diferenciação tem se mostrado relevante para os estudos de socialização, pois as crianças têm apresentado diferenças importantes entre os estilos *negligente* e *indulgente* (F. García & Gracia, 2010; Martínez, 2008, 2009, Martínez & García, 2007, 2008; Martínez et al., 2007; Martínez & Navarro, 2008; Musitu & García, 2004).

A figura 1 apresenta o modelo bidimensional da socialização parental, com os quatro estilos de socialização originados do cruzamento das dimensões.



Figura 1.

Modelo bidimensional da socialização parental (Maccoby e Martin, 1983)

Da direita para a esquerda, de baixo para cima, o primeiro estilo é o *autoritário*. Esse talvez tenha sido o estilo parental mais prevalente na educação dos filhos brasileiros, principalmente até meados do século passado (Freitas, 2003). Caracteriza-se pela conduta que possui como desígnio moldar, controlar e avaliar se o comportamento e as atitudes dos filhos estão de acordo com os defendidos pelo grupo social. Para estes pais, às normas são padrões absolutos, estabelecidos de forma hierárquica, não deixando muito espaço para questionamentos e reformulação. Valorizam a obediência como uma virtude e utilizam a

punição como forma de reduzir a vontade da criança a transgressões das normas. Esse estilo tende a restringir a autonomia do filho e visa resguardar o respeito às responsabilidades dadas, preservando a ordem e a estrutura tradicional (F. García & Gracia, 2010; Martínez, 2008, 2009, Martínez & García, 2007, 2008; Martínez et al., 2007; Martínez & Navarro, 2008; Musitu & García, 2004).

O estilo autoritário acontece, principalmente, por meio de práticas de privação, de coerção física e/ou verbal. Fonsêca (2008), em revisão da literatura, indicou que esse estilo assinala para dificuldades dos filhos com desempenho escolar e com relações sociais.

O *estilo negligente* se caracteriza por pais que apresentam muita dificuldade em interagir com os filhos. Não estabelece limites de comportamento e normas e se verifica falta de supervisão, controle e cuidados com os filhos. Aliada à baixa exigência, também existe pouca expressão de afetos e comunicação. Esse estilo está mais presente em pais com pouco tempo para participar de atividades com os filhos e é composto por indiferença e displicência. Fonsêca (2008) expõe que essas crianças tendem a ter mais problemas nas esferas acadêmicas, afetivas e comportamentais. Talvez esse tipo de relação entre pais e filhos possa ser análogo com o descrito por Ariès (2014) referente ao ocorrente em meados do Renascimento Cultural, em que os pais eram ausentes enquanto instituição socializadora. Porém, nesse período, a socialização infantil se dava fundamentalmente pela comunidade, que apresentava normas bem específicas e pouco mutáveis, baseadas em valores e comportamentos morais estabelecidos pela Igreja Católica. Diferentemente das sociedades ocidentais contemporâneas, onde o foco está na responsabilização dos pais pela socialização voltada a um mercado de trabalho capitalista (Freitas, 2003), que demanda constantes mudanças normativas.

O terceiro estilo é o *autoritativo*. Os pais que utilizam este estilo buscam equilíbrio entre autonomia e conformidade disciplinar. Para isso, fazem uso de práticas de diálogo e afeto, e práticas de privação e coerção, quando jugam necessárias. Procuram exercer controle sobre o

filho, mas estimulando, por meio da comunicação, a reflexão sobre as restrições e reconhecendo a necessidade de o filho desenvolver autonomia no raciocínio sobre as normas sociais. Este estilo se caracteriza por alto nível de reponsabilidade, aceitação e exigência. Com a utilização de uma comunicação empática, os pais refletem e estimulam os argumentos dos filhos, que tendem a apresentar elevada autoestima, desempenho acadêmico, com habilidades sociais, adaptação psicológica e menores níveis de problemas comportamentais (Cecconello, De Antoni, & Koller, 2003; Fonsêca, 2008).

O último estilo, chamado de *indulgente*, refere-se a pais que possuem atitudes semelhantes ao *autoritativo*, com exceção de que não fazem uso de práticas de privação e coerção, ou seja, ausência do domínio de Exigência. Dessa forma, não são indiferentes ou displicentes com as necessidades dos filhos, mas seu foco para a socialização está no diálogo e afeto e não acreditam em comportamentos punitivos como meio de socialização. Esses pais consideram que a explicação e afeto são fundamentais e centrais para organizar os comportamentos dos filhos. A literatura não possui um consenso quanto aos diferentes benefícios entre os estilos *autoritativos* ou *indulgents*, pois os resultados não são consistentes. Alguns estudos mostram que os dois estilos apresentam correlações com o bem-estar subjetivo, ajustamento escolar, autoestima, desempenho acadêmico (Fonsêca, 2008; Soares, 2013). A este respeito, o estudo de Soares (2013) sobre estilos parentais e *bullying*, aponta para a importância da afetividade nesse processo, sugerindo que a dificuldade em discriminar o efeito de estilos *autoritativos* e *indulgents* se deva à presença comum da responsividade nas atitudes dos pais dos dois estilos.

Estes estilos parentais têm recebido cada vez mais atenção nas últimas décadas, possivelmente, devido a sua capacidade de explicar grande quantidade de atitudes e comportamentos de forma parcimoniosa. Neste contexto, parecem ter algumas propriedades que são de nosso interesse; a de poder contribuir para o desenvolvimento da empatia do filho,

ao mesmo tempo que pode ser fruto da empatia parental; e explicar a orientação de uma atitude para o perdão, além disso, mediar/moderar estes aspectos entre pais e filhos, ou seja, a de ter efeito no grau de congruência empática e de orientação para o perdão entre a parentela.

1.2.5 Socialização parental e a relação com empatia e perdão

Já há algumas décadas, Hoffman (1975) percebeu a importância de se estudar os estilos parentais baseados no afeto e na explicação, para entender a internalização de comportamentos, atitudes, normas e valores pelas crianças. Para Hoffman (1975, 2000), a relevância de estilos baseados na indução (dimensão semelhante à responsividade) se encontra no menor medo de punição, favorecendo o desenvolvimento cognitivo necessário para avaliar a situação a qual a criança vivencia.

Então, em uma situação em que a criança apresenta problemas de relacionamento com outro colega, a mãe pode tentar mudar seu comportamento por meio de um diálogo baseado no afeto, onde ela o ajuda a refletir tanto sobre sua perspectiva, quanto sobre a perspectiva do seu colega, fazendo-o entender que isso pode ser a melhor maneira de resolver uma situação que o incomoda (este seria um estilo baseado na dimensão de responsividade). Outra mãe, em caso semelhante, poderia atuar no sentido de impor sua autoridade com risco de punição e fazer com que a criança se desculpe ou se afaste da outra criança (estilo autoritário). Para Hoffman (2000) e Knafo (2003), este segundo caso geraria medo pela expectativa de punição, interferindo no desenvolvimento do raciocínio, interpretação e competência para uma tomada de perspectiva.

Esse exemplo retrata a relação de algumas premissas e hipóteses que serão testadas nesta tese; a de que os estilos parentais baseados na dimensão da responsividade têm efeito positivo no desenvolvimento da empatia (premissa) em crianças e na orientação para o perdão (hipótese).

O diálogo utilizado no exemplo acima tem encontrado evidências empíricas sobre o efeito positivo no desenvolvimento de sentimentos empáticos (Fernandes, Alexandre, & Galvão, 2015; Justo, Carvalho, & Kristensen, 2014) concepção de perdão (Santos, 2014), comportamentos pró-sociais (Bastos, 1991; Eisenberg & Fabes, 1998), na elaboração de julgamentos e de princípios morais (Cleonice Camino, Camino, & Moraes, 2003; Hoffman, 2007; Laible & Thompson, 2000; Sampaio, 2007).

O diálogo e expressão do afeto possibilita ao socializando, entender e aceitar a atitude do socializador e, ainda, transmiti-las a outras pessoas (Hoffman, 1983), além de propiciar maior proximidade entre pais e filhos. Essa proximidade é um dos motivos que nos leva a defender a hipótese de que o grau de empatia e o de orientação para o perdão que o filho apresenta está relacionado ao grau de empatia e de orientação para o perdão que os seus pais possuem, o que chamaremos de paridade empática e paridade para o perdão.

A capacidade que esperamos que a dimensão responsiva possua em mediar a congruência de atitudes, valores e comportamentos entre pais e filhos tem sido investigada por alguns autores (Soares, 2013; Knafo, 2003; Knafo & Schwartz, 2003, 2004; Darling e Steinberg 1993). Fernandes et al., (2015) em estudo realizado no estado da Paraíba – Brasil, com 100 díades de mãe-filhos(as), com crianças de idade entre 12 a 17 anos de escolas privadas e mães com média de idade de 46 anos, encontrou fortes correlações entre sentimentos empáticos de mães e filhos.

O estudo encontrou correlações próximas a 0,70 entre sentimentos empáticos apresentados pelos filhos com os apresentados pelas mães. Além disso, a verbalização do sentimento empático feita pela mãe a seu filho apresentou correlações maiores que 0,70 com sentimentos empáticos do filho e com os seus próprios sentimentos. Entre outras considerações, e em busca de um modelo parcimonioso para esta tese, as fortes correlações entre verbalização e sentimentos empáticos maternos sugerem que o fundamental é conhecer a empatia da mãe já

que, sua verbalização será uma decorrência do sentimento por parte da mãe. Além disso, para além da verbalização do sentimento, parece-nos possível a congruência empática aconteça principalmente em função dos estilos parentais que propiciam maior proximidade ou distanciamento afetiva entre mãe e filho.

Quanto mais próxima e afetiva for a relação entre filhos e pais, maior a chance de os filhos perceberem e endossarem os comportamentos que os pais apresentam. Um filho que está próximo à sua mãe tende a ir apreendendo as condutas sociais que representam os valores, normas e atitudes que a parentalidade apresenta. Decerto que é possível que a mãe exponha, por exemplo, comportamento pouco empático, mas, para esses casos, a literatura mostra que pais menos empáticos utilizam estilos menos responsivos, o que tornaria a relação entre mãe e filho mais distante (Fernandes et al., 2015; Hoffman, 1975; Maccoby & Martin, 1983) e que deixaria a congruência empática menos intensa. Ou seja, a congruência entre perdão e empatia não existe para todos os estilos de socialização (hipótese).

Para Hoffman (2003), quando os sentimentos empáticos surgem no socializando, como no exemplo do filho com problemas de relacionamento interpessoal na escola, fortalece-se a possibilidade dessa percepção motivá-lo para a busca de resolução do problema, que poderá ser feita por meio de um comportamento pró-social e moral com orientação ao perdão. Todas essas relações apresentadas até aqui, são expostas de modo que nos leve a defender a presente tese, que é: a empatia como a mediadora do processo entre estilos parentais responsivos e um comportamento moral com orientação para o perdão. A empatia que nos referimos aqui, diz respeito a empatia da mãe como motivador central para a empatia do filho.

Estas relações, assim como o referencial teórico sobre empatia, serão tema do próximo capítulo. Nele, serão apresentadas teorias, conceitos e características dos estudos sobre empatia e de que forma ela poderia levar a comportamentos pró-sociais como o perdão.

CAPÍTULO 2

Perspectiva multidimensional da empatia

Conforme apresentado no início do capítulo anterior, na família, a posição da criança nos últimos cinco séculos tem sofrido constantes modificações. Essas considerações foram feitas, principalmente, por meio das avaliações dos objetos iconográficos e de diários do período Pós-Renascimento Cultural (Ariès, 2014). Por este motivo, considerou-se que o que contemporaneamente se entende por família e sua relação foi, e está sendo, constantemente construído ao longo do percurso histórico das sociedades.

Se até antes do século XVII, a cria humana, ainda muito jovem, passava de um estado de absoluta dependência fisiológica, para outro, em que assumiria parte da responsabilidade com a sobrevivência do seu coletivo social, transformando-se em alguém com obrigações muito semelhantes a dos seus pais, agora, nos últimos três séculos, viu-se surgir uma nova fase no desenvolvimento dos filhos e/ou filhas.

Estes não iriam mais se socializar apenas através do contato direto com a comunidade, que lhe transmitia formas de conduta, valores, crenças e conhecimentos sociais. Antes disso, eles precisariam passar por um momento de preparação especializada e seus pais seriam os principais incumbidos por esta nova forma de socialização. Mesmo em situações onde existem outros contextos que influenciam na educação, como a escola e as mídias digitais, eles detêm a maior responsabilidade pela mediação com estes agentes socializadores, pois podem escolher os grupos e estímulos apresentados aos filhos.

Paradoxalmente, a cultura do Renascimento Cultural de valorização da vida privada, de pôr o ser humano no centro de suas próprias prioridades (antropocentrismo), parece ter contribuído fundamentalmente para que os pais (principalmente a mãe) passassem mais tempo

próximos aos filhos, favorecendo o desenvolvimento de laços afetivos e o surgimento de uma família que passou a existir, principalmente, em função do filho.

A socialização da criança passou a ser central para a família e competências relacionadas à interpretação das necessidades do contexto social e de como a criança poderia atender os anseios coletivos, sem deixar os individuais, passou a ser aprendido principalmente na relação com os pais (Barbosa, 2013; Kirst-Conceição & Martinelli, 2014). Estas competências, favoráveis à interação e ao intercâmbio, passam pela necessidade de entender, vivenciar e sentir as situações dos seus pares (Kirst-Conceição & Martinelli, 2014).

Para Batson (2009), esta sensibilidade para interpretar o contexto social atravessa o entendimento de duas questões principais, a primeira: se é possível conhecer o que outra pessoa está sentindo ou pensando?; e a segunda, o que leva alguém a responder com sensibilidade e cuidado às necessidades de outra pessoa? A resposta a estas questões tem sido estudada sob o nome de empatia (Batson, 2009) e será o tema do segundo capítulo desta tese.

1.3 Fundamentos históricos do estudo da empatia

A importância de se colocar no lugar do outro para manutenção da coesão social tem sido discutida por outras áreas de estudo, como a filosofia (Alves, 2012), no entanto, foi no final do século XIX, com o despertar da psicologia como ciência, que essa competência passou a ser investigada como objeto científico. Segundo Wispé (1987), os estudos pioneiros de empatia na área da psicologia foram desenvolvidos por *Robert Visser*, que buscava compreender o processo psicológico adjacente à percepção das obras de arte.

Para o *Visser*, as qualidades estéticas existentes na obra são percebidas pelo observador em decorrência da projeção do seu próprio *self*. Esse processo recebeu o nome de *Einfühlung* e seus trabalhos possuem forte mérito para os estudos posteriores sobre o tema, já que se

começava a investigar as implicações da percepção no estado emocional, cognitivo e comportamental do observador (Alves, 2012).

Wispé (1987), em ampla revisão da literatura científica da área, verificou que, após *Visher*, outros pesquisadores começaram a se destacar, entre eles, sobressaem-se pelo menos três: *Lipps*, *Titchener* e *Prandtl*. Inicialmente, o interesse de *Lipps* (Wispé, 1987) estava nas ilusões visuais, que, segundo ele, ocorreriam em consequência das características do próprio observador, ou seja, as propriedades das ilusões seriam uma projeção do seu *self*. Isso pode ser visto em seu trabalho de 1903 intitulado “*Empatia, imitação interior e as sensações do corpo*”, no qual mostra que as sensações advindas das experiências de observações estéticas não residiam no objeto em si, mas no observador.

Wispé (1987) mostra que em 1905 *Lipps* passou a investigar, além da percepção da estética de objetos, a percepção de outras pessoas. Seu interesse estava em entender como o observador conseguia dar sentido ao comportamento dos seus pares. Para isso, utilizou os mesmos princípios do *Einfühlung* e defendeu que o observador só consegue dar sentido e significado aos comportamentos observados nas outras pessoas a partir de suas próprias experiências. Como resultado disso, se um comportamento observado não tivesse uma ressonância com a experiência do observador, não seria possível o mesmo atribuir-lhe significado.

Para Wispé (1987), outro autor que se destacou foi *Titchener*. Em 1906, começou a estudar o processo de empatia fazendo um paralelo com as associações entre as sensações que decorriam de um único estímulo, o que ele chamou de *sinestesia*. Um exemplo de sinestesia está nas associações sensitivas entre cores, sons e cheiros, já que seria possível sentir mais calor pela observação do vermelho ou sentir paz e tranquilidade pela audição de uma voz ou música. Assim, com a mesma lógica desses mecanismos sinestésicos, *Titchener* entendia que seria possível um observador se sentir como o observado.

Prandtl, em 1910, foi outro teórico estudioso do tema, para quem a empatia seria um processo de imitação interna, que aconteceria por meio de associação de estímulos. Considerou uma forma de empatia empírica e outra afetiva. A primeira considerava que a percepção do estado emocional do observado acontecia em decorrência das experiências prévias do observador e a segunda existiria quando não se verificava figuras mnêmicas, como na empírica, mas experimentava-se um estado emocional, que, para o *Prandtl*, acontecia pela projeção do *self* (Wispé, 1987).

Para os três autores destacados por Wispé (1987) como precursores dos estudos de empatia – *Lipps*, *Titchener* e *Prandtl* –, o que se pode verificar é que seus estudos focavam na empatia enquanto um processo, que só faria sentido para o observador se este possuísse uma experiência prévia, que pudesse se associar ao que estaria sendo visto do observado. Este tipo de raciocínio deu origem a outros estudos buscando entendê-la como imitação interna e será mais bem discutido na parte onde apresentaremos os fatores internos relacionados à empatia.

Lipps denominou o processo de mudança das nossas emoções baseado na nossa percepção de *Einfühlung*; no entanto, foi *Titchener*, em 1906, que primeiro traduziu a palavra alemã para o termo empatia (Alves, 2012). Etimologicamente, a palavra vem do grego *empathia*, que significa entrar no sentimento, já que o prefixo “*em*” significa “dentro” e “*pathos*” sentimento, paixão ou sofrimento. Assim, empatia refere-se à capacidade de se sentir “dentro” do sentimento da outra pessoa (Alves, 2012; Azevedo, 2014).

No último século, os conceitos de empatia não fugiram da premissa básica visto na etimologia da palavra, porém, algumas definições privilegiaram-na com um processo mais cognitivo e intencional, outras como uma comunicação e outras como um processo mais afetivo e reflexo. Isso foi descrito principalmente no trabalho de revisão da literatura de Batson (2009), no qual considerou que existem pelo menos oito formas, relacionadas entre si, de definir a empatia. Para o autor (Batson, 2009), empatia pode ser definida na literatura científica como:

1. Uma forma de chegar ao conhecimento da subjetividade do outro. Neste caso, estuda-se mais a empatia cognitiva e a tomada de perspectiva;
2. Um método de imitação interna, fundamentado na equivalência de respostas neurais com o outro (empatia motora);
3. Capacidade de se sentir como o outro (experiência emocional vicária);
4. Uma intuição;
5. Projeção do *self* no estado do outro;
6. Capacidade ativa de recriar cognitivamente as situações internas do outro;
7. Como um sentimento de ansiedade ao assistir à aflição do outro (angústia empática);
- e
8. Como compaixão.

A maioria desses conceitos possui relações entre si e estão de alguma forma ligados à definição etimológica da palavra empatia. Estes diferentes conceitos, que guardam aspectos comuns, apontam para a complexidade e multidimensionalidade do construto da empatia. Essa hipótese vem sendo testada e corroborada por trabalhos que a consideram mais bem representada e avaliada quando se pondera suas várias dimensões (Formiga et al., 2013; Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga, & Menezes, 2011).

O melhor entendimento sobre a empatia é importante porque tende a melhorar a qualidade dos estudos que buscam relacioná-la aos seus preditores. Como por exemplo, as pesquisas que verificam que a alta empatia se relaciona a boas habilidades interpessoais e que leva as pessoas a se comportarem de forma pró-social no grupo (Graça, Palma, Mendonça, Cargaleiro, & Melo, 2013; Justo et al., 2014; Pires, 2015). Além de predizer aceitação pelo grupo (Warden & Mackinnon, 2003), saúde mental (Beyers & Loeber, 2003; Blair, 1997), resolução pacífica de conflitos (McPherson Frantz & Janoff-Bulman, 2000) e diminuição de comportamento agressivo (Justo et al., 2014; Miller & Eisenberg, 1988).

Para além das habilidades que ela pode proporcionar para a convivência em grupo, este capítulo possui como foco apresentá-la como uma competência que aparelha a pessoa para um pensamento moral direcionado ao perdão. Sendo assim, após esta breve introdução, serão apresentadas suas bases estruturais, considerando aspectos biológicos e posteriormente psicossociais, aos quais daremos mais ênfase, por estar diretamente relacionado ao objetivo da tese. Em seguida, serão exibidos trabalhos que subsidiam a empatia como um construto multidimensional e, por fim, estudos que mostram a empatia como uma capacidade que possibilita às pessoas se orientarem com atitudes direcionadas ao perdão.

1.4 Bases estruturais da empatia

Os estudos sobre o processo de empatia se destacaram em distintas áreas, com autores das ciências biológicas direcionando os estudos para suas estruturas e funções fisiológicas, e autores das áreas social e psicológica detendo-se mais aos aspectos psicossociais do seu aprendizado. Frente a esta multiplicidade epistemológica dos estudos, Martin L. Hoffman propôs uma perspectiva que considerasse ambos os argumentos e que pudesse contribuir no entendimento das características motivacionais para comportamentos pró-sociais.

1.4.1 Bases biológicas - seria a empatia explicável pela evolução das espécies, pela genética e pela neurociência?

Teóricos de base evolucionista consideram que a empatia é uma habilidade com forte base inatista, que predispõe a perceber os estados emocionais dos outros para fins de comunicação e integração grupal e, assim, contribuir para a sobrevivência da espécie (Plutchik, 1992). Esta capacidade seria importante, pois facilitaria a rápida difusão de informações entre

a espécie, com ênfase em situações de risco, ameaça ou necessidade de ajuda às pessoas do grupo. Por exemplo, a empatia conferiria uma possibilidade aos membros do grupo, de modo mais ou menos homogênea, de discriminar sinais passados por outro membro que estivesse vivenciando uma situação de risco ou de desconforto, antes mesmo da verbalização. Essa rápida e homogênea leitura dos sinais dá uma vantagem evolutiva à espécie, pois oferece mais tempo para tomada de decisões como fuga ou luta, assegurando sobrevivência e a possibilidade da transmissão genética dessa característica às demais crias.

Para apresentar resultados empíricos que sustentem tal suposição, Plutchik (1992) apresenta observações com macacos da espécie *vervet* – pequenos macacos de origem africana –, que emitem sinais sonoros com função de alertar seus pares para a presença de predadores. O autor entende que a capacidade de entender estes sinais foi transmitida geneticamente, em função de uma vantagem competitiva que a interpretação do sentido dos sons trouxe à espécie. Para confirmar esta hipótese, verificou que estes sinais são interpretados homogeneamente por todos da espécie, independentemente se são filhotes ou se foram criados em cativeiro.

Também é possível observar evidências que apoiam a hipótese evolucionista na espécie humana - *Homo sapiens*. Nesta, verifica-se que o choro do bebê tem a capacidade de movimentar a atenção dos pais, refletindo na mobilização afetiva, guiada ao cuidado e ajuda (Galvão, 2010). Isso parece acontecer até na descrição dos comportamentos de cuidados dos pais após o século XV, pois mesmo em um momento histórico em que a sociedade estimulava os pais a terem menos preocupações com o filho, é possível ver, principalmente nos primeiros anos de vida, relatos de cuidado e preocupação (Ariès, 2014).

Além disso, Pavarini e Souza (2010) averiguaram que desde os primeiros momentos de vida, os bebês expressam comportamentos, indicando que percebem as condutas dos outros bebês e respondem a elas. Um exemplo é o choro contagioso que apresentam, pois quando um começa a emitir sons de choro outros bebês tendem a responder da mesma forma.

Então, se a empatia pode apresentar função evolucionista, cabe-nos perguntar se existe e se é possível detectar regiões cerebrais especializadas nesse processo. A este respeito, já na década de 1950, Goleman (2007) relata que pesquisas começaram a encontrar regiões envolvidas na percepção dos sentimentos das outras pessoas. O autor descreve que lesões na área direita do lóbulo frontal prejudicavam a percepção do significado emocional das mensagens emitidas por outras pessoas. Os pacientes entendiam o significado da palavra, mas não o conteúdo afetivo que ela carregava. Prejuízos na empatia também pareciam acontecer com pacientes com Transtorno de Conduta, Transtorno de Personalidade Antissocial e Autismo (McDonald & Messinger, 2011).

Mesmo com estudos importantes da relação entre cérebro e empatia já na década de 1950, foi apenas no início da década de 1990, com os avanços tecnológicos de exames por imagem (Alves, 2012; Sampaio, Camino, & Roazzi, 2009), como nos exames por Ressonância Magnética Funcional (fMRI), que se tornou possível visualizar regiões do córtex mais estimuladas durante determinados pensamentos, emoções e/ou comportamentos, como no caso da empatia.

Além disso, aqueles comportamentos “reflexos”, como o de fazer o movimento de um chute em uma bola de futebol, apenas por estar assistindo a um jogo, ou o de pisar no freio de um carro mesmo sem estar dirigindo, mas apenas por estar vendo uma situação onde seria necessário tal comportamento, passaram a ser mais bem estudados e receberam o nome de efeitos *ideomotores*.

Verificou-se que estes comportamentos de “imitação” ocorriam graças a algumas células neurais, que eram excitadas tanto pelo comportamento do indivíduo, quanto pela percepção do comportamento em outras pessoas. Estas células receberam o nome de *neurônios espelhos*, justamente por terem a função de fazer com que o observador se comporte de forma semelhante ao observado (Gallese, Fadiga, Fogassi, & Rizzolatti, 1996; Pfeifer & Dapretto,

2009; Rizzolatti, Fadiga, Gallese, & Fogassi, 1996). Além disso, Pfeifer e Dapretto (2009) também mostraram que existem regiões responsáveis pelo processamento das emoções, que parecem estar mais diretamente envolvidas com a empatia, como a parte anterior da ínsula e a amígdala no sistema límbico. Chegou-se à conclusão de que a percepção de comportamentos e expressões emocionais é interpretada pelo córtex pré-frontal e pré-motor e depois enviada para a amígdala, via ínsula, onde o comportamento observado é associado à emoção esperada (Alves, 2012; Pfeifer & Dapretto, 2009).

Os estudos do efeito do sistema límbico e de regiões como o córtex pré-frontal (possui função relacionada à cognição) na empatia começaram a indicar que ela seria um processo e que poderia ser apresentada de modo multidimensional. Por isso, esses trabalhos também indicam para a possibilidade de distinção de um componente afetivo, oriundo da amígdala, e um componente cognitivo, procedente do lobo temporal e córtex pré-frontal (Singer, 2006). A este respeito, Zahn-Waxler, Robinson e Emde (1992), comparando gêmeos monozigóticos e dizigóticos, entre 14 e 20 meses de vida, verificaram que o componente afetivo apresenta maior sensibilidade à genética e por isso surgem antes, e o componente cognitivo, por não apresentar o mesmo padrão de suscetibilidade, provavelmente expõe maior desenvolvimento com a maturação biopsicossocial da pessoa.

Sendo assim, pelo que foi apresentado, considera-se que os estudos indicam que os aspectos biológicos apresentam relevância para entender o fenômeno da empatia. No entanto, apontamentos de que seus aspectos parecem se ampliar no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, abre margem para discussões do efeito social nesse processo. Estudos como o de Zahn-Waxler, Robinson e Emde (1992) abrem margem a estas considerações, quando mostram resultados que a empatia cognitiva sofre menos influência genética, haja vista que seu desenvolvimento depende de áreas cerebrais que tendem a “aumentar” após o nascimento.

Além disso, mesmo os estudos com seres humanos que apontam para o efeito da genética na empatia, não possuem como hipótese nula a ausência de consequência do contexto psicossocial no desenvolvimento da empatia. Em outras palavras, quando as pesquisas encontram dados que apontam para estruturas biológicas não estão negando o contexto psicossocial. Por estes motivos, nesta tese, consideraremos a empatia enquanto um processo de gênese interacionista entre argumento biológico e psicossocial.

2.2.2 Bases psicossociais - teorias psicossociais podem explicar a empatia?

Mesmo com os estudos que buscam bases biológicas para a empatia, o entendimento de que o seu desenvolvimento está vinculado ao contexto da socialização é considerado pela psicologia há pelo menos um século. Na maioria das vezes, atribui-se importância central à relação entre pais e filhos (as). No entanto, depois dos autores precursores - *Lipps*, *Titchener* e *Prandtl* -, apenas em meados do século XX foi que outro autor buscou atribuir centralidade ao estudo sobre o tema (Galvão, 2010). O psicólogo *Carl Rogers*, a partir da década de 1950, sob uma perspectiva clínica, considerava que sem a empatia o terapeuta não conseguiria acessar os componentes emocionais da outra pessoa (Rogers, 2001). Rogers ressalta que esta ação seria necessária para o terapeuta não perder a condição de ‘como se’, ou seja, saber que o sentimento percebido não é dele, mas da pessoa que está em terapia. Seria sentir algo como se fosse a outra pessoa, mas ciente de que não é.

Uma contribuição importante de Rogers para o estudo da empatia é que o autor a entendia como um processo passível de treinamento. Segundo ele, qualquer pessoa poderia desenvolver intencionalmente capacidades empáticas para serem usadas nas relações sociais ou durante a terapia (Galvão, 2010). Assim, concebia a empatia como um processo dinâmico, que constituiria sua grandeza por meio do aprendizado.

Partilhando do paradigma de que a empatia pode ser aprendida/desenvolvida, está a teoria da aprendizagem social, também conhecida como Teoria Social Cognitiva. Esta entende que o meio social no qual nos desenvolvemos possui efeito significativo no desenvolvimento humano. Neste contexto, *Nancy Eisenberg* possui destaque com os trabalhos que buscavam entender o que motiva as pessoas a ajudarem as outras. Ela conseguiu mostrar que os comportamentos pró-sociais são aprendidos socialmente e que este aprendizado se dá, na maioria das vezes de forma espontânea, ou seja, sem necessariamente existir um treinamento, como buscava *Rogers* (Eisenberg, 2000; Eisenberg & Miller, 1987).

Outro autor de destaque na área da psicologia, agora com foco no desenvolvimento sociocognitivo foi o suíço *Jean Piaget*. Considerava que para a criança conseguir se colocar na perspectiva do outro precisaria suplantear a lógica egocêntrica, própria do estágio pré-operatório, e começar a realizar ações mentais reversíveis e abstratas, possibilitando um descentramento cognitivo, típico do estágio das operações concretas e formais (Piaget, 2010).

Com estes diferentes autores e perspectivas teóricas, tem-se em conta que o estudo da empatia possui várias vertentes, sendo explicada pela fisiologia, em trabalhos que buscam identificar estruturas neurais subjacentes ao processo da empatia; pela genética, com estudos que sustentam a tese de que o processo possui fundamento para manutenção da espécie; e por teorias de fundamento psicossocial, como os trabalhos de base mais behavioristas de *Lipps*, *Titchener* e *Prandtl*; os trabalhos de *Carl Rogers*, na clínica psicológica; os estudos de aprendizagem social de *Nancy Eisenberg* e o cognitivismo de *Jean Piaget*.

Ciente da multiplicidade de fundamentos epistemológicos da empatia, *Martin Hoffmann* procurou apresentar uma concepção eclética da empatia, desenvolvendo estudos e considerações que ponderam as diversas vertentes. Por isso, a próxima seção será destinada à exposição dos seus trabalhos e conceitos.

2.2.2.1 Teoria de empatia de Martin Hoffmann

Martin L. Hoffman propõe a empatia como uma resposta vicária ao sofrimento de outrem e entende que sua vivência está relacionada ao desenvolvimento da cognição social da existência de outras pessoas (Hoffman, 1987, 1991). O autor concebe diversas perspectivas, mas seus estudos enfocam, sobretudo, a vertente psicológica, motivacional e afetiva da empatia. Por isso, a conceitua como sendo (Hoffman, 1989):

(...) a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro, inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação (p. 285).

Como citado, Hoffman concebia a empatia como uma resposta afetiva, mas não indicava que esta resposta seria um regresso exato dos sentimentos do outro, mas uma aproximação que utiliza, para sua percepção, fundamentalmente o quadro de referência do outro sujeito (Alves, 2012).

O autor apresentou o processo de desenvolvimento da empatia em etapas, que vai se caracterizando pelo refinamento e complexidade dos aspectos cognitivos e afetivos, em função da capacidade de diferenciar o próprio *self* dos outros. Hoffman (2000), para entender como estes aspectos vão se desenvolvendo, parte da perspectiva do observador inocente, ou seja, da pessoa que testemunha o sofrimento de alguém sem ter responsabilidade objetiva e direta, para entender como, nesta situação, a pessoa se sentiria responsável por ajudar.

Assim, divide o desenvolvimento da empatia em estágios e, paralelo a estes estágios, descreve a existência de cinco modos de excitação, que podem antecipar ou, na sua ausência, retardar o despertar da empatia. Estes modos de estímulo variam em termos de complexidade dos processos psicológicos, que vão desde processos mais primitivos, automáticos e involuntários, que demandam pouca habilidade de processamento cognitivo até os que

dependem de maior senso cognitivo de separação entre o sujeito e a outra pessoa. Nesse processo, a aquisição da linguagem é um importante mediador da complexidade das excitações empáticas descritos por *Hoffman*.

2.2.2.1.1 Cinco modos de excitação empática

A *mímica*, o *condicionamento clássico* e a *associação direta de estímulos* são os três modos mais elementares de excitação empática. Hoffman (2003) coloca-os entre os mais básicos, pois surgem antes da linguagem verbal, especialmente em situações face a face, e permanecem atuando por toda a vida. São importantes porque são automáticos, de rápida ação, involuntários e auto reforçadores.

Com o início do surgimento da linguagem verbal, a criança se insere em um mundo simbólico que contribui decisivamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, possibilitando que as respostas empáticas ocorram sem a necessidade do contato direto entre observador e vítima. Nessa fase, surgem os outros dois modos de excitação descritos pelo autor: *associação mediada* e pelo *role-taking*.

1º modo de excitação - empatia por mímica. Possui duas subetapas subsequentes, a *imitação* e o *feedback*. A pessoa, por meio de comportamentos ideomotores e dos neurônios espelho (já descritos na secção 2.3.1), ao observar (*excitação por mímica*), por exemplo, uma expressão facial, tem em si eliciadas, involuntariamente, estruturas neurológicas responsáveis pela liberação de hormônios condizentes com as emoções das expressões imitadas (*excitação por imitação*). Ao ver seus sentimentos espelhados na outra pessoa, a precursora da expressão se sente solidarizada, apresentando um *feedback*, que reforçará o comportamento ideomotor.

2º modo de excitação - condicionamento clássico. Em muitos casos, quando alguém está frequentemente próximo a outra pessoa, começa a verificar que determinados eventos nesta

outra pessoa motivam-na sentimentos específicos. Este observador com um tempo associará o evento ao sentimento e quando o observado vivenciar novamente a experiência, o observador automaticamente terá percepção do sentimento que o observado vivencia naquele momento. Isso acontece muito frequentemente entre mães e filhos (as), pois nos primeiros anos de vida o contato entre ambos é maior.

3º modo de excitação - associação direta. É uma variante do condicionamento, pois a empatia pode acontecer frente a um estímulo que não seja exatamente idêntico ao do condicionamento, mas que traga pistas que remontem ao evento associado. No entanto, a associação direta é um modo de excitação distinto do condicionamento, pois necessita que o evento tenha ocorrido com o próprio observador (Alves, 2012). Como quando alguém verifica que outra pessoa está padecendo de uma doença, que já foi vivenciada pelo próprio observador.

4º modo de excitação - associação mediada. Surge com desenvolvimento da linguagem. Possui *propriedades físicas*, como quando uma mãe diz ao filho que alguém morreu e a palavra se associa à expressão facial do sentimento. Assim, quando novamente escutar a palavra “morte”, será associada novamente a expressão e ao sentimento outrora percebido; e pode *possuir propriedades semânticas*, que requerem um trabalho cognitivo mais desenvolvido, pois demanda abstração. Nesse caso, ao receber a mensagem de que alguém morreu, a pessoa poderá associar a mensagem à sua própria experiência pessoal, e em função do seu estágio de desenvolvimento, imaginando os sentimentos da outra pessoa.

5º modo de excitação - role-taking. Demanda da pessoa a capacidade cognitiva de adotar a perspectiva do outro e tentar entender como se ele se sente, considerando as contingências do momento. Neste momento, Hoffman (2007) toma os conceitos *piagetianos* de *egocentrismo* e *descentração cognitiva* (descritos na secção 2.3.2) para defender o conceito de *role-taking* e mostrar como ocorre o processo que a criança deixa de centrar apenas na sua própria perspectiva e começa a desenvolver a capacidade de perceber que existem outros pontos de vista. É graças

a essa descentração que ela consegue perceber as representações expressas pelos outros. Hoffman (2007) descreve três tipos de *role-taking*, que demonstram como um observador pode captar a perspectiva de uma vítima: o *role-taking autocentrado* (quando o observador imagina como se sentiria no lugar do outro), o *role-taking focado no outro* (quando o observador imagina como a outra pessoa está se sentindo) e a *combinação de role-taking* (uma combinação dos dois anteriores).

Hoffman (2007) utiliza estes tipos de *role-taking* para investigar o porquê de em alguns casos, mesmo com o observador adotando a perspectiva do outro, que está sofrendo, pode não agir no sentido de ajudá-lo. Segundo Hoffman (2007), pelo menos um motivo desse comportamento egoísta pode existir por conta do *role-taking autocentrado*. Nesse caso, o observador, ao se sentir como o observado, teria duas escolhas para minimizar seu próprio sofrimento, sentir-se motivado para agir no intuito de diminuir o sofrimento da outra pessoa ou sair de perto da situação e reduzir seu próprio sofrimento. Essa última explicaria o motivo da não ajuda.

Por esse motivo, o autor apresenta o *role-taking* combinado, pois seria a forma mais madura de excitação empática. A combinação do sentimento advindo de se colocar no lugar do outro, com o sentimento de imaginar como o outro se sentiria naquela situação daria maior motivação pró-social.

2.2.2.1.2 Fases do desenvolvimento do afeto empático

Paralelamente a estes modos de excitação, Hoffman (1987) relata cinco estágios de desenvolvimento da empatia que emergem segundo o grau de diferenciação do *self* com o outro. Segundo o autor, no início, a criança não apreende que existe uma diferença entre ela e o outro (etapa fusional). À medida que cresce e entra na etapa de permanência dos objetos, começa a

entender que os outros são entes fisicamente distintos; posteriormente, começa a perceber que além de fisicamente diferentes, também possuem estados afetivos díspares dos seus (etapa de tomada de perspectiva) e por fim, começa a tomar consciência de que as outras pessoas, além de fisicamente e subjetivamente diferentes, também possuem vivências e identidades distintas da sua.

Essas etapas de diferenciação e tomada de consciência de que o *self* é distinto do outro são fundamentais para o estabelecimento dos cinco estágios do afeto empático levantados por Hoffman (1987, 2007), a saber: 1) empatia global; 2) empatia egocêntrica; 3) empatia quase-egocêntrica; 4) empatia verdadeira e 5) empatia para além da situação.

1ª - *Empatia global* (aproximadamente do nascimento até próximo aos seis meses de vida). Neste estágio, o bebê reage ao choro de outro bebê com choro, uma resposta empática automática, pois não entende que existe outra pessoa.

2ª - *Empatia egocêntrica* (aproximadamente dos seis meses a um ano de vida). Neste estágio do desenvolvimento sociocognitivo, o bebê já começa a demorar a responder ao choro de outros bebês. Antes de reagir, tende a olhar para o outro e, após isso, começar a chorar. A motivação é egocêntrica, pois ao perceber que o outro está chorando, utiliza a mesma estratégia que adota quando está em pranto, como por exemplo, chamar sua mãe. A empatia ainda não proclama o atributo motivacional pró-social defendido por Hoffman (2007), mas o autor defende que esta fase faz parte de um momento de maturação, que assinala para este tipo de afeto empático.

3ª - *Empatia quase-egocêntrica* (aproximadamente até meados dos dois anos de vida). Esta é uma fase de transição em que a criança começa a ter mais consciência dos seus estados subjetivos, ao contrário das fases anteriores. No entanto, ainda não percebe que os outros possuem estados subjetivos diferentes dos seus. Por isso, o *role-taking* possível nesta fase continua sendo o autocentrado.

4ª - *Empatia verdadeira* (aproximadamente depois dos dois anos e meio de vida). Neste momento, a criança começa a ter consciência de que os outros possuem estados subjetivos autônomos e, por consequência, começam a desenvolver o *role-taking* focado nas necessidades dos outros. Aqui, a empatia começa a ser um estado afetivo motivador para comportamentos de ajuda.

5ª - *Empatia para além da situação* (tem início na adolescência e continua por toda a vida). É neste estágio que emerge a ideia que as pessoas possuem histórias de vida distintas e variadas. Isso favorece o raciocínio de que um evento curto e específico que incidiu no observado interage com a história específica daquela pessoa, dando uma avaliação mais ampla do sentimento do próximo. Assim, por exemplo, se alguém vê um amigo que está passando por uma situação de vida difícil, mas, especificamente naquele momento, está sorrindo por uma piada, consegue entender que aquela situação é momentânea e o que permanecerá será a preocupação dada pela dificuldade vivida. Por isso, o observador, sabendo da dificuldade do amigo, preocupa-se com ele, mesmo ao vê-lo sorrir.

2.2.2.1.3 Sentimentos empáticos

Nas situações que carecem de empatia pelo observador, Hoffman (2007) descreve que surgem alguns sentimentos decorrentes desse processo. O autor considera que a qualidade do sentimento existe em função de pelo menos dois aspectos, o contexto e o estágio de desenvolvimento, e que, por isso, podem surgir diversos tipos de sentimentos. No entanto, destaca a angústia empática e simpática - dois sentimentos empáticos - como os que contribuem para o surgimento de outros, como raiva, culpa e injustiça.

A angústia empática, verificada em outros trabalhos, como por exemplo os de Batson (1997), prevalece em observadores com dificuldades de descentração cognitiva, limitando a

percepção do outro como sujeito distinto e, portanto, levando a uma ação motivada em diminuir o desconforto do seu próprio *self*. Neste caso, inibindo uma ação pró-social, ou seja, o observador consegue reduzir o sentimento apenas se afastando do observado. Quando a diferenciação eu-outro amadurece, o sentimento empático denominado de angústia simpática passa a favorecer, frente à percepção de sofrimento do outro, sentimentos de compaixão e comportamentos altruístas.

Além disso, o contexto onde as situações ocorrem também tem seu efeito nos sentimentos. Por exemplo, se o observador percebe que o observado está sofrendo por responsabilidade de uma terceira pessoa, ele poderá sentir raiva. Ao contrário, se entende que o observado está sofrendo e sente-se responsável, o sentimento poderá ser o de culpa. Hoffman (2007) destaca ainda o sentimento de injustiça empática, que se caracteriza pela percepção de que o observado não merecia estar vivenciando o sofrimento.

O que se pode verificar com os estudos de Hoffman e de tantos outros pesquisadores de diferentes áreas, apresentados neste capítulo, é que a empatia é um processo complexo que se dá sob diferentes dimensões, suportando diversos argumentos e apresentando distintos comportamentos e afetos. A próxima sessão será dedicada a apresentar os estudos que buscam delimitar a dimensionalidade da empatia.

2.3 Dimensionalidade da empatia

Desde as primeiras abordagens ao tema da empatia que se discute sobre sua dimensionalidade, porém, a partir da década de 1980, parece existir maior homogeneidade no pensamento dos autores, sobre a possibilidade de que a empatia deva ser entendida como um construto multidimensional (Alves, 2012).

Inicialmente, na perspectiva cognitivista, a ênfase estava apenas no processamento das informações sociais. Nessa perspectiva, a afetividade não seria um componente fundamental, pois seria possível o observador adotar o ponto de vista do observado sem que para isso, exista mobilização afetiva (Strayer, 1987). Para estes casos, o campo da Cognição Social atribui o conceito de *tomada de perspectiva*, que, segundo Alves (2012), foi proposto inicialmente em 1949 por Dymond e se referia à competência de uma pessoa em antecipar ou deduzir o que outras sentiam e pensavam. Dentro desta concepção, o grau de empatia é entendido como uma medida de exatidão da inferência, feita pelo observador, sobre as condições do observado.

No entanto, o posicionamento cognitivista não foi consensual dentre os estudiosos e desde as primeiras décadas do século XX, autores como *Lipps* concebiam a afetividade dentro deste processo (Alves, 2012). Essa perspectiva ganha mais ênfase a partir da década de 1960, como nos estudos de Mehrabian e Epstein (1972), que defendiam que seria impraticável entender a empatia sem buscar seu componente afetivo. Mesmo com este paradigma, não desconsideravam componentes cognitivos, o que pode ter facilitado e promovido a necessidade de entendê-la sob a perspectiva multidimensional.

Possivelmente em função disso, na década de 1980, os trabalhos dentro dessa linha de pensamento passam a ser mais comuns (Davis, 1983; Escrivá, Navarro, & Garcia, 2004; Koller, Camino, & Ribeiro, 2002; Siu & Shek, 2005). Estes estudos encontram resultados que corroboravam a hipótese de multidimensionalidade. Mais recentemente, começou-se a propor uma dimensão comportamental ao constructo, entendendo que também faz parte da empatia a habilidade de expressar comportamentos verbais e não verbais condizentes com as condições dos outros (Falcone et al., 2008). No entanto, essa perspectiva ainda carece de mais estudos e discussões que possam diferenciá-las ou mostrar como e o porquê de comportamentos necessariamente fazerem parte do processo de empatia.

2.3.1 Técnicas de avaliação da empatia: principais escalas de autoavaliação da empatia no Brasil

No centro das discussões sobre a dimensionalidade da empatia, estão as formas de sua avaliação e as concepções em que cada uma se fundamenta. Diferentes técnicas podem ter distintas validades e consistências de medida, resultando em diferentes fatores. Porém, de modo geral, indicam para múltiplas dimensões. São exemplos de métodos de análise:

- Sinais fisiológicos representados pelas mudanças de temperatura da pele, frequência cardíaca e respiratória frente a imagens ou situações estímulos;
- Expressões faciais e gestos que demonstram afetos;
- Entrevistas;
- Técnicas de neuroimagem, que mostram a dinâmica dos circuitos neurais frente a situações ou imagens que possam suscitar empatia;
- Escalas autoavaliativas – são, possivelmente, as mais utilizadas, pois apresentam maior simplicidade e padronização na mensuração. Por estes motivos, será dada ênfase a este modelo de avaliação;

Considerando a relevância das escalas autoavaliativas para o estudo da empatia, Azevedo (2014) fez uma revisão de literatura com as escalas mais utilizadas no Brasil. O autor encontrou 18 instrumentos de avaliação, alguns com público específico, como por exemplo, abusadores sexuais (Buck, Leenaars, Emmelkamp, & Marle, 2012; Domes, Hollerbach, Vohs, Mokros, & Habermeyer, 2013; Elliott, Beech, & Mandeville-Norden, 2012) e profissionais de saúde (Berg, Majdan, Berg, Veloski, & Hojat, 2011; Kimmelman et al., 2012; Lim et al., 2013; Loureiro, Gonçalves-Pereira, Trancas, Caldas-de-Almeida, & Castro- Caldas, 2011), no entanto, a maioria das medidas tinha como proposta avaliar a empatia na população geral.

Estas escalas apresentam fatores que se distribuem dentro da perspectiva multidimensional. Por exemplo, dentro da dimensão afetiva, vemos: angústia pessoal, sensibilidade afetiva e sentimentos empáticos; outros fatores aludem ao componente cognitivo: tomada de perspectiva, aceitação das diferenças culturais, fantasia; e outros, para o componente comportamental: flexibilidade interpessoal, altruísmo e habilidades sociais.

Azevedo (2014) cita que as escalas mais frequentemente utilizadas no contexto brasileiro são: o Inventário de Empatia (Falcone et al., 2008), a EQ [(*Empathy Quotient*) (Muncer & Ling, 2006)] e o IRI [(*Interpersonal Reactivity Index*) (Davis, 1983)]. Além dessas, encontramos algumas publicações recentes que buscaram por evidências de validade: A Escala de Empatia Juvenil (Kirst-Conceição & Martinelli, 2014) e a Escala CARE (*Consultation and Relational Empathy*) (Scarpellini, Capellato, Rizzatti, Da Silva, & Baddini-Martinez, 2014).

- i) O Inventário de Empatia (IE) apresenta seus itens em função da apresentação de 16 situações de interação social, possuindo um total de 74 itens, que se distribuem em componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. A Análise dos Componentes Principais indicou a existência de quatro fatores: Tomada de Perspectiva, Flexibilidade Interpessoal, Altruísmo e Sensibilidade Afetiva, com consistência interna (Alfa de Cronbach) maiores de 0,72 (Falcone et al., 2008).
- ii) A *Empathy Quotient* (EQ) foi desenvolvida por Muncer e Ling (2006) e validada no Brasil por Gouveia et al. (2012), possui 15 itens, aplicados em uma amostra de estudantes do estado da Paraíba - Brasil. A Análise Fatorial Confirmatória, indicou melhor ajuste da estrutura de três fatores (cognitivo, emocional e social), ainda assim com baixos indicadores de ajuste (e.g. AGFI = 0,86; CFI = 0,79 e RMSEA = 0,07).
- iii) A Escala de Empatia Juvenil foi desenvolvida e testada sua adequacidade em brasileiros menores de 16 anos de idade por Kirst-Conceição e Martinelli (2014). A escala possui 17 itens distribuídos em três fatores (preocupação com o outro;

envolvimento emocional; flexibilidade interpessoal), com alfas de Cronbach maiores de 0,62. Os autores finalizam considerando que a escala necessita de estudos adicionais, já que o fator flexibilidade pessoal não apresentou índices satisfatórios.

- iv) A escala CARE (*Consultation and Relational Empathy*) traduzida e validada por Scarpellini et al. (2014), é a única que apresenta nas evidências de validade uma solução unifatorial. Possui objetivo específico de avaliação clínica. Seus resultados mostram boa consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach = 0,867) e evidências satisfatórias de validade concorrente com as escalas de estratégias de enfrentamento e altruísmo, mas não mostrou correlações de significância estatística com a IRI e nem com o IE.
- v) Por fim, o *Interpersonal Reactivity Index* (IRI), desenvolvido inicialmente por Davis (1983). O IRI foi validado no Brasil, inicialmente, por Koller, Camino e Ribeiro (2002) e sendo seguido por outros trabalhos que analisaram as suas propriedades psicométricas (Formiga et al., 2011; Formiga, 2012; Formiga et al., 2013). Sampaio et al. (2011) confirmaram a estrutura de quatro fatores sugerida por Davis (1983) na versão original e com bons índices de ajuste dos dados à estrutura ajuste (e.g. AGFI = 0,91; CFI = 0,99 e RMSEA = 0,01).

Todas as escalas mencionadas apresentam evidências da validade, mas também algumas características que, especificamente para esta tese, dificultam sua aplicação. Talvez, a exceção seja o IRI. Por exemplo, o IE possui muitos itens (74 itens), aumentando o tempo e o cansaço dos participantes, o EQ possui problemas no ajuste, a Escala de Empatia Juvenil e a CARE requerem contextos específicos para sua utilização. A IRI também apresenta limitação, pois possui fatores relacionados apenas aos componentes afetivo e cognitivo, não incluindo o

componente comportamental. Para nossos objetivos, que requer aplicá-la em jovens e em suas mães, entendemos ser mais adequada que as demais.

A análise da escala mais indicada é importante, pois tenderá a proporcionar informações mais confiáveis dentro de uma estrutura multidimensional. Isso garantirá as considerações teóricas feitas no presente capítulo. Ou seja, sua definição e o entendimento de que a empatia possui funções adaptativas ao grupo, como também, desenvolvimento relacionado ao contexto social em que o indivíduo se socializou.

Estes dois últimos argumentos são fundamentais para considerá-la neste trabalho. É neste sentido que a defendemos como um importante elo para entender a relação entre o processo de socialização parental e a orientação do (a) filho(a) para comportamentos pró-sociais, como, por exemplo, uma maior inclinação para resolver problemas interpessoais por meio do perdão.

A seguir, serão apresentados alguns resultados de pesquisas que depõem a favor da consideração da empatia como um importante preditor de comportamentos pró-sociais, entre eles, o de perdoar.

2.4 Empatia como preditora de comportamentos pró-sociais

Apesar dos diferentes enfoques conceituais atribuídos à empatia, colocados no presente capítulo e na literatura da área, e da complexidade dimensional deste construto, parece existir um razoável consenso de que a empatia possui efeito positivo para preparar os indivíduos a agir com comportamentos pró-sociais. Justo et al., (2014), defendendo esta perspectiva, descrevem que a empatia possibilita aos seres humanos melhor interação social, contribuindo para processos de adaptação sociocultural.

Em jovens adolescentes, as amizades se tornam mais intensas, o que aumenta a necessidade de maiores habilidades relacionadas à interação social como a empatia. Jovens mais atentos aos pensamentos e sentimentos dos membros grupais têm maior aceitação e tendem a ter maior participação social. Para que o adolescente atenda suas próprias necessidades psicossociais, é necessário que as suas competências sociais sejam alargadas, isso acontecerá principalmente se, durante os primeiros períodos de socialização, seus entes mais próximos - entes de vinculação - tiverem contribuído para a formação de uma base valorativa a partir da qual ele possa fazer a avaliação das necessidades grupais/sociais para ser aceito no grupo. Essa “avaliação” passa por sua capacidade de perceber o que o grupo sente e precisa (G. Pavarini, Loureiro, & Souza, 2011).

Hoffman (1987, 2007), ao discutir o tema da empatia e dos princípios que podem levar a comportamentos pró-social, assume como pressuposto que os afetos empáticos são motivadores para o desenvolvimento do julgamento moral e de ações altruístas. Com a ressalva de que mesmo que determinadas circunstâncias motivações mais egoístas prevaleçam, o sentimento empático ainda estaria presente na forma de uma “fagulha do apreço pelo ser humano”. Hoffman (2007) apresenta uma série de estudos empíricos, realizados nas décadas de 1970 e 1990, que confirmam a sua tese de que a angústia simpática é um motivador para condutas pró-sociais.

Além dele, outros autores foram bem-sucedidos na demonstração de como a empatia poderia aumentar as chances de as pessoas se comportarem de modo pró-social. Por exemplo, a autora Nancy Eisenberg investigou o que motiva as pessoas a se preocuparem e cuidar de outras pessoas de forma altruísta. Seus estudos foram direcionados principalmente para as populações infantis (Eisenberg, 2000; Eisenberg et al., 1996; Eisenberg & Miller, 1987; Strayer, 1987), mas a autora também realizou outras contribuições importantes para a área, como os trabalhos que contribuem para o entendimento das diferenças de sexo na empatia (Lennon &

Eisenberg, 1987) e da empatia como um processo que pode ser aprendido socialmente (Eisenberg, 2002).

2.4.1 Os estudos empíricos confirmam a relação entre empatia e perdão?

Dentre os comportamentos e/ou atitudes que a empatia pode promover, estão às relacionadas ao perdão interpessoal. Esta relação é discutida pelos três estudiosos com mais destaque na área dos estudos sobre o perdão interpessoal - Michael McCullough, Everett Worthington e Robert D. Enright (Robert D Enright, 1991; McCullough & Worthington, 1995). Estes autores possuem perspectivas teóricas que em determinados aspectos são divergentes, mas ambos consideram que a empatia e, especificamente, a tomada de perspectiva, é especialmente importante para que a pessoa vítima injustiça possa avaliar, por exemplo, as razões e o contexto em que o autor da mágoa se encontrava e as consequências do seu próprio sentimento de amargura para a relação interpessoal ou intergrupar e assim aumentar a chance de se posicionar mais favoravelmente para o perdão interpessoal.

Neste sentido, alguns estudos têm utilizado esta perspectiva para investigar os correlatos entre empatia, perdão e outras variáveis. Um exemplo é o estudo realizado por Rique, Camino, Formiga, Medeiros e Luna (2010), no qual os autores confirmam a hipótese de que os domínios da empatia contribuem para explicar o grau de perdão. Nomeadamente, mostram que a tomada de perspectiva e a intensidade da mágoa mediam parcialmente o grau de perdão.

Outros trabalhos têm se dedicado a estudar a relação de dimensões da empatia com o perdão interpessoal, especialmente tentando entender quais variáveis podem modificar, enfraquecendo ou fortalecendo, essa relação. Por exemplo, Marigoudar e Kamble (2014) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar se o efeito da empatia seria diferente entre o sexo masculino e feminino. Os resultados revelaram que existe uma correlação positiva

e estatisticamente significativa entre perdão e empatia para ambos os sexos. Não se verificou diferenças na relação empatia-perdão entre os sexos. Hanekom e Damianova (2014), em um estudo com 200 estudantes universitários, encontraram correlação entre domínios de empatia e perdão, mas novamente não foi encontrado efeito moderador do gênero. Outro estudo testou essas relações, mas tendo em vista a comparação entre grupos de pessoas jovens e pessoas mais velhas. Os achados sugerem que a empatia serve como um importante mediador na relação entre gênero e perdão para adultos com 61 anos ou menos (Swickert, Robertson, & Baird, 2016).

Chaves (2016) não investigou os aspectos relacionados ao sexo, mas buscou identificar os correlatos das motivações para estar em um relacionamento e da empatia no perdão e satisfação conjugal. Em seus resultados, mostrou que as motivações e empatia foram preditoras do perdão e da satisfação, além disso, a empatia mediou a relação entre motivação para o relacionamento e o perdão conjugal. Ainda em relação a estudos que a testam como variável mediadora ou moderadora com o perdão, Kimmes e Durtschi (2016) verificaram que o apego evasivo se relaciona com o perdão interpessoal, mas que esta relação é mais bem explicada pela mediação com a tomada de perspectiva. Em outro trabalho, Baghel e Pradhan (2014), estudando a relação entre empatia, perdão e autoeficácia, confirmaram o correlato empatia-perdão, mas não aconteceu o mesmo com a hipótese de que a autoeficácia mediaría esta relação.

Giammarco e Vernon (2014) também confirmaram a relação entre empatia e perdão, mas o seu objetivo principal era verificar se os componentes da empatia poderiam mediar a relação entre traços de maquiavelismo, a psicopatia e o narcisismo. Os autores encontraram que preocupação empática e tomada de perspectiva foram mediadoras parciais da relação entre Maquiavelismo e perdão, e entre psicopatia e perdão. No entanto, quando os dois mediadores foram inseridos de uma só vez, apenas a preocupação empática mediou significativamente a relação entre o maquiavelismo e o perdão. Liu, Zhou, Wang, Li e Zhang (2013) com uma ampla

amostra chinesa ($n = 3537$), também relacionaram empatia e perdão, mas, além disso, verificaram se o perdão também poderia ser um agente mediador. Segundo os resultados, o perdão mediou a relação entre empatia e satisfação conjugal. A relação entre sofrimento pessoal e satisfação de vida também foi parcialmente mediada pelo perdão.

Os resultados dos estudos empíricos apresentados neste final de capítulo indicam que alguns trabalhos científicos focam nos efeitos de mediação envolvidos na relação entre empatia e perdão interpessoal. Considera-se que isso ocorra em função dos autores entenderem como um pressuposto já bastante consolidado - o da relação entre empatia e perdão -, sendo imperativo, para este momento, direcionar grande parte dos estudos para o entendimento do que pode fortalecê-la ou diminuí-la. Talvez por isso, os estudos aqui apresentados, que foram publicados a partir de 2014, tenham priorizado a busca de variáveis que podem interferir na relação, como exemplo o sexo.

Estas considerações fortalecem as ideias do presente trabalho, pois um dos aspectos que motivaram sua realização foi confirmar e entender como os estilos parentais maternos afetam o perdão interpessoal dos filhos e filhas. Esta relação ainda é pouco estudada na literatura nacional e internacional (Santos, 2014). Acontece que, assim como a empatia é uma competência importante e já bem documentada para os estudos do perdão, também possui importância e status semelhante para os estudos e teorias dos estilos parentais (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983). Para os estilos parentais, a empatia seria uma das capacidades promovidas por determinados estilos (ou seja, consistiria em uma variável resposta à socialização – socialização-empatia). Para as teorias do perdão interpessoal, a empatia seria uma competência facilitadora do perdão interpessoal (ou seja, neste caso, seria uma variável antecedente ao perdão – empatia-perdão). Por isso é que se defende que, para entender como os estilos parentais maternos interferem no grau de perdão interpessoal das pessoas, é

importante considerar o elo debatido em ambas as literaturas, a saber, a empatia (empatia materna - socialização materna – empatia do filho - perdão interpessoal).

CAPÍTULO 3

Perdão interpessoal como comportamento pró-social

Até o momento, o esforço dos autores foi em trazer argumentos empíricos, teóricos e históricos que pudessem elucidar a tese em questão. O que se pôde verificar foi que, em detrimento de novas exigências sociais e de um ambiente mais privado, as famílias passaram a assumir mais responsabilidade na transmissão dos conhecimentos aos seus filhos. Essa comunicação fez com que a família assumisse um lugar cada vez mais importante na socialização dos seus membros, transmitindo seus valores, atitudes e condutas morais. Entre as possíveis atitudes que podem ser repassadas entre pais e filhos, está a empatia e o perdão, sendo ambos de interesse do presente trabalho, mas em especial, o perdão interpessoal será o tema abordado neste capítulo.

Para Silva (2018), a área do perdão ocupa um lugar de fronteira entre diversos discursos. O autor cita os campos: jurídico, filosófico, político, teológico e científico como alguns dos que se dedicam a utilizar e a estudá-lo. Neste momento, dedicar-nos-emos a apresentar o perdão interpessoal como fenômeno que, além dessa multiplicidade de alcances e demarcações, possui outras complexidades, que serão apresentadas, e tendem a dificultar e pluralizar o seu entendimento.

Como consequência, ainda não existe consenso entre os autores sobre o que é, afinal, o perdão (Enright & North, 1998; McCullough, Pargament, & Thoresen, 2001; Worthington, 1998; Worthington, 2005). McCullough et al., (2001) fazem algumas ponderações que segundo o autor concentram esta dificuldade: é um fenômeno intrapessoal ou interpessoal? Envolve apenas a renúncia, por parte da vítima, dos afetos, cognições e comportamentos negativos ou deve incluir elementos positivos como compaixão e benevolência; e ainda, é um evento extraordinário ou é relativamente comum?

Contrariamente, um ponto a ser alçado é que se conseguiu um razoável acordo do que perdão não é (McCullough et al., 2001). Vamos a eles: 1 - perdoar não é tolerar uma ofensa, pois isso implicaria em entender que a ação do ofensor foi justificável e, portanto, não seria uma injustiça; 2 - também não é sinônimo de desculpa, pois neste caso o ofensor teria motivos razoáveis para a injúria ou existiria ausência de intencionalidade; 3 - perdoar de forma genuína também é diferente de esquecer ou fingir que nada aconteceu. A este respeito, entende-se que o perdão requisita a lembrança do evento, o sentimento de mágoa e de injustiça; mas, depois, reelaborar cognitivamente e afetivamente a injúria, passando a não nutrir sentimentos, pensamentos e comportamentos negativos para com o seu ofensor, o que não implica em restabelecimento da confiança, ou seja, na reconciliação (Enright, Freedman, & Rique, 1998). Segundo Abreu (2013), uma particularidade do perdão, que é comum entre as principais perspectivas teóricas, é a consideração de que o perdão necessita de uma mudança interna na vítima e apresenta caráter pró-social.

Michael McCullough, Everett Worthington e Robert Enright são os três teóricos que mais se destacam no estudo do perdão na psicologia. Apesar de possuírem divergências teóricas, concordam que se trata de um processo de mudanças motivacionais direcionadas à diminuição do interesse por vingança, contra o ofensor, e o aparecimento da vontade de se comportar com benevolência. Essas transformações estão relacionadas com variáveis contextuais e relacionais entre vítima e ofensor (Abreu, 2013).

3.1 Correlatos situacionais e disposicionais do perdão

Mesmo com as dificuldades inerentes à falta de concordância sobre o que é o perdão, as pesquisas na área têm tido um significativo aumento a partir dos anos 1970, sobretudo nas áreas da psicologia clínica, do desenvolvimento, psicologia social e da educação moral (Enright,

Gassin, & Wu, 1992; Fitzgibbons, 1986; Gassin, Enright, & Knutson, 2005). Neste sentido, algumas revisões de literatura têm sido desenvolvidas, por exemplo, Abreu (2013) em sua revisão e Worthington (2005), que organizou uma coletânea sobre o perdão, denominada de *Handbook of Forgiveness*, demonstraram resultados semelhantes quando se trata da diversidade dos correlatos do perdão. Ambas as revisões evidenciaram estudos que o relacionam a traços de personalidade, comportamento de enfrentamento, espiritualidade, religiosidade e bem-estar.

Mais especificamente, as pesquisas na área ratificam que o perdão está associado a vários aspectos e construtos, como a saúde física e mental, processos psicoterápicos e melhoria das relações interpessoais. Na saúde, tem indicado que pode proporcionar melhorias a quem oferece e a quem recebe, em diversas facetas do bem-estar, como por exemplos, na redução de sintomatologia depressiva, fortalecimento dos processos de resiliência e até mesmo melhorias ao sistema cardiovascular (Ermer & Proulx, 2016; May, Sanchez-Gonzalez, Hawkins, Batchelor, & Fincham, 2014; Tuck & Anderson, 2014). Já como desdobramentos psicoterápicos, tem sido adotado para casos em que houve fragilização dos círculos de confiança em função das injustiças ocorridas (Ballard, 2017; Enright et al., 2016; Kang & Kim, 2015; Meneses & Greenberg, 2014).

Estas terapias estão envolvidas, principalmente, com o que possivelmente seja o maior objetivo dos estudos sobre o perdão, que é o seu efeito na qualidade dos relacionamentos interpessoais. A aspiração pelos trabalhos nesta ênfase pode se explicar em função de uma característica essencial, que preexiste ao perdão, qual seja, a presença de uma mágoa justa e geralmente derivada do arremate de um contrato de confiança. Neste sentido, o que se verifica é que a quebra do acordo simbólico advindo da relação com uma pessoa “estranha”, e, portanto, com menor nível de confiança, tende a vir acompanhado de menor grau de mágoa (Arya & Kaushik, 2015; Currier, Drescher, Holland, Lisman, & Foy, 2016; Kato, 2016; Kimmes & Durtschi, 2016b; Thompson & Simkins, 2017).

Fehr, Gelfand e Nag (2010) desenvolveram uma meta-análise proveniente de 175 publicações, totalizando 26.000 participantes, para analisar os correlatos do perdão interpessoal com atitudes. O Quadro 1 divide seus achados nos domínios cognitivo e afetivo, ambos apresentando correlatos com dados situacionais, ou seja, aspectos relacionados ao contexto, e aspectos disposicionais, que se referem a questões do indivíduo que são estáveis.

Quadro 1.

Correlatos situacionais e disposicionais das cognições, afetos do perdão

Cognição	
Correlatos situacionais	○ Responsabilidade e intenção do ofensor ○ Pedidos de desculpas ○ Gravidade da ofensa
Correlatos disposicionais	○ Agradabilidade ○ Tomada de perspectiva ○ Disposição para perdoar
Afeto	○
Correlatos situacionais	○ Humor positivo e negativo ○ Empatia ○ Raiva
Correlatos disposicionais	○ Consideração empática ○ Saúde mental ○ Personalidade

Nota: Retirado e traduzido de Fehr et al., (2010).

Um aspecto a ser destacado na análise de Fehr et al., (2010) é a reiterada presença de elementos empáticos correlacionados ao perdão. Corroborando com estas considerações, no final do capítulo anterior, foi exposto que este vínculo já é ponderado em muitos trabalhos recentes como um pressuposto, ou seja, dá-se por aceito, estando o interesse em entender como ele pode variar e se pode mediar ou moderar demais questões do perdão.

Além dos correlatos do perdão apresentados até aqui, e dos estilos parentais e empatia, expostos nos capítulos anteriores, outro que é de nosso interesse para modelo hipotético

defendido é a congruência de perdão entre pais e filhos. Se comparado aos demais e a outros estudos que buscam congruência de características psicológicas entre pais e filhos, talvez esse seja um dos menos estudados. Segundo relata Worthington (2005), os estudos apresentados de perdão no contexto familiar se referem ao perdão entre filhos e pais e não à semelhança das atitudes de perdão entre eles. E, mesmo na perspectiva apresentada no *Handbook*, o autor salienta que os estudos ainda são escassos.

Em uma busca nos dados dos periódicos da Capes, utilizando as bases de dados para a psicologia - por omissão, o site permite até 39 bases de acesso, sem especificar o ano, encontraram-se dois estudos que se detiveram, especificamente, a avaliar a congruência de perdão entre pais e filhos e um terceiro que abordou este tema indiretamente.

Etienne, Sheila e Teresa (2006) examinaram se a cultura de perdão dos filhos estava relacionada com a cultura de perdão dos pais e mães. Em uma amostra de 166 tríades (filho - mãe - pai), confirmou a relação dos fatores da escala de perdão (Muñoz Sastre, Vinsonneau, Chabrol, & Mullet, 2005) entre pais e filhos. Verificou-se menor grau de ressentimento nos filhos com maior grau de cultura de perdão das mães, além disso, menor tendência vingativa com maior grau de perdão dos pais (Etienne et al., 2006).

Em outro estudo, Denham, Neal, Wilson, Pickering e Boyatzis (2005) relatam que os pesquisadores estão começando a isolar aspectos importantes do perdão das crianças e seus correlatos no comportamento social. Uma pergunta que se faz é: se as crianças estão aprendendo a perdoar, onde estão aprendendo isso? Ou seria uma qualidade vital? Para eles, a socialização e a orientação para o perdão que os pais possuem parece ser a resposta mais provável. No estudo dessas autoras, os pais forneceram informações sobre seu grau de perdão, propensão à raiva, vergonha, culpa e empatia/tomada de perspectiva. As crianças relataram sobre as práticas educativas e o seu grau de perdão. Especificamente nas mães, o perdão esteve correlacionado com o perdão das crianças. Mães que autorrelataram raiva, especialmente autoagressão e

intenções irascíveis quando com raiva, foram negativamente associados com aspectos do perdão das crianças (Denham et al., 2005).

Destacamos mais um trabalho sob esta consideração, o de Girard e Mullet (2012), que objetivou verificar o desenvolvimento da orientação para perdoar entre adolescentes, em função de sete fatores situacionais: Possibilidade de vingança, cancelamento de consequências danosas, *incentivo dos pais ao perdão* e/ou amigos próximos, proximidade social do adolescente com o infrator, intenção de prejudicar e presença de desculpas. Os adolescentes foram apresentados a 16 histórias em que seus membros familiares cometeram um ato prejudicial contra outro. Cada participante avaliava o quanto estaria disposto a perdoar as injustiças frente às situações relatadas. O cancelamento de consequências apresentou a correlação mais forte com o perdão. O efeito dos fatores de incentivo dos pais para perdoar foi entre moderado e ou pequeno.

Mesmo com a recenticidade dos estudos de perdão na psicologia, é possível verificar que pelo menos três teorias têm originado maior número de estudos e maior grau de desenvolvimento: Michael McCullough, que entende o perdão em função de transformações pró-sociais na motivação (evitação e/ou conciliação) da pessoa ofendida em relação ao transgressor. Everett Worthington, que o entende como um processo de três componentes principais: empatia, humildade e compromisso para o restabelecimento das relações interpessoais; e Robert Enright, patrono do conceito de que perdoar se refere à mudança de atitudes negativas por outras mais positivas, norteadas para a compaixão.

3.2 Motivações relacionadas à transgressão interpessoal, de Michael McCullough

Na perspectiva de Michael McCullough, o perdão é caracterizado pelas mudanças motivacionais que o ofendido vai apresentando, após a mágoa, que resulta na diminuição da

vontade de retaliar, de manter-se afastado da pessoa que o ofendeu; e mais determinado em reconciliar-se com o ofensor (McCullough, Worthington, & Rachal, 1997). Esta definição traz um aspecto importante para os estudos do perdão, que é seu efeito positivo na manutenção, reestabelecimento ou mesmo fortalecimento das relações sociais.

McCullough destaca que a capacidade de promover harmonia social é considerada um dos principais predicados do perdão interpessoal. Outro aspecto importante em sua teoria é o aspecto temporal do processo de perdoar. Por isso, o autor elaborou o modelo conhecido como TRIM (*Transgression-related Interpersonal Motivations*) que, conforme o termo se refere, descreve as mudanças motivacionais que vão ocorrendo ao longo do tempo para que a pessoa se sinta determinada a perdoar.

Os três tipos de motivação - evitação, vingança e benevolência – são os eixos abrangidos no procedimento de perdoar uma ofensa e compõem o modelo das motivações relacionadas à transgressão. Deste modo, o autor entende que o perdão começa com a diminuição da motivação de evitar e/ou se vingar da pessoa que o ofendeu e, posteriormente, um aumento da motivação para agir com benevolência frente ao ofensor.

Aliados aos três tipos de motivação, McCullough et al., (1998) apontam para a existência de elementos que se relacionam ao perdão interpessoal. Os autores dividiram estes elementos em quatro categorias: determinantes sociocognitivos, determinantes relacionados à ofensa, determinantes relacionais (se referem à qualidade e à intensidade da relação que existe entre ofendido e ofensor) e determinantes de personalidade. Nessa perspectiva, os determinantes sociocognitivos são os que oferecem maior efeito no perdão e se referem às variáveis sociocognitivas do ofendido para com o ofensor, são exemplos: empatia; tomada de perspectiva; atribuições de responsabilidade, intenção e possibilidade de o ofensor evitar a ofensa; e ruminação. As variáveis relacionadas à empatia são as de maior interesse para este trabalho, conforme foi exposto no capítulo anterior.

3.2.1 Empatia como principal meio para o perdão

Entre os demais determinantes para o perdão, McCullough et al., (1998, 1997) consideram a empatia como o principal meio facilitador da motivação para o perdão. Para McCullough et al., (1998, 1997), a empatia é uma capacidade importante, pois ajudaria a promover sentimentos como cooperação, altruísmo, levando à diminuição de motivações de evitação e vingança e excitando sentimentos de benevolência, ou seja, relacionando-se intensamente com as três motivações levantadas por McCullough et al., (1998) para o perdão interpessoal.

Segundo McCullough et al., (1997), a empatia instiga no ofendido a preocupação e o cuidado com o seu ofensor. Quando o evento ocorre entre pessoas com relacionamentos próximos, a empatia pode derivar três sentimentos: aflição em função do sentimento de culpa que o ofensor pode estar sentindo pelo dano causado, e também pela possibilidade de o parceiro estar se sentindo solitário e isolado após o distanciamento na relação; assim, podendo estimular a pessoa que foi ofendida a se comportar de modo a tentar reestabelecer a relação que foi enfraquecida pela ofensa. Além de entender a empatia como um determinante sociocognitivo, McCullough et al., (1998) relatam que, em suas pesquisas, ela foi associada a determinantes afetivos da motivação para o perdão. Um dos motivos para essa ampliação da perspectiva da empatia na relação com o perdão foi o desenvolvimento do entendimento de que a empatia é um construto multidimensional que apresenta dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais, conforme mencionado no capítulo anterior.

Por fim, uma crítica que o autor faz aos estudos sobre perdão é em relação à forma de medi-lo. Para ele, o entendimento do fenômeno perdão só é possível se for entendido em função do processo de transformações motivacionais ao longo do tempo. Sendo assim, pesquisas que

utilizam medidas únicas ao longo do tempo identificam apenas o nível de perdão temporário. O problema disso é que o perdão temporário não oferece uma visão completa dos TRIMs, assim, por exemplo, a pessoa pode apresentar motivações para perdoar em decorrências de aspectos contextuais passageiros, mas não implicam necessariamente na motivação para o perdão.

Este autor entende que para identificar a real disposição para o perdão, deve-se avaliá-lo em distintos momentos, compreendendo as motivações envolvidas. Por isso, defende que é necessário avaliá-lo desde o momento após a ofensa e ir realizando periodicamente medidas. Este modelo enfatiza a importância da passagem do tempo como elemento essencial para entender o perdão (Abreu, 2013).

Como é possível perceber, o modelo de McCullough levanta conceitos importantes para os estudos do perdão na Psicologia. Basicamente, apresenta o perdão como uma característica que se desenvolve em decorrência de alterações na motivação da pessoa para agir de modo a evitar e/ou se vingar de um ofensor, que possui a empatia como principal determinante e que é necessário entendê-lo em função do tempo ocorrido após a mágoa.

Outro autor - Worthington (1998) - entende que o perdão, para além de um fenômeno intrapessoal, como salientado por McCullough, fundamenta-se como um elemento que se efetiva na dimensão interpessoal. Para Worthington (1998), ele acontece quando o indivíduo consegue abandonar seu direito de retaliação ou afastamento emocional contra quem o ofendeu. Nesta perspectiva, o fenômeno perdão não existe apenas dentro da pessoa, mas nas interações sociais diádicas. Em virtude do entendimento do caráter interpessoal, o autor propôs um modelo sobre como o perdão acontece nas relações pessoais sociais mais próximas, como as relações amorosas ou familiares.

3.3 Empatia-humildade-compromisso e os tipos de perdão no modelo de Worthington

Worthington (1998) destaca três elementos importantes na restauração das relações sociais íntimas: a empatia, a humildade e o compromisso. Para Worthington, depois de um evento que ocasione em alguém um sentimento de mágoa, a pessoa pode começar a desenvolver elementos relacionados à empatia para com o seu ofensor, e, quando seguidos por humildade e compromisso, tenderão a resultar no perdão, formando assim o modelo empatia-humildade-compromisso. Este autor destaca que durante este processo, o componente afetivo envolvido é preponderante se comparado aos aspectos cognitivos e comportamentais. Entre os três elementos do perdão, Worthington (1998) ressalta a importância da função da empatia como aspecto mediador no processo de perdoar. O autor entende que sem empatia, o perdão ou não existiria ou seria muito pouco provável de acontecer.

Mesmo apontando para o valor da empatia para entender o perdão, o autor coloca que ela sozinha não é suficiente para que ele ocorra; ou seja, a identificação emocional e cognitiva com o ofensor não resulta fundamentalmente na reelaboração dos sentimentos negativos gerados pela ofensa, direcionando-os para sentimentos positivos.

Segundo Worthington, é necessário que o indivíduo que foi ofendido consiga reconhecer que a ação danosa que lhe foi perpetrada, além de ser compreensível do ponto de vista do ofensor, seria passível de ser cometida pelo próprio ofendido, ou seja, por ele mesmo. A este aspecto, Worthington (1998) chamou de humildade e ressaltou que, em função dela, o ofendido poderia perceber sua condição de falibilidade, podendo ser ele um dia o ofensor, e que nessa posição gostaria de ser perdoado. Essa conscientização desperta a necessidade de ajudar o ofensor, libertando-o do ódio, da raiva e do desejo de retaliação (Abreu, 2013).

Portanto, nesse modelo, a função da humildade é dar origem ao entendimento de que todas as pessoas são passíveis de falhas. Após o aparecimento da empatia e da humildade, a tendência seria o oferecimento do perdão (Abreu, 2013), mas, para Worthington (1998), ainda

é necessário um último elemento: o compromisso com o perdão. Com esse componente, finaliza-se o perdão como processo interpessoal, pois não seria suficiente que o sujeito, de modo afetivo e cognitivo, abdicasse da vontade de retaliação. O perdão seria concretizado a partir dos comportamentos do ofendido para com o ofensor. Nas palavras de Abreu (2013), “é preciso que a pessoa que foi ofendida demonstre de alguma forma que ela se compromete a deixar a mágoa no passado e restaurar a relação prejudicada pela ofensa” (p.49).

Se existem elementos que facilitam o perdão, também existem os que dificultam. Neste sentido, Worthington (1998) coloca que, ao ser ofendida, a pessoa tenderá a elaborar defesas psicológicas para que novas ofensas não ocorram, podendo se isolar ou atacar o ofensor. Essas reações são exemplos de características pós-ofensas que devem dificultar o perdão e gerar novas injúrias, aumentando cada vez mais a dificuldade em superar a mágoa.

Além disso, quando as ofensas acontecem de forma cíclica, sem resolução da mágoa, dentro de um ambiente onde os envolvidos possuem frequentes contatos sociais, outra característica importante para o perdão termina por ser reduzida: a paciência, que, para Worthington (1998), é uma qualidade que permite com que os conflitos sejam resolvidos mais facilmente. Na ausência de paciência, surge o que o autor denominou de ausência de disposição para o perdão - *unforgiveness*.

A ausência de disposição para o perdão leva ao aumento de ressentimento, amargura, hostilidade e raiva, que podem potencializar os desejos de retaliação ou evitação contra o agente da mágoa (Wade, Worthington, & Meyer, 2005). Se a paciência ajuda na capacidade de se afetar menos com a mágoa, a ausência de disposição para o perdão aponta para o caminho oposto, reduzindo elementos importantes na relação interpessoal: compaixão, intimidade e compromisso.

Por fim, um último conceito que gostaríamos de destacar dos trabalhos de Worthington é a de disposição para perdoar - *forgivingness*. Nesse conceito, o autor apresenta uma visão do

perdão enquanto característica que possui estabilidade ao longo do tempo na pessoa. Disposição para perdoar seria então um atributo, que tornaria a pessoa predisposta a perdoar as transgressões, que se manteria estável ao longo do tempo, podendo ser entendida como um traço na personalidade. Para suportar essa afirmação o autor encontrou correlações negativas entre disposição para perdoar com características individuais como raiva de traço, ressentimento crônico e hostilidade; e correlações positivas com compaixão, confiança, empatia ou simpatia pelo ofensor (Abreu, 2013).

Worthington propôs um modelo sobre o perdão que possui semelhanças com o de McCullough, principalmente na ênfase da empatia e do perdão, enquanto um processo que se dá ao longo do tempo transcorrido após a mágoa. Também trouxe novos elementos como o entendimento entre empatia-humildade-compromisso como uma propriedade fundamental do processo de perdão nas relações sociais próximas. Worthington ressalta a afetividade como a propriedade mais importante do processo e enfatiza o perdão como um traço que personalidade que torna o sujeito mais adepto ao perdão.

Esse último posicionamento pode ser um dos mais discutidos e menos acordados na literatura, pois existem motivos para se pensar que o oferecimento do perdão pode variar principalmente em função de uma avaliação cognitiva e contextual do evento da injustiça que a pessoa sofreu. Isso apontaria para o efeito da avaliação cognitiva e normativa dos eventos e das pessoas. Neste campo, destacam-se os pesquisadores Enright e o *Human Development Study Group*, que trarão o fundamento teórico sobre o perdão adotado nesta tese.

3.4 A teoria do perdão interpessoal de Enright

Na área psicológica, Enright e o *Human Development Study Group* formam um grupo de pesquisadores pioneiros, pois enfatizam a dimensões moral e desenvolvimentista do perdão,

relacionando-o à justiça (Enright & Human Development Study Group, 1991). Além disso, colocam o perdão dentro de uma dimensão das virtudes, descrevendo-o como algo que vai além do dever, estando no campo do moralmente elogiável, mas não moralmente obrigatório (Enright et al., 1992).

Nesta perspectiva teórica, encontra-se a seguinte definição de perdão:

“Perdoar é uma atitude moral na qual uma pessoa considera abdicar do direito ao ressentimento, julgamentos negativos e comportamentos negativos para com outra pessoa que a ofendeu injustamente. E, ao mesmo tempo, nutrir a compaixão, a misericórdia, e possivelmente o amor para com o outro que a ofendeu” (Enright et al., 1998, pp. 46-47).

Frente a esta conceituação, os autores fazem algumas considerações: I - dar-se no plano interpessoal; II - coloca-se em uma posição de respeito frente à falibilidade da condição humana; III - por estar no campo do moralmente não obrigatório, está relacionado à bondade; IV - aparece após o evento que origina uma mágoa; V - solicita da vítima uma ponderação de justiça; VI - o perdão demanda a compreensão da situação, sob o ponto de vista do ofensor, ou seja, assumir a perspectiva do outro; VII - o perdão se relaciona com a avaliação da intensidade da mágoa e a qualidade do relacionamento (Enright & Human Development Study Group, 1991).

Considerando estas pontuações, Enright consegue diferenciar o perdão genuíno do pseudoperdão (pseudoforgiveness). Para ele, este último é uma estratégia de chantagem para manipulação, estabelecendo o controle sobre o seu ofensor. Isso se dá por meio da constante lembrança do ofendido ao ofensor sobre o evento da injustiça, de modo a extrair do transgressor contínuo sentimento de culpa e de inferioridade (Santana & Lopes, 2012). Esse estilo de cárcere não condiz com a perspectiva moral e desenvolvimentista de perdão defendida por Enright. Para ele, o perdão só pode ocorrer frente à libertação moral do infrator, pela vítima. Isso se dá por meio das modificações internas nos sentimentos da vítima em questão, que podem ir

ocorrendo à medida que se vai lidando com as consequências do dano aos sentimentos que existiam antes do evento.

Muito em função da observância da complexidade do fenômeno estudado, Enright propõem três modelos inter-relacionados para estudar o perdão. O modelo de atitudes, o modelo do processo de perdão e o modelo cognitivo do desenvolvimento.

3.4.1 O modelo de atitudes do perdão

O primeiro modelo é o atitudinal, que compreende o perdão como uma atitude. Segundo Rodrigues (1991), as atitudes podem ser definidas como um conjunto de crenças e cognições que possuem carga afetiva pró ou contra um objeto social definido (no nosso caso, o perdão) que aparelha para uma ação. Elas se constituem durante o processo de socialização, podendo ser formadas por meio de reforço, associação de estímulo-resposta ou por observação do outro (aprendizagem vicária). Coerente com o conceito atitudes, Enright e o *The Human Development Study Group* (1991) propuseram que o perdão é composto pelos três componentes característicos das atitudes: afetivo, cognitivo e comportamental.

Assim, um evento de injustiça fomentaria na vítima sentimentos e pensamentos negativos que predispoem a evitação do ofensor. O perdão acontece quando esta cognição e afeto sobre a mágoa vão reduzindo e assumindo outra polaridade, ou seja, uma mais positiva. Extinguindo um comportamento de evitação do ofendido para com o ofensor. A maneira como a pessoa reage a situação de ofensa depende primeiro da avaliação cognitiva do evento, que posteriormente confere a carga afetiva, que são caracterizadas por sentimentos de raiva, ressentimento. Desses dois componentes, derivaria a prontidão ao comportamento.

3.4.2 O modelo clínico-terapêutico do processo de perdoar

Como consequência do entendimento do perdão como atitude que acontece frente a três componentes, é possível perceber que ele acontece em função de um processo. Neste sentido, Enright e Human Development Study Group (1991) desenvolveram um modelo que demonstra uma série de etapas que podem ser percorridas pela pessoa para que se consiga oferecer o perdão. O autor considerou as variáveis que são apresentadas por diversos estudos presentes na literatura científica da área.

Assim, o processo foi dividido em quatro fases maiores, que conectam 20 etapas subjacentes. É preciso ressaltar que essa estrutura não é vista como fixa, pois o caminho pode variar de caso a caso e entre as pessoas. A importância da descrição desse modelo está em mostrar que o mesmo fenômeno pode ser alcançado por caminhos que apresentam uma relativa variação de etapas, embora delimitáveis (Enright et al., 1998).

Fase do reconhecimento

A fase de reconhecimento recebe este nome, pois, um período após a mágoa, a pessoa pode começar a perceber que o sentimento negativo pode trazer consequências danosas para ambos os envolvidos. Dentre as possíveis implicações, podem estar: distanciamento, raiva ou ódio pelo ofensor; vergonha pela humilhação da injustiça; acúmulo de energia negativa desencadeado pela ofensa; e ruminação da situação, prolongando o sofrimento. A tendência é que com o passar do tempo o sujeito perceba que as respostas negativas estão sobrecarregando o seu bem-estar físico, mental e social, levando-o à necessidade de repensar a situação e encontrar uma resolução para o conflito (Abreu, 2013).

Fase da decisão

Na fase de decisão, a pessoa procura escolher entre possíveis formas de resolver a situação reconhecida na fase anterior. As posições podem variar entre a justiça (sansões legais ou justiça pessoal) e a compaixão (estratégias de perdão). A escolha para o perdão dependerá de algumas condições: o estilo de raciocínio de perdão, contextos culturais favoráveis, o estímulo do perdão pelo grupo de pertença, princípios filosóficos ou religiosos, o grau de

magnitude do sofrimento causado e o tempo desde a ocorrência da injustiça (Abreu, 2013). Se a decisão for no sentido do perdão, a pessoa escolherá deverá abdicar do sentimento negativo e modificar o julgamento negativo e a evitação para com o ofensor.

Fase da Resolução

Para perdoar, a pessoa terá que enfrentar a situação adotando outra perspectiva. Será necessário adotar o ponto de vista do ofensor. Para isso, serão acionados dois elementos fundamentais para o perdão: o *reframing*, aspecto cognitivo que avalia a situação a partir da visão do ofensor, considerando as possíveis histórias de vida e os contextos que poderiam ter levado o ofensor a cometer a injustiça; o outro é a empatia, elemento afetivo do perdão, que proporciona maior identificação emocional com o ofensor. Esses são os elementos responsáveis por promover o sentimento de compaixão da vítima em relação ao ofensor (Enright & Human Development Study Group, 1991).

Fase do Aprofundamento

Após a adoção dos elementos descritos nas fases anteriores, a pessoa ofendida aprofunda o seu sentimento de que todas as pessoas são passíveis de falha, assim como ela mesma um dia pode vir a estar no lugar do ofensor, necessitando de perdão. Isso fará com que ela mude sua forma de ver a ofensa e passe a tratar o ofensor de modo diferente, com mais compaixão. Rique (2007) destaca que, para que esse processo seja eficaz, é necessário o comprometimento da pessoa em perdoar o ofensor. É o comprometimento com a identificação de falibilidade do ser humano e a tomada de perspectiva que propicia o perdão do ofensor.

O modelo do processo do perdão tem tido grande proficuidade na elaboração de programas de intervenção para o perdão. A efetividade desses programas é um fator que depõe a favor da validade dos passos do processo para o perdão proposto por Enright e Human Development Study Group (1991). Estes programas têm direcionado suas ações principalmente para os âmbitos clínico e educacional. Na conjuntura clínica, a terapia do perdão tem sido

empregada em ocasiões de mágoas específicas, utilizando o perdão como uma forma de resolução do conflito e em benefício do bem-estar psicológico. No ambiente escolar, verificam-se trabalhos com o perdão de modo a complementar currículos educacionais com fins de desenvolvimento moral e promoção da saúde mental (Abreu, Moreira, & Rique, 2011; Al-Mabuk, Enright, & Cardis, 1995; Freedman & Enright, 1996; Gambarro, Enright, Baskin, & Klatt, 2008; Hebl & Enright, 1993; Holter et al., 2008; Magnuson, Enright, Fulmer, & Magnuson, 2009).

Além desses dos dois modelos de perdão de Enright já apresentados aqui - perdão como atitudes; perdão como um processo -, o autor também estuda o perdão como uma resposta moral. Argumentando que frente a uma injustiça sofrida, a pessoa pode se perguntar o que devo fazer para ser justo ou o que devo fazer para perdoar. Neste último caso, encontra-se o enfoque do perdão como resposta moral, no entanto, para entendê-lo como tal, os estudos precisam considerar e entender as relações, concepções e raciocínios das pessoas sobre o perdão e a justiça. Em função disso, foi possível delimitar a dimensão moral das respostas de perdão aos eventos. No próximo tópico, este modelo será brevemente apresentado.

3.4.3 O modelo cognitivo-social do perdão: estágios de raciocínio do perdão em relação à justiça

Em suas pesquisas, Enright começou a verificar que, após o evento de injustiça sofrido, as pessoas apresentavam diferentes raciocínios sobre o que precisavam fazer. Para entendê-los, pareceu cabível considerar que frente a um evento de injustiça, a pessoa raciocinasse sobre o que seria justo naquela situação. Sendo assim, justiça não seria necessariamente sinônimo de perdão, mas entender o que as pessoas pensam sobre ser justo, parece um caminho para

compreender o pensamento que, após a mágoa, pode levar ao perdão. O autor percebeu que à medida que o raciocínio das pessoas se intensifica, a relação entre justiça e perdão, imersa em valores relacionados à misericórdia e à compaixão, mais avançado seria o estágio ou estilo de raciocínio moral do perdão apresentado pela pessoa.

Os estudos do autor partiram de dois problemas: “O que devo fazer para ser justo?” e “Que condições facilitariam o perdão?”. Para responder esta pergunta, Enright, Santos, & Al-Mabuk (1989) desenvolveram uma pesquisa com dois dilemas morais adaptados do *Moral Judgment Interview* – MJJ (Colby & Kohlberg, 1987): o dilema de Heinz e o dilema do Prisioneiro Foragido (Enright & Human Development Study Group, 1991). Considerando os raciocínios apresentados pelos participantes da pesquisa e baseando-se nos estágios de desenvolvimento moral desenvolvidos por Kohlberg, (1984), foi possível elaborar um modelo com as qualidades que promoveriam a decisão de perdoar, composto de uma série de seis estágios de raciocínios que acendem do mais simples ao mais complexo (Abreu, 2013; Enright et al., 1998).

A seguir são apresentados os estágios considerados por Enright et al., (1989):

1º Estágio: Perdão como vingança – Estágio mais baixo e que apresenta menor compaixão. Neste momento, o perdão é ofertado apenas se a pessoa que ofendeu sofrer a mesma dor que causou à pessoa ofendida.

2º Estágio: Perdão como restituição ou compensação – Neste estágio, a pessoa não necessariamente deseja que o outro sofra a mesma dor, mas espera que exista uma restituição ou compensação para a dor ocasionada à vítima.

Segundo Enright e Human Development Study Group (1991) e Enright e Fitzgibbons (2000), os dois primeiros estágios do perdão, são confundidos com justiça retributiva (perdão como vingança) e com a justiça restitucional (perdão como compensação), sendo considerados estágios de pré-perdão.

3º Estágio: Perdão como expectativa social – Neste estágio, Enright percebeu que algumas pessoas não apresentavam o pensamento de vingança ou restituição para poderem perdoar, mas condicionam o perdão ao desejo do grupo ao qual faz parte, por exemplo, família, amigos. Assim, ela seria mais bem vista pelo seu grupo. Abreu (2013) relata que é mais fácil para a pessoa perdoar quando o seu grupo espera que isso aconteça, pois receberia mais aprovação do grupo social.

4º Estágio: Perdão como expectativa institucional – Semelhante ao estágio anterior, pois considera o contexto e as pressões dos grupos sociais como motivadores externo para oferecer o perdão. Assim, a pessoas perdoa, porque as instituições sociais valorizam essa atitude. Para este raciocínio, o perdão não está atrelado apenas à aprovação do endogrupo, mas parte de princípios desejados pelas instituições sociais, como as religiosas. Nesse estágio, assim como no anterior, o perdão só é considerado quando existe uma coação externa.

5º Estágio: Perdão para harmonia social – Neste momento, a preocupação continua no grupo social, mas não depende necessariamente de um desejo do grupo em valorizar o perdão, mas da percepção da pessoa que em prol da saúde do grupo, seria melhor que ela abdicasse dos sentimentos, pensamentos e comportamentos negativos para com o ofensor, restabelecendo a paz social. Neste estágio, existe uma avaliação da pessoa sobre as consequências do perdão para ambiente social. Assim, a pessoa que raciocina segundo este estágio decide perdoar, para manter a harmonia social. Enright e Fitzgibbons (2000) entendem que esse estágio de pensamento é o primeiro que expõe o perdão como um princípio moral.

6º Estágio: Perdão como compaixão – Neste estágio, o foco principal não é mais o próprio ofendido, o grupo, os valores do grupo ou a sua harmonia. Aqui o perdão é oferecido como uma ação de compaixão e respeito pela dignidade e falibilidade do outro. Neste momento, é um ato incondicional de amor ao próximo. Este estágio representa o perdão genuíno, pois é nele que estão presentes valores de igualdade, sendo as pessoas igualmente dignas de respeito. É nesse

estágio que o perdão se alia à justiça na realização de um julgamento com compaixão e equidade (Abreu, 2013).

Uma consideração tem sido feita nos últimos anos a respeito da ideia de que os raciocínios sobre o perdão se organizam nas pessoas de forma sequencial e universal. Estudos têm encontrado evidências de que o desenvolvimento do pensamento do perdão não ocorre na mesma sequência em todas as pessoas e que a forma como se pensa a possibilidade do oferecer o perdão pode variar em função de diferenças contextuais e pessoais. Assim, possivelmente, pode-se oscilar entre diferentes tipos de raciocínio do perdão. Em um momento, adotar o estágio que privilegie a harmonia social (estágio 5), mas em outro tempo, tomar um raciocínio do perdão como expectativa institucional (estágio 4).

O que pode ser plausível, é que essa variação se dê em torno de um centro de afinidade de raciocínio que não se distancie muito entre estágios. Deste modo, alguém que em determinado momento pensa com base no estágio seis é mais provável que, em outro contexto, se não adotar o mesmo raciocínio, utilize um que esteja próximo, como o estágio cinco ou quatro, sendo menos plausível que adote um pensamento de estágio um ou dois. Por conta dessas considerações, é que se tem pensando que os raciocínios seriam mais bem descritos se fossem entendidos com estilos de pensamento sobre o perdão (Enright & Fitzgibbons, 2000; Enright et al., 1992; Abreu, 2013).

Para finalizar este capítulo, percebe-se que Robert Enright difere dos outros autores de perdão apresentados até aqui (McCullough e Worthington), pois não enfoca apenas o perdão nas situações de conflitos privilegiando o prisma afetivo. O autor, quando destaca o raciocínio moral para se entender o perdão, coloca-o dentro das virtudes humanas, inventariadas ao pensamento de justiça e atendidas pela misericórdia e compaixão.

Esse modo de entender o fenômeno atribui uma característica importante: a de que o perdão é um posicionamento frente a uma injustiça que demanda do sujeito, além do

componente afetivo relacionado à mágoa, uma avaliação cognitiva sobre o que se deve fazer naquela situação, sendo o resultado desse julgamento a expressão das concepções e normas aprendidas pelo sujeito. Na perspectiva normativa do perdão é que se insere esta tese, pois se considerará um aspecto específico da socialização - os estilos parentais - para entendê-lo, uma vez que, como apresentado no primeiro capítulo, os fundamentos das nossas normas moram no processo de socialização vivenciado pelas pessoas.

CAPÍTULO 4

Síntese do modelo defendido e apresentação das hipóteses

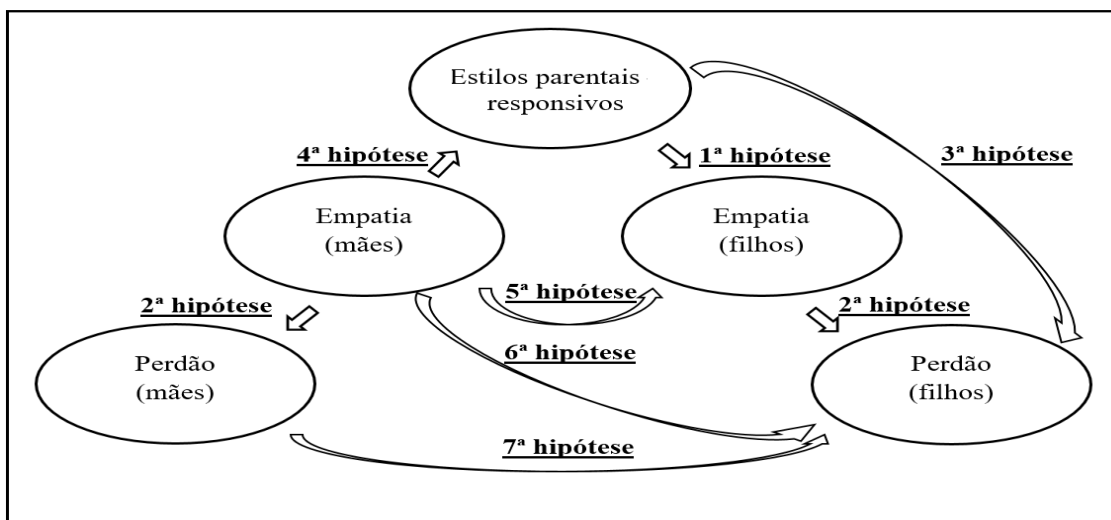
No transcorrer do referencial delineado por este trabalho, existiu o objetivo de construir argumentos teóricos, subsidiados por achados empíricos, que apontem na direção da tese que aqui será testada. Este quarto capítulo tem o objetivo simples, porém importante por ser didático, de apresentar de forma esquemática a tese e as hipóteses que delas sobrevivem.

A pergunta que motivou este trabalho está relacionada à possibilidade de se pensar em modelos de socialização infantil para o perdão, mais especificamente: considerando a importância da empatia enquanto competência social, qual o seu lugar em um modelo de socialização infantil para o perdão? O modelo considerará a empatia materna como um elemento que contribui para estilos parentais de aceitação e implicação (responsivos), que promoverão a empatia dos filhos e, por consequência, favorecerão mais posicionamentos de perdão interpessoal por parte dos filhos.

A figura 2 apresenta a representação esquemática da tese e das hipóteses que são geradas e que precisam ser testadas.

Figura 2.

Representação da tese e hipóteses que dela decorre



1ª hipótese: Estilos parentais responsivos contribuem para o desenvolvimento da empatia dos filhos.

Hoffman (2007) considera que os estilos parentais baseados na aceitação e implicação ajudam a criança a internalizar comportamentos, atitudes, normas e valores. Para o autor, estes estilos proporcionam menor medo de punição, favorecendo o desenvolvimento cognitivo necessário para avaliar, por meio da empatia, situações vivenciadas pela criança. Estas considerações têm recebido respaldo empírico (Fernandes et al., 2015; Hoffman, 1989; Justo et al., 2014; Sampaio et al., 2009).

2ª hipótese: Competência empática é um preditor do perdão interpessoal

Existe uma consistente afirmação de que a empatia proporciona maior facilidade para que a pessoa se posicione de forma mais favorável ao perdão. Isso existe em função da capacidade que a empatia promove de fazer com que se consiga adotar a perspectiva das outras pessoas, suas motivações e sentimentos, facilitando o perdão. Ao longo do capítulo, são apresentados trabalhos e teóricos que corroboram esta afirmação (Baghel & Pradhan, 2014; Enright, 1991; Giammarco & Vernon, 2014; Hanekom & Damianova, 2014; Kimmes &

Durtschi, 2016b; Marigoudar & Kamble, 2014; McCullough & Worthington, 1995; Rique et al., 2010; Swickert et al., 2016).

3ª hipótese: Empatia dos filhos media a relação entre estilo parentais maternos e perdão interpessoal dos filhos.

A relação entre os estilos parentais maternos e as atitudes dos filhos com o perdão interpessoal ainda é pouco estudada (Santos, 2014). Entendemos que essa relação existe em função da empatia, pois é uma competência importante e já bem documentada para os estudos do perdão e também possui importância e status semelhantes para os estudos e teorias dos estilos parentais (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983).

4ª hipótese: Empatia materna favorece uso de estilos parentais mais responsivos.

Esta hipótese se fundamenta na condição que socializar uma criança com aceitação e afeto requer dos socializadores, neste caso, das mães, maior competência empática. Os estilos responsivos têm por natureza transmitir valores, normas e comportamentos às crianças, por meio da explicação e afetos. Essa conjuntura demanda do socializador a capacidade de entender os pensamentos e sentimentos das crianças. Por isso, a empatia é uma competência que favorece o uso de estilos de responsivos de socialização (Maccoby & Martin, 1983).

5ª hipótese: Empatia materna se relaciona à empatia do filho.

A expressão do cuidado, que tende a ser um comportamento motivado pela empatia, permite ao socializando entender e aceitar a atitude da socializadora (Hoffman, 1983), proporcionando mais proximidade entre mães e filhos. O aumento de contato entre eles favorece a congruência empática, pois ela pode ser desenvolvida por meio de experiências vicárias (Hoffman, 1975), que são mais facilmente percebidas em função da proximidade e verbalização de sentimentos empáticos. Fernandes et al., (2015) mostraram que mães mais empáticas expressam mais sentimentos empáticos para os filhos e que também possuem filhos com mais sentimentos empáticos. Além desses aspectos, também gostaríamos de destacar que depõem a

favor da hipótese cinco a provável origem de fatores genéticos da empatia (Alves, 2012; Pfeifer & Dapretto, 2009; Zahn-Waxler et al., 1992).

6ª hipótese: Empatia materna explica indiretamente o perdão interpessoal dos filhos.

Assim, a hipótese 6 defende uma mediação total da relação empatia materna e perdão do filho. As referências para esta afirmação são apresentadas nas hipóteses anteriores (mais especificamente nas hipóteses um, dois, três e quatro), mas também é possível explicar numericamente. Ao falarmos em mediação total ou completa, estamos dizendo que existe uma relação entre empatia materna e grau de perdão dos filhos, mas, em razão de variáveis que estão entre esta relação (variáveis de mediação), sua magnitude vai sendo capturada pelas variáveis mediadoras.

Vamos tentar materializar esta consideração. Se existisse uma relação de magnitude 0,5 entre empatia materna e grau de perdão dos filhos e adicionássemos uma variável que está entre esta relação – estilos parentais –, a tendência é que esta nova variável, se fosse de fato mediadora, explicasse parte do efeito de 0,5. Como consequência, a relação direta entre a empatia e o perdão seria reduzida ou passaria a não mais existir. Neste último caso, diríamos que os estilos parentais apresentaram mediação completa, pois a relação entre empatia e perdão só existia em função dos estilos parentais. Essa redução de efeito se potencializa à medida que adicionamos mais variáveis mediadoras. Em nosso modelo, entre a empatia materna e o grau de perdão dos filhos existem duas variáveis (estilos parentais e empatia dos filhos), por isso o nosso entendimento de que empatia materna explicaria a grau de perdão dos filhos de forma não direta, mas por meio dessas outras duas variáveis mediadoras.

Ressaltamos que a descrição da mediação que aqui foi feita é uma simplificação e que existem outros elementos, como os resíduos, que interferem na variação da magnitude dessas relações.

7ª hipótese: Há congruência entre perdão de mães e de filhos.

Esperamos que a congruência (efeito direto) de perdão entre mães e filhos exista no modelo final. Conforme descrevemos no capítulo teórico sobre o perdão, existem evidências de que as atitudes para o perdão vão se desenvolvendo em função do processo de socialização que as pessoas vivenciam (Enright, 1991; Santos, 2014). Esta afirmação indica a importância dos estilos parentais adotados no modelo que será adotado, pois eles se caracterizam em função das práticas que os pais adotam na transmissão de normas, valores e comportamentos. Mas pode ser uma presunção entender que as atitudes para o perdão são construídas apenas pelas práticas, ou que o modelo teórico sobre estilos parentais que adotamos dê conta de toda a complexidade da socialização materna.

Além disso, existem outros elementos que contribuem para o perdão e que podem estar presentes simultaneamente entre mães e filhos: traços de personalidade e temperamento, por exemplo. Aqui cabe uma consideração importante. Ao longo do capítulo de perdão, explicamos que ele possui as dimensões típicas de uma atitude, e como tal, possui um componente cognitivo, que é responsável pela crença que construímos e pela avaliação que as pessoas fazem sobre o posicionamento de perdoar a injustiça sofrida. Por isso, entendemos que não existe uma disposição propriamente ao perdão, mas que existem elementos que juntamente ao processo de socialização interferem nas atitudes para o perdão. Além desses elementos, será discutido no segundo artigo que existe um contexto social comum a mães e filhos que podem impactar em ambos com suas crenças e valores, consolidando a semelhança de atitudes frente ao perdão interpessoal.

Após a sintética retomada das hipóteses deste estudo, dois artigos serão apresentados. O primeiro tem como objetivo buscar evidencia de validade fatorial e de consistência interna de duas medidas de perdão. Uma de concordância com o perdão como forma de resolução de conflitos interpessoais e outra de atitude para o perdão. As justificativas das necessidades de

uma medida de perdão para este estudo estão na introdução do artigo. O segundo artigo, é onde testamos as hipóteses apresentadas no corpo desta tese.

CAPÍTULO 5

1º artigo - Resolução de conflitos interpessoais por meio do perdão

Resolving Interpersonal Conflicts Through Forgiveness: evidence of factorial validity and internal consistency of two scales of Willingness forgiveness

Abstract

This study sought evidence for the factorial validity and internal consistency of two measures of Willingness to Forgive. One measure examines agreement with forgiveness as a way of resolving interpersonal conflicts, and the other investigates personal orientation to go ahead with attitudes for forgiveness to resolve these conflicts. Three studies were conducted. Two independent samples of 200 university students participated in the first and second studies. A sample of 400 mothers and their biological children participated in the third study. The data best fit a bi-factor structure of two sets of four opposing factors. Four factors were related to type of injustices, and the four competing factors were related to the kind of offender involved in the wrongdoing. The results showed that two sets of distinct latent variables explain the personal orientation of forgiveness: a set of variables related to injustice (Lies, Physical aggression, humiliation and Unfulfilled prom) and another related to the offender (Best friend, Relative, Romantic partner and Boss). Mental health professionals might consider using these scales as screening devices to assess a person's willingness to forgive, specifically in the contexts of type of offense and who committed the offense against the client prior to starting forgiveness therapy.

Keywords: Willingness to forgive, Forgiveness, Assessment, Scale development

The first study to examine the theme of interpersonal forgiving was by Enright, Santos, and Al-Mabuk (1989). In that study, forgiving was examined in terms of participants' thinking about the conditions under which they would consider forgiving. For example, younger children were hesitant to forgive unless they could get back what was taken from them. The most developmentally mature forgivers reported that they would forgive unconditionally without a prior condition being met. Following this initial effort, many different kinds of forgiving have been assessed in the research literature. For example, researchers have focused on the degree to which one person forgives another in the context of actual injustices that happened to the participants (Rique, Camino, Enright, & Queiroz, 2007; Worthington, 1998b). The construct of forgivingness by the philosopher Roberts (1995), sometimes labeled as trait forgiveness, entered psychological assessment as researchers began to study how consistently people applied forgiveness to offending persons in a variety of unjust situations (Enright & Fitzgibbons, 2000; Subkoviak et al., 1995).

One kind of forgiveness assessment that emerged early, but then remained relatively unexplored, is what the field calls the willingness to forgive (Hebl & Enright, 1993). For this construct, participants are given hypothetical scenarios and are asked how they might solve the situation and what might be the participant's ideal way of solving that situation. Because of the hypothetical nature of the items, its use in psychotherapy may be important as a first step in ascertaining readiness of clients to engage in actual, personal exploration of injustices against them and the people who perpetrated those injustices. In other words, it may be time to have this kind of forgiveness construct reemerge in the published literature and in clinical practice.

Hebl and Enright's (1993) first efforts to access Willingness to Forgive was via a scale composed of 16-items in which people consider forgiveness as a problem-solving strategy to unjust situations. The first 15 items were hypothetical and 1 was a real-life ending item. The items are short scenarios varying offenders and types of injustices. They are same-gender friend

(1 item about betrayal), best friend (2 items about social exclusion and betrayal), significant other (3 items about infidelity, lies and betrayal), boss (3 items about humiliation and fired up), family member (3 items about humiliation, violence and unfulfilled promises), stranger (3 items about breaking in, shooting and hit and run) and, finally, 1 real-life item. To respond to each item, participants choose from a list of 10 possible solutions what would be (a) their first response (after the initial shock), (b) ending response (what they would actually do) and (c) preferred response (what would be the ideal response, even if one does not follow their preferred response). The solutions are: 1- talk to a counselor or a friend; 2- occupy my mind in another way; 3- get even; 4- seek a fair solution; 5- just try to forget it; 6- work it off physically; 7- forgive; 8- emotionally let off steam; 9- fantasize revenge and 10- other: please specify). Scores are the frequency of participants choosing a forgiveness solution for each category: first, ending and ideal (or preferred).

Hebl and Enright (1993) in examining the willingness to forgive did not measure the extent to which the type of injustice or the kind of offenders (family members compared with employers, for example) may influence one's willingness to offer forgiveness. Further, the type of offenses were listed with no information whether the categories are representative of the daily-life injustices, which does occur with other types of forgiveness constructs and measures, such as the Enright Forgiveness Inventory (Enright & Rique, 2000), for example.

Considering the work begun 25 years ago by Hebl and Enright (1993), it may be important to add the dimensions of context in one's willingness to forgive. In other words, do people make distinctions in their willingness to offer forgiveness to others depending on what the offense actually is (something severe or mild, for example) and from whom the offense occurred, (a trusted loved one or a boss or even a stranger)? This kind of thinking did not emerge in the original formulation of the willingness to forgive construct nor in a Brazilian version of a willingness to forgive scale (DeShea, 2003). Yet, context is important. Examples

of context-specific measures are forgiveness of injustices in marital relationships (Haversath, Gärtner, Kliem, & Christoph, 2017; Lopes, Fonsêca, Medeiros, Almeida, & Gouveia, 2016), forgiveness in the workplace (Boonyarit, Chuawanlee, Macaskill, & Supparerkchaisakul, 2013), forgiveness in the context of mental health (Asgari & Roshani, 2013), the forgiveness and the reconciliation process (Balkin, Harris, Freeman, & Huntington, 2014).

We focus here on studies in Brazil to extend DeShea's (2003) work as well as an expanding literature on the psychology of forgiveness in Brazil. Studies in Brazil are important because the theme has been predominant in counseling psychology, spiritual counseling, relational or interpersonal psychology and community psychology. See for example Wondracek, Brígido, Herbes and Heimann (2016). In addition, the theme has been in academic research. See, for example, Gouveia et al. (2015) and Rique and Camino, (2009). The latter two studies examined contexts of forgiving in samples of Brazilians and Americans using the Enright Forgiveness Inventory (EFI) and found that the degree of forgiveness significantly varied according to the degree of perceived injustice and quality of the relationship with offenders. In Brazil and the United States, participants who had been hurt a great deal forgave friends, romantic partners, and family (children, parents, relatives etc.) more than coworkers or strangers. In Brazil, coworkers received the lowest degree of forgiveness. In the United States, the degree of forgiveness given to the closest family member was greater than that to romantic partners, friends, and coworkers. A study by Voci, Hewstone, Swart, and Veneziani, (2015) found similar results in Northern Ireland, showing cross-cultural validity for the importance of context in a person's ability to forgive.

The current research proposes to improve the early research done on the willingness to forgive (Hebl & Enright, 1993) by examining evidences for the factorial validity and internal consistency of two new scales in the Brazilian-Portuguese language. Not only is this construct of willingness to forgive examined but also the added dimension of context of hurt is explored,

specifically the themes of what the offense is and who perpetrated that offense. To satisfy these objectives, the authors developed three sequential and complementary studies to confirm the psychometric properties of the scales. The first study conducted an exploratory analysis of the structure of the scales, while the second and third studies sought to confirm the observed structure.

Procedures for Translation and Scales Construction

Two professors of moral developmental psychology and three graduate students in the area of studies on forgiveness participated in the translation of the Willingness to forgive scale (Hebl & Enright, 1993). The group translated and revised the initial instructions, the 10 solutions to resolve the problem, the scoring system of the scale into "first response," "ending response" and "preferred answer," and the 16 items of the original measure. The group discussed the relevance of each item situation of injustice at length. As a result, the group decided that the title: Willingness to forgive is not good in Brazilian-Portuguese language in which "Willingness" has strong appeal to "desirability" either social or personal utilitarian. However, the logic of the measure is coherent with Enright's theory of interpersonal forgiveness that is to assess a person's "moral disposition" or "moral orientation for forgiveness" even when him or her do not behave accordingly. In other words, a person may agree that forgiveness is a way to resolve a conflict, but he or she only is capable of to forgive to certain degrees of attitudes according to each case, research using the Enright Forgiveness Inventory-EFI support this assumption. Then, in view of past research and measures of interpersonal reactive indexes, the group decided to name the new scales as "Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness."

The group also decided to keep looking at past research (Rique & Camino, 2009; Rique et al., 2007) to support changes indicating that people usually report family members, friends, romantic partners and coworkers as offenders in real life situations of injustices. Their injustices

reported in high frequency are lies (infidelity, break of trust etc.), verbal aggression (public humiliation in the family, among friends, at work etc.), physical aggression, and unfulfilled promises. Then, the group decided that the scale should have the same offenders and the same event of injustice equally among them. The new scale has a 4 offenders (best friend, romantic partner, family member or relative and boss) x 4 events of injustice (lies, physical aggression, humiliation, and unfulfilled promise) with a total of 16 situations (4 offenders x 4 situations). Finally, the group changed the scoring system from three to only two categories of scoring. One is the Agreement with Forgiveness scale, the question here is “how much would you agree to be ok for the victim to forgive?” Participants responded this question in a 5-point scale of agreement (1- I disagree with forgiveness to 5 - I fully agree with forgiveness). Another is the Personal Attitude scale, the question here is: “how much would you forgive the person who offended in that situation?” Participants responded this question in a 5-point scale of the degree of forgiveness (1- Would not forgive to 5- Would fully forgive). The scoring sheet should assess the degree to which participants score in each scale and compare how much a person agrees to Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness with how much he or she actually forgives.

The next step was to verify the semantic understanding of the scale. At first, 10 college students and then 11 high school students from a private school were interviewed to see to what extent there is consistency in what researchers looked for in the scale and what young people understood by responding it. The two groups had difficulties understanding distinctions between the scale of Agreement with forgiveness and that of Personal attitude for forgiveness. Participants pointed out that the way the design of the scales caused confusion, that is, they had to respond into two aligned columns of Agreement with forgiveness and Personal attitude for forgiveness, side by side. Then, the focal groups of participants decided that to separate the

scales into two pages, each with its specific instructions could solve their difficulty. The final version of the scale has incorporated these changes in the design.

Study 1

Exploratory Analysis of the Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness Scales

Method

This ex post facto correlational study used a psychometric orientation to gather evidence of the factorial validity and consistency of the instruments discussed herein.

Participants

Convenience (i.e., non-probabilistic) sampling was employed to study 200 university students above 18 years old. The average age of the sample was 22.09 years ($SD = 7.51$, range = 18-32 years); 75% were women, and 92.2% were single. The families of the students received an average of 3.34 times the minimum wage ($SD = 2.44$), and they evaluated themselves using a degree of religiosity scale ranging from 0 to 10, with an average of 5.58 ($SD = 2.49$).

Participant data were removed from analysis if they 1) left more than 10% of the items unanswered (i.e., two or more items from each scale); 2) responded differently or using a different scale than what the study proposed; or 3) were younger than 18 years old. A minimum sample of 10 participants per item of the instrument was considered (Marôco, 2014b).

Instruments

Scales for Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness.

This measure is composed of two independent scales. Each evaluates a dimension of the participant's orientation to respond to interpersonal conflicts through forgiveness. One is a scale of "Agreement with forgiveness", which addresses how much one believes that forgiveness is important for resolving the situation of injustice presented. The other is a scale of Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness (Scale of Personal Attitude), which is concerned

with how effectively people believe that they could forgive under the hypothetical situation presented by the item. Descriptions and instructions for each scale are the following:

Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness (Scale of Agreement). “How do you deal with injustices in life? We all deal with injustice in a different way, especially when someone wrongfully offends us. Many times, after someone deeply hurt us, we initially react with surprise, disbelief, anger, confusion, and so on. Over time, we usually try to deal with the problem in other ways. We can seek the solution of the problem by justice, by revenge; we can try to forget the injustice and relieve the offense. However, we can also forgive the person who has offended us. Not everyone agrees with forgiveness, some agree, but they do not forgive and many feel that forgiveness depends on the injustice committed.

Following, you have 16 situations of injustice accompanied by a scale of agreement. Many of the situations may not have happened to you, but we ask that for each situation of injustice, put yourself in the place of the victim and mark in the scale how much you agree that it would be appropriate for the victim to forgive.” Respondents answer a Likert scale that ranges from 1 (I disagree with forgiveness) to 5 (I fully agree with forgiveness). Scores range from 16 (Minimum) to 80 (Maximum).

Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness (Scale of Personal Attitude). Instructions are the same as described before except for the ending of the first paragraph that instead says - “However, we can also forgive the person who has offended us. Nevertheless, people who forgive vary in the degree to which they forgive injustices.” And, at the ending of the second paragraph one reads – “...how much you would forgive the person in the situation placed on each item.” This scale also has five response options and ranges from 1 (Would not forgive) to 5 (Would fully forgive). Scores range from 16 (Minimum) to 80 (Maximum).

The two scales use the same 16 items to describe four events (lies, physical aggression, humiliation, and unfulfilled promise) and four characters (best friend, romantic partner, relative,

and boss) to describe the injustice, which was based on Rique and Camino (2009). For example, Item 2 (from both subscales) is “Your best friend physically attacks you in the middle of an argument”. For this item, the participants first report how much they agree that forgiveness is a good way to resolve this interpersonal conflict using the “agreement with forgiveness” scale. After answering all of the items using that scale, the participants report how effectively they believe that they would forgive if they experienced the same situations described by the item.

Sociodemographic questionnaire. A sociodemographic questionnaire was used to collect sociodemographic data regarding age, sex, marital status, and religiosity.

Procedure

Authors prepared a booklet with the scales of Resolution of Interpersonal Conflicts through Forgiveness and a sociodemographic questionnaire. The data collection was done in the intervals of the classes in a public university in the state of Paraíba, Brazil. The average time spent by each student to respond was approximately 15 minutes. Participants responded to the questionnaire individually and were informed that their participation would be voluntary and anonymous, that there would be no right or wrong answers, and that all ethical recommendations related to research with human beings were followed in accordance with Brazilian Institutional review Board Resolution 466/12. The project had been previously approved by the Research Ethics Committee - (CAAE N^o: 61832916.1.0000.5188). After these clarifications, for those who agreed to participate, participants signed the free and informed consent and began their participation.

Data analyses

The exploratory factor analysis (EFA) module of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 21) was used. Initially, the suitability of the sample for performing an EFA was determined using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index and Bartlett's sphericity test. A KMO index > 0.7 and a significant Bartlett's sphericity test value indicate the factorability of

the scale. Subsequently, the main factor axes method and the Horn criterion (i.e., parallel analysis; Hayton, Allen, and Scarpello (2004)) were adopted to determine the dimensionality of the scale. Finally, Cronbach's alpha and composite reliability were used to estimate the consistency of the measure, adopting indices greater than 0.6 as indicators of satisfactory reliability (Marôco, 2014a).

Results

The results confirmed the possibility of performing an EFA, with the following indices for the scale showing the agreement with forgiveness: KMO = 0.95; Bartlett's Sphericity test, $\chi^2(120) = 2,450.761, p < 0.001$. For the attitude for forgiveness scale, the indices were as follows: KMO = 0.95; Bartlett's Sphericity test, $\chi^2(120) = 3,057.359, p < 0.001$. Thus, we proceeded to the analysis via the main factor axes method and the Horn criterion (i.e., parallel analysis) to extract a given number of factors. Using the parameters of the database of the present study (i.e., 200 participants and 16 items) as well as a percentile of 95% and 1,000 simulations, the analysis showed that only the eigenvalues of the first factor of the subscales were greater than those generated randomly by the parallel analysis. That suggests that a unifactorial solution was the most plausible for the 16 items [Agreement scale, eigenvalue of the second factor = 1.19] and [Attitude scale, eigenvalue of the second factor = 1.23; mean of the second factor of the parallel analysis = 1.40]. The factor for the agreement with forgiveness scale explained 60.67% of the variance in the 16 items, with an eigenvalue of 9.71. The factor for the attitude regarding the forgiveness subscale explained 66.02% of the variance in the 16 items, with an eigenvalue of 10.56.

Table 1 shows the factorial loads of the unifactorial structures of the subscales, with saturations varying between 0.54 (Item 13, agreement with forgiveness scale) and 0.50 (Item 13, attitudes for forgiveness scale) to 0.81 (Item 9, agreement with forgiveness scale) and 0.74

(Item 8, attitudes for forgiveness scale). The factors showed satisfactory consistency assessed through internal consistency and composite reliability.

Table 1.

Factorial structure, factorial loads, and consistency regarding the forgiveness scales.

	Scale			
	Agreement		Attitude	
	λ	h^2	λ	h^2
1. A relative publicly humiliates you during a family gathering.	0.70	0.48	0.64	0.41
2. Your best friend physically attacks you in the middle of an argument.	0.71	0.50	0.60	0.36
3. Your boss lies to you.	0.59	0.35	0.59	0.35
4. Your boss physically attacks you in the middle of an argument.	0.71	0.50	0.61	0.38
5. Your best friend publicly humiliates you.	0.76	0.58	0.60	0.36
6. A relative does not fulfill an important promise that he or she made to you.	0.71	0.50	0.56	0.31
7. Your best friend does not fulfill an important promise that he or she made to you.	0.70	0.48	0.59	0.35
8. Your boss humiliates you in the presence of your colleagues.	0.74	0.55	0.74	0.54
9. A relative physically attacks you in the middle of an argument.	0.81	0.66	0.73	0.53
10. Your boss does not fulfill an important promise that he or she made to you.	0.73	0.54	0.69	0.48
11. Your romantic partner lies to you.	0.71	0.50	0.65	0.43
12. Your best friend lies to you.	0.75	0.56	0.70	0.49
13. Your romantic partner physically attacks you in the middle of an argument.	0.54	0.30	0.50	0.25
14. A relative lies to you.	0.77	0.59	0.60	0.36
15. Your romantic partner publicly humiliates you.	0.70	0.49	0.60	0.36
16. Your romantic partner does not fulfill an important promise that he or she made to you.	0.74	0.55	0.53	0.28
Cronbach's alpha (α)	0.94		0.91	
Composite reliability (CR)	0.94		0.91	

Partial discussion

In general, the analyses adopted in this study indicate that each scale represents a single dimension. This confirms the dimensionality found by Gouveia et al. (2015), who used exploratory analyses to determine a one-dimensional structure. These authors also performed a confirmatory analysis; however, as stated in the introduction, the indicators for that version were less than the recommended indices in the literature [$\chi^2/df = 3.39$, GFI = 0.90, AGFI = 0.85, CFI = 0.87, and RMSEA = 0.089 (90% CIs = 0.075–0.104); (Marôco, 2014a)]. For this reason, our next objective was to confirm the unifactorial version of the above exploratory analysis in a second study.

Study 2

Confirmation of the Structure of the Resolving Interpersonal Conflicts through Forgiveness Scales

Method

The second study used the 16-item scales of the Resolving Interpersonal Conflicts Through Forgiveness scales and followed the same procedures for another independent data-collection.

Participants

A total of 203 university students older than 18 ($M_{age} = 24.06$, $SD = 78.01$, range = 18-40 years), 70% of whom were women and 71.3% of whom were single, participated in this study. The families of the students were middle class. They evaluated themselves as an average of 6.01 for religiosity ($SD = 2.71$) using a scale ranging from 0 to 10.

Data analyses

Amos (version 18) was used to perform a confirmatory factor analysis (CFA) and determine the structure of the scale. The maximum likelihood (ML) estimation method was adopted. To determine the fit quality of the tested model, the following fit indicators were taken into account: the χ^2/df ratio (degrees of freedom) for subjective fit quality, where a value < 3 is

recommended as a good fit; the goodness-of-fit index (GFI), which reflects the proportion of variance-covariance in the data explained by the model; and the comparative fit index (CFI) and the Tucker-Lewis Index (TLI), which are indices that compare the estimated model with a theoretical null model. For the last three indicators, the values vary from 0 to 1; those greater than 0.90 are recommended, and values above 0.95 indicate a very good fit. The root mean square error of approximation (RMSEA) and the 90% confidence intervals (90% CIs) were based on the model's residuals, where lower values indicate a better fit, and values between 0.05 and 0.08 are recommended. Three model-comparison indicators were used. First, the difference between the chi-square values of the models and their respective degrees of freedom ($\Delta\chi^2$), which were significant if $p \leq 0.05$, indicated significant fit differences among the models. In addition, we used the expected cross-validation index (ECVI) and the consistent Akaike information criterion (CAIC); lower values indicate models with better fits.

The existence of outliers was determined by the squared Mahalanobis distance and the normality of the data was determined using the coefficient of asymmetry (Sk) and univariate and multivariate kurtosis (Ku). No variable showed a significant deviation from normality (i.e., $|Sk| > 3$ or $|Ku| > 10$). Three participants were excluded because of evidence of extreme outliers (Marôco, 2014a).

Results

Table 2 shows the fits of the factorial structures for the agreement with forgiveness scale and the attitude for forgiveness scale. Initially, a low level of fit for the unifactorial version that was recommended by the EFA of the previous study was observed. The modification indices of this structure indicated covariances among the residuals of the items that have the same occurrences of injustice in common (e.g. Items 2 and 4 both concern occurrences of aggression). This result happened for both of the forgiveness scales. Slightly weaker covariances were also

observed between items that had characters in common (e.g. Items 2 and 5 both concerned best friends).

For these reason, a new factorial structure was tested with four factors, each representing four distinct occurrences of offenses: lies, aggression, humiliation, and unfulfilled promises. The indices remained below those recommended by the literature as necessary for a good fit (Table 2). Checking that the covariances between the residuals of the items of characters remained, we decided to test a bi-factor version after testing the tetra factorial structure of occurrences (Reise, 2012), with four context factors and four orthogonal character factors between each of them; correlations were allowed between each factor (Figure 3). The errors of Items 1, 12, and 11 were also correlated.

For the bi-factor structure of both scales, the indices indicated a good fit, with smaller ECVI and CAIC values and fits that were significantly superior to the unifactorial and tetra factorial versions.

Table 2.

Factorial structure fit of the forgiveness scales.

Models	$\chi^2/$ (df)	GFI	TLI	CFI	RMSEA (90% CIs)	ECVI (90% CIs)	CAIC	$\Delta\chi^2$ (df)
Agreement								
01 Unifactorial	4.76	0.69	0.82	0.84	0.143 (0.130 - 0.156)	3.038 (2.68 - 3.43)	694.01	340.96 (29)
02 Four factors	3.06	0.82	0.90	0.91	0.106 (0.092 - 0.120)	2.046 (1.78 - 2.35)	536.79	174.14 (29)
03 Bi-factor	1.68	0.93	0.97	0.98	0.060 (0.042 - 0.079)	1.340 (1.10 - 1.54)	505.73	**
Attitude								
01 Unifactorial	4.31	0.72	0.76	0.79	0.136 (0.123 - 0.149)	2.861 (2.51 - 3.24)	646.343	323.46 (29)
02 Four factors	2.86	0.83	0.86	0.89	0.102 (0.088 - 0.116)	1.983 (1.72 - 2.28)	514.24	154.21 (29)
03 Bi-factor	1.66	0.92	0.95	0.97	0.060 (0.040 - 0.078)	1.367 (1.22 - 1.56)	496.284	**

** $p < 0.01$

For both scales of the factors related to lies, aggression, humiliation, and unfulfilled promises, Model 3 (which was represented by the bi-factor structure) presented estimates of factorial loads that were significantly different from zero, with standardized saturations greater than $\lambda > 0.55$, composite reliability greater than 0.75.

For the factors related to the characters (i.e., best friend, relative, romantic partner, and employer), only the factorial loads of Items 18 and 21 on the romantic partner factor of the agreement with the forgiveness subscale showed a significant effect. For the attitudes regarding the forgiveness subscale, only three items from relative factor scale had a significant effect (Items 10, 2, and 20). In the agreement with the forgiveness subscale, only Items 18 and 21 (dating factor) had factorial loads greater than 0.5, whereas for the attitudes regarding forgiveness subscale, only three items of the relative factors (Items 10, 13, and 20) had

saturation values greater than 0.5. The factors of the two scales showed composite reliability values lower than 0.4.

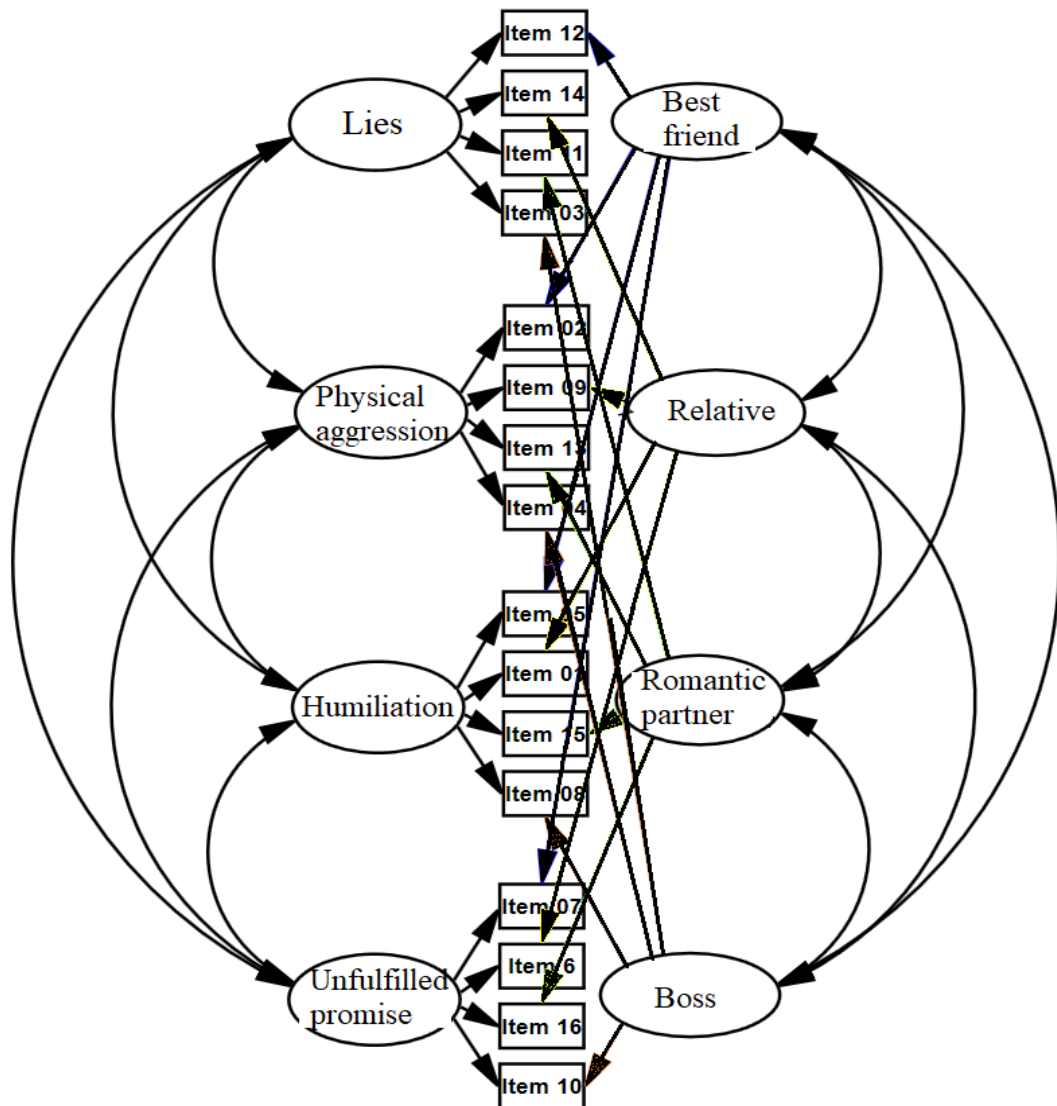


Figure 3.

Diagram of the items and measures for resolving interpersonal conflicts through forgiveness (the residuals are not shown)

Partial discussion

The results of this study did not support the unifactorial version of the scales. The other items of the present study were even lower. However, with the determination that the

modification indices indicated additional structures underlying the unifactorial model, we decided to discriminate the character and event factors in the same model, which provided a good fit. This version of the scale is consistent with what was presented in the introduction (Peets, Hodges, & Salmivalli, 2013; Rique & Camino, 2009; Sheldon, Gilchrist-Petty, & Lessley, 2014; Voci et al., 2015).

The next study aimed to confirm the bi-factor structure found above using a sample of youth and their mothers. These data are part of a doctoral study that aims, among other objectives, to correlate the forgiveness scores of children with those of their mothers.

Study 3

Confirmatory Study of the Bi-factor Structure of the Resolving Interpersonal Problems through Forgiveness Scales

Method

This study continued to use the 16-item scales but with two different samples: one of high school students and another of adult women. The same inclusion criteria of the previous studies were adopted, with the exception that in the youth sample, people younger than 18 years old participated.

Participants

The non-probabilistic sample was composed of 400 participants, all of whom attended high schools in the state of Paraíba, Brazil. Their mean age was 16.78 years ($SD = 1.81$ years); a majority were girls (53.2%) and single (93.4%). The average family income was 3.60 times the minimum wages ($SD = 4.60$). On average, they rated themselves as 2.44 points ($SD = 1.17$) on a religiosity scale ranging from 0 to 10.

The non-probabilistic sample of adult women was composed 400 participants. Their mean age was 43.30 years ($SD = 7.92$), and most were married (69.8%), had mean of 10.73

years of education ($SD = 6.15$), and a mean family income of 4.32 times the minimum wages ($SD = 4.52$). On average, they rated themselves as 5.97 points ($SD = 1.08$) on a scale of religiosity ranging from 0 to 10.

Procedures

The data were collected in person at the participants' homes, where the researcher sought out high school youth and their mothers to complete the resolving interpersonal problems scale. The questionnaires were delivered so that each person responded to the questions individually, in isolation, and in the presence of the researcher to avoid bias due to mother-child communication. For the purposes of the larger study, only the questionnaires of biological mothers were considered.

The procedures and parameters for the analysis were the same as in Study 2. At the time, it was not necessary to exclude participants due to outliers because the asymmetry and kurtosis values were within the recommended limit (Marôco, 2014a).

Results

Table 3 shows the confirmation of the bi-factor structure using the samples of the high school students and their mothers with regard to the agreement with forgiveness and attitudes regarding forgiveness subscales. The indices showed that the two scales showed solid fit indices with regard to the data for both samples.

Table 3.

Fit indices for the bi-factor structure of the agreement and attitudes regarding forgiveness scales

Models	$\chi^2/$ (df)	GFI	TLI	CFI	RMSEA (90% CIs)
<i>Agreement</i>					
Children	1.89	0.96	0.96	0.98	0.050 (0.037 - 0.062)
Mothers	2.36	0.94	0.96	0.97	0.062 (0.050 - 0.074)
<i>Attitude</i>					
Children	1.88	0.96	0.97	0.98	0.049 (0.037 - 0.062)
Mothers	2.50	0.94	0.95	0.97	0.065 (0.054 - 0.077)

As in the previous study, the factors related to the occurrences (for both the subscales and samples) provided estimates of factorial loads that significantly differed from zero, with saturations greater than $\lambda > 0.50$, a composite reliability greater than 0.79.

The same consistency between the second and third study was found for the factors related to the characters. The two scales and samples highlighted items with non-significant saturations. Three exceptions were found, but the two samples and two scales were not coherent. For example, the saturation of Item 14 was significant with regard to the agreement scale using the sample of children; however, this item did not remain significant with regard to the attitude for forgiveness scale of the children or for the two scales among the mothers. Regarding composite reliability, only the attitudes regarding forgiveness factors showed an acceptable index for the sample of mothers (CR = 0.61), with the other values varying from 0.14 (sample of the children, agreement scale, and best friend factor) to 0.46 (sample of mothers, attitudes scale, and best friend factor). No factor exhibited CV (i.e., all CV values were < 0.5).

General Discussion

The willingness to forgive is a rarely studied but important dimension to the psychology of forgiveness. It is important as a possible screening device for clients who have been hurt by others and seek mental health services for deep resentment. The willingness to forgive scales here assess a person's sense of importance of forgiveness and their willingness to go forward with a forgiving response. That the scales assess hypothetical situations is a key factor in this kind of assessment because it does not concern personal, hurtful events toward which a person may not be ready to extend forgiveness. The hypothetical aspect keeps this kind of assessment at a distance from the client's emotional hurt and thus allows the client to examine the possibility of forgiving in as non-threatening way as possible. Further, this kind of assessment opens up the little-studied themes of occurrence or what happened and proximity or how close the offender is to the offended one. This has important implications for the therapeutic encounter as well. The mental health professional now has the opportunity to see what is most salient for any given client: Is the offense itself dominating the person's thinking and affect? Is the relationship with the offender the most important feature? Or, is the interaction of type of offense and closeness in the relationship the key for a given client?

This article presented evidence that both what happened and who perpetrated the injustice are important components to assessing a person's willingness to forgive. Three studies sought evidence of factorial validity and consistency regarding a measure of resolving interpersonal conflicts through forgiveness that was composed of two scales. We found that the structure of this scale is best represented by a bi-factor version, which indicates that two latent components must be considered with regard to reasoning about forgiveness: the type of occurrence and the person involved.

One initial aspect that deserves discussion is why the EFA identified a single factor for the 16-item scale and why the subsequent CFA indicated that a version with various factors not identified by the EFA was more likely.

EFAs search through covariances within a group of observable variables (in this case, the items of the questionnaire) as a function of one or more latent factors common to the manifest variables. Thus, the correlational performance of these variables is the image of the latent factor, and it is assumed that the factor causes the behaviors of the manifested variables (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2009; Marôco, 2014a). However, EFAs via the main factor axes method do not consider the correlation between the residuals (i.e., between the amount of variance in the responses to the items not explained by the factor); rather, it only considers the common variance between the items. Thus, if a variable external to the model explains two or more items together in the EFA, then this covariance can be identified as variance common to the latent factor under study. In other words, the orthogonality between the factors and residuals (error) makes it impossible to identify the covariances between items not due to the latent factor.

Based on these results, one of the factors that was not discriminated by the EFA was the lie factor, which was composed of four items describing situations in which a friend, relative, romantic partner, or employer lies to you. Thus, the answers to these items have common events between them (i.e., the possibility of forgiving a lie). This pattern is also repeated for the other factors (aggression, humiliation, and unfulfilled promise), which also have four items divided among the four characters (friend, relative, romantic partner, and boss).

Thus, each of the occurrence factors has items with characters in common with the other occurrences. This design induced the possibility that the latent content (e.g., "considerations about the best friend") shares covariance across the four occurrence factors because of the existence of an item within each factor that represents the best friend. Because EFAs cannot identify residuals or their covariances, the result ends up mixing the correlations that cross the

occurrence factors and the characters, indicating a single group of common variances. This problem was discovered while conducting the CFA when correlations of the residuals were found between items with the same events as were (subsequent to the CFA for the model with four event factors) correlations of the residuals between items with the same characters (see the description in Table 2).

For this reason, the bi-factor solution with four event factors and four character factors was the best fit. This structure shows that when a participant is faced with a situation of injustice and thinks about the importance or possibility of forgiveness, they evaluate the situation after considering the occurrence of the injustice and the character involved (see Figure 1). If we take Item 1 as an example (i.e., “Your best friend lies to you”), upon thinking about the importance of forgiveness in this situation (agreement with the forgiveness) and about the real possibility of forgiving (attitude regarding the forgiveness), the participant responds to the item while thinking about two aspects: Who is the person and what did they do?

Because the bi-factor model must compare competing latent models as one of its prerogatives, we also determined that the loads of the factors regarding the characters were smaller than those regarding the events. Similarly, McCullough et al. (1998) and Rique (1999) showed that the antecedents of forgiveness can be classified from most distal to most proximal; thus, these authors considered relationship factors (i.e., those regarding the character) as more distal than the specific factors of the offense (i.e., those regarding the occurrence). The relationships among commitment, closeness, and forgiveness have been replicated by several studies (Brose, Rye, Lutz-Zois, & Ross, 2005; Rique, 1999; Rique et al., 2007).

In addition, one final observation must be made. Finkel, Rusbult, Kumashiro and Hannon (2002) examinations regarding the connection between commitment and the severity of the offense found in the literature did not allow them to conclude that greater commitment leads to greater forgiveness, thereby reducing the severity of the offense. Rather, these authors expect

that greater commitment in a relationship should increase the perceived severity of the offense. For example, in romantic relationships, it seems likely that being deceived by a partner to whom one is greatly committed would be perceived as more serious than being deceived by a partner with whom one is only casually involved.

Final considerations

This study aimed to find evidence of factorial validity and internal consistency of two measures regarding resolving interpersonal problems through forgiveness. The results indicated that people consider both occurrences and the characters involved in the injustice, and the occurrence seems to have a greater effect on the decision to forgive. Perhaps mental health professionals can use these scales to ascertain readiness to forgive in clients and to assess the salience of the offending act and the offending person prior to commencing forgiveness therapy.

One of the limitations of this study is its non-representative samples. In addition, two aspects that need to be better explored are the relational properties of this measure of forgiveness with other scales, for example, the Enright Forgiveness Inventory –EFI, a measure of the degree of forgiveness in real life specific events of injustices; and, in spite of the wide and growing use of bi-factor models in psychology, examples have emerged in these models of some problems that need to be better understood. Eid, Geiser, Koch, & Heene (2017) point out that abnormal and unexpected factorial models are being found. Although our scales have actually been produced to consider forgiveness in terms of the events of injustice and the offending person (as pointed out by previous studies, and therefore the bi-factor model), one cannot ignore the need to explore in more detail the reasons for some items of the offending person factors did not present a statistically significant effect, even in the face of a good overall fit of the model. For this, Eid et al., (2017) suggest 2-level sampling processes, based on the perspective of scholastic measurement theory.

CAPÍTULO 6

How your empathy, mother, is important to teaching your child to consider forgiveness as a way to solve interpersonal problems: An explanatory model of socialization for forgiveness from mothers to their children

Abstract

The aim of this study was to assess whether maternal empathy can explain maternal parenting styles, the empathy of the child, and the forgiveness attitudes of mothers and their children. The study sample included 400 mothers and their student sons or daughters (53.2% daughters) between 14 and 18 years of age from the Paraíba hinterland, Brazil. Data were collected in person in the residences of the participants, and the following questionnaires were used: a scale of resolving Interpersonal Conflicts Through Forgiveness, the Parental Socialization Scale (ESPA29), Davis's Interpersonal Reactivity Index (IRI), and a demographic questionnaire. The analyses were performed by structural equation modeling using AMOS software. The results indicate the effect of maternal empathy within the overall process of socializing children for forgiveness and confirm that the child's empathy mediates the relationship between the acceptance/involvement dimension of socialization and the child's attitudes regarding forgiveness. A congruence of attitudes regarding forgiveness between mothers and their children was found. The results are considered to contribute to the expansion of socialization models focused on moral development.

Keywords: interpersonal forgiveness, empathy, parenting styles, socialization.

When a child has relationship problems with a peer, the mother can try to change her child's behavior through affection-based dialogue, through which she helps her child reflect on his/her perspective as well as the peer's perspective. In this manner, she can help her child understand that dialogue and perspective taking may be the best way to resolve a bothersome situation. In a similar case, a mother could impose her authority, threatening the child with punishment while demanding he or she apologizes or avoid the other child. In this approach, the child is unable to reflect on the situation or overcome the emotional pain he or she may have experienced. According to Hoffman (2007) and Knafo (2003), because of the fear of punishment, the latter approach affects the child's ability to reason, interpret, and adopt new perspective of the other, which is one of the dimensions of empathy.

Young people socialized in empathetic contexts may possess highly distinct social skills. Individuals who are more empathetic and therefore more attentive to the thoughts and feelings of group members exhibit greater acceptance and tend to have better social participation. For adolescents to satisfy their psychosocial needs, their social skills must be developed. This development will occur if during the early stages of socialization, those closest to the adolescents contribute to the formation of a value system with which the young individual can evaluate the group/social needs that require satisfaction if one is to be accepted in the group. This evaluation is based on the ability to perceive what the group feels and needs (Pavarini, Loureiro, & Souza, 2011).

For this development to proceed, it is important to relinquish negative thoughts, affections, and behaviors arising from injustices suffered and begin to cultivate elements such as compassion, mercy, and even love for the person who has offended one, that is, an attitude for forgiveness. Enright, Freedman, and Rique (1998) definition of interpersonal forgiveness as a moral attitude has been the focus of several social studies because it contributes to better interpersonal relationships and improves the mental health of those who adopt it (Arya &

Kaushik, 2015; Ballard, 2017; Currier, Drescher, Holland, Lisman, & Foy, 2016; Enright et al., 2016; Ermer & Proulx, 2016; Kang & Kim, 2015; Kato, 2016; Thompson & Simkins, 2017).

It is important to emphasize that rejecting negative feelings and thoughts should not be viewed as encouraging an offender to offend again. Rather, it should be understood as a way for the offended individual to relinquish the burden of resentment, thus enabling more assertive decisions regarding the offender and the group. It is also from this perspective that socializing for forgiveness can contribute to creating more just societies whose members can respond to inequities with less vengeful thoughts and better educational attitudes, thus reducing new infractions given that it is the young who are responsible for defining the future policies and laws of a society.

Thus, how can the mother, who is the person closest to the child in contemporary Western society (Fonsêca, 2008), socialize her child to practice forgiveness? It has been argued that the answer to this question lies in the first example cited in this paper's introduction, in which the mother seeks to develop empathy skills in her child through dialogue and affection. Maccoby and Martin (1983) and Martínez et al., (2019) believe that in this case, the mother exhibits a *responsiveness* (acceptance/involvement) dimension with respect to socializing her child. In contrast, the second example involves a *demandingness* dimension (strictness/imposition). Parents can use these dimensions independently. An *authoritarian style* is derived from strictness/imposition, with little acceptance/involvement. An *indulgent style* is derived from acceptance/involvement, with little strictness/imposition. Parents who integrate the two dimensions use an *authoritative style*, while those who employ neither dimension use a *negligent style*.

The strictness/imposition dimension is related to establishing the limits of the child's behavior through control, supervision, and imposition. The objective is to integrate the child into the social group through discipline and obedience to norms, primarily using physical and/or

verbal forms of coercion in situations of disobedience. In contrast, acceptance/involvement refers to parents who use affection and explanation. The aim of the latter approach is to introduce the child into the social group with self-confidence, employing, for example, attitudes of support, encouragement, reciprocity, and explanation (Maccoby & Martin, 1983; Martínez et al., 2019).

Socialization through acceptance and affection requires the person charged with socializing another to attempt to understand the needs, thoughts, values, and reasoning of the individual being socialized. This perspective-taking is essential for there to be dialogue in the dyad, which is necessary to prevent the relationship from becoming an imposition through a lack of empathy skills. Parents with little empathy find it difficult to establish a good relationship with their child because they are unable to immerse themselves in the child's affective and cognitive world. Thus, the relationship becomes unidirectional and marked by the imposition of authority typical of the strictness/imposition dimension. It is for this reason that Maccoby and Martin (1983) argued that to socialize via the acceptance/involvement dimension the parents require a high level of empathy skills.

If a good parent-child relationship requires empathy skills in the mother, such a relationship seems to contribute positively to the development of the child's empathy (Fernandes et al., 2015; Justo et al., 2014) and of better concepts of forgiveness (Santos, 2014).

Acceptance/involvement enables the person being socialized to understand and accept the attitudes of the person socializing and to pass these attitudes on to others (Hoffman, 1983). In addition, it facilitates greater proximity between parents and children (Worthington, 2005) and children and social adaptation skills (García, Serra, Zacarés, & García, 2018). This proximity is a factor that suggests that the level of empathy and of the attitudes toward forgiveness that the child exhibits are related to the degree of empathy and forgiveness exhibited by the child's parents. This degree of congruence of empathy and forgiveness between children

and parents is discussed in several previous studies (Etienne et al., 2006; Girard & Mullet, 2012).

The closer and more affective that the parent-child relationship between is, the greater the chance that the children will understand and endorse the behaviors the parents exhibit. Children who are close to their mothers tend to absorb the social behaviors that represent her parenting values, norms, and attitudes. For example, it is possible for the mother to exhibit little empathy. However, regarding such cases, the literature has demonstrated that less empathetic parents use the acceptance/involvement style less, which makes the relationship between mother and child more distant (Fernandes et al., 2015; Maccoby & Martin, 1983) and the empathetic congruence less intense.

Because empathy is one of the most important conditions for promoting forgiveness attitudes, congruence of forgiveness occurs when parents and their children have empathetic similarity. This relationship is corroborated by the three most prominent scholars in the area of interpersonal forgiveness studies: Robert D. Enright, Michael McCullough, and Everett Worthington (Enright, 1991; McCullough & Worthington, 1995). Autores assumiram a priori que a empatia se correlaciona positivamente com o perdão e procuram explicá-lo observando o papel de variantes, por exemplo, sex, age, satisfaction, and personality traits (Baghel & Pradhan, 2014; Chaves, 2016; Giammarco & Vernon, 2014; Hanekom & Damianova, 2014; Kimmes & Durtschi, 2016b; Marigoudar & Kamble, 2014; Swickert et al., 2016).

Clarifying these relationships can help us confirm and better understand how maternal parenting styles affect the interpersonal forgiveness of sons and daughters. This relationship remains little studied in the national and international literature (Santos, 2014). Additionally, not only is empathy regarded as an important (and well-documented) skill in forgiveness studies, but it also has similar importance and status for studies and theories related to parenting style (Maccoby & Martin, 1983).

Empathy is one of the skills promoted by an acceptance/involvement-based parenting style and a response variable with respect to socialization (socialization-empathy). From the perspective of interpersonal forgiveness theory, empathy is a skill that facilitates interpersonal forgiveness (empathy-forgiveness). Therefore, it is argued that to understand how maternal parenting styles affect the degree of interpersonal forgiveness, it is important to consider the link discussed in the relevant literature, i.e., empathy (maternal socialization, empathy of the children, and interpersonal forgiveness).

Figure 4 represents these relationships while presenting maternal empathy as a fundamental predictor of maternal style (Maccoby & Martin, 1983). In addition to maternal empathy having an end effect on the forgiveness concept of the children, it explains the forgiveness of the mother herself, which is one reason why the levels of forgiveness of mothers and their children resemble one another.

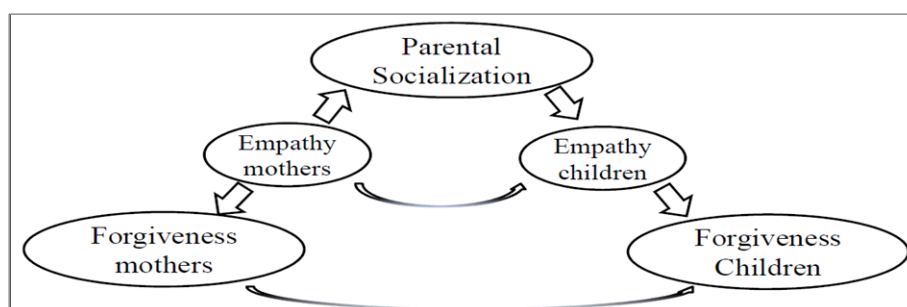


Figure 4.

Relational model of socialization, empathy, and forgiveness between mothers and their children

Thus, the objective of this paper is to assess whether maternal empathy can explain maternal parenting style, the empathy of the children, and the forgiveness attitudes of mothers and their children.

Method

Participants

Our study participants were students between 14 and 18 years of age who had not yet entered university and lived with their biological mothers. Young people who had gone through childhood but not yet entered university or working life were selected. This period is one in which the young individual has already accumulated most of the socializing effect he/she will receive from the mother but has not yet undergone the many socializing effects typical of adult life (university and/or employment) (Carvalho et al., 2010). Living with the biological mother was used as a selection criterion because despite changing customs, the mother is likely the adult most often present during childhood (Grusec, 2011).

Through nonprobabilistic sampling, in which one participant would introduce another, a total of 400 women and their sons or daughters ($n = 400$) participated in this study. The mothers had a mean age of 43.30 years ($SD = 7.92$). Most were married (69.8%) and had an average of 10.73 years of schooling ($SD = 6.15$). The average monthly household income was 4.32 minimum salaries (MS) (where 1 MS = USD 244.15 at the exchange rate of December 12, 2018). Regarding religious intensity, on a scale of zero to ten points, the mothers declared on average 5.97 points ($SD = 1.08$). All of the sons and daughters were attending secondary school in the Paraíba hinterland, Brazil. They had a mean age of 16.78 years ($SD = 1.81$). The majority were female (53.2%) and single (93.4%). On the religious intensity scale, they declared on average 2.44 points ($SD = 1.17$). There was a correlation of 0.28 ($p < 0.01$) between the religious intensities of the mothers and their children.

Procedures

The data were collected in person at the participants' homes. The researcher requested youths attending secondary school and their mothers to complete a scale on interpersonal problem-solving. The questionnaires were presented so they could be completed individually in isolation but in the presence of the researcher. To avoid bias due to communication between

the child and mother, the questionnaires were administered only this one time. The questionnaires of the following participants were excluded: those from nonbiological mothers ($n = 11$ mothers), those who left more than 10% of the items unanswered, and those who responded differently or used another response metric than that established by the instruments.

Instruments

Resolving Interpersonal Conflicts Through Forgiveness . This measure consists of two independent scales developed by Lustosa, Rique, and Enright (in press). Each subscale proposes to evaluate one dimension of the participant's Willingness regarding forgiveness. The first subscale — Agreement with forgiveness for solving interpersonal problems — addresses how much one agrees that forgiveness is important for solving a given situation of injustice. The respondents mark their responses on a Likert scale ranging from one (I do not agree with forgiveness) to five (I fully agree with forgiveness). The other subscale — Attitudes for forgiveness — addresses how effectively the participants are willing to forgive in the hypothetical situation presented by the item. This subscale also has five response options that range from 1 (Would not forgive) to 5 (Would fully forgive).

The two subscales have the same 16 items that describe four events of injustice (i.e., lying, physical aggression, humiliation, and unfulfilled promise) and four perpetrators of the injustice (i.e., best friend, romantic partner, relative, and boss). For example, item 2 (from both subscales) reads as follows: “Your best friend physically assaults you in the middle of a fight.” The subscales have a bifactor structure with four event factors and four competing character factors. Figure 1 shows the good overall fit of the forgiveness scales completed by the mothers and children. For this study, only the event factors were used because they had no factor loads lower than 0.50 and no composite reliability lower than 0.60.

Parental Socialization Scale (ESPA29) (Musitu & García, 2001). This scale consists of 212 items distributed among 29 situations related to the socialization of children by their parents

(e.g., “I behave well at home and do not interrupt”). In completing the scale, children evaluate the frequency of use of seven parental practices through a response scale ranging from one (never) to four (always). The affection, dialogue, indifference, and detachment practices — the last two with inverted scores — represent the acceptance/involvement dimension (responsiveness dimension). The deprivation, verbal coercion, and physical coercion practices represent the strictness/imposition dimension (demandingness dimension). In the Brazilian version, through principal component analysis, the seven parenting practices explained 46.25% of the total variance of the items and had internal consistency (Cronbach’s alpha) ranging from 0.90 for detachment to 0.97 for affection (Martínez et al., 2011). In this study, the seven parenting practices of ESPA29 exhibited good overall fit (Table 1) and composite reliability greater than 0.90 for all practices.

Davis’s Interpersonal Reactivity Index (IRI). Created by Davis (1983) and adapted to the Brazilian context by Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga, and Menezes (2011), this index consists of 26 items that evaluate four factors of empathy: Personal distress (six items), Empathic consideration (seven items), Perspective-taking (six items), and Fantasy (seven items). The responses to the statements vary on a Likert-type scale from one (Does not describe me well) to five (Describes me very well). In a study by Formiga et al. (2013), the scale exhibited good fit indices for internal consistency. In this study, the factors had composite reliability greater than 0.70 and moderate fit indices (Table 4).

Sociodemographic questionnaire. A questionnaire to collect sociodemographic data (i.e., age, sex, marital status, and religiosity) was also used.

Table 4.

Description of the overall fit indices of the scales used for this study

Models	$\chi^2/$ (df)	GFI	CFI	RMSEA (90% CIs)
<i>Agreement with Forgiveness</i>				
<i>Children</i>	1.89	0.96	0.98	0.050 (0.037 – 0.062)
<i>Mothers</i>	2.36	0.96	0.97	0.062 (0.050 – 0.074)
<i>Attitude for forgiveness</i>				
<i>Children</i>	1.88	0.97	0.98	0.049 (0.037 – 0.062)
<i>Mothers</i>	2.50	0.95	0.97	0.065 (0.054 – 0.077)
<i>Empathy*</i>				
<i>Four factors Children</i>	3.23	0.92	0.93	0.070 (0.064 – 0.076)
<i>Four factors Mothers</i>	3.43	0.92	0.93	0.074 (0.068 – 0.080)
<i>ESPA 29*</i>				
<i>Seven factors</i>	1.64	0.95	0.96	0.041 (0.037 – 0.045)

Note: * DWLS-robust was used.

Data analysis

The model of empathy (for the mother and for the child), attitudes regarding forgiveness (for the mother and for the child), and dimensions of the maternal parenting style (acceptance/involvement and strictness/imposition) were tested with AMOS (v. 22, SPSS, An IBM Company, Chicago, IL). The analyses were performed for the five sets of variables. To more clearly demonstrate their behavior in the hypothetical set represented, three successive models were tested. For each, a two-step strategy was used. In the first step, the measurement model was fitted. In the second step, the structural model was fitted (Marôco, 2014b). Using the maximum likelihood method, the goodness-of-fit indices comparative fit index (CFI), CFI, and relative normed fit index (RNFI) (values greater than 0.9 were deemed good fits) and root mean square error of approximation (RMSEA) (values below 0.05 were deemed good fits) were

adopted. To refine the model, modification indices (MIs) were used, considering $MI > 11$ ($p \leq 0.05$). The statistical significance of the direct and indirect effects was determined by bootstrap simulation. Only the paths with statistically significant parameters ($p \leq 0.05$) remained in the model. Finally, the estimates of the model coefficients are presented in their standardized form.

Results

In these models, five sets of variables were used: Willingness of the mothers regarding forgiveness, empathy of the mothers, dimensions of the maternal parenting style perceived by the children, empathy of the children, and willingness of the children regarding forgiveness.

The first model relates the mothers' willingness regarding forgiveness, maternal empathy, and the dimensions of the maternal parenting style. The second model relates the dimensions of the maternal parenting style, empathy of the children, and willingness of the children regarding forgiveness. The third model is based on the first two and used to assess the relationship between the variables. All of the models had a good overall fit (Figures 5, 6, and 7).

First model: Effect of maternal empathy on the dimensions of maternal parenting style (acceptance/involvement and strictness/imposition) and on the willingness of the mothers regarding forgiveness (Figure 5).

It was found that maternal empathy had effects ranging from $\beta = 0.26$ ($p < 0.001$) for the agreement of the mothers regarding forgiveness for resolving interpersonal conflicts to $\beta = 0.23$ ($p < 0.01$) for acceptance/involvement. As expected, empathy negatively explained the strictness/imposition dimension ($\beta = -0.24$; $p < 0.01$).

Initially, the effects of the two factors for the forgiveness (Agreement with Forgiveness and Attitude for forgiveness) on the dimensions of the maternal parenting style were also tested. The effect of maternal empathy on the willingness of the mothers in their behavior regarding forgiveness and an interaction term between acceptance/imposition and

strictness/imposition — which represented the authoritative style — were also evaluated.

These effects did not have statistically significant parameters and therefore were not adopted in the model. A relationship between maternal empathy and the attitude for forgiveness was observed because of the agreement of the mothers in forgiveness for resolving problems.

Bootstrap analysis found a statistically significant indirect (total mediation) effect ($p < 0.01$).

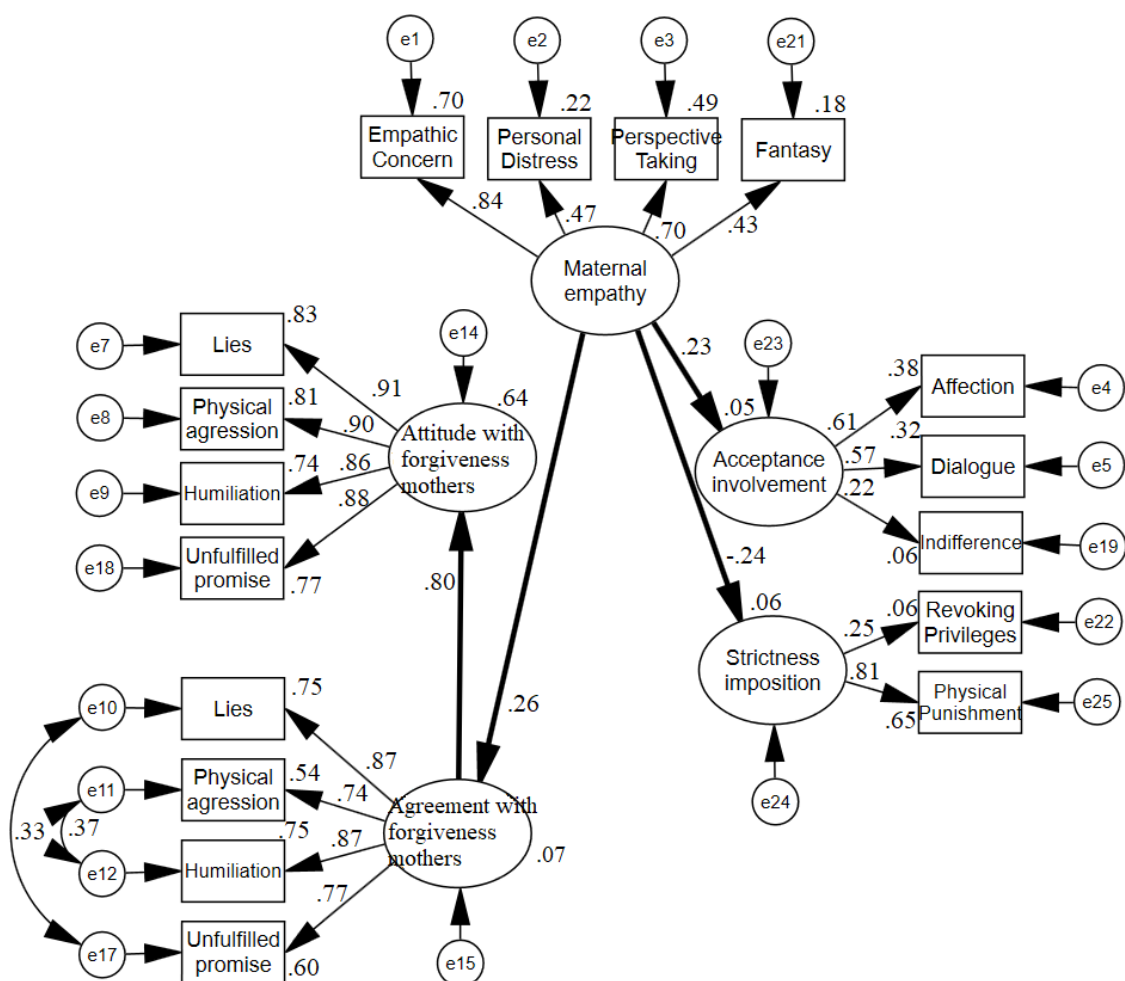


Figure 5.

Model of the effect of maternal empathy on the Willingness of mothers regarding forgiveness and on the dimensions of the maternal parenting style (acceptance/involvement and strictness/imposition) [$\chi^2/(df) = 1.75$, $GFI = 0.94$, $CFI = 0.97$, $RNFI = 0.98$, $RMSEA = 0.044$ (90% C.I. - 0.034; 0.054)]

Second model: Effect of the dimensions of the maternal parenting style and the empathy of the child on the child's Willingness regarding for forgiveness.

It was found that the acceptance/involvement dimension had a positive effect on the child's empathy ($\beta = 0.35$; $p < 0.001$) and on the child's attitude for forgiveness ($\beta = 0.24$; $p < 0.01$). Additionally, the acceptance/involvement style had a direct and indirect (mediation) effect on the attitude for forgiveness. Strictness/imposition negatively explained the attitude of the child in the forgiveness

In this model, the two factors of the child's willingness regarding forgiveness were initially tested (as in the mothers' model. However, the MIs indicated strong correlations between the errors resulting from the forgiveness factors, suggesting that there would be a significant improvement in the fit of the children's model if only one of the factors was considered. The attitude for forgiveness factor was chosen because it had the greatest effects.

Finally, the interaction term between acceptance/involvement and strictness/imposition (authoritative style) did not achieve statistical significance for empathy or forgiveness. Therefore, it was not included in the model.

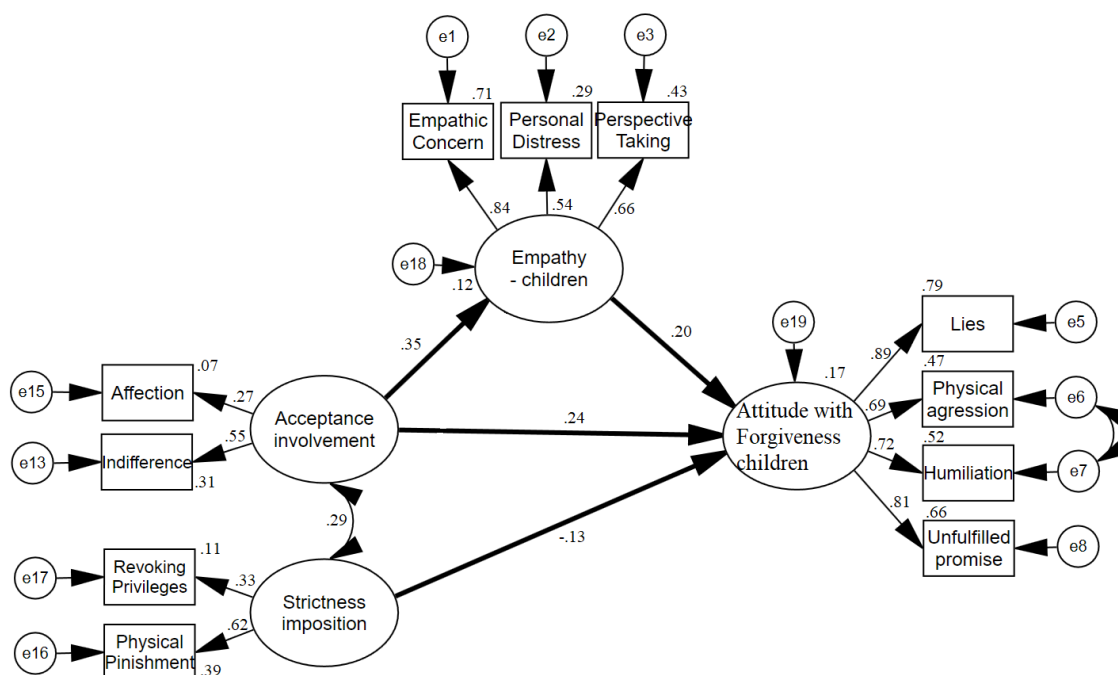


Figure 6.

Model of the dimensions of the maternal parenting style and of the empathy of the children in their willingness in forgiveness (acceptance/involvement and strictness/imposition) [$\chi^2/(df) = 1.92$, $GFI = 0.97$, $CFI = 0.97$, $RNFI = 0.96$, $RMSEA = 0.049$ (90% C.I. - 0.032; 0.065)]

Third model: Effect of maternal empathy on the maternal parenting style, on the empathy of the child, and on the willingness regarding forgiveness of the mothers and children.

Model three considers the effects observed in the two previous models. The parameters related to the strictness/imposition dimension — which were included in the first two models — were removed because they had no statistical significance. The significant effects of the parameters that remained in the model were confirmed. In addition, the indirect effects of the acceptance/involvement dimension on the children's forgiveness attitude, of maternal empathy on the empathy of the children. Maternal empathy mediated the entire process, explaining the forgiveness attitude of the children. It should be noted that this effect is indirect. Finally, the agreement of the mothers in forgiveness as a way to solve interpersonal conflicts explained the attitude of their children in behavior for forgiveness ($\beta = 0.27$, $p < 0.01$).

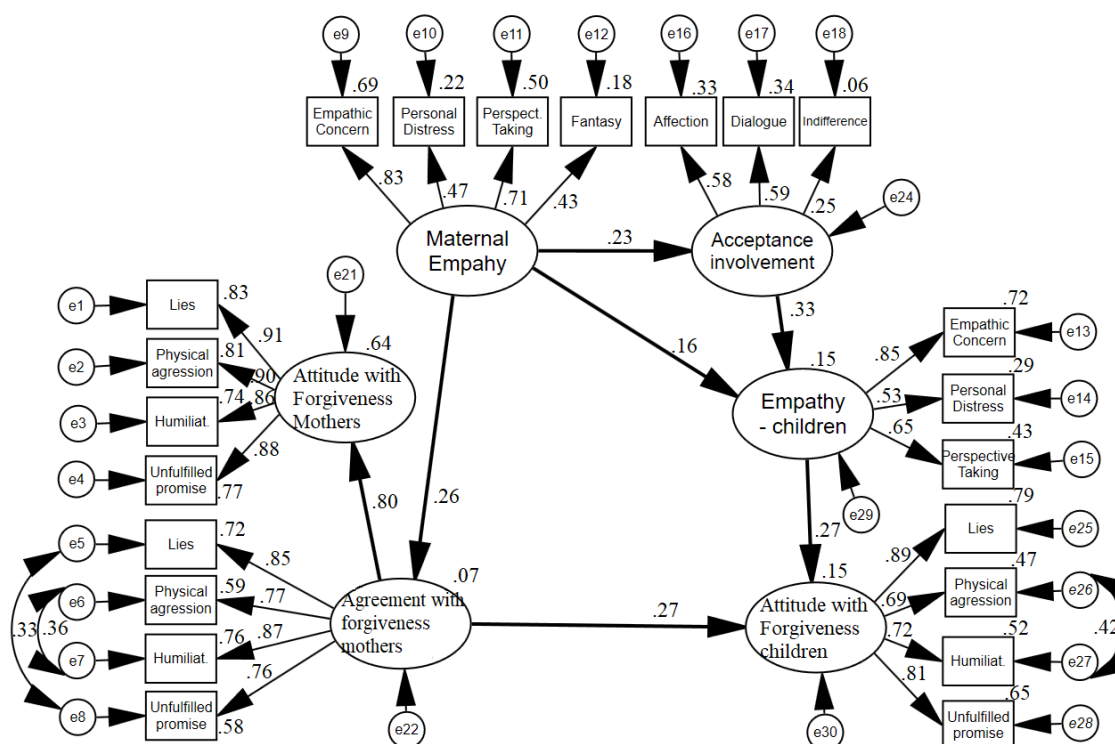


Figure 7.

Model of empathy, dimensions of the maternal parenting style (acceptance/involvement and strictness/imposition), and forgiveness [$\chi^2/(df) = 1.68$, $GFI = 0.93$, $CFI = 0.97$, $RNFI = 1.00$, $RMSEA = 0.042$ (90% C.I. - 0.034; 0.050)]

Discussion

The results confirmed that the child's empathy mediates the relationship between the acceptance/involvement dimension and the child's attitudes regarding forgiveness and that the mother's empathy has an indirect effect on the child's attitudes regarding forgiveness through the acceptance/involvement and the child's empathy.

The discussion of the results is presented according to topics that recapitulate their various aspects: I — the effect of maternal empathy in the entire process of socialization for in forgiveness; II — the maintenance of the congruence between mothers and their children of willingness regarding forgiveness; III — maternal empathy was not related to the attitude for

forgiveness of the mothers; IV — the term that represented the authoritative style had no effect on the model; V — maintenance of agreement with forgiveness and attitudes toward forgiveness; VI — final considerations.

I — The effect of maternal empathy in the entire process of socialization for in forgiveness

For Hoffman (1989), empathy is a skill that enables individuals to place themselves in the position of others and infer their feelings and thoughts, thus promoting behavior aligned with the situation of others. Therefore, more empathetic mothers tend to be more open to a better understanding of their children's experiences, and using primarily acceptance/involvement styles, they can transmit information more in line with the needs of their children (Hoffman, 2007).

This stance is in harmony with that of the first mother in this article's introductory paragraph. For her to help her child reflect on his/her perspective, she must better understand the affections and cognitions that the child may be feeling. This approach helps the child understand him-/herself in the situation he/she is experiencing with the peer, even stimulating the empathy of the child toward the peer. Therefore, in this context, permeated by empathy and mediated by parental practices of acceptance and involvement, the child will be more likely to form attitudes directed toward forgiveness because the ability to place oneself in the position of others and feel what they feel is an important stimulus for forgiveness (Enright, 1991; McCullough & Worthington, 1995).

II — The maintenance of the congruence between mothers and their children of willingness regarding forgiveness

Maternal empathy also had another mediation pathway that was not through acceptance/involvement but rather through the mother's own attitudes regarding forgiveness.

This outcome indicates that there are other elements in addition to the maternal parenting styles that explain the relationship between maternal forgiveness and the forgiveness of the child.

How could the congruence of the forgiveness of the children and their mothers occur? Considering that we are referring to a dyad that shares a degree of genetic similarity, could we start from this consideration? In this regard, specific studies that establish a relationship between genetics and forgiveness are scarce (Worthington, 2005). One of the most frequently tested relationships is that of the genetic dimensions of empathy and personality traits related to forgiveness (Abid, Shafiq, Naz, & Riaz, 2015; Worthington, 2005). At this juncture, it seems more likely that forgiveness may be better understood as a consequence of genetic behavioral features and not necessarily as a feature that has a direct genetic basis.

It is important to emphasize that the empathy of the mothers and their children was considered in the model. Therefore, the magnitude of the effect of the congruence of the mothers' and children's forgiveness that appeared in the model cannot be credited to empathy. Thus, other hypotheses can be proposed to explain this relationship. It may be advisable to consider variables that are common in the socializing environment of both (i.e., the mothers and their children) because these elements would have a mutual effect on the dyad and thus explain the common variance in the forgiveness between them. Examples of such variables include other family members (e.g., the father) who are present in the mother-child relationship and who affect the thinking of the mothers and their children over the years (Grusec, 2011). Another such variable is religion, which mothers and their children tend to share (in this study, there was a correlation of 0.28 between the religious intensity of the mothers and their children). Several studies analyze the effect of religion on thinking regarding forgiveness (Silva, 2018). The cultural context — including historical, ecological, and sociopolitical aspects of the family — tends to include various elements common to mothers and their children. These variables have a mutual impact on the dyad, thus favoring congruence.

III — Maternal empathy was not related to the attitude for forgiveness of the mothers

Another result worth noting was the lack of maternal empathy involved in the belief of the mothers in behavior for forgiveness. The results reveal that empathy has an effect on the mothers' agreement in forgiveness. However, empathy does not seem to be directly related to the attitude of the forgiveness. The prominence of the cognitive component (Agreement with Forgiveness) compared to the behavioral component (behavioral disposition) seems to be in agreement with the process by which empathy affects forgiveness. Hoffman (2007) emphasized that empathy develops in stages, which are distinguished by the improvement and enrichment of cognitive and affective aspects, and it is these elements that are predisposed to the behavior. Thus, although the attitude harbors cognitive elements, it is presumed that the agreement in forgiveness for the resolution of conflicts has a cognitive genealogy that predates the behavioral belief of the scale.

IV — The term that represented the authoritative style had no effect on the model

There was also no effect of the interaction term, which represented the authoritative style, between the two dimensions of socialization: empathy and the children's attitudes regarding forgiveness. This style has been positively highlighted in several studies (Fonsêca, 2008; Soares, 2013), which reveal how it can contribute to, for example, better self-esteem and better adaptation. Its contribution is partly based on the possibility of teaching rules and obedience, i.e., values that are necessary for coexistence in society and that contribute to better social performance.

However, forgiveness transcends duty and obedience and is related to human virtues and to the morally praiseworthy but not morally obligatory (Enright et al., 1992). Unlike obedience in social conduct codes, in which the subject must be committed and inflexible with respect to rules, forgiveness cannot be understood as an obligation because individuals who

have been offended have the right to feel that way. In forgiveness, the individual relinquishes his/her right to resentment.

These arguments may help us understand why maternal empathy was not related to the authoritative style. Empathy skills presuppose the need to understand the feelings and thoughts of the subject. In addition, although empathy is an important element of the teaching process, it is worth noting that the norms that explain what is right and wrong originate outside the subject, and empathy is not an essential component of these norms. Moreover, although empathy is an important element for socialization, the transmission of rules is possible without empathy.

If there is a relationship between maternal empathy, empathy of the child, and forgiveness with the authoritative style, this affinity seems to occur as a result of the acceptance/involvement dimension of the authoritative style. In a multivariate model, in which both are considered, the tendency would be for the covariance to be explained by the acceptance/involvement and not by the acceptance/involvement versus strictness/imposition interaction. This property has been highlighted in other studies, such as that of Soares (2013).

V — Maintenance of agreement with forgiveness and attitudes toward forgiveness

The mothers' belief in forgiveness for resolving interpersonal problems and the attitude for forgiveness remained in the final model. However, the same did not occur for the children. We can offer several considerations regarding this result. This study does not directly evaluate forgiveness behavior but how individuals think they would behave in common situations of injustice in Brazil's social relations (Rique & Camino, 2009). This approach affects the position of the respondents because when questioned about whether they could forgive the offender who lied, they probably had previously experienced this situation and formed a belief that entered their behavioral history.

Thus, as far as mothers are concerned, because they are more likely to have experienced injustice than their children, we assume they could differentiate the belief in forgiveness as a way to solve interpersonal conflicts and could actually forgive (i.e., forgiveness behavior). However, their children are younger and therefore less experienced with injustice and consequently would have difficulty distinguishing between these two dimensions of forgiveness.

VI — *Final considerations*

It should be noted that this study does not show that authority is an unnecessary element in social relations. The study's focus is on the fact that during the process of child socialization, more empathetic mothers educate through acceptance/involvement and contribute to the development of their children with greater empathetic skill and more positive attitudes regarding forgiveness.

Limitations related to the study's experimental design are its cross-sectional nature, which does not facilitate causal inferences, and the nonprobabilistic sampling process. Regarding the empirical model, another limitation was not using the observable variables (i.e., the questionnaire items). Because the model would have many parameters to be estimated with a sample of only 400 dyads, the outcome would have been negatively affected.

In future studies, the following considerations would be important: 1) To test bidirectional models (i.e., feedback effects) in the relationship between mothers and their children. It is possible that characteristics of the child's personality affect parenting style and the mother's empathy. 2) To assess if the identified relationships are invariant as a function of the different contexts (e.g., personas, such as between biological and nonbiological mothers) and as a function of time. In the latter case, it may be assumed that the effect of maternal empathy on the child's forgiveness is reduced according to how the child is inserted in socialization contexts that differ from that of the mother (e.g., work, university, groups of

friends, and new affective relationships). This phenomenon emphasizes the need to understand how much the effect can be attenuated and if at some point in life it ceases to exist.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Este trabalho possuiu como objetivo principal verificar se a empatia materna pode explicar os estilos parentais maternos, a empatia do filho e as orientações das mães e dos filhos sobre o perdão. Na leitura de estudos sobre o perdão interpessoal, verifica-se que os estudos que relacionam perdão e família tendem a estudar essa relação sobre o enfoque do oferecimento do perdão para os demais membros e quais as considerações cognitivas e afetivas que são feitas. Nosso estudo tem o diferencial de tentar entender como as orientações sobre o perdão interpessoal são socializadas na díade mãe-filhos.

Um das dificuldades de se trabalhar com díades está no nível procedimental, pois em caso de coleta de apenas um dos membros da díade, a informação não pode ser utilizada. Outro ponto que tomamos cuidado em relação à amostragem foi evitar contágio de informações entre a díade durante a reposta aos questionários. Por isso, evitou-se entregar o questionário ao filho ou a mãe para que algum deles levasse para o outro membro. O pesquisador foi de casa em casa e pedia que os questionários fossem respondidos no momento da entrega.

Na realização deste trabalho, além dos capítulos teóricos, elaborou-se dois artigos empíricos, sendo o primeiro com o objetivo de buscar evidências de validade e consistência interna para duas medidas de resolução de problemas interpessoais por meio do perdão. Uma de concordância com o perdão como forma de resolução de problemas interpessoais e outra como atitude com o perdão interpessoal. O segundo artigo teve o objetivo de verificar a coerência empírica das covariâncias que foram consideradas no objetivo geral desta tese.

No primeiro artigo, os resultados indicaram que as pessoas tendem a pensar sobre o perdão considerando o tipo de ofensa que lhe foi perpetrada e qual o vínculo que ela possui com o ofensor. Isso pôde ser verificado, pois a estrutura que apresentou melhor ajuste, ao final de três estudos, foi a bi-fator com dois conjuntos opostos de quatro fatores: um conjunto de fatores

relacionados ao tipo de injustiça e outro relacionado ao tipo de vínculo que o ofendido possuía com o ofensor. Porém, mesmo com o bom ajuste geral, verificou-se que as cargas fatoriais dos fatores dos personagens foram menores do que as dos fatores dos eventos.

Consideramos que mais estudos precisam ser realizados para investigar melhor estas diferenças entre os fatores, ampliando as amostras e utilizando outros métodos para conhecer mais propriedades psicométricas dessa medida, como por exemplo, a utilização de modelos de Teoria de Reposta ao Item.

A maior robustez dos dados inventariados ao conjunto de variáveis dos eventos de injustiça (mentira, agressão física, humilhação e promessa não cumprida) nas escalas de perdão levou os pesquisadores a adotarem, nos modelos do segundo artigo, apenas estes fatores. Como desfecho principal, os resultados desse artigo confirmaram que a empatia da mãe tem efeito indireto na atitude de perdão dos filhos, por meio da aceitação/implicação e da empatia do filho.

Conforme se vislumbrou no segundo artigo, as sete hipóteses que foram apresentadas objetivamente no quarto capítulo foram confirmadas. Verificou-se que na primeira hipótese, o efeito do estilo parental responsivo sobre a empatia do filho foi de 0,33; a competência empática teve efeito na orientação para o perdão, que variou entre 0,27 para os filhos e 0,26 para as mães (hipótese 2). Por análise *Bootstrap*, verificou-se a mediação completa da empatia dos filhos na relação entre a dimensão parental responsiva e perdão interpessoal dos filhos (3ª hipótese). A empatia materna favoreceu o uso de estilos parentais mais responsivos ($\beta = 0,23$; $p \leq 0,01$ – hipótese 4); também se relacionou à empatia do filho, com efeito direto e indireto, por meio do estilo parental de aceitação/ implicação (hipótese 5). A sexta hipótese confirmou que parece ser viável um modelo de socialização infantil direcionado ao perdão motivado pela empatia materna. Por fim, a sétima e última hipótese mostrou que, mesmo frente aos estilos parentais, permaneceu a congruência de orientações de perdão interpessoal entre mães e filhos ($\beta = 0,27$; $p \leq 0,01$).

Além dessas hipóteses, dois outros resultados mereceram destaque: 1º - durante o modelo, foi elaborado um termo interativo entre as duas dimensões de socialização parental (coerção X aceitação/implicação). Maiores escores desse termo indicavam maior presença de ambas as dimensões, ou seja, seria o estilo autoritativo proposto por Maccoby e Martin (1983), pois representaria a interação entre a utilização de práticas mais coercitivas aliadas a práticas mais responsivas. Esse termo não apresentou efeito estatístico no modelo multivariado de socialização infantil para o perdão, indicando que, nos estudos de perdão, caso exista um efeito deste estilo, este parece haver em função da dimensão responsiva que o compõem. Esta consideração é viável, pois como o nosso modelo é multivariado, este efeito foi controlado em virtude da presença dessa dimensão como outra variável.

O segundo resultado foi a permanência das duas escalas de perdão das mães no modelo final, o que não foi observado para os filhos. Para este resultado, levantamos a hipótese de que as mães, por possuírem mais experiência com os eventos de injustiça que são levantados pelo questionário, conseguem melhor discernimento e discriminação entre concordar com o perdão como forma de resolução de problemas interpessoais e achar que, se passasse pela situação, de fato perdoaria. No caso dos filhos, os dados mostraram que essa congruência é maior, ou seja, quando eles concordam com o perdão também tendem a achar que se comportaria em direção ao perdão.

Outro elemento discursivo importante que pode ser levantado, apesar de não ser o objetivo principal deste trabalho, refere-se a algumas considerações feitas no primeiro capítulo. A forma com que a família e a sociedade educam as crianças vive em constante modificações. Se durante o renascimento cultural maior parte da socialização era feita pela comunidade, as relações familiares foram se privatizando com as mudanças culturais e a família, especialmente a mãe, foi assumindo mais reponsabilidade.

Por isso, é de se esperar que esse processo de mudança continue ocorrendo e um dos pontos que se discute atualmente é se esta função da mãe vem reduzindo a importância. La Taile (1998) já debate há algumas décadas que os pais vêm se distanciando da relação dos filhos, delegando mais responsabilidade à escola ou deixando-os (as) mais vulneráveis às influências de outros contextos sociais. Nossos resultados não possuem dados para confirmar ou refutar esta consideração, mas sua contribuição está na sustentação de que a figura da mãe, pelo menos na orientação para o perdão como forma de resolução de problemas interpessoais, possui um lugar importante na socialização dos filhos. Todavia, nosso trabalho não refuta, de modo algum, o efeito de outros influenciadores na socialização das crianças. Atualmente, para nós, é de especial interesse estudar a relação das mídias com a socialização direcionada ao desenvolvimento moral (Abreu, 2017).

Nas considerações finais dos artigos, ponderou-se algumas limitações importantes do trabalho, que, no geral, ativeram-se à utilização de amostras (não representativas, maior prevalência de mulheres e ausência de pessoas com maior idade) e no delineamento transversal, não sendo possível fazer considerações mais robustas sobre direções causais na socialização dos filhos pelas mães. Futuros trabalhos também são indicados para, por exemplo, investigar e comparar o efeito de outros meios de socialização e a relação com outras variáveis igualmente importantes, como a justiça. Será que concepções de justiça das mães possuem efeito na socialização para o perdão dos filhos? Nosso trabalho já dá algumas direções de como essa questão poderia ser investigada. Por exemplo, considerando o modelo estrutural final do segundo artigo, poder-se-ia substituir a empatia pelas concepções de justiça e verificar se elas teriam efeito na orientação dos filhos sobre o perdão.

Por fim, conclui-se que os resultados deste trabalho apresentam importantes contribuições para os estudos de socialização infantil e do perdão interpessoal. Estudos sobre o perdão interpessoal se inserem na interface entre a psicologia social e do desenvolvimento

humano. Na psicologia social, o perdão tem uma propriedade de interesse às ciências que estudam as sociedades, que é a possibilidade de prever comportamentos humanos frente a injustiças sofridas com menor grau de mágoa, possibilitando decisões mais assertivas e motivadas a resolver o problema. Especificamente para esta tese, o perdão interpessoal é apresentado como um componente que, para além de ter efeito importante na resolução dos conflitos, vai sendo construído por meio das relações sociais, neste caso, especificamente com a mãe.

Além disso, investiga como as orientações sobre o perdão podem ir se construindo ao longo da infância até o período da juventude. Claro que as considerações possuem uma limitação importante, por não ser um estudo longitudinal, mas, a este respeito, nossos achados têm como contribuição dar mais respaldo ao desenvolvimento de futuros estudos, uma vez que as modelagens estruturais indicaram que os dados se ajustam à tese de que existe uma socialização infantil para o perdão decorrente da empatia materna. A ciência apresenta essa característica, seu desenvolvimento não se dá em passos largos, mas é preferível que seu caminhar se dê à medida que demais autores e pesquisas vão tornando o “terreno” mais sólido para novos caminhos.

Estes parágrafos anteriores justificam a presente tese na interface entre psicologia social, quando estuda socialização e dinâmica de relações sociais, e psicologia do desenvolvimento humano, quando mostra como o pensamento sobre o perdão podem ir se constituindo durante os períodos da infância e adolescência. Além dessas duas áreas, acrescenta-se, por fim, que também contribui para a área da avaliação psicológica, quando encontra possibilidades de um modelo fatorial pouco convencional, já que modelos bi-fator, geralmente, são compostos por um conjunto de fatores opostos a um fator geral. Neste trabalho, existem conjuntos de fatores opostos a outro conjunto.

O trabalho se encerra com a retomada da primeira consideração feita na introdução: é possível elaborar modelos teóricos/empíricos para socializar as crianças com melhor saúde e mais competências sociais? Naquele momento, relativizamos a resposta, dizendo que um modelo não pode ser visto como um caminho hegemônico para onde todas as práticas psicológicas devam ser guiadas, mas como uma ferramenta que, como qualquer outra já construída pela humanidade, precisa ser avaliada na utilização frente ao seu contexto.

O psicólogo e a sociedade na posse dessas ferramentas precisam avaliar sua relevância para a conjuntura específica, evitando um raciocínio infantil maniqueísta sobre práticas e modelos psicológicos, o que, a meu ver, dificulta discussões dentro de qualquer âmbito, principalmente no científico psicológico. Isso não significa relativizar valores, mas os caminhos. Por exemplo, este trabalho não atenua a importância de se constituir uma sociedade que possa ser mais empática e com mais atitudes para o perdão, pelo contrário, ele existe em função disso.

O que tentamos mostrar é que existe uma plausibilidade de entender que a capacidade que a mãe possui de ser empática tem um efeito final no pensamento que o filho possui sobre o perdão, enfatizando que esse processo ocorre em função da socialização.

Referências

- Abid, M., Shafiq, S., Naz, I., & Riaz, M. (2015). Relationship between Personality Factors and Level of Forgiveness among College. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(7), 149–154.
- Abreu, E. L. (2013). *A relação entre o pensamento moral da justiça e o pensamento moral do perdão*. Dissertação de mestrado não publicada. João Pessoa, Paraíba. Universidade Federal da Paraíba. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Abreu, E. L. (2017). *A influência das informações repassadas pela mídia na descentração social de julgamentos sociomorais*. Tese de doutorado não publicada. João Pessoa, Paraíba. Universidade Federal da Paraíba
- Abreu, E. L., Moreira, P. D. L., & Rique, J. (2011). O pensamento moral do perdão em crianças. *Psicologia e Argumento*, 29(65), 249–258.
- Al-Mabuk, R. H., Enright, R. D., & Cardis, P. A. (1995). Forgiving education with parentally love-deprived late adolescents. *Journal of Moral Education*, 24, 427–444.
- Alves, S. M. (2012). *A relação entre capacidades empáticas, depressão e ansiedade em jovens*. Tese de doutorado não publicada. João Pessoa, Paraíba. Universidade Federal da Paraíba.
- Andrade, F. S. de. (2016). História Social da criança e do adolescente em situação de risco no Brasil a partir dos marcos legais e do cotidiano. *Revista Multidisciplinar Em Educação*, 3(5), 44–62.
- Andrade, M. W. C. I., Camino, L., & Dias, M. G. B. B. (2008). O desenvolvimento de valores humanos dos cinco aos 14 anos de idade: Um estudo exploratório. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), 19–27.
- Araujo, J. C. S. (2007). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU.

- Ariès, P. (2014). *História Social da Criança e da Família* (2 ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Arya, B., & Kaushik, N. (2015). Forgiveness and relationship quality: A dyadic perspective. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(1), 57–61.
- Asgari, P., & Roshani, K. (2013). Validation of forgiveness scale and a survey on the relationship of forgiveness and students' mental health. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 2(2), 109–115.
- Azevedo, C. R. (2014). *Instrumentos de Avaliação da Empatia: Uma Revisão Sistemática da Literatura*. Tese de doutorado não publicada. Porto Alegre - RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Baghel, S., & Pradhan, M. (2014). Self-efficacy as a moderator between empathy and forgiveness relationship. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(4), 4937.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49–62.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden.
- Balkin, R. S., Harris, N. A., Freeman, S. J., & Huntington, S. (2014). The Forgiveness Reconciliation Inventory: An Instrument to Process Through Issues of Forgiveness and Conflict. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 3–13.
- Ballard, M. S. (2017). *"Integrating Forgiveness Therapy and the Treatment of Anger: A Randomized Controlled Trial"*. University of Denver.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barbosa, R. F. M. (2013). As transformações na construção social da infância: a experiência, o mistério e o mundo simbólico. *Educação Em Revista*, 14(2), 25–36.
- Bastos, A. C. B. (1991). Ideias sobre a criação de filhos: uma invenção cultural. *Psico-USF*, 22(2), 63–87.

- Batson, C. D. (1997). Self-other merging and the empathy – altruism hypothesis: reply do Neuberg et al. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 517–522.
- Batson, C. D. (2009). These Things Called Empathy: Eigt Related but Distinct Phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 3–16). Cambridge: MIT Press.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 10–21.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (1^a ed., pp. 169–208). New York: Russell Sage Foundation.
- Berg, K., Majdan, J., Berg, D., Veloski, J., & Hojat, M. (2011). Medical students' self-reported empathy and simulated patients' assessments of student empathy: An analysis by gender and ethnicity. *Academic Medicine*, 86(8), 984–988.
- Beyers, J. M., & Loeber, R. (2003). Untangling developmental relations between depressed mood and delinquency in male adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 247–266. <https://doi.org/10.1023/A:1023225428957>
- Blair, R. J. R. (1997). Moral reasoning and the child with psychopathic tendencies. *Personality and Individual Differences*, 22, 731–739. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00249-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00249-8)
- Boonyarit, I., Chuawanlee, W., Macaskill, A., & Supparerkchaisakul, N. (2013). A psychometric analysis of the workplace forgiveness scale. *Europe's Journal of Psychology*, 9(2), 319–338. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i2.551>
- Bowlby, J. (2002). *Apego: a natureza do vínculo* (3^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brose, L. A., Rye, M. S., Lutz-Zois, C., & Ross, S. R. (2005). Forgiveness and personality traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 35–46.
- Buck, N., Leenaars, E., Emmelkamp, P., & Marle, H. V. (2012). Explaining the relationship between insecure attachment and partner abuse: The role of personality characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(16), 3149–3170.
- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 41–61. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100006>
- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 41–61.
- Carvalho, V. D., Borges, L. O., & Rego, D. P. (2010). Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 141–162.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia Em Estudo, Maringá*, 8, 45–54.
- Chaves, M. N. T. (2016). *Motivações para o perdão na relação de casal: preditores e efeitos na satisfação*. Universidade de Lisboa.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment (Vol. 1)*. New York: Cambridge University Press.
- Corrêa, M. (1982). Repensando a família patriarcal brasileira. In *Colcha de Retalhos. Estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: Duas

- escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465–473.
- Currier, J. M., Drescher, K. D., Holland, J. M., Lisman, R., & Foy, D. W. (2016). Spirituality, Forgiveness, and Quality of Life: Testing a Mediational Model with Military Veterans with PTSD. *Journal The International Journal for the Psychology of Religion*, 26(2), 167–179.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Delgado, A. O., Jiménez, A. P., Sánchez-Queija, I., & Gaviño, F. L. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49–56.
- Denham, S. A., Neal, K., Wilson, B. J., Pickering, S., & Boyatzis, C. J. (2005). Emotional Development and Forgiveness in Children: Emerging Evidence. In E. L. Worthington (Ed.), *Handbook of Forgiveness* (p. 622). New York and Hove: Routledge.
- DeShea, L. (2003). A scenario-based scale of Willingness to Forgive. *Individual Differences Research*, 1(3), 201–217.
- Domes, G., Hollerbach, P., Vohs, K., Mokros, A., & Habermeyer, E. (2013). Emotional empathy and psychopathy in offenders: An experimental study. *Journal of Personality Disorders*, 27, 67–84.
- Eid, M., Geiser, C., Koch, T., & Heene, M. (2017). Anomalous results in G-factor models: Explanations and alternatives. *Psychological Methods*, 22(3), 541–562. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/met0000083>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of*

Psychology, 51, 665–697.

Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization.

In R. J. Davidson & A. Harrington (Eds.), *Visions of compassion: western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (pp. 131–164). London: Oxford University Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. *Developmental Psychology*, 40(3), 911–1998.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., ... Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Dev*, 1996, 974–992.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). Empathy, sympathy and altruism: empirical and conceptual links. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its developments* (pp. 292–316). New York: Cambridge University Press.

Elkin, F. (1968). *A criança e a sociedade: o processo de socialização*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.

Elliott, I. A., Beech, A. R., & Mandeville-Norden, R. (2012). The psychological profiles of internet, contact and mixed internet/contact sex offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 25, 3–20.

Engels, F. (2014). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. BestBolso.

Enright, R. D. (1991). The Moral Development of Forgiveness. In W. Rurtines & J. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (1st ed., pp. 123–152). Erlbaum: Hillsdale.

Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive. An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Enright, R. D., Freedman, S. R., & Rique, J. (1998). The psychology of interpersonal forgiveness. In R. D. Enright & J. North (Eds.), *Exploring Forgiveness* (pp. 46–57). Madison, WI.
- Enright, R. D., & Human Development Study Group, T. (1991). The Moral Development of Forgiveness. In & W. K. & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Developmen* (pp. 123–152). NJ: Erlbaum: Hillsdale.
- Enright, R. D., & North, J. (1998). *Exploring forgiveness*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Enright, R. D., Santos, M. J. D., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95–110.
- Enright, R., Erzar, T., Gambaro, M., Komoski, M. C., O’Boyle, J., Reed, G., ... Yu, and L. (2016). Proposing Forgiveness Therapy for those in Prison: An Intervention Strategy for Reducing Anger and Promoting Psychological Health. *Journal of Forensic Psychology*, 1(4), 1–3.
- Enright, R., Gassin, E., & Wu, C. R. (1992). Forgiveness: a developmental view. *Journal of Moral Education*, 21(2), 99–114. <https://doi.org/doi:10.1080/0305724920210202>
- Enright, R., & Rique, J. (2000). *The Enright Forgiveness Inventory (EFI): User’s Manual*. Copyright © 2000, 2004 by International Forgiveness Institute.
- Ermer, A. E., & Proulx, C. M. (2016). Unforgiveness, depression, and health in later life: the protective factor of forgivingness. *Aging & Mental Health*, 20(10), 1021–1034.
- Escrivá, V. M., Navarro, M. D. F., & Garcia, P. S. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255–260.
- Etienne, M., Sheila, R., & Teresa, M. S. M. (2006). Relationships between Young Adults’ Forgiveness Culture and their Parents’ Forgiveness Culture. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(2), 159–172. <https://doi.org/10.1556/JCEP.4.2006.2.4>

- Falcone, E. M. O., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., Faria, C. A., D'Augustin, J. F., ... Pinho, V. D. (2008). Inventário de empatia: desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321–334.
- Fehr, R., Gelfand, M. J., & Nag, M. (2010). The Road to Forgiveness: A Meta-Analytic Synthesis of Its Situational and Dispositional Correlates. *Psychological Bulletin*, 136, 894–914.
- Fernandes, A. V., Alexandre, M. E. S., & Galvão, L. K. S. (2015). Socialização em sentimentos empáticos com díades mãe-filho. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 2(3), 112–127.
- Finkel, E. J., Rusbult, C. E., Kumashiro, M., & Han- non, P. A. (2002). Dealing with betrayal in close rela- tionships: Does commitment promote forgiveness? *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 956–974.
- Fitzgibbons, R. P. (1986). The Cognitive and Emotive Uses of Forgiveness in the Treatment of Anger. *Psychotherapy*, 23(4), 629–633.
- Fonsêca, P. N. (2008). *Desempenho acadêmico de adolescentes: proposta de um modelo explicativo*. Tese de doutorado não publicada. João Pessoa - Paraíba: UFPB.
- Formiga, N. S., Rocha, M. C. O., Pinto, A. S. S., Reis, D. A., Costa, S. M. S., & Laime, J. (2013). Fidedignidade da estrutura fatorial da escala multidimensional de reatividade interpessoal (EMRI). *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 4(1), 64–79.
- França, D. X. (2011). A socialização e as relações interétnicas. In L. Camino, A. R. R. Torres, O. E. M. Lima, & M. E. Pereira (Eds.), *Psicologia Social: temas e teorias* (pp. 401–449). Brasília: Techbopolitik.
- Freedman, S. R., & Enright, R. D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(5), 983–92.
- Freitas, M. C. (2003). *História social da infância no Brasil* (5th ed.). São Paulo: Cortez.

- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593 – 609.
- Galvão, L. K. D. S. (2010). *Desenvolvimento moral e empatia: Medidas, correlatos e intervenções educacionais*. Tese de doutorado não publicada. João Pessoa - Paraíba: UFPB.
- Gambarro, M. E., Enright, R. D., Baskin, T. W., & Klatt, J. (2008). Can School-Based Forgiveness Counseling Improve Conduct and Academic Achievement in Academically At-Risk Adolescents. *Journal of Research in Education*. Retrieved from https://internationalforgiveness.com/data/uploaded/files/GambaroForgivenessEducationMay_9_2008.pdf
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años [What is the optimum parenting style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14]. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365–384.
- García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., & García, F. (2018). Parenting Styles and Short- and Long-term Socialization Outcomes: A Study among Spanish Adolescents and Older Adults. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 153–161. Retrieved from http://www.redalyc.org/pdf/491/Resumenes/Resumen_49140782006_1.pdf
- Gassin, E. A., Enright, R. D., & Knutson, J. A. (2005). Bringing Peace to the Central City: Forgiveness Education in Milwaukee. *Journal Theory Into Practice*, 44(4), 319–328.
- Giammarco, E. A., & Vernon, P. A. (2014). Personality and Individual Differences. *Personality and Individual Differences*, 67, 23–29.
- Girard, M., & Mullet, E. (2012). Development of the Forgiveness Schema in Adolescence. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1235–1244.
- Goleman, D. (2007). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser*

inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Gouveia, V. V., Freires, L. A., Gouveia, R. S. V., Souza-Filho, J. F., Souza, R. V. L., & Monteiro, R. P. (2015). Escala de Disposição para Perdoar : estrutura , consistência interna e invariância fatorial. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 151–161. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200001>
- Gouveia, V. V, Milfont, T. L., Gouveia, R. S. V, Neto, J. R., & Galvão, L. (2012). Brazilian-Portuguese Empathy Quotient : Evidences of its Construct Validity and Reliability. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 777–782.
- Graça, J., Palma, P., Mendonça, C., Cargaleiro, I., & Melo, J. C. (2013). Empatia – Ferramenta Pró-Social Explorada num Grupo Terapêutico. *Psilogos*, 11(2), 57–69.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *The Annual Review of Psychology*, 62(1), 243–269.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª). Porto Alegre: Bookman.
- Hanekom, S., & Damianova, M. (2014). The empathy - forgiveness relationship and the moderating variable of gender. *African Journal for Physical Health Education*, 2, 141–154.
- Haversath, J., Gärttner, K. M., Kliem, S., & Christoph, K. (2017). Factorial Invariance of the German Version of the Marital Offence-Specific Forgiveness Scale (MOFS). *European Journal of Psychological Assessment*, 32(3), 175–180. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000429>
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205.
- Hebl, J. H., & Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly

- females. *Psychotherapy*, 30(4), 658–667.
- Hoekzema, E., Barba-müller, E., Pozzobon, C., Picado, M., Lucco, F., García-garcía, D., ... Vilarroya, O. (2016). Pregnancy leads to long-lasting changes in human brain structure. *Nature Neuroscience*, 1(12), 1–14. <https://doi.org/10.1038/nn.4458>
- Hoffman, M. L. (1975). Desenvolvimento Moral. In P. H. Mussen (Ed.), *Psicologia da Criança* (pp. 1–157). São Paulo: EPU - EDUSP.
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization: an information processing approach. In E. T. Higgins, D. Ruffy, & W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective* (pp. 236–274). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47–79). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (pp. 139–152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 65–87). New Jersey: LEA.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2003). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2007). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

- Holter, A. C., Magnuson, C., Knuston, C., Knuston, C., Enright, J., & Enright, R. D. (2008). The Forgiving Child: The Impact of Forgiveness Education on Excessive Anger for Elementary-Aged Children in Milwaukee's Central City. *Journal of Research in Education, 18*, 82–93.
- Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças, 15*(2), 510–523.
- Kang, S. J., & Kim, S. J. (2015). Effects of Forgiveness Therapy Program on Self-esteem, Anger, and Forgiveness in People who Abuse Alcohol. *J Korean Acad Psychiatr Ment Health Nurs, 24*(4), 300–309.
<https://doi.org/https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2015.24.4.300>
- Kato, T. (2016). Effects of partner forgiveness on romantic break-ups in dating relationships: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 95*, 185–189.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.050>
- Kimmelman, M., Giacobbe, J., Faden, J., Kumar, G., Pinckney, C. C., & Steer, R. (2012). Empathy in Osteopathic Medical Students: A cross-sectional analysis. *Journal of the American Osteopathic Association, 112*(6), 347–355.
- Kimmes, J. G., & Durtschi, J. A. (2016a). Forgiveness in romantic relationships : the roles of attachment , empathy , and attributions. *Journal of Marital and Family Therapy, 42*, 645–658. <https://doi.org/10.1111/jmft.12171>
- Kimmes, J. G., & Durtschi, J. A. (2016b). Forgiveness in Romantic Relationships: The Roles of Attachment, Empathy, and Attributions. *Journal of Marital and Family Therapy, 42*(4), 645–658.
- Kirst-Conceição, A. C., & Martinelli, S. C. (2014). Análises psicométricas iniciais de uma escala de empatia infantojuvenil (EEmpa-IJ). *Avaliação Psicológica, 13*(1980), 351–

358.

- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199–204.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2004). Identity formation and parent–child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439–458.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Koller, S. H., Camino, C., & Ribeiro, J. (2002). Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 18(3), 43–53.
- La Taile, Y. (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ártica.
- Laible, D., & Thompson, R. (2000). Mother-Child discourse, attachment security, shared positive affect and early conscience development. *Child Development*, 71, 1424–1440.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195–217). New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created? social climates? *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Lim, B., Moriarty, H., Huthwaite, M., Gray, L., Pullon, S., & Gallagher, P. (2013). How well do medical students rate and communicate clinical empathy? *Med Teach*, 35(2), 946–951.
- Liu, Y., Zhou, M., Wang, L., Li, X., & Zhang, J. (2013). Effect of empathy, forgiveness on urban residents' life satisfaction. *Chinese Journal of Behavioral Medical and Brain Science*, 22(7), 633–635.
- Lopes, B. de J., Fonsêca, P. N. da, Medeiros, E. D. de, Almeida, A. C. de, & Gouveia, V. V.

- (2016). Escala de Perdão Conjugal (mofs): evidências de validade de construto no contexto brasileiro. *Psico - Porto Alegre*, 47(2), 121–131.
- Loureiro, J., Gonçalves-Pereira, M., Trancas, B., Caldas-de-Almeida, J. M., & Castro- Caldas, A. (2011). Empathy in the doctor-patient relationship as viewed by first- year medical students: Data on validity and sensibility to change of the Jefferson Measure in Portugal. Serviço de Cardiologia, Hospital Fernando Fonseca, Amadora, Portugal. *Acta Medica Portuguesa*, 24(2), 431–442.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13–41). New York: Guilford Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child Psychology* (4^a ad). New York: John Wiley & Sons.
- Magnuson, C. M., Enright, R. D., Fulmer, B., & Magnuson, K. A. (2009). Waging Peace through forgiveness in Belfast, Northern Ireland IV: A Parent and Child Forgiveness Education Program. *Journal of Research in Education*, 19, 57–66.
- Marigoudar, S. B., & Kamble, S. V. (2014). A study of forgiveness and empathy : A gender difference. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(2), 2014.
- Marôco, J. (2014a). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações* (2^a edição). Pêro Pinheiro: Reportnumber.
- Marôco, J. (2014b). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (ReportNumber, Ed.) (6^a edition). Lisboa.
- Martínez, I. (2008). Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: Influencia

- del contexto familiar. *Psicología Educativa*, 14, 91–102.
- Martínez, I. (2009). Influence of parenting style on Schwartz adolescents' values from Spain and Brazil. In *Paper presented at the 11th European Congress of Psychology*. Oslo, Norway.
- Martínez, I., Garcia, F., Fuentes, M. C., Veiga, F., Garcia, O. F., Rodrigues, Y., ... Serra, E. (2019). Researching parental socialization styles across three cultural contexts: Scale ESPA29 bi-dimensional validity in Spain, Portugal, and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020197>
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338–348.
- Martínez, I., & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13–29.
- Martínez, I., García, J. F., Camino, L., & Camino, C. P. D. S. (2011). Socialização parental: adaptação ao Brasil da escala ESPA29. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 640–647. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000400003>
- Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731–745.
- Martínez, I., & Navarro, R. (2008). The influence of parental child-rearing practices on Spanish adolescent values. *International Journal of Psychology*, 3(Special issue), 56–56.
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Hawkins, K. A., Batchelor, W. B., & Fincham, F. D. (2014). Effect of Anger and Trait Forgiveness on Cardiovascular Risk in Young Adult Females. *The American Journal of Cardiology*, 114(1), 47–52.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I., & Thoresen, C. E. (2001). The psychology of

- forgiveness: History, conceptual issues and overview. In M. E. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 1–14). New York: Guilford Press.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., J., Brown, S. W., & Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1586–1603. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.6.1586>
- McCullough, M. E., & Worthington, E. L. (1995). Promoting forgiveness: a comparison of two brief psycho-educational interventions with a waiting list control. *Counseling and Values*, 40, 55–68.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., & Rachal, K. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321–332.
- McDonald, N., & Messinger, D. (2011). The development of empathy: How, when, and why. In A. Acerbi, J. A. Lombo, & J. J. Sanguinetti (Eds.), *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach* (pp. 341–368). Morolo: IF-Press.
- McPherson Frantz, C., & Janoff-Bulman, R. (2000). Considering both sides: The limits of perspective taking. *Basic and Applied Social Psychology*, 22, 31–42. <https://doi.org/10.1207/15324830051036252>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525–543.
- Lustosa, R., Rique, J., & Enright, R. D. (n.d.). Running Head: Resolving Interpersonal Conflicts Through Forgiveness. *Frontiers in Psychology*.
- Meneses, C. W., & Greenberg, L. S. (2014). Interpersonal Forgiveness in Emotion-Focused Couples' Therapy: Relating Process to Outcome. *Journal of Marital and Family Therapy*, 40(1), 40–67. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1752-0606.2012.00330.x>

- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324–244. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.103.3.324>
- Mulhern, R. K., & Passman, R. H. (1981). Parental discipline as affected by the sex of the parent, the sex of the child and the child's apparent responsiveness to discipline. *Developmental Psychology*, 17, 604–613.
- Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40, 1111–1119.
- Muñoz Sastre, M. T., Vinsonneau, G., Chabrol, H., & Mullet, E. (2005). Forgivingness and the paranoid personality style. *Personality and Individual Differences*, 38, 765–772.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence]*. Madrid, Spain: tea.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288–293.
- Neiva, E. R., & Mauro, T. G. (2011). Atitudes e mudança de atitudes. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Eds.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (pp. 171–203). Porto Alegre: Artmed.
- Ortega, G. (1997). Socialización. In L. Jacinto & J. Ortiz (Eds.), *Psicologia social* (pp. 109–114). Madrid: Editora Pirámide.
- Pardal, M. (2005). O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. New York: Free Press.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia:*

Reflexão e Crítica, 24(1), 135–143.

- Pavarini, M., & Souza, D. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia Em Estudo, Maringá*, 15(3), 613–622.
- Peets, K., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Forgiveness and its determinants depending on the interpersonal context of hurt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 131–145.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.05.009>
- Pfeifer, J. H., & Dapretto, M. (2009). “Mirror, mirror, in my mind”: empathy, interpersonal competence, and the mirror neuron system. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 183–198). Cambridge: MIT Press.
- Piaget, J. (2010). *Seis estudos de Psicologia* (24th ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1964).
- Pires, M. F. D. N. (2015). *Autoconsciência, Empatia e Comportamento Prosocial na infância*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Plutchik, R. (1992). Bases evolucionistas de la empatía. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 49–57). Bilbao: Desclée de Browe.
- Pratt, M. W., Danso, H. A., Arnold, M. L., Norris, J. E., & Filyer, R. (2001). Adult generativity and the socialization of adolescents: Relations to mothers’ and fathers’ parenting beliefs, styles and practices. *Journal of Personality*, 69(1), 89–120.
- Reise, S. P. (2012). The Rediscovery of Bifactor Measurement Models. *Multivariate Behavioral Research*, 47, 666–696. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>
- Rique, J. (1999). *A cross-cultural study on the Enright Forgiveness Inventory (EFI): A measure for Interpersonal Forgiveness. Samples from Brazil and the United States*. University of Wisconsin, Madison.
- Rique, J. (2007). A psicologia do Perdão interpessoal. In E. C. Krutzen & S. B. Vieira (Eds.),

- Psicologia Social, Clínica e Saúde Mental*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Rique, J., Camino, C., Formiga, N., Medeiros, F., & Luna, V. (2010). Consideração empática e tomada de perspectiva para o perdão interpessoal. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(3), 515–522.
- Rique, J., & Camino, C. P. D. S. (2009). O Perdão Interpessoal em Relação a Variáveis Psicossociais e Demográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 525–532.
- Rique, J., Camino, C. P. S., Enright, R. D., & Queiroz, P. (2007). Perdão interpessoal e contextos de injustiça no Brasil e Estados Unidos. *Psico*, 38(2), 185–192.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131–141.
- Roberts, R. C. (1995). Forgivingness. *American Philosophical Quarterly*, 32, 289–306.
- Rodrigues, A. (1991). *Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rogers, C. (2001). *Tornar-se pessoa* (5. edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Sampaio, L. R. (2007). *Produtividade, necessidade e empatia: relações entre julgamentos distributivos, consideração empática, angústia pessoal e tomada de perspectiva. Doutorado não publicada*. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 212–227.
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., Camino, C. P. D. S., Formiga, N. S., & Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1), 67–76. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6456>
- Santana, R. G., & Lopes, R. F. fernandes. (2012). Aspectos Conceituais do Perdão no Campo da Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 618–631.
- Santos, L. M. S. (2014). *A relação entre os estilos de socialização materna e as concepções de*

- perdão em adolescentes*. Dissertação de mestrado não publicada. João Pessoa, Paraíba: UFPB.
- Scarpellini, G. R., Capellato, G., Rizzatti, F. G., Da Silva, G. A., & Baddini-Martinez, J. A. (2014). Escala CARE de empatia: Tradução para o Português falado no Brasil e resultados iniciais de validação. *Medicina (Brazil)*, 47(1), 51–58.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(1), 226–235.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Shakespeare, W. (2010). *O mercador de Veneza*. São Paulo: Editora Scipione.
- Sheldon, P., Gilchrist-Petty, E., & Lessley, J. A. (2014). You Did What? The Relationship Between Forgiveness Tendency, Communication of Forgiveness, and Relationship Satisfaction in Married and Dating Couples. *Journal Communication Reports*, 27(2), 78–90.
- Silva, B. T. da, & Silva, M. R. S. da. (2014). Necessidades e preocupações dos pais em diferentes etapas do ciclo vital. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 67(6), 957–964.
- Silva, F. L. de L. (2018). *Raciocínios morais de justiça e de perdão em padres*. Universidade Federal da Paraíba.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 855–863. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.011>
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese Context. *Research on Social Work Practice*, 15(2), 118–126.
- Soares, A. K. S. (2013). *Valores Humanos e Bullying: um estudo pautado na congruência entre pais e filhos*. Dissertação de mestrado não publicada. João Pessoa, Paraíba: UFPB.

- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Nova York: Cambridge University Press.
- Subkoviak, M. J., Enright, R. D., Wu, C., Gassin, E. A., Freedman, S., Olson, L., & Sarinopoulos, I. (1995). Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood. *Journal of Adolescence*, 18, 641–655.
- Swickert, R., Robertson, S., & Baird, D. (2016). Age Moderates the Mediation Role of Empathy in the Association Between Gender and Forgiveness. *Current Psychology*, 35, 354–360. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9300-z>
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Thompson, B., & Simkins, T. J. (2017). Self-oriented forgiveness and other-oriented forgiveness: Shaping high-quality exchange relationships. *Journal of Management & Organization*, 23(5), 741–765.
- Toyokawa, T., & Mcloyd, V. (2011). Work socialization and adolescents' work-related values in single-mother African American families. *Journal of Career Development*, 23, 1–19.
- Tuck, I., & Anderson, L. (2014). Forgiveness, Flourishing, and Resilience: The Influences of Expressions of Spirituality on Mental Health Recovery. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(4), 277–282.
- Vigotski, L. V. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Voci, A., Hewstone, M., Swart, H., & Veneziani, C. A. (2015). Refining the association between intergroup contact and intergroup forgiveness in Northern Ireland: Type of contact, prior conflict experience, and group identification. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(5), 589–608.
- Wade, N. G., Worthington, E. L., & Meyer, J. E. (2005). But Do They Work? A Meta- Analysis

- of Group Interventions to Promote Forgiveness. In E. Worthington (Ed.), *Handbook of Forgiveness* (pp. 423–440). New York: Routledge.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 376–385.
- Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17–37). New York: Cambridge University Press.
- Wondracek, K. H. K., Brígido, M. A. S., Herbes, N. E., & Heimann, T. (2016). *Perdão. Onde saúde e espiritualidade se encontram*. São Leopoldo, RS: Sinodal.
- Worthington, E. L. (1998a). An empathy-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*, 20(1), 59–76.
- Worthington, E. L. (1998b). An empathy-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*, 20, 59–76.
- Worthington, E. L. (2005). *Handbook of Forgiveness*. New York and Hove: Routledge.
- Xavier, L. B. (2016). A Família Brasileira em face da História e do Direito. *Revista Científica Fagoc Jurídica*, 1(1), 39–52.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The Development of Empathy in Twins. *Developmental Psychology*. *Developmental Psychology*, 28, 1038–1047.
<https://doi.org/10.1037//0012-1649.28.6.1038>

ANEXOS

Anexo A: Questionário de resolução de problemas interpessoais por meio do perdão

Como você lida com as injustiças da vida? Nós todos lidamos de maneiras diferentes, principalmente quando cometem injustiças conosco. Muitas vezes, após alguém nos magoar profundamente, reagimos inicialmente com surpresa, descrença, raiva, confusão etc. Após isso, nós, geralmente, tentamos lidar com o problema de outras formas. Podemos buscar a solução do problema pela justiça, pela vingança; podemos tentar esquecer a injustiça e relevar a ofensa etc. Como podemos, também, perdoar a pessoa que nos ofendeu. Às vezes achamos que a melhor saída para o problema seria perdoar, porém, mesmo assim, não conseguimos.

Em seguida, vamos apresentar 24 situações de injustiças e pedimos que marque na escala o quanto você concorda que o **PERDÃO seria uma solução para o conflito**.

ATENÇÃO: NÃO SE TRATA DE SABER SE CONSEGUIRIA PERDOAR O OFENSOR, MAS O QUANTO VOCÊ **CONCORDA** QUE, PARA CADA SITUAÇÃO, PERDOAR SERIA UMA BOA SAÍDA PARA RESOLVER O PROBLEMA.

Veja o seguinte exemplo:

	Não concordo com o perdão	Concordo pouco com o perdão	Não sei se concordo ou discordo	Concordo muito com o perdão	Concordo plenamente com o perdão
Um parente seu faz uma piada de mau gosto com você em uma festa, o que lhe deixa bastante envergonhado(a).	1	2	3	4	5

No exemplo acima, a pessoa CONCORDARIA MUITO (ALTERNATIVA 4) que o perdão, nessa situação, deveria ser dado.

Agora precisamos que você procure responder da forma mais sincera possível, para a cada uma das situações que seguem:

ATENÇÃO: aqui gostaríamos que você respondesse sempre imaginando em que grau concorda que perdoar seria uma boa saída para resolver os problemas a baixo.	Não concordo com o perdão	Concordo pouco com o perdão	Não sei se concordo ou discordo	Concordo muito com o perdão	Concordo plenamente com o perdão
1. Um parente lhe humilha publicamente em um encontro de família.	1	2	3	4	5
2. Seu melhor amigo(a) o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
3. O seu chefe mente para você.	1	2	3	4	5
4. O seu chefe o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
5. Seu melhor amigo(a) lhe humilha em público.	1	2	3	4	5
6. Um parente não cumpre uma promessa importante que lhe fez.	1	2	3	4	5
7. Seu melhor amigo(a) não cumpre uma promessa importante que lhe fez.	1	2	3	4	5
8. O seu chefe lhe humilha na presença dos seus colegas de trabalho	1	2	3	4	5
9. Um parente o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
10. O seu chefe não cumpre uma promessa que lhe fez.	1	2	3	4	5
11. Seu parceiro(a) romântico(a) mente para você.	1	2	3	4	5
12. Seu melhor amigo(a) mente para você.	1	2	3	4	5
13. Seu parceiro(a) romântico(a) o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
14. Um parente mente para você.	1	2	3	4	5
15. Seu parceiro(a) romântico(a) lhe humilha em público.	1	2	3	4	5
16. Seu parceiro(a) romântico(a) não cumpre uma promessa importante que lhe fez.	1	2	3	4	5

O QUANTO VOCÊ DE FATO CONSEGUIRIA PERDOAR?

Agora, às vezes achamos que o perdão deveria ser dado, pois é uma boa saída para o problema, mas na realidade não conseguimos perdoar; ou, não achamos que deveríamos dar o perdão, mas em nosso cotidiano terminamos perdando.

Em seguida, vamos apresentar novamente as 24 situações de injustiças, muitas delas talvez não tenham acontecido com você, mas pedimos que, para cada uma delas, você se coloque na situação e no lugar da vítima e marque o quanto você **CONSEGUIRIA PERDOAR SE ESTIVESSE VIVENCIANDO AQUELA SITUAÇÃO**.

Veja o seguinte exemplo:

	Não perdoaria	Perdoaria pouco	Não sei se perdoaria	Perdoaria muito	Perdoaria plenamente
Um parente seu faz uma piada de mau gosto com você em uma festa, o que lhe deixa bastante envergonhado(a).	1	2	3	4	5

No exemplo acima, **VOCÊ PERDOARIA POUCO (ALTERNATIVA 2)** se um parente fizesse uma piada de mau gosto com você em uma festa, que lhe deixasse bastante envergonhado(a).

Agora procure responder da forma mais sincera possível, imaginando se conseguiria perdoar se passasse pelas situações a seguir:

ATENÇÃO: marque o quanto você conseguiria perdoar nas situações descritas a baixo	Não perdoaria	Perdoaria pouco	Não sei se perdoaria	Perdoaria muito	Perdoaria plenamente
1. Um parente lhe humilha publicamente em um encontro de família.	1	2	3	4	5
2. Seu melhor amigo(a) o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
3. O seu chefe mente para você.	1	2	3	4	5
4. O seu chefe o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
5. Seu melhor amigo(a) lhe humilha em público.	1	2	3	4	5
6. Um parente não cumpre uma promessa importante que lhe fez.	1	2	3	4	5
7. Seu melhor amigo(a) não cumpre uma promessa importante que lhe fez.	1	2	3	4	5
8. O seu chefe lhe humilha na presença dos seus colegas de trabalho	1	2	3	4	5
9. Um parente o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
10. O seu chefe não cumpre uma promessa que lhe fez.	1	2	3	4	5
11. Seu parceiro(a) romântico(a) mente para você.	1	2	3	4	5
12. Seu melhor amigo(a) mente para você.	1	2	3	4	5
13. Seu parceiro(a) romântico(a) o agride fisicamente em meio a uma briga.	1	2	3	4	5
14. Um parente mente para você.	1	2	3	4	5
15. Seu parceiro(a) romântico(a) lhe humilha em público.	1	2	3	4	5
16. Seu parceiro(a) romântico(a) não cumpre uma promessa importante que lhe fez.	1	2	3	4	5

Anexo B - Escala sobre estilos de socialização parental na adolescência – ESPA29

A seguir, você encontrará uma série de situações que podem acontecer em sua família. Estas situações referem-se às formas como os pais agem quando você faz alguma coisa. Leia atentamente as perguntas e responda a cada uma delas com a maior sinceridade possível.

As pontuações que você vai utilizar vão de 1 até 4.

1 = nunca

2 = algumas vezes

3 = muitas vezes

4 = sempre utilize

Utilize a pontuação que você acredita que melhor corresponde à situação que você vive em sua casa.

EXEMPLO:

1. Se eu tiro a mesa:	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo
	3	2

Se você colocou 3 no quadrado “Demonstra-me carinho”, isto quer dizer que sua mãe demonstra-lhe carinho MUITAS VEZES quando você tira a mesa. Se você colocou 2 no quadrado “Não se preocupa comigo”, isto quer dizer que sua mãe mostra-se indiferente ALGUMAS VEZES quando você tira a mesa.

Para cada uma das situações que serão apresentadas a seguir, avalie a reação sua MÃE nos seguintes aspectos:

DEMONSTRA-ME CARINHO: Quer dizer que sua mãe demonstra felicidade por você, diz que você fez muito bem, que está muito orgulhoso de você, dá um beijo em você, um abraço ou faz qualquer outra demonstração de carinho.

NÃO SE PREOCUPA COMIGO: Quer dizer que, mesmo que você faça bem as coisas, sua mãe não se preocupa muito com você nem com o que você faz.

FALA COMIGO: Quando você faz algo que não está bom, sua mãe faz você pensar sobre seu comportamento e leva você a refletir por que você não deve fazer mais se comportar assim.

TANTO FAZ: Significa que seu pai/ sua mãe sabe o que você fez e, mesmo que considere que não é certo o seu comportamento, não lhe diz nada, acha que é normal que você se comporte assim.

RECLAMA COMIGO: Quer dizer que sua mãe reclama pelas coisas que estão mal feitas.

BATE EM MIM: Quer dizer que sua mãe bate em você com a mão ou com qualquer objeto.

RETIRA ALGO OU PROÍBE: É quando sua mãe tira algo de você que normalmente lhe dá como retirar ou diminuir a mesada do fim de semana, proibir você de ver televisão durante um tempo, impedir-lhe de sair do quarto ou coisas parecidas.

1. Se obedeço ao que ela manda fazer	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
2. Se não estudo ou se não quero fazer os deveres do colégio	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
3. Se vem alguém visitar a minha casa e comporto-me educadamente	Não se preocupa comigo	Demonstra-me carinho			
4. Se quebro ou estrago alguma coisa da minha casa	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
5. Se trago para casa o boletim no final do ano com boas notas	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
6. Se ando sujo (a) e desarrumado (a)	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
7. Se me comporto bem em casa e não atrapalho suas atividades	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
8. Se fica sabendo que quebrei ou estraguei alguma coisa de outra pessoa, ou na rua	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
9. Se trago para casa o boletim do final de ano com alguma recuperação	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
10. Se, ao chegar a noite, volto para casa no horário combinado, sem atraso	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
11. Se saí de casa para ir a algum lugar sem pedir permissão a ninguém	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
12. Se fico acordado (a) até muito tarde, vendo televisão, por exemplo	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
13. Se algum dos meus professores informa-lhe que me comporto mal na sala de aula	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo

14. Se cuido das minhas coisas e ando limpo (a)	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
15. Se digo uma mentira e sou descoberto (a)	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
16. Se respeito os horários estabelecidos em minha casa	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
17. Se fico por aí com meus amigos ou amigas e chego mais tarde da noite em casa	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
18. Se arrumo e cuido das coisas em minha casa	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
19. Se brigo com algum amigo ou com algum dos meus vizinhos	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
20. Se fico furioso (a) e perco o controle por algo que não deu certo ou por alguma coisa que ele não me deu	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
21. Quando não como as coisas que colocam na mesa	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
22. Se meus amigos ou qualquer outra pessoa dizem- lhe que sou um (a) bom (a) companheiro (a)	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
23. Se fala com alguns dos seus professores e recebe alguma informação do colégio dizendo que me comporto bem	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
24. Se estudo bastante e faço os deveres e trabalhos que me mandaram no colégio	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
25. Se atrapalho dentro de casa e não deixo que meus pais vejam as notícias ou o jogo de futebol	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
26. Se sou desobediente	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo
27. Se como tudo o que colocaram na mesa	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			
28. Se não falto à aula nunca e chego todos os dias pontualmente	Demonstra-me carinho	Não se preocupa comigo			

29. Se alguém vem visitar minha casa, e eu faço barulho ou chateio	Tanto faz	Reclama comigo	Bate em mim	Retira algo ou proíbe	Fala comigo

Anexo C - Escala de empatia IRI - *Interpersonal Reactivity Index*

A seguir apresentam-se algumas sentenças referentes à como nos sentimos frente à diversas situações. Por favor, responda cada uma das situações especificando o quanto elas o(a) descrevem.

Exemplo:

	Não me descreve bem	Descreve-me pouco	Descreve-me razoavelmente	Descreve-me bem	Descreve-me muito bem
Fico muito triste com situações de injustiça	1	2	3	4	5

No exemplo, o participante relata que a situação de ficar triste com injustiça o descreve razoavelmente, ou seja, nem o descreve muito bem e nem muito mal.

	Não me descreve bem	Descreve-me pouco	Descreve-me razoavelmente	Descreve-me bem	Descreve-me muito bem
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5

17	Fico tenso em situações de fortes emoções.	1	2	3	4	5
18	Tendo a perder o controle durante emergências	1	2	3	4	5
19	Sinto-me indefeso numa situação emotiva.	1	2	3	4	5
20	Perco o controle quando vejo alguém que esteja precisando de muita ajuda.	1	2	3	4	5
21	Tento compreender meus amigos imaginando como eles vêem as coisas.	1	2	3	4	5
22	Escuto os argumentos dos outros, mesmo estando convicto de minha opinião.	1	2	3	4	5
23	Antes de tomar alguma decisão procuro avaliar todas as perspectivas.	1	2	3	4	5
24	Tento compreender o argumento dos outros.	1	2	3	4	5
25	Imagino como as pessoas se sentem quando eu as critico.	1	2	3	4	5
26	Coloco-me no lugar do outro se eu me preocupo com ele.	1	2	3	4	5

Anexo D - Parecer do comitê de ética em pesquisa

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 1.919.473

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Aponta no a relação dos riscos e benefícios, resguardando os direitos éticos dos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa apresenta grande relevância social, acadêmica e científica. Também atende aos requisitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O presente protocolo de pesquisa integra todos os termos de apresentação obrigatória, satisfazendo a legislação vigente (Resolução CNS 510/2016, Resolução CNS 466/2012 e a Norma Operacional CNS 01/2013).

Recomendações:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 510/2016, Resolução CNS 466/2012 e a Norma Operacional CNS 01/2013) orientamos atentar para as seguintes recomendações:

1ª RECOMENDAÇÃO) Ressaltamos que para a emissão da Certidão Definitiva deste CEP, o(a) pesquisador(a) responsável deve anexar na Plataforma Brasil o relatório final, assim como os comprovantes de devolução/retorno para a população estudada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não tem pendências.

APÊNDICES

Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a), o Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Sóciomoral (NPDSM), da Universidade Federal da Paraíba, esta realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre socialização parental e as concepções do perdão em jovens. As informações favorecerão o desenvolvimento de estratégias educacionais e terapêuticas. Solicitamos a sua colaboração e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da psicologia e futuras publicações em revistas especializadas. Todas as etapas do trabalho são anônimas, e o nome contido nessa declaração de Consentimento, autorizando a participação na pesquisa, será mantido em caráter confidencial pelo pesquisador responsável. Estudos anteriores indicam que esses questionários não trazem nenhum desconforto ou risco para os respondentes. Portanto, informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para sua saúde.

Esclarecemos ainda que sua participação no estudo é voluntária. Podendo desistir de participar a qualquer momento, não sofrendo nenhuma punição por não querer colaborar nessa pesquisa.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Nesse caso, favor contatar: Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo, doutorando em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, celular: (83) 999720027, e-mail: romulo.psiq@gmail.com. Ou o Prof. Dr. Júlio Rique Neto, Departamento de Psicologia, doutorado em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, telefone: 3216-7337 ou e-mail: julio.rique@uol.com.br. Como também, o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA do Centro de Ciências da Saúde pode ser contatado pelo endereço: Centro de Ciências da Saúde – Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária, João Pessoa, PB, CEP: 58051900, Fone 3216- 7791, e-mail: eticassufpb@hotmail.com.

João Pessoa _____ de _____ de _____

Assinatura do participante


Ms. Rômulo Lustosa P. de Melo

Apêndice B - Questionário de caracterização dos participantes

Com o propósito de conhecer algo mais acerca dos participantes deste estudo, solicitamos que responda as perguntas a seguir. Lembramos que não interessa identificá-lo, assim, não assine ou escreva seu nome neste caderno.

1. Idade: ____ anos 2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Escolaridade _____
5. Você tem uma religião?
- ☐ Sim. Se sim, qual? ☐ Não
- ☐ Católica ☐ Espírita
- ☐ Protestante ☐ Outra. Qual? _____
8. Em que medida você se considera religioso?
- Nada 0 1 2 3 4 Muito
9. Você mora com quem?
- ☐ Pai e Mãe ☐ Só mãe ☐ Só pai
- ☐ Avós ☐ Outros: _____
10. Em comparação com as pessoas da sua cidade, você diria que sua família é da classe sócio-econômica:
- ☐ Baixa ☐ Média-Baixa ☐ Média ☐ Média-Alta ☐ Alta
11. Tempo, aproximado, você passa com seus pais (por dia)? _____ Horas
12. Quando alguém lhe faz mal (por exemplo, põe apelidos, bate, briga, aborrece, humilha) com que frequência você comunica aos seus pais?
- 1 2 3 4 5 6 7
- NUNCA SEMPRE

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES. Finalmente, gostaríamos de obter algumas informações sobre você. Assim, solicitamos que responda as perguntas a seguir. Lembramos que não pretendemos identificá-lo (a), por isso não assine ou coloque seu nome neste caderno.

1. Idade: ____ anos 2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Estado civil: ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Separado ☐ Outro
4. Escolaridade:
- ☐ Ensino fundamental completo ☐ Ensino médio completo
- ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo
- Qual o curso _____ Qual o curso _____
- ☐ Pós-graduação... Qual a área _____

5. Você tem uma religião?

- ☐ Não ☐ Sim... Qual? ☐ Católica ☐ Espírita ☐ Protestante ☐ Outra

6. Em que medida você se considera religioso?

Nada religioso	0	1	2	3	4	Totalmente religioso
----------------	---	---	---	---	---	----------------------

7. Em comparação com as pessoas da sua cidade, você diria que sua família é da (circule):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Classe baixa			Classe média				Classe alta		

8. Tempo, aproximado, que passa com seu filho(as) por dia? _____ Horas

Para os Responsáveis de Participantes Menores de Idade

Prezado (a) Senhor (a), o Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Sóciomoral (NPDSM), da Universidade Federal da Paraíba, esta realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre socialização parental e as concepções do perdão em jovens. As informações favorecerão o desenvolvimento de estratégias educacionais e terapêuticas. Solicitamos a sua colaboração no sentido de permitir que seu filho(a) responda a um questionário. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da psicologia e futuras publicações em revistas especializadas. Todas as etapas do trabalho são anônimas, e os nomes contidos nessa declaração de Consentimento, autorizando a participação na pesquisa, serão mantidos em caráter confidencial pelo pesquisador responsável. Estudos anteriores indicam que esses questionários não trazem nenhum desconforto ou risco para os respondentes. Portanto, informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde emocional de seu filho(a).

Esclarecemos ainda que a participação no estudo é voluntária. Mesmo com sua autorização, seu filho (a) será convidado verbalmente a colaborar e não será obrigado a participar, como também poderá desistir de participar a qualquer momento, não sofrendo nenhuma punição por não querer colaborar nessa pesquisa.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Nesse caso, favor contatar: Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo, doutorando em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, celular: (83) 999720027, e-mail: romulo.psiq@gmail.com. Ou o Prof. Dr. Júlio Rique Neto, Departamento de Psicologia, doutorado em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, telefone: 3216-7337 ou e-mail: julio.rique@uol.com.br. Como também, o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA do Centro de Ciências da Saúde pode ser contatado pelo endereço: Centro de Ciências da Saúde – Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária, João Pessoa, PB, CEP: 58051900, Fone 3216- 7791, e-mail: eticassufpb@hotmail.com.

João Pessoa _____ de _____ de _____

Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo

Assinatura do responsável pelo participante

Ms. Rômulo Lustosa P. de Melo

Prezado (a), o Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Sóciomoral (NPDSM), da Universidade Federal da Paraíba, esta realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre socialização parental e as concepções do perdão em jovens. As informações favorecerão o desenvolvimento de estratégias educacionais e terapêuticas. Solicitamos a sua colaboração e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da psicologia e futuras publicações em revistas especializadas. Todas as etapas do trabalho são anônimas, e o nome contido nessa declaração de Consentimento, autorizando a participação na pesquisa, será mantido em caráter confidencial pelo pesquisador responsável. Estudos anteriores indicam que esses questionários não trazem nenhum desconforto ou risco para os respondentes. Portanto, informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para sua saúde.

Esclarecemos ainda que sua participação no estudo é voluntária. Podendo desistir de participar a qualquer momento, não sofrendo nenhuma punição por não querer colaborar nessa pesquisa.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Nesse caso, favor contatar: Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo, doutorando em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, celular: (83) 999720027, e-mail: romulo.psiq@gmail.com. Ou o Prof. Dr. Júlio Rique Neto, Departamento de Psicologia, doutorado em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, telefone: 3216-7337 ou e-mail: julio.rique@uol.com.br. Como também, o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA do Centro de Ciências da Saúde pode ser contatado pelo endereço: Centro de Ciências da Saúde – Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária, João Pessoa, PB, CEP: 58051900, Fone 3216- 7791, e-mail: eticassufpb@hotmail.com.

João Pessoa _____ de _____ de _____

Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo

Assinatura do participante

Ms. Rômulo Lustosa P. de Melo