



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROMOÇÃO DA EMPATIA EM CRIANÇAS EM RISCO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO ÂMBITO DO PROJETO *HEROIC IMAGINATION*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante-

Mariana Filipa Oliveira Cardoso

Porto, julho 2023



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROMOÇÃO DA EMPATIA EM CRIANÇAS EM RISCO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO ÂMBITO DO PROJETO *HEROIC IMAGINATION*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante -

Mariana Filipa Oliveira Cardoso

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Mariana Barbosa

Porto, julho 2023

Agradecimentos

À Professora Doutora Mariana Barbosa, pelo acompanhamento, disponibilidade, aprendizagens e reflexões. Por me inspirar com o projeto HIP e me permitir fazer, também, parte dele.

À Professora Mafalda Gomes, Ana Moreno e à Dr.^a Isabel Castro e a toda a restante equipa do HIP, pelo sentido de missão, compromisso e amor à causa. Por toda a disponibilidade e apoio durante todo este processo.

A todos os docentes da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, pelos conhecimentos, rigor e excelência transmitidos ao longo do meu percurso académico.

À Ana Luísa, pelo companheirismo, empatia, entreaajuda e trabalho de equipa durante todo este processo. Que o futuro nos continue a pôr lado a lado naquilo em que acreditamos.

À minha mãe, por ser a base de tudo o que consegui construir. Pela determinação e resiliência que me inculuiu, incentivando-me sempre a percorrer o meu caminho e a lutar pelos meus sonhos.

À minha avó Adélia e ao meu avô Manuel, pelo apoio constante ao longo de toda a minha vida. Pelos valores que me transmitiram que foram cruciais para a minha chegada até aqui.

À Mariana Rossi, por ter sido a minha companheira diária ao longo destes 5 anos. Pela cumplicidade, lealdade e companheirismo inexplicáveis. É com muito orgulho e nostalgia que relembro todo o nosso caminho e com a certeza de que continuaremos a caminhar juntas em todos as próximas etapas da vida.

À Mariana Vilas Boas, Maria João Leitão e Ana Brandão, crescermos juntos foi a viagem mais bonita da minha vida. Obrigada por nunca largarem a minha mão, pela lealdade e amor diário. Por compreenderem sem questionar, por me desafiarem e encorajarem a ser cada vez melhor.

À Sara Gomes, pela persistência e empenho que tanto me inspiram. Por acompanhar bem de perto todos os passos que dou e por todo o contributo no meu crescimento.

Ao Paulo Veloso, Catarina Ferreira e Mariana Silva, pela amizade, por todos os momentos de felicidade partilhada. Por estarem sempre presentes e com quem tudo parece mais fácil.

À Ângela Cordeiro, por vivenciar comigo a vida de estudante de uma forma tão bonita e intensa, como só nós sabemos. Ao Gonçalo Fernandes, por de uma forma ou de outra estar sempre por perto. Fizeram com que esta viagem fosse mais possível. Obrigada por tudo!

À Sara Couto, por ser sinónimo de amparo e de incentivo. Por ter sido um exemplo a seguir ao longo do meu percurso académico e por me ter ensinado que qualquer momento é que o quisermos fazer dele.

Ao José Cunha, Lara Nair, Beatriz Costa, Margarida Xavier, Madalena Santos, Matilde Moreira, Sofia Marques, Marta Veiga, Joana Silva, Margarida Rodrigues, por terem acrescentado mais amor, compromisso e motivo de orgulho à minha vida de estudante.

A toda a restante família e amigos, que de alguma forma contribuíram e influenciaram no meu percurso, um muito obrigada por fazerem parte da minha vida!

Resumo

O programa *Heroic Imagination Project* visa a promoção de comportamentos prossociais e previne os comportamentos *bystander*, conformistas, preconceituosos e estereotipados.

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto da implementação do programa *Heroic Imagination Project* no desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens provenientes de um contexto económico e social em risco. Participaram neste estudo oito participantes. O instrumento de recolha de dados foi um guião de entrevista semiestruturada construído e adaptado para este estudo. Os resultados evidenciam os efeitos positivos do programa *Heroic Imagination Project* nos participantes, abrangendo as dimensões comportamental, social, cognitiva, emocional e de consciência ambiental. Esses impactos foram refletidos na satisfação demonstrada por todos os participantes. A maioria das crianças e jovens também demonstraram uma aquisição de conhecimentos relacionados aos comportamentos prossociais.

Considerando os resultados, são sugeridas algumas orientações práticas, tais como implementar o programa *Heroic Imagination Project* num maior número de contextos com crianças em situação de risco. Além disso, seria relevante realizar um estudo, envolvendo a participação dos encarregados de educação, a fim de compreender o impacto do programa nos participantes através do contexto familiar. Essas orientações práticas visam aprofundar a compreensão do seu impacto em diferentes áreas da vida dos participantes.

Palavras-chave: *Heroic Imagination Project*; crianças e jovens em risco; competências socioemocionais; comportamentos prossociais.

Abstract

The Heroic Imagination Project aims to promote prosocial behaviors and prevent bystander, conformist, prejudiced, and stereotyped behaviors.

The main objective of this study was to assess the impact of implementing the Heroic Imagination Project program on the socioemotional development of children and youth from economically and socially disadvantaged backgrounds. Eight participants took part in this study. The data collection instrument was a semi-structured interview script constructed and adapted for this study.

The results highlight the positive effects of the Heroic Imagination Project program on the participants, encompassing behavioral, social, cognitive, emotional, and environmental awareness dimensions. These impacts were reflected in the satisfaction expressed by all participants. Most children and youth also demonstrated an acquisition of knowledge related to prosocial behaviors. Considering the results, some practical guidelines are suggested, such as implementing the Heroic Imagination Project program in a greater number of contexts with children at risk. Additionally, conducting a study involving the participation of parents or guardians to understand the program's impact in the family context would be relevant. These practical guidelines aim to deepen the understanding of the program's impact in different areas of participants' lives.

Keywords: Heroic Imagination Project; at-risk children and youth; socioemotional skills; prosocial behaviors.

Índice

Enquadramento teórico	8
Crianças e jovens em contexto de risco	8
Comportamento prossocial e empatia.....	9
Heroic Imagination Project.....	10
Método	13
Participantes.....	14
Programa.....	15
Instrumentos.....	15
Procedimento de recolha de dados.....	15
Procedimento de análise de dados	16
Apresentação e Discussão dos Resultados.....	16
Conclusão.....	21
Referências Bibliográficas	24

Enquadramento teórico

Crianças e jovens em contexto de risco

Na avaliação psicológica, o termo "em risco" refere-se a uma alta probabilidade de um indivíduo desenvolver síndromes comportamentais específicos ou problemas de saúde mental (Anica & Freire-Raposo, 2017). Contudo, as crianças mais vulneráveis não têm apenas maior probabilidade de desenvolver distúrbios psicológicos, também as suas características comportamentais e de personalidade podem resultar em problemas tanto na escola como na comunidade (Anica & Freire-Raposo, 2017). Para além disso, vivenciar condições de vida desfavoráveis desde o nascimento, em contraste com nascer num ambiente socioeconómico favorável, pode resultar em trajetórias de desenvolvimento diversas e possivelmente mais desfavoráveis, que se começam a manifestar precocemente (OPP, 2022).

Desde os primeiros anos da infância, a falta de recursos económicos está ligada a uma disparidade educacional entre crianças em situação de pobreza e os seus colegas, resultando num atraso significativo no desenvolvimento de competências académicas e sociais para as crianças em risco socioeconómico (Duncan et al., 2016). Especificamente, crianças e jovens que vivem em áreas economicamente e socialmente desfavorecidas, caracterizadas pela pobreza, têm o dobro de probabilidade de serem expostos a três ou mais experiências adversas ao longo da infância, em comparação com outras crianças (Anda et al., 2010; Child Trends, 2013). Famílias com recursos financeiros limitados enfrentam pressões diárias para garantir necessidades básicas e têm menos oportunidades para investir nos seus filhos (OPP, 2022). Além disso, o contexto em que as crianças e as suas famílias estão inseridas providencia um maior nível de *stress*, como moradias com poucas condições, bairros com escassez de serviços disponíveis ou maior exposição a níveis elevados de violência ou poluição (OPP, 2022). Todos esses fatores de *stress* prejudicam o desenvolvimento socioemocional, físico, cognitivo e académico das crianças em situação de pobreza (Duncan et al., 2016). É incontestável que as pessoas em situação de pobreza enfrentam vários obstáculos ao longo de suas vidas, que podem agravar ainda mais as suas condições, sendo um deles a maior vulnerabilidade a problemas de saúde mental (OPP, 2022). De facto, a pobreza está associada a uma alta prevalência de diversos problemas de saúde mental, que são duas vezes mais comuns entre pessoas em situação de pobreza (OPP, 2022). Nesse contexto, pesquisas científicas com ênfase nessa questão comprovam a relação entre a vivência de experiências adversas e o nível socioeconómico dos bairros onde crianças e jovens residem (Wade et al., 2014). De facto, quando crianças e jovens residem em ambientes desfavorecidos, eles estão expostos a uma série de fatores de risco, que incluem a pobreza generalizada, altos índices de crimes violentos, condições domésticas

superlotadas (Singh, 2003), práticas parentais desadequadas e altos níveis de *stress* parental (Choi et al., 2018).

A pesquisa científica realizada sobre esse assunto sustenta que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode atuar como um fator protetor, ajudando a atenuar os riscos de problemas psicossociais e comportamentais (Stepp et al., 2011). Especificamente, o desenvolvimento de comportamentos prossociais e regulação emocional pode desempenhar um papel crucial como fatores protetores contra uma adaptação social inadequada, desempenhando um papel importante como recursos para promover comportamentos adaptativos (Eisenberg et al., 2006; Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Comportamento prossocial e empatia

Esta investigação visa promover, nas crianças e jovens em contexto de risco, ações com intenções altruístas para ajudar ou beneficiar outras pessoas. Estas ações, consideradas comportamentos prossociais, podem passar por voluntariado, doação de caridade e prestação de cuidados (Luberto et al., 2018). Várias pesquisas demonstram que o envolvimento em comportamentos prossociais estão associados a maior felicidade, bem-estar, melhor funcionamento físico e melhores relacionamentos interpessoais (Luberto et al., 2018). A infância e a adolescência são períodos sensíveis e desafiantes para o desenvolvimento prossocial (Moran & Taylor, 2022). Tais comportamentos prossociais podem sustentar relações intergrupais mais positivas ou promover mudanças estruturais e culturais em contextos de risco (Moran & Taylor, 2022). Para além disso, o envolvimento em comportamentos prossociais e empáticos, em crianças e jovens, promove maior ajustamento social e cognitivo e prepara-os para a cidadania e responsabilidade (Silke et al., 2018). Existe cada vez mais o consenso de que a sociedade precisa de cultivar um maior senso de empatia e promoção de comportamentos prossociais entre os jovens (Silke et al., 2018).

Vários estudos revelam que maior empatia leva a maior compaixão, e maior compaixão propicia a adoção de mais comportamentos prossociais (Luberto et al., 2018). A empatia, segundo Hoffman (1981) tem um papel de interferência em relação ao comportamento prossocial. A empatia relaciona-se com as respostas que se originam por meio da compreensão do estado emocional de outra pessoa, sentindo o estado emocional do outro como seu (Eisenberg & Fabes, 1999). Fatores cognitivos como a empatia e fatores comportamentais como o comportamento prossocial e agressão (Wang, 2017) estão intimamente ligados à aceitação das crianças pelos pares (Wang et al., 2019). Há estudos que revelam que crianças empáticas são mais apreciadas no grupo de pares, não apenas devido ao seu comportamento prossocial,

mas simultaneamente devido à sua menor agressividade (Wang et al., 2019). Indivíduos com níveis mais baixos de empatia são menos capazes de perceber, compreender ou responder ao sofrimento dos outros e, portanto, são mais propensos a não ter controle interno (Vachon, Lynam, & Johnson, 2014). Assim, o déficit empático pode ser um importante fator de risco para comportamentos violentos e desviantes das crianças (Wang et al., 2019). Dessa forma, o desenvolvimento socioemocional promove o envolvimento em atitudes e comportamentos prossociais, que contribuem para combater a indiferença diante de desafios cotidianos (Kohen et al., 2019). Esses hábitos prossociais aumentam os níveis de empatia, responsabilidade social, adoção de normas altruístas e oportunidades para aprender novos sistemas de significado relacionados à injustiça social ou à sociedade (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Heroic Imagination Project

São vários os desenvolvimentos e contributos no domínio da compreensão psicológica da hostilidade, da violência e do conflito que corroboram a ideia de Hanna Arendt da ‘banalidade do mal’, dos estudos de Asch sobre o conformismo aos grupos das experiências de Milgram sobre a obediência à autoridade, à Experiência da Prisão de Standford, liderada por Zimbardo (Nogueira, 2023; HIP, 2022; Franco & Zimbardo, 2006). A evidência empírica tem sido unanime em revelar que sob certas condições e pressões sociais, pessoas comuns podem cometer atos que de outra forma seriam impensáveis (Franco & Zimbardo, 2006), ou seja, ninguém está isento da possibilidade de ser coagido pelo lado sombrio da natureza humana (HIP, 2022). No entanto, o inverso também parece verdadeiro, isto é, apesar de qualquer indivíduo poder vir a ser um perpetrador do mal, também todas as pessoas têm a capacidade de fazer a diferença e de ajudar a melhorar a condição humana (Zimbardo, 2004). Por outras palavras, banalizar o bem e dar ênfase ao heroísmo abrangente a todos, seguindo o pressuposto de que qualquer indivíduo pode ter em si o potencial para realizar o bem (Barbosa, 2018). O heroísmo pode assim ser definido como possível de ser alcançado por todos, desde que fomentando comportamentos prossociais e éticos nos sujeitos. É precisamente esta a missão do *Heroic Imagination*. Este projeto, fundado por Philip Zimbardo, tem como objetivo abordar o conceito de “heroísmo quotidiano” como forma de atingir um conjunto de atitudes prossociais com o fim de ajudar, cuidar e estar disponível para os outros (Blau, Franco & Zimbardo, 2009).

O *Heroic Imagination Project* pretende o desenvolvimento de competências socioemocionais, com vista a promover, junto de crianças e jovens a aplicação de um conjunto de competências sociais, emocionais e comportamentais que lhes permitirá uma adaptação mais

ajustada ao nível dos seus relacionamentos, na sua comunidade e, também, a nível académico (Jones et al., 2019). A literatura demonstra que vários programas SEL (*Social Emotional Learning*) têm vindo a ser aplicados a crianças e jovens em todo o mundo, promovendo melhorias ao nível das competências sociais e emocionais dos participantes (e.g., Carroll et al., 2020; Dowling et al., 2019; Jones et al., 2017). A SEL pode ajudar a lidar com várias formas de desigualdade e capacitar jovens e adultos a contribuir para comunidades seguras, saudáveis e justas (CASEL, 2020). Os objetivos da aprendizagem socioemocional centram-se no desenvolvimento de cinco conjuntos de competências centrais: autoconsciência (e.g., reconhecer emoções, pensamentos e a sua influência no comportamento; avaliar forças e limitações pessoais), autogestão (e.g., regular as emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações), consciência social (e.g., empatia com os outros, compreensão de normas sociais e éticas), competências relacionais (e.g., estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, comunicar eficazmente, negociar em situação de conflito, recorrer e oferecer ajuda quando necessário), e tomada de decisão responsável (e.g., selecionar escolhas construtivas, avaliar as consequências das ações e considerar o bem-estar de si e dos outros) (Taylor et al., 2017).

As sessões promovidas pelo HIP têm como objetivo incentivar comportamentos heroicos, promovendo mudanças de atitudes e comportamentos com base em conceitos teóricos adaptados às necessidades da população-alvo. Uma das áreas de intervenção aborda o efeito *bystander*, que se refere às forças psicológicas e sociais que nos levam a agir como meros observadores, ignorando o perigo enfrentado por outras pessoas. Durante essas sessões, são desenvolvidas habilidades de resiliência social para capacitar os indivíduos a agir de maneira eficaz e superar as influências do comportamento *bystander* (HIP, 2016). Segundo Franco e colaboradores (2011), a empatia e o sentimento de responsabilidade pessoal contribuem para o desenvolvimento de comportamentos altruístas, reduzindo assim o comportamento *bystander*. Acredita-se que há três fatores psicológicos que facilitam o comportamento do observador: o sentimento de ter menos responsabilidade quando mais pessoas estão presentes (difusão de responsabilidade), o medo do julgamento público desfavorável ao ajudar (apreensão da avaliação) e a crença de que se mais ninguém está a ajudar, é porque a situação não é uma emergência (ignorância pluralista) (Hortensius & Gelder, 2018).

Outro dos obstáculos trabalhados nas sessões é o conformismo. Sendo identificado como um fator de risco significativo no desenvolvimento e na manutenção de comportamentos considerados de risco em jovens (Burns et al., 2008; Santor et al., 2000). O conformismo

envolve a tendência comportamental em que um indivíduo opta por se integrar num determinado grupo de pares, mesmo que o comportamento adotado seja inconsistente com as suas próprias crenças (Santor et al., 2000). Ao levar em consideração a propensão das pessoas comuns a se conformarem diante de situações adversas, torna-se cada vez mais claro que aqueles que resistem a esses padrões devem ser vistos como heróis. É importante compreender como esses indivíduos foram capazes de se manter firmes e buscar pistas para promover esses comportamentos. Essas pistas podem ser valiosas para incentivar outros a resistirem à pressão do conformismo (Zimbardo, 2004). São ainda trabalhados obstáculos como os estereótipos, isto é, crenças e opiniões que se referem a características, atributos e comportamentos associados a membros de diferentes grupos (Hilton & von Hippel, 1996). Esses estereótipos podem influenciar negativamente a disposição das pessoas em agir de forma heroica, uma vez que podem criar expectativas limitantes e preconceitos em relação aos indivíduos e às situações em que são necessárias ações heroicas. Por fim, o preconceito é caracterizado como uma atitude direcionada a um indivíduo com base na sua presença num grupo social específico (Brewer & Brown, 1998).

HIP Portugal

Desde 2018, em Portugal, tem sido implementado o HIP, através do qual se realizou um estudo piloto com vista a adaptar o programa aos estudantes do ensino secundário, denominado *HIP Teens*. Essa pesquisa, conduzida com uma amostra de 228 jovens, revelou que o *HIP Teens* teve um impacto positivo no grupo experimental, uma vez que demonstrou uma maior adoção de atitudes e comportamentos prossociais em comparação com o grupo de controlo (Santo, 2018). Além disso, no contexto do *HIP Teens*, foi conduzido um estudo exploratório com cinco jovens, utilizando uma versão do programa que incorpora sessões de *Mindfulness*, denominada *Creating Mindful Heroes*. Os participantes relataram uma percepção geral positiva em relação ao programa, mencionando melhorias nos seus relacionamentos familiares, interpessoais e sociais. Foi observado que o programa contribuiu para promover comportamentos prossociais e fortaleceu sua capacidade empática (Nogueira et al., 2023).

Uma outra investigação foi desenvolvida, em 2020, em colaboração com a Cruz Vermelha de Vila Nova de Gaia, culminando na criação do programa "Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis". Este foi implementado com crianças do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Este programa inovador combina sessões do HIP com treino em Primeiros Socorros Psicológicos. A primeira implementação foi realizada com 99 crianças do 4º ano, e a avaliação revelou um aumento na componente cognitivo da empatia entre os participantes (Rüffer, 2021).

Em 2022, foi implementado um programa de intervenção, unindo a PSP para Heróis com o programa "Academia de Líderes Ubuntu", destinado a 40 alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo. Para avaliar o programa, foram entrevistados seis alunos, os seus encarregados de educação (n=6) e dois professores. Foram utilizados três guiões de entrevistas semiestruturadas, adaptados especificamente para este estudo. Os resultados destacam o impacto positivo do programa "Ubuntu para Heróis" em várias áreas, incluindo comportamental, social, cognitiva, emocional e de consciencialização ambiental. Os participantes ficaram altamente satisfeitos com o programa, e a maioria dos alunos adquiriu conhecimentos nas dinâmicas prossociais (Teixeira, 2022).

Em 2023, o HIP Portugal recebeu uma proposta para implementar o *Heroic Imagination Project* num ATL (Atividades de Tempos Livres) de um Centro Social localizado em numa área econômica e socialmente desfavorecida na região do Porto. Esse novo contexto de implementação do HIP apresenta várias especificidades. O ATL é frequentado por um grupo de crianças e jovens com idades entre 10 e 15 anos, enquanto até então o HIP tinha sido implementado em grupos da mesma faixa etária, porém em formatos adaptados para cada nível de desenvolvimento (HIP *Teens* e HIP *Kids*). Além disso, o HIP está a ser implementado como atividade extracurricular (exceto por um estudo de caso com 6 jovens, todas as implementações do HIP em grandes grupos ocorreram em componente letiva). Por último, além disso, é importante ressaltar a situação de extrema vulnerabilidade dessas crianças e jovens, conforme mencionado anteriormente e comprovado pela literatura científica. Essa vulnerabilidade também foi confirmada pelos educadores do ATL durante a avaliação das necessidades para o planeamento da implementação do HIP. É diante desses desafios específicos que surge a presente investigação, com o objetivo prevenir junto destas crianças e jovens comportamentos *bystander*, conformistas, preconceituosos e estereotipados. E, em oposição, promover comportamentos prossociais.

Método

Esta investigação teve como objetivo geral avaliar o impacto do *Heroic Imagination Project* em crianças em risco. Recorreu-se a uma abordagem metodológica qualitativa, que possibilita uma representação dos participantes mais rica, com mais perspetivas, crenças e opiniões, superando, nestes aspetos, as outras metodologias (Yin, 2011). Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa *Heroic Imagination Project*.

2. Explorar os conhecimentos adquiridos ao nível das competências prossociais através do *Heroic Imagination Project*.
3. Explorar o impacto percebido nos participantes do programa *Heroic Imagination Project*.
4. Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa *Heroic Imagination Project*.

Participantes

Os participantes deste estudo foram 8 das 24 crianças que participaram nas sessões do *Heroic Imagination Project*, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. No que concerne ao sexo, o sexo masculino é aquele que apresenta um maior número de participantes na amostra do presente estudo. A escolha de quem seriam os participantes guiou-se por um processo de amostragem não probabilística por conveniência, isto é, as crianças selecionadas demonstraram-se mais acessíveis, colaborativos e/ou disponíveis para participar (Freitag, 2018).

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica dos participantes

Participante	Idade	Sexo	Ano de escolaridade	Nº de sessões presentes
Participante 1	13	F	8º	4/4
Participante 2	12	F	6º	3/4
Participante 3	12	M	6º	4/4
Participante 4	11	F	5º	3/4
Participante 5	11	M	5º	4/4
Participante 6	10	M	5º	4/4
Participante 7	11	M	6º	4/4
Participante 8	13	M	5º	4/4

Programa

Para este estudo, realizaram-se quatro sessões do programa *Heroic Imagination Project* direcionado para crianças e jovens dos 10 aos 15 anos e a frequentar do 5º ao 9º ano de escolaridade. Este programa foi aplicado durante quatro semanas (dias 16, 23, 30 de maio e 6 de junho de 2023) tendo a duração de 1 hora por sessão (descritos pormenorizadamente no Anexo I). Foi dinamizado por três formadoras HIP e por duas alunas que se encontravam a frequentar o Mestrado em Psicologia na Universidade Católica Portuguesa.

Instrumentos

O instrumento de recolha de dados foi um guião de entrevista semiestruturada construído e adaptado para este estudo (Anexo II). O guião de entrevista foi, por isso, desenvolvido de forma a obter testemunhos dos participantes ao nível do conhecimento, das crenças, das motivações, das expectativas, dos planos e das sugestões dos participantes em relação ao HIP (Selltiz, Wrightsman & Cook, 1987). Durante esse processo, é desejável que as perguntas que compõem o guião de entrevista, embora possam diferir em termos do seu grau de abertura, sejam formuladas de maneira clara, sequencial e lógica (Creswell & Poth, 2018). Deste modo, o guião foi composto por questões abertas e semiabertas, de modo que cada participante partilhasse livremente as suas respostas, tendo em consideração a faixa etária dos participantes e os objetivos definidos previamente pelo estudo. O formato da entrevista permitiu ao entrevistador, de uma forma espontânea, controlar a ordem das perguntas e a formulação das mesmas, (Flick, 2017). Posto isto, o guião semiestruturado centrou-se em quatro categorias de questões: satisfação dos participantes em relação ao programa; conhecimentos adquiridos; impacto percebido nos participantes; sugestões de melhoria para futuras implementações do programa.

Para além do guião de entrevista, recorreu-se a um instrumento de gravação de áudio de forma a garantir uma recolha de dados mais precisa e compreensível. Aquando do momento da entrevista, foi pedida autorização aos participantes para o uso deste mesmo instrumento, esclarecendo a sua confidencialidade e importância.

Procedimento de recolha de dados

O procedimento de recolha de dados começou com a identificação dos participantes, com contacto prévio entre os formadores e investigadores do *Heroic Imagination Project* com o ATL de uma zona em risco socioeconómico e social. No seguimento do pedido de autorização ao estabelecimento onde foi implementado o programa com crianças, foi necessário obter um

consentimento informado referente à participação dos participantes menores, através da assinatura dos seus encarregados de educação. O consentimento (Anexo III), incluiu a descrição do projeto, os objetivos de estudo, as condições de participação e as condições relacionadas com a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

As entrevistas foram conduzidas a 8 dos participantes, de forma individual e presencial, no dia 13 de junho, após 1 mês de implementação do programa. As entrevistas com os participantes tiveram uma duração média de 10 minutos, gravadas em áudio, numa sala fornecida pelo Centro Social e Paroquial.

Procedimento de análise de dados

Para a condução da análise de dados, após a implementação das entrevistas, foram efetuadas as transcrições das mesmas, na íntegra. Numa primeira fase, foi feita a leitura integral das transcrições, onde se começaram a construir as primeiras categorias gerais tendo em consideração que seguissem uma linguagem próxima à dos participantes. De seguida, recorreu-se à análise do conteúdo com recurso ao software *Qualitative Research Solution– Nvivo 12* onde se realizou a codificação de dados, a gestão das fontes de informação e a categorização durante o processo de codificação (Lage, 2011).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados, tendo em consideração os objetivos específicos do presente estudo. O procedimento de análise dos dados resultou na criação de um conjunto abrangente de categorias (Anexo IV). Essas categorias serão apresentadas ao longo do texto, utilizando excertos das entrevistas realizadas com os participantes, com o intuito de ilustrar a apresentação dos resultados. Os resultados serão discutidos com base na literatura existente e em consonância com os objetivos do estudo, que correspondem às categorias principais destacadas em negrito (e.g., **gostaram mais**). As demais categorias e subcategorias serão apresentadas em texto sublinhado (e.g., vídeos) e será fornecido o número de participantes e as referências de cada categoria.

O1: Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa *Heroic Imagination Project*.

No que diz respeito à **satisfação dos participantes** (crianças e jovens) revelaram um balanço geral positivo em relação ao programa (5;9), sendo referido que “foi tudo divertido.” Quando perguntado o que é que eles gostaram mais foram mencionados os vídeos, que de uma

forma geral foram referidos por quase todos os participantes (5;5), especificamente disseram o Mrs. Indifferent (1;1) o uma experiência Lipton (1;1) e o conformismo (1;1). Para além dos vídeos, foram ainda referidos o teatro fórum (4;4), as guloseimas (1;1), a interação com as formadoras HIP (1;1) e, por último, uma das crianças referiu o desenho do herói (1;1) “também gostei daquilo que tínhamos que escrever o que é que para nós era um herói.”

Alguns dos participantes consideraram que, apesar da experiência positiva, houve momentos que gostaram menos como os momentos de exposição (2;3), “quando elas faziam discursos, quando estavam a falar sobre o assunto durante muito tempo”, o desenho do herói (2;2) e um dos participantes menciona a dinâmica da discriminação (1;1) por sentir que houve alguns participantes “injustiçados”.

Foi referido ainda, por algumas das crianças e jovens (n=4), o que os surpreendeu mais. As aprendizagens (2;2), foram uma surpresa para dois dos participantes por tudo o que conseguiram aprenderam ao longo do programa. Além disso, os vídeos (1;1) “por causa do ajudar” e o atuar (1;1) no teatro fórum, quando lhes foi proposto que os participantes representassem uma situação em que algum dos obstáculos estava presente (comportamento *bystander*, conformismo, preconceito ou estereótipo estaria presente).

De uma forma geral, os participantes revelaram, com referências ao que gostaram mais, gostaram menos e ao que os surpreendeu, uma boa satisfação em relação ao programa. Os programas que promovem competências socioemocionais revelam-se fundamentais para o sucesso pessoal e escolar das crianças e dos jovens (Sousa & Coelho, 2021). Literatura tem evidenciando a satisfação e o impacto positivo nas crianças e jovens, depois de participarem nestes programas, quer a nível do sucesso académico (Durlak et al., 2011) como ao nível da prevenção de comportamentos desviantes e de violência entre os pares (Taylor et al., 2017). Conclusões importantes para a população-alvo deste estudo que vive em condições socioeconómicas e sociais de risco, no qual a prevenção e a promoção de competências socioemocionais é a chave para um comportamento mais pró-social. Desta forma, percebe-se através da investigação que os programas de intervenção socioemocional têm se focado em conduzir uma avaliação cada vez mais útil para as comunidades em que são desenvolvidos (McKown, 2019).

O2: Explorar os conhecimentos adquiridos ao nível das competências pró-sociais através do *Heroic Imagination Project*.

No que diz respeito aos **conhecimentos adquiridos**, os participantes demonstraram ter compreendido os conceitos e as dinâmicas desenvolvidas ao longo do programa. Dos vários

conhecimentos e aprendizagens referidos, o do herói (8;16) cotidiano, o conformismo (8;34) e o comportamento bystander (8;22) foram compreendidos por todos os participantes deste estudo (n=8). Isto é, um dos participantes descreve o comportamento *bystander* como “*bystander* é ver uma pessoa a precisar de ajudar e ignorar e o comportamento que se apercebeu no vídeo era o homem estava sempre de mãos nos bolsos depois uma mulher queria apanhar o elevador e o homem não fez com que o elevador abrisse, depois também houve uma criança em que o balão começou a voar e o homem não agarrou.” Em relação a estes conceitos, os participantes conseguiam recordar-se do nome e da sua definição de forma mais imediata quando referidos vídeos ou dinâmicas onde tivessem sido exemplificados. Os vídeos e as dinâmicas nutrem de uma funcionalidade de introduzir e sustentar o conhecimento.

Para além destes conhecimentos, relativamente ao ajudar (7;28) apenas um dos participantes não o refere. Quando questionados sobre as aprendizagens ao longo do programa, quase todos os participantes mencionam o ajudar o outro, sendo referido “sinto que aprendi que tenho que ajudar as pessoas porque no futuro as pessoas vão me ajudar a mim”, mas também é referido o pedido de ajuda a outras pessoas como foi o caso de um dos participantes: “podemos, às vezes, ter de pedir ajuda a alguém, a algum adulto ou às autoridades.

Em relação ao participar (6;11) e ao despertar (7;28), a maioria (n=6; n=7, respetivamente), revela ter adquirido estes conceitos como poderes ao comportamento heroico. Um dos participantes descreve um dos comportamentos que define o despertar utilizando um dos vídeos apresentados nas sessões, descrevendo que “(...) depois o homem ia a passar a passadeira e uma idosa agarrou-lhe a mão e ele ajudou a idosa.

Os conhecimentos preconceito (5;11), discriminação (5;12), também demonstram afluência por parte dos participantes deste estudo, embora se notasse que era referida a definição destes conceitos, mas havia alguma dificuldade em recordarem-se das palavras. O não julgar (2;3), os estereótipos (2;3) e a empatia (3;3) foram assimilados por alguns dos participantes.

Por último, os participantes mencionaram duas das dinâmicas prossociais realizadas ao longo das sessões: a dinâmica de asch (1;1) e a dinâmica da discriminação (1;1), dando exemplos de aprendizagens que tinham retirado dessas atividades. Isto é, mesmo que nem todos os alunos conseguissem recordar-se dos nomes dos conceitos, recordavam-se e compreendiam as dinâmicas.

A aprendizagem socioemocional é descrita por CASEL (2012) como o processo pelo qual crianças e adultos aprendem e utilizam efetivamente o conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para compreender e controlar as emoções, estabelecer e alcançar metas, demonstrar empatia, desenvolver e manter relacionamentos positivos, e tomar decisões

responsáveis. Portanto, a aquisição dos conhecimentos é o primeiro passo para uma posterior aplicação de comportamentos prossociais e atitudes socioemocionais no dia a dia destas crianças e jovens (CASEL, 2020).

O3: Explorar o impacto percebido nos participantes do programa *Heroic Imagination Project*.

No que diz respeito ao **impacto nos participantes**, estes mencionaram impactos positivos ao nível **social, comportamental, cognitivo, consciência ambiental e emocional**.

A nível das competências sociais, a maior parte dos participantes refere ajudar os outros (7;12) como por exemplo “ajudar as pessoas, a não as discriminar, a quando precisarem de ajuda psicológica ajudar, ou então pedir a alguém especialista nisto para ajudar.” Preocupar-se com os outros (2;2), cuidar do outro (1;1) e cuidar de animais (1;2) foram, também, competências de empatia mencionadas pelos participantes desse estudo. Ainda ao nível das competências sociais, incentivar os amigos (2;2) a também eles praticarem atos heroicos e a agirem mais sob comportamentos prossociais (“espero que eu ajude as pessoas e que fique mais responsável e que incentive os meus amigos a ajudar as pessoas como eu.”

Em relação às competências comportamentais, foram referidas questões relacionadas com o humor (1;1) por um dos participantes que explica “Por exemplo, não estar sempre de mau humor com as pessoas.” Ao nível da dimensão escolar, foi retratado por umas duas crianças atitudes de mudança perante o contexto escolar (2;3), sendo uma delas “um amigo meu abriu aqui a cabeça e fomos com ele ao PBX.” Há, ainda, um dos participantes que relaciona o impacto do programa com o contexto familiar (1;2).

No que diz respeito à dimensão cognitiva, os participantes não demonstraram uma correlação explícita com o impacto do programa nas suas vidas. Contudo, um dos participantes especifica a iniciativa (1;1) como processo de mudança baseado naquilo que aprendeu e observou ao longo do programa: “*Porque havia muitas coisas que eu não fazia e que depois de ter estas sessões e de ver os tais vídeos, comecei a perceber que devia fazer certas coisas que não fazia antes.*”

Por último, a consciência ambiental foi denotada por uma das crianças como forma de cuidar do ambiente (1;1): “*No outro dia vi que havia, por exemplo, lixo no chão da escola e apanhei.*”

Nesta investigação, todos os participantes (n=8) evidenciaram que o programa teve um impacto positivo neles, mas nem todos conseguiram dar exemplos de mudanças comportamentais, sociais, emocionais, de consciência ambiental ou cognitivas que já se

tivessem apercebido neles próprios. Para além disto, um dos participantes indica o contexto familiar como limitação para a prática de comportamentos prossociais, na medida em que afeta a sua iniciativa e autoestima: “*Depois dizem que a culpa é minha*”; “*Olha, em casa*”; “*O meu sobrinho às vezes cai e eu vou lá ajudá-lo e dizem que a culpa é minha.*” Posto isto, é possível compreender a autoconsciência que inclui a capacidade de identificar e compreender as emoções e pensamentos de si mesmo e dos outros, e reconhecer como eles influenciam o comportamento (CASEL, 2015). O contexto familiar influencia as crianças e os jovens na sua prática de comportamento prossociais.

No ponto de vista da consciência social, esta refere-se à capacidade de adotar perspetivas e cultivar empatia com indivíduos (CASEL, 2015), o que se verifica nesta investigação. Os participantes revelaram preocupar-se com os outros, cuidarem das pessoas e dos animais, ajudarem os outros e incentivarem os amigos a também adotaram comportamentos de empatia.

Para além da autoconsciência e da consciência social, CASEL (2015) identifica mais três áreas que estão relacionadas com a aquisição de competências cognitivas, emocionais e sociais. Sendo o autocontrolo, que é entendido como a capacidade de promover emoções, pensamentos e comportamentos mais regulares (CASEL, 2015). Sendo que, os participantes demonstraram um autocontrolo do seu humor e na resolução de problemas.

No caso da tomada de decisão responsável, que envolve a habilidade de fazer escolhas construtivas tanto em relação a nós próprios como em contextos de interação social, tendo em consideração princípios éticos, normas sociais e a avaliação das consequências envolvidas nesses processos (CASEL, 2015), é concluído que os participantes construíram e aumentaram a sua tomada de decisão responsável. Tanto na prática de comportamentos prossociais, como na consciência da decisão de ultrapassar os obstáculos a um comportamento heroico.

Por fim, CASEL (2015) ainda reconhece as competências relacionais, referindo a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis na lógica de envolver uma comunicação clara, uma cooperação, escuta ativa e gestão de conflitos. Contudo, ao analisarmos os resultados, não foram identificadas pelos participantes a existência de impacto e mudanças a este nível relacional.

O4: Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa *Heroic Imagination Project*.

Em relação às **sugestões de melhoria para futuras implementações** os participantes partilharam poucas sugestões (n=3). Quando questionados sobre este tema, um dos

participantes referiu que o programa devia ser menos expositivo (1;1): “Só o fazer os discursos um bocado grandes e longos é que podiam mudar.”

Foi ainda mencionado mais doces (1;1) e a sugestão de acrescentar mais conteúdo como, por exemplo, mais atividades (1;1) e falar sobre a homofobia (1;1): “Talvez falar sobre a homofobia.”

O crescimento da valorização do desenvolvimento das competências socioemocionais tem levado a um aumento e diversificação das estratégias utilizadas na sua implementação (Sousa & Coelho, 2021). A metodologia ativa na aprendizagem procura promover uma participação de todos de uma forma ativa (Carvalho, Amann & Almeida, 2016), com menos momentos expositivos. As atividades lúdicas oferecem a oportunidade de auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que são mais inclusivas, inovadoras, energéticas e contemplativas, com um ambiente seguro para a prática de atitudes e comportamentos (Carvalho, Amann & Almeida, 2016).

A motivação para aprender desempenha um papel fundamental no comportamento das crianças e jovens exercendo influência no desenvolvimento das competências socioemocionais (Santana, Jesuino & Costa, 2022). No que diz respeito aos doces, proferidos por um dos participantes, leva à reflexão dos incentivos e das recompensas na motivação para a participação das crianças e jovens nos programas socioemocionais.

Os restantes participantes (n=5) não mencionaram nenhuma sugestão de melhoria, o que valida a conclusão retirada em objetivos anteriores: a satisfação com o programa. Contudo, acaba por ser uma limitação na melhoria do programa.

Conclusão

O presente estudo revelou que numa amostra de crianças e jovens em contexto de risco, de um modo geral, todos os participantes expressaram satisfação em relação ao programa. Sendo evidente o envolvimento dos participantes face ao mesmo, traduzido na base das análises recolhidas tanto ao nível dos conhecimentos adquiridos como do impacto do programa.

Na sua maioria, os alunos demonstraram aquisição dos conhecimentos ao nível das dinâmicas prossociais, assim como nos obstáculos ao comportamento heroico. Isto é, os participantes demonstraram que a maior parte compreendeu os conceitos, como o conformismo e o comportamento *bystander*, na sua totalidade. Embora alguns demonstrassem alguma dificuldade a recordarem-se do nome do conceito, observamos que a definição do mesmo estava compreendida. Eventualmente pode dever-se ao facto da metodologia expositiva com referência visual de cartazes com a denominação dos obstáculos e dos poderes, colocadas em

todas as sessões. Ainda em relação aos conhecimentos adquiridos, os participantes demonstraram conseguir recordar-se e portanto, compreender melhor, os temas abordados na sessões quando estes estavam associados aos vídeos e/ou dinâmicas em que os conceitos fossem mencionados.

Conforme o relato dos participantes, o programa teve impacto positivo nos alunos ao nível da dimensão social, comportamental, cognitivo, consciência ambiental e emocional. No entanto, a dimensão que os alunos identificaram como de maior impacto foram especialmente a dimensão social.

Como pontes fortes desta investigação, destaca-se o facto de que as crianças tiveram a oportunidade de serem ouvidas e partilharem suas experiências e opiniões, assim como as suas sugestões de melhoria para futuras implementações do programa. É importante salientar que esta investigação se centrou na avaliação do programa *Heroic Imagination Project* em crianças em contexto socioeconómico e social de risco, num ATL com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Em relação às limitações, os resultados deste estudo podem ter sido afetados pela tendência das crianças de fornecerem respostas que transmitam uma imagem positiva e culturalmente aceita, conhecida como desejabilidade social (Richman et al., 1999). Para além disso, poderia ser relevante entrevistar a psicóloga do ATL do Centro Paroquial e Social e os encarregados de educação dos participantes, de forma a incluir diferentes perspetivas sobre o impacto social e familiar do programa nas crianças e jovens. Poderia, ainda, ter-se em consideração o prolongamento do número de sessões, uma vez que seria vantajoso quer as crianças e jovens deste contexto social e económico alicerçando às suas idades, tivessem mais tempo para compreender, assimilar e colocar em prática os conteúdos mais complexos.

Quanto às repercussões práticas do estudo desenvolvido, tendo em consideração a satisfação dos participantes, salienta-se a pertinência de se implementar o *Heroic Imagination Project* neste tipo de contextos de ATL e com um público-alvo de diferentes idades. Isto traria a oportunidade de o maior número de crianças participarem em programas socioemocionais e adquirirem comportamentos prossociais (CASEL, 2020). A implementação desses programas de modo a alcançarem mais crianças e jovens proporcionaria às crianças a oportunidade de adquirir e aplicar conhecimentos, desenvolver competências e atitudes para construir identidades saudáveis, aprender a gerir emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, demonstrar empatia pelos outros, tomar decisões responsáveis e cuidadosas, estabelecer e manter relacionamentos de apoio (CASEL, 2020).

Em relação às propostas de melhoria para futuras implementações, os participantes revelaram poucas sugestões. Mesmo assim, duas das quatro sugestões foram menos conteúdos expositivos e mais atividades.

Por fim, como mencionado nas limitações, poderia ser relevante realizar um estudo em que seriam auscultados os encarregados de educação de forma perceber o impacto do programa nos participantes no contexto familiar. Os encarregados de educação são elementos essenciais para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. Para além disto, haver uma maior parceria entre a implementação do programa e as famílias, sendo que como em contexto de risco socioeconómico existe maiores níveis de *stress* parental o que pode providenciar um comportamento parental de risco (Martins, Matos & Sani, 2023).

Referências Bibliográficas

- Anda, R. F., Butchart, A., Felitti, V. J., & Brown, D. W. (2010). Building a framework for global surveillance of the public health implications of adverse childhood experiences. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(1), 93–98. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.03.015>
- Blau, K., Franco, Z., & Zimbardo, P. (2009). Fostering the Heroic Imagination: An Ancient Ideal and a Modern Vision. *Spring*, 10.24839/1092-0803.Eye13.3.18
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1704-1716. <https://doi.org/10.1177/1049732308325865>
- Brewer, M. B., & Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds), *Handbook of Social Psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 554–594). McGraw Hill.
- Carroll, A., Houghton, S., Forrest, K., McCarthy, M., & Sanders-O'Connor, E. (2020). Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children's emotional and behavioural difficulties. *School Psychology International*, 41(3), 197-217. <https://doi.org/10.1177/0143034319898741>
- CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel. (2020). Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/
- Choi, J. K., Kelley, M. S., & Wang, D. (2018). Neighborhood characteristics, maternal parenting, and health and development of children from socioeconomically disadvantaged families. *American Journal of Community Psychology*, 62(3-4), 476–491. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12276>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1999). Emotion, emotion-related regulation, and quality of socioemotional functioning. A In L. Balter & CS Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 318-333).
- Eisenberg, N., Fabes, R.A, & Spinrad, T.L. (2006). *Manual de psicologia infantil* (Vol. 3). Hoboken, NJ, EUA: John Wiley & Sons.
- Franco, Z.E., Blau, K., & Zimbardo, P.G. (2011). Heroism: a conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology*, 15(2), 99-113. <https://doi.org/10.1037/a0022672>
- Franco, Z., & Zimbardo, P. (2006). The Banality of Heroism. Obtido em abril de 2022, https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_banality_of_heroism
- Freitas, R. (2018). Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência?. *Revista de estudos da linguagem*, 26(2), 667-686.
- Harmon-Jones, E.E. (2019). *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Heiner, E., K. (2019). Fostering Heroism in Fourth- and Fifth-Grade Students. *Journal of Humanistic Psychology*, 59(4), 596–616. <https://doi.org/10.1177/0022167817753997>
- Heroic Imagination Project (2022). Consultado em Heroic Imagination Project em: <https://www.heroicimagination.org/>
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology*, 47(1), 237-271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>
- Hoffman, M.L. (1981). O altruísmo faz parte da natureza humana?. *Journal of Personality and social Psychology*, 40(1), 121.
- Hortensius, R., & De Gelder, B. (2018). Da empatia à apatia: o efeito espectador revisitado. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4), 249-256. <https://doi.org/10.1177/0963721417749653>

- Kohen, A., Langdon, M., & Riches, B. R. (2019). The Making of a Hero: Cultivating Empathy, Altruism, and Heroic Imagination. *Journal of Humanistic Psychology, 59*(4), 617-633. 10.1177/0022167817708064.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychological Education, 15*, 42–58. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.173291>
- Lage, M. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *ETD Educação Temática Digital, 12*(03), 198-226.
- Luberto, C. M., Shinday, N., Song, R., Philpotts, L. L., Park, E. R., Fricchione, G. L., & Yeh, G. Y. (2018). A systematic review and meta-analysis of the effects of meditation on empathy, compassion, and prosocial behaviors. *Mindfulness, 9*, 708-724. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0841-8>
- Martins, P., Matos, C., & Sani, A. (2023). Parental stress and risk of child abuse: The role of socioeconomic status. *Children and Youth Services Review, 148*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106879>
- McKown, C. (2019). Challenges and Opportunities in the Applied Assessment of Student Social and Emotional Learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 205–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- Moran, D., & Taylor, L. K. (2022). Outgroup prosocial behaviour among children and adolescents in conflict settings. *Current opinion in psychology, 44*, 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.030>
- Pequeno, M. (2017). Violência e direitos humanos. *Revista de Filosofia Aurora, 28*(43), 135-146.
- Richman, W. L., Kiesler, S., Weisband, S., & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology, 84*(5), 754. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.754>

- Rüffer, N. (2021). *Primeiros socorros psicológicos para heróis: um estudo piloto com crianças* [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Santo, J. E. (2018). *Estudo Piloto de Implementação do Heroic Imagination Project em Portugal* [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Portuguesa.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163–182. <https://doi.org/10.1023/A:1005152515264>
- Selltiz, C. (1987). Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, Lda.
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 94, 421-436. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.07.027>
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 94, 421-436. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.07.027>
- Singh, G. K. (2003). Area deprivation and widening inequalities in US mortality, 1969–1998. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1137–1143. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.7.1137>
- Sousa, V., & Coelho, V. A. (2021). Efetividade dos programas de Aprendizagem SocioEmocional: o impacto da satisfação dos participantes sobre os resultados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 403-412. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2248>
- Stepp, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R., & Morris, N. A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(8), 457-465. <https://doi.org/10.1177/070674371105600803>

- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. and Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Vachon, D. D., Lynam, D. R., & Johnson, J. A. (2014). The (non)relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751–773. <https://doi.org/10.1037/a0035236>
- Wade, R., Shea, J. A., Rubin, D., & Wood, J. (2014). Adverse childhood experiences of low-income urban youth. *Pediatrics*, 134(1), 13–20. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2475>
- Wang, M. (2017). Harsh parenting and peer acceptance in Chinese early adolescents: Three child aggression subtypes as mediators and child gender as moderator. *Child Abuse & Neglect*, 63, 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.017>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029>
- Yin, R. (2011). *Applications of case study research*. SAGE.
- Zimbardo, P. G. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: Understanding how good people are transformed into perpetrators. In A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 21–50).

- ANEXOS -

Anexo I. Programa “*Heroic Imagination Project*”

Sessão 1	Descrições	Materiais
Introdução	“Boa tarde a tod@s. A partir de hoje estaremos aqui todas as terças-feiras à mesma hora para fazer um programa convosco, que se chama “ <i>Heroic Imagination Project</i> ” – o HIP - abreviado. Antes de explicarmos o que é isto do HIP, gostaríamos de fazer uma atividade convosco.”	
Dinâmica do herói	Os alunos, individualmente, são convidados a criar um herói, com as características que eles considerem que um herói tem ou deva ter. Os alunos terão aproximadamente 20 minutos para realizar esta atividade. No final, alguns dos alunos apresentam esse herói ao grande grupo.	Material de escrita e pintura. Folhas de papel.
Zimbardo e a Experiência da Prisão de Stanford	Explicação sobre quem é o Zimbardo e qual foi a experiência da prisão de Stanford.	
Sobre o Heroic Imagination Project – HIP	O Zimbardo criou o HIP – Heroic Imagination Project, um projeto que treina pessoas para que elas sejam Heróis do Quotidiano. O HIP ensina pessoas a serem esses heróis do dia-a-dia e a aproveitarem as melhores oportunidades à sua volta para ajudarem os outros e o planeta, e para todos ficarmos mais felizes!	
Fecho da sessão	Questionar se: “já fizeram algo que vos torna um herói do dia-a-dia?”	Vídeo do <i>boomerang</i> .

	Ver um pequeno vídeo que resume tudo aquilo que falamos até aqui, e que queremos treinar convosco: o “DESPERTAR.”	
--	---	--

Sessão 2	Descrições	Materiais
Introdução	<p>Relembrar o conceito de herói para o HIP - Ser herói implica agir, ser proactivo, estar lá no momento certo; responder quando alguém precisa de ajuda, quando numa situação alguém deve intervir.</p> <p>“No final da sessão anterior nós fizemos um pedido, que era para vocês “<i>DESPERTAREM</i>” para situações à vossa volta, e que identificassem situações no vosso quotidiano em que tiveram oportunidade para agir e ajudar, e outras situações em que não o fizeram. Alguém quer partilhar as suas ideias?”</p>	
Dinâmica do <i>Asch</i> e Conformismo Social	<p>Um dos dinamizadores vai lá fora com três jovens que se voluntariaram e entrega-lhes um papel colorido a cada um deles, dizendo que aquilo é um segredo e que mais ninguém na turma pode saber que eles têm o papel colorido. Enquanto isso, os restantes dinamizadores ficam na sala com a turma, e explicam a dinâmica.</p> <p>Será apresentada uma imagem com 3 barras. O que se pretende perceber é qual a barra que os jovens consideram que é igual à do lado esquerdo. A barra nº 3 é a resposta correta. No entanto, os jovens serão cúmplices e todos dirão que a barra correta é a barra nº 2.</p> <p>Quando os dois/três jovens voluntários voltarem para a sala inicia-se a dinâmica. A imagem é</p>	

	<p>apresentada e, um por um, os jovens vão respondendo.</p> <p>O que se pretende é perceber que tipo de resposta darão os dois/três jovens voluntários e se serão conformistas com o restante grupo.</p> <p>No final da dinâmica será realizada uma discussão em torno das seguintes questões:</p> <p>“Bem, a resposta correta não é a barra número 2, mas sim a barra nº 3.”</p> <p>“O que se passou neste exercício? – questionar os “voluntários” sobre a sua escolha em relação às barras.”</p> <p>“Sabiam que a barra nº 3 era a correta?”</p> <p>“Se sim, porque não deram essa resposta?”</p>	
<p>Conformismo Social</p>	<p>Explicação sobre o que é o conformismo social, utilizando a experiência anterior e vídeos de apoio.</p> <p>Conformismo como obstáculo ao comportamento heroico.</p>	<p>Visualização do vídeo: “Conformismo Social – O experimento em uma sala de espera.”</p> <p>Visualização do vídeo: Sala com fumo.</p> <p>Placas com o nome dos obstáculos.</p>
	<p>Mostrar a 1ª parte do vídeo, até ao minuto 1:28.</p> <p>“O que é que aconteceu até aqui no vídeo?”</p> <p>“O que é que o senhor poderia ter feito e não fez?”</p>	<p>Vídeo <i>Mrs. Indifferent</i></p>

<p>Comportamento <i>bystander</i></p>	<p>Explicação do que é comportamento <i>bystander</i> (mostrar a placa de papel com o nome).</p> <p>Mostrar a 2ª parte do vídeo até ao fim.</p> <p>“O que é que mudou no vídeo? Porquê?”</p> <p>“Que coisas é que o senhor começou a fazer?”</p> <p>“Como é que o ambiente ficou? E as pessoas?”</p> <p>Explicação do que mudou da primeira para a segunda parte do vídeo.</p> <p>“O que acham que podemos fazer para contrariar este comportamento?”</p> <p>Introdução aos dois superpoderes.</p>	<p>Placas com o nome dos obstáculos e dos poderes.</p>
<p>Superpoderes</p>	<p>Despertar: O poder de um.</p> <p>“O que queremos é despertar para a ação! A probabilidade de ajudar/ou sermos ajudados aumenta se tivermos na presença de uma única pessoa, uma vez que esta vai sentir-se individualmente responsável por agir.”</p> <p>“No entanto, devemos também ter em conta de que há situações e comportamentos que podem colocar a segurança em risco. Para isso existe o Participar: O poder de dois.</p> <p>Nos casos em que achamos que não conseguimos resolver a situação sozinhos, ou que podemos colocar-nos em perigo, ou precisamos de alguém mais experiente que nos ajude a resolver a situação, tu também podes fazer algo muito sábio e importante: encontrar outras pessoas que também te possam ajudar.”</p>	
<p>Fecho da sessão</p>	<p>Proposta - Treino de Heróis:</p>	<p>Cartões</p>

	<p>“Para terminarmos, e para continuarem a treinar o vosso “DESPERTAR”, hoje temos uns cartões que vamos distribuir para que possam escrever as ações que fizerem durante a semana para treinar o vosso “Despertar”.”</p> <p>(distribuir os cartões pelas crianças e jovens)</p>	
--	--	--

Sessão 3	Descrições	Materiais
Dinâmica da discriminação	<p>À entrada da sala, atribuir, aleatoriamente por cada estudante, papéis de cores diferentes: laranja e azuis – constituindo dois grupos distintos.</p> <p>“Bom dia a tod@s! Estamos cá de novo para o nosso programa Heroic Imagination Project – HIP. Hoje temos um pedido importante a fazer que é: quem tem papéis laranja que se sente nas cadeiras, e quem tem papéis azuis se sente no chão.”</p> <p>As dinamizadoras devem distribuir “privilégios” pelos estudantes com o papel laranja (e.g. chocolates, rebuçados, brindes, etc.), elogiar esse grupo, dar-lhes mais atenção, ser simpáticas, etc. Por outro lado, devem ignorar e repreender os estudantes com papel azul, fazendo críticas sobre o seu comportamento, e não lhes atribuindo nenhum “privilégio” /recompensa. Permanecer com esta dinâmica durante alguns minutos (5/10 minutos).</p> <p>Ouvir os comentários dos estudantes sobre o que está a acontecer. Passados 10 minutos terminamos com a dinâmica.</p> <p>Explicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que acham que aconteceu aqui? • Como se sentiram durante estes minutos? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Por que razão acham que isto aconteceu? 	
Preconceito, discriminação e exclusão social	<p>Explicação da dinâmica <i>Blue eyes, Brown eyes</i>. E fazer paralelismo com a dinâmica da discriminação feita com os participantes anteriormente.</p> <p>Conclusão: a dinâmica demonstrava que embora os comportamentos discriminatórios (como o racismo e a xenofobia) possam ser aprendidos, eles também podem ser desaprendidos.</p>	
Super Poderes	<p>Quando essas situações acontecem – de conformismo, de comportamento bystander/observador, de preconceito ou discriminação, devemos estar mais atentos para tentar mudar isso. E começar a pensar que, se calhar, podemos fazer alguma coisa para melhorar o ambiente à nossa volta (ex. ajudar alguém que precise, ser atencioso, fazer uma boa ação com uma pessoa/animal/meio ambiente, etc.).</p> <p>Para isso existem os superpoderes que vocês já conhecem e que podemos usar:</p> <p>Despertar: o poder de UM</p> <p>Participar: o poder de DOIS</p> <p>Questionar as crianças sobre os poderes, o que significam e em que ocasiões podemos usá-los.</p>	<p>Vídeo: Ninguém nasce racista. Continue Criança;</p> <p>Vídeo: O que são os Direitos da Criança com a Rita e o João UNICEF;</p>
Fecho da sessão	<p>“Para terminarmos, na semana passada entregamos uns cartões muito importantes para treinarem o vosso “DESPERTAR” e escreverem as vossas ações de heróis! Quem gostaria de partilhar connosco?</p> <p>Ouvir as partilhas</p> <p>Agora, para continuarem a treinar, vamos distribuir novos cartões para poderem escrever as</p>	Cartões;

	vossas ações durante esta semana e até à próxima sessão.”	
--	---	--

Sessão 4	Descrições	Materiais
Introdução	<p>Começar a sessão pelos cartões dos heróis, fazendo um levantamento do que fizeram durante a semana – partilha dos participantes.</p> <p>Revisão breve de conteúdos que foram dados ao longo das sessões (obstáculos e poderes que existem).</p>	
Teatro Fórum	<p>Realização de um Teatro Fórum (no exterior). Cada criança tira um papel de cor e os que forem da mesma cor formam grupos. Cada grupo tem de pensar numa situação em que algum dos obstáculos apareça e tem que a dramatizar para o grande grupo. Depois em grande grupo discutimos a situação. Os colegas que intervirem são convidados a juntar se ao grupo para alterar a situação.</p>	
Manual do Herói	<p>(Já no interior da sala) Entrega de um Manual do Herói a cada participante, leitura conjunta e tirar dúvidas que possam surgir.</p> <p>Entrega de um crachá como lembrança do HIP.</p>	Manual do herói; crachás HIP
Fecho da sessão	<p>Introdução ao desenvolvimento dos projetos (lançar o desafio de criam o seu próprio projeto /o que gostariam de ver mudado /alterado à sua volta) - pedir para cada um escrever as suas ideias num post it e colar no quadro. Leitura das ideias em grande grupo. Combinar próximos passos com eles.</p>	Post-its

Anexo II. Guião de entrevista semiestruturada para os alunos construído com a finalidade de explorar a perspetiva dos mesmos face à sua participação no programa *Heroic Imagination Project*

Objetivos	Questões	Observações
Introdução	<p>Boa tarde. Como sabes, o meu nome é Mariana e vou estar contigo a conversar sobre a experiência que vivenciaste nas últimas 4 semanas, com o projeto HIP.</p> <p>Sou aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia e a implementação do HIP com vocês irá contribuir para a minha dissertação, que é o que me falta para ser mestre em Psicologia. E, por isso, o que vamos conversar aqui hoje é bastante importante para eu conseguir analisar depois.</p> <p>A nossa conversa vai ser gravada, porque não consigo decorar tudo o que vamos dizer e vai ser muito importante para o projeto termos a nossa conversa inteira para não me esquecer de nada que falemos aqui.</p> <p>Eu vou colocar algumas perguntas sobre as sessões que tiveram e espero que a tua participação. É muito importante para mim e para o projeto que assim seja.</p>	
Avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação ao programa	<p>– Como descreves a tua experiência no projeto HIP?</p> <p>De forma geral...</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mais gostaste? • O que menos gostaste? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • O que te surpreendeu mais ao longo do projeto? 	
<p>Explorar os conhecimentos adquiridos ao nível das competências pró sociais através do HIP</p>	<ul style="list-style-type: none"> – O que é que aprendeste com o programa? – Sentes que aprendeste conceitos/palavras novas com as sessões do HIP? Se sim, quais foram? – O que é para ti ser um Herói? – Quais foram os obstáculos e os poderes falados ao longo das sessões? – Na primeira sessão vimos um vídeo “<i>Kindness Boomerang - "One Day"</i>”, onde uma pessoa começou a estar mais atenta ao que estava à sua volta e a ajudar. Cada pessoa que era ajudada replicava o comportamento para outra pessoa e assim em diante. Lembras-te? Que poder é que vimos aqui? O que pensas sobre isto? – Uma das atividades que realizamos foi a dinâmica de <i>Asch</i>, que era a observação de barras. Recordaste do que aconteceu? E de que obstáculo é que falamos nesta atividade? – Na segunda sessão vimos um vídeo “<i>Mr Indifferent</i>”, em que começava 	

	<p>com um senhor com as mãos nos bolsos. Recordas-te? Neste vídeo observou-se um comportamento <i>bystander</i> (que é um dos obstáculos). O que é que é o efeito <i>bystander</i>/observador?</p> <ul style="list-style-type: none"> – O que é que a experiência da discriminação te fez pensar e sentir? – Na última sessão, realizamos um “Teatro Fórum” em que cada grupo teve de pensar numa situação em que um dos obstáculos aparecesse. Depois dos grupos apresentarem o seu teatro, eram analisadas as situações e modificadas. O que é que aprendeste com essas alterações? O que é que podemos fazer/que estratégias podemos utilizar para não sermos <i>bystanders</i> ou conformistas/preconceituosos/estereotipados? 	
<p>Explorar o impacto percebido nos participantes do programa HIP</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sentes que o teu comportamento, no dia-a-dia, mudou depois de participares no projeto? Se sim, de que forma? Podes dar exemplos de situações tuas? – Sentes que houve alterações na forma como tratas os teus colegas, a tua família, e as pessoas que encontras no teu dia, depois das sessões do HIP? 	

	<ul style="list-style-type: none"> – O que esperas de ti como futuro herói? 	
<p>Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa HIP</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Houve algo que não tenha ficado claro ou que sentes que tenha sido confuso ao longo das sessões? – Sentes que há algo que deveria ser mudado nas sessões? 	
<p>Conclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Existe alguma coisa que queiras acrescentar? <p>Agradeço pelo teu tempo, atenção e participação. E que agora sejas herói no teu dia-a-dia.</p>	

Anexo III. Consentimento informado

Consentimento Informado

Este estudo enquadra-se no projeto “*Heroic Imagination*” integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia com especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. O projeto tem como principal objetivo avaliar o impacto do programa “*Heroic Imagination Project*” em crianças e jovens. A participação neste estudo implica entrevistas gravadas em áudio. É de cariz voluntário, pelo que, a qualquer momento, os participantes poderão desistir sem qualquer penalização. Os resultados obtidos são estritamente anónimos e confidenciais, tratados exclusivamente para fins de investigação.

Desde já, agradecemos a disponibilidade do seu educando para participar neste estudo.

Para mais esclarecimentos, por favor contactar, o investigador principal do projeto:
Professora Mariana Barbosa (mbarbosa@ucp.pt).

Data Protection Officer – UCP
Dr.^a Frederica Campos de Carvalho
Contacto telefónico:
+351 217214179
E-mail: compliance.rgpd@ucp.pt

Para Encarregado(a) de Educação:

“Eu, _____, declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo. Foi-me dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas no que diz respeito à investigação e fui informado(a) de todos os aspetos que considero importantes acerca da mesma. Autorizo a participação do meu educando de forma voluntária, tendo o conhecimento que poderei desistir a qualquer momento, sem justificação. Fui informado(a) de que a sua participação, ou recusa da mesma, não trará quaisquer benefícios ou prejuízos para si.”

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação _____ Data _____

Anexo IV. Sistema Geral de Categorias

1. Satisfação dos participantes (1ª Geração de Categorias)					
2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	Exemplo de dados	Nº de documentos	Nº de referências
A. Balanço geral			“Foi tudo divertido.”	5	9
B. Gostaram mais	B.1. Vídeos	B.1.1. Mrs. Indifferent	“E gostei daquele vídeo que foi aquele carro e dos vídeos.”	1	1
		B.1.2. Conformismo	“Foi dos vídeos do conformismo.”	1	1
		B.1.3. De uma forma geral	“As coisas que eu gostei mais foi os vídeos que nós víamos.”	5	5
		B.1.4. Uma experiência Lipton	“Imagina, eles passaram pelas situações e depois foram lá, né, a um sítio e eles disseram o que é que fariam se vissem aquilo.”	1	1
		B.2. Teatro Fórum	“Gostei de ter de atuar naquele teatro.”	4	4
B.3. Guloseimas	“Gostei mais das guloseimas”	1	1		
B.4. Formadoras HIP	“(…)conhecer as senhoras que estiveram connosco.”	1	1		
B.5. Desenho do herói	“Também gostei daquilo que tínhamos que escrever o que é	1	1		

		que para nós era um herói.”		
C. Gostaram menos	C.1. Momentos de exposição	“Quando elas faziam discurso, quando estavam a falar sobre o assunto durante muito tempo.”	2	3
	C.2. Dinâmica da discriminação	“O que eu menos gostei por uma razão foi aquela dos que tinham o rosa e dos que tinham o amarelo porque os outros estavam a ser injustiçados.”	1	1
	C.3. Desenho do herói	“E não gostei da primeira sessão em que tínhamos de pintar e desenhar.”	2	2
D. Surpreendeu	D.1. Vídeos	“Por causa do ajudar.”	1	1
	D.2. Aprendizagens	“E o que eu mais me surpreendi foi aprender tudo o que aprendemos.”	2	2
	D.3. Atuar	“Ter que atuar.”	1	1

2. Conhecimentos adquiridos (1ª Geração de Categorias)

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	Exemplo de dados	Nº de documentos	Nº de referências
A. Preconceito			“O preconceito é imagina alguém fazer bullying com uma pessoa que eles acham que é inferior a eles.”	5	11

B. Participar	“O exemplo foi que um menino empurrou uma menina e ela caiu ao chão e nós fomos ajudar enquanto ela estava no chão nós ligamos à ambulância e só depois é que fomos carregar até à ambulância.”	6	11
C. Não julgar	“Aprendi que não se deve julgar alguém, sendo pela roupa que usa, pela cor, pelo estilo que anda.”	2	3
D. Herói	“Ser um herói é ajudar as pessoas, quando elas estão tristes, tentar fazê-las felizes, não termos preconceito com ninguém e não fazer racismo e não bater nas pessoas, só porque sim.”	8	16
E. Estereótipos	“O estereotipo é não termos a ideia formada.”	2	3
F. Empatia	“Podemos ser mais calmos, entender as pessoas e isso tudo.”	3	3
G. Discriminação	“Fez-me sentir triste, porque ninguém merece	5	12

	ser discriminado pela forma que é, porque, afinal, somos todos iguais.”		
H. Dinâmica de Asch	“O conformismo é quando daquele tipo que o G e o I foram lá para fora e toda a gente disse que era a 2, não, toda a gente disse que era a 3 e era a 2.”	1	1
I. Dinâmica da discriminação	“A dinâmica fez-me sentir desconfortável, porque ninguém merece passar por isso e isso não é coisa que se faça.”	1	1
J. Despertar	“Só que depois o homem ia a passar a passadeira e uma idosa agarrou-lhe a mão e ele ajudou a idosa.”	7	28
K. Conformismo	“Obstáculos foi o conformismo, é quando dizes não e o resto vai tudo dizer não também.”	8	34
L. Comportamento bystander	“Bystander é ver uma pessoa a precisar de ajudar e ignorar e o comportamento que se apercebeu no vídeo era o	8	22

			homem estava sempre de mãos nos bolsos depois uma mulher queria apanhar o elevador e o homem não fez com que o elevador abrisse, depois também houve uma criança em que o balão começou a voar e o homem não agarrou.”		
M. Ajudar			“Sinto que aprendi que tenho que ajudar as pessoas porque no futuro as pessoas vão me ajudar a mim.”	7	28
3. Impacto nos participantes (1ª Geração de Categorias)					
2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	Exemplo de dados	Nº de documentos	Nº de referências
A. Social					
	A.1. Ser empático	A.1.1. Ajudar os outros	“Ajudar as pessoas, a não as discriminar, a quando precisarem de ajuda psicológica ajudar, ou então pedir a alguém especialista nisto para ajudar.”	7	12
		A.1.2. Preocupar-se com os outros	“Estava ali um carro de bebé, era aqueles de empurrar e eles foram lá ver se tinha lá crianças.”	2	2

	A.1.3. Cuidar do outro	“Começo-lhes a cuidar melhor.”	1	1
	A.1.4. Cuidar de Animais	“Eu dou miminho ao meu cão, quando chego a casa vou sempre ter com ele.”	1	2
	A.2. Incentivar os amigos	“Espero que eu ajude as pessoas e que fique mais responsável e que incentive os meus amigos a ajudar as pessoas como eu.”	2	2
B. Consciência ambiental	B.1. Cuidar do ambiente	“No outro dia vi que havia, por exemplo, lixo no chão da escola e apanhei.”	1	1
C. Comportamental	C.1. Humor	“Por exemplo, não estar sempre de mau humor com as pessoas.”	1	1
	C.2. Contexto escolar	“Acho que foi ontem na escola nós fui com um amigo meu foi almoçar a um sítio ao lado da minha escola e nós vimos lá um senhor ele disse que precisava de dinheiro e eu aproveitei que tinha uma moeda de 2 euros e dei ao senhor.”	2	3
	C.3. Contexto familiar	“Olha, em casa.”	1	2

D. Cognitiva	D.1. Iniciativa		“Porque havia muitas coisas que eu não fazia e que depois de ter estas sessões e de ver os tais vídeos, comecei a perceber que devia fazer certas coisas que não fazia antes.”	1	1
E. Emocional	E.1. Contexto familiar		“Depois dizem que a culpa é minha.”	1	1
4. Sugestões de melhoria para futuras implementações (1ª Geração de Categorias)					
2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	Exemplo de dados	Nº de documentos	Nº de referências
A. Menos expositivo			“Só o fazer os discursos um bocado grandes e longos é que podiam mudar.”	1	1
B. Mais doces			Mais doces.”	1	1
C. Acrescentar mais conteúdos	C.1. Mais atividades		“Fazer mais atividades e não falar, não só falar, mas fazer mais atividades.”	1	1
	C.2. Homofobia		“Talvez falar sobre a homofobia.”	1	1