



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROGRAMA PRIMEIROS SOCORROS
PSICOLÓGICOS PARA HERÓIS: DA
PREVENÇÃO DO COMPORTAMENTO
BYSTANDER À PROMOÇÃO DA
EMPATIA EM CRIANÇAS DO 1º
CICLO

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

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante-

Sílvia Gonçalves Vaz

Porto, novembro 2021



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROGRAMA PRIMEIROS SOCORROS
PSICOLÓGICOS PARA HERÓIS: DA
PREVENÇÃO DO COMPORTAMENTO
BYSTANDER À PROMOÇÃO DA
EMPATIA EM CRIANÇAS DO 1º
CICLO

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

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante-

Sílvia Gonçalves Vaz

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Mariana Barbosa

Agradecimentos

À Professora Mariana Barbosa por me ter guiado ao longo deste caminho. A Mariana entregasse de corpo e alma em tudo o que faz e que acredita. Pessoalmente, penso que não foi a Mariana que encontrou a Psicologia e o HIP, mas sim ao contrário. Ela é sinônimo de sensibilidade e generosidade. Agradeço do fundo do coração tudo o que me transmitiu, sinto-me uma sortuda por todos os momentos de reflexão que me permitiram desenvolver a minha capacidade crítica. Obrigada!

A todo o corpo docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto por os conhecimentos transmitidos durante estes dois anos.

Ao Dr. Randy e à Dra. Marina por me terem dado a oportunidade de formar parte da equipa da Cruz Vermelha e tornarem esta experiência tão rica tanto a nível profissional como a nível pessoal. Obrigada por me terem permitido estar tão envolvida em todas as etapas desta investigação. Foi um privilégio partilhar estes meses com vocês.

Aos meus pais, por todo o amor. Por me inspirarem dia a dia. Por tudo o que me disponibilizaram e por todos os valores que me transmitiram. Por serem lutadores, compreensivos e sensíveis, por não existirem palavras suficientes que os possam descrever. Por ver nos olhos deles, o orgulho que sentem em mim. Por me amarem incondicionalmente. Por acreditarem em mim sempre, muito mais do que eu própria alguma vez o fiz. Porque sei que sem eles nada disto seria possível. Orgulhosa de ser vossa filha. *Us estimo molt!*

A todas as minhas amigas por o vosso carinho, apoio incondicional e por crescermos juntas. Por viverem as minhas vitórias como se fossem as delas. Prometo ser mais breve que nos meus *podcasts*:

✚ À Beatriz, pela sensibilidade e pela simplicidade que a define. Pela liberdade de espírito e pela facilidade em ver o lado positivo das coisas. Pela generosidade, sabedoria e todo carinho. Por todas essas bonitas conversas e conselhos. Por a facilidade inata de se colocar no lugar do outro sempre livre de julgamentos. Pela alma genuína que possui. Por achar *guay* o meu Português e as minhas expressões. Grata por tudo. *Y eso queso!*

✚ À Elsa, pela forma tão bonita e única de olhar a vida e as pessoas. Por ser e fazer apenas aquilo que ela própria deseja ignorando as normas impostas pela sociedade. Por pensar

diferente sem o pretender. Por o espírito crítico que a define. Por profundas reflexões que me enriquecem constantemente. Pela naturalidade, espontaneidade e todo esse carinho que oferece. *Merci beaucoup. Y eso queso!*

✚ À Jenni, pela compreensão e pela empatia. Pelos mil e um desabafos partilhados. Por perceber a perfeição o que estava a sentir sem necessidade de grandes explicações. Por essa forma de sentir que nos conecta. Por estar sempre pronta para ajudar. Por todos os momentos partilhados, desde as lágrimas às gargalhadas. Pela delicadeza e genoridade que a caracteriza. Por ser mais forte e corajosa do que pensa. Por todo o carinho ao longo destes anos. *Moltes gràcies. Y eso queso!*

✚ À Maria, por o espírito inconformista. Pelo espírito aventureiro e pela necessidade de viver cada momento ao máximo. Pelo interesse que mostra e tempo que dedica a todos os que a rodeiam. Por todas essas noites que terminaram em grandes reflexões. Pela alma que coloca em tudo o que faz e a converte num ser tão autêntico. Por me incentivar a querer sempre mais e melhor. Pelo carinho e cada uma das palavras de reconforto. *Moltes gràcies. Y eso queso!*

✚ À Marine, por viver e sentir intensamente. Por saber que não há tempo a perder. Pela valentia em assumir o que sente sem medo. Pela força e garra que tanto me fascina. Pela lealdade e maturidade que a caracteriza. Por inspirar-me a arriscar por todos os meus sonhos. Por acreditar sempre em mim, sobretudo quando eu própria não o faço. Por todos os bons momentos que já partilhamos e que continuaremos a partilhar. Por todas essas bonitas mostras de carinho. Muito obrigado. *Y eso queso!*

✚ À Tania, por ser o equilíbrio entre racionalidade e sensibilidade. Por ter uma visão prática de tudo e encontrar sempre uma solução. Por valorar a honestidade por em cima de todas as coisas. Pela capacidade de rir de si própria e viver a vida com leveza e alegria que me inspira. Pela ternura que insiste em esconder e a torna tão especial. Por estar sempre disponível para mim, nos bons e nos maus momentos, e por todas as gargalhadas partilhadas. Por todo o carinho oferecido durante estes bonitos anos. *Moltes gràcies. Y eso queso!*

Gràcies per tot. Tots i totes m'heu donat la força e les ganes necessàries per arribar fins aquí. Sense vosaltres res d'això seria possible i no tindria el mateix significat.

Resumo

O programa ‘Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis’ tem como objetivo principal a prevenção do comportamento *bystander* e a promoção de comportamentos proativos e pró-sociais em situações de crise e emergência.

Relativamente ao objetivo desta investigação, pretende-se avaliar a eficácia deste programa no que diz respeito à promoção de empatia.

A amostra do estudo está composta por 142 crianças, de ambos os sexos a frequentar o quarto ano do 1º ciclo do ensino básico.

Para a recolha de dados foi aplicada da Escala de Avaliação da Empatia (Veiga & Santos, 2011), antes (pré-teste) e após (pós-teste) o programa. Foi também administrado um teste de conhecimentos acerca dos conteúdos do programa.

Os resultados obtidos demonstram que as crianças desta faixa etária têm um nível de empatia afetiva superior em relação à empatia cognitiva. Além disso, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações obtidas nas escalas de empatia afetiva e cognitiva antes e após a intervenção, exeto em dois itens da empatia cognitiva. Além do mais, não foram observadas diferenças significativas da empatia afetiva e cognitiva em função do género. No que concerne ao teste de conhecimentos, evidenciamos diferenças significativas em função do género; concretamente as raparigas, obtiveram médias superiores às dos rapazes.

Palavras-Chave: primeiros socorros psicológicos, heroísmo, Heroic Imagination Project, empatia afetiva, empatia cognitiva.

Abstract

The 'Psychological First Aid for Heroes' program has as its main objective the prevention of bystander behaviour and the promotion of proactive and pro-social behaviours in crisis and emergency situations.

Regarding the aim of this research, it is intended to evaluate the effectiveness of this programme with regard to the promotion of empathy.

The study sample is composed of 142 children of both sexes attending the fourth year of primary school.

For data collection, the Empathy Evaluation Scale (Veiga & Santos, 2011) was applied before (pre-test) and after (post-test) the program. In addition, a test on the knowledge about the program contents was administered.

The results obtained demonstrate that children in this age group have a higher level of affective empathy than cognitive empathy. Furthermore, there were no statistically significant differences between the scores obtained on the affective and cognitive empathy scales before and after the intervention, except for two items of cognitive empathy. Furthermore, no significant gender differences in affective and cognitive empathy were observed. With regard to the knowledge test, we found significant differences in terms of gender; girls, in particular, had higher averages than boys.

Keywords: psychological first aid, heroism, Heroic Imagination Project, affective empathy, cognitive empathy

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Conformidade.....	3
Obediência à autoridade.....	4
Comportamento <i>Bystander</i>	4
Imaginação Heróica e <i>Heroic Imagination Project</i>	7
Empatia.....	8
Primeiros Socorros Psicológicos.....	10
Método	12
Amostra.....	12
Instrumentos.....	12
Procedimentos de recolha de dados.....	13
Procedimentos do tratamento de dados.....	14
Resultados	15
Discussão	24
Conclusão	27
Referências Bibliográficas	29

Introdução

O programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis” nasceu de uma parceria entre o *Heroic Imagination Project* e a Cruz Vermelha de Vila Nova de Gaia com o objetivo de capacitar alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), para a gestão de situações emocionalmente exigentes, intervindo de forma eficaz em situações de crise e emergência. Os Primeiros Socorros Psicológicos (PSP) englobam uma série de técnicas e de comportamentos que permitem às pessoas ajudar os outros em momentos desafiantes. A partir da metodologia desenvolvida pelo *Heroic Imagination Project*, numa primeira fase os participantes refletem sobre os processos psicológicos e situacionais subjacentes ao comportamento *bystander*, para posteriormente, se dedicarem à aprendizagem e treino dos PSP. A compreensão destes conceitos é fundamental para que os indivíduos possam ao longo da sua vida em diferentes contextos criar mudanças positivas. No entanto, para as atitudes se transformem em comportamentos pró-sociais devem existir oportunidades de prática guiada destes comportamentos, e aqui surge o treino de primeiros socorros psicológicos. Nas sessões dos “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis”, tenta-se primeiro, consciencializar acerca da importância de olhar à nossa volta e redefinir a ideia de herói, acabando com a perspectiva que apenas os indivíduos excecionais são dignos de ser chamados por este nome. Em contrapartida promove-se o conceito de “heroísmo quotidiano”, o qual defende que ser herói é ter uma atitude empática, que se manifeste através de comportamentos pró-sociais. No entanto, também é fundamental saber identificar e combater os processos psicológicos e situacionais que podem levar ao efeito *bystander* e que representam um obstáculo para que “atos heróicos” aconteçam. No HIP o “treino da imaginação heróica”, permite preparar os participantes para serem “heróis em espera”, isto é, estar atentos às oportunidades para ajudar os outros e serem capazes de resistir aos obstáculos que os poderiam impedir de intervir. Finalmente, uma vez abordados todos estes tópicos, as estratégias aprendidas com os primeiros socorros psicológicos permitirão aos indivíduos intervir de forma eficaz passando de “heróis em espera” para “heróis do quotidiano”.

O intuito da presente dissertação é que possa servir de contributo à promoção do heroísmo quotidiano em crianças, ao procurar validar empiricamente a eficácia deste programa na promoção da empatia, num ano letivo marcado pela pandemia. Embora tenha sido realizado um estudo piloto de eficácia deste programa no primeiro ano de implementação do mesmo (Rüffer, 2020), as regras e restrições impostas pelo contexto pandémico levaram a uma

necessidade de adaptação das sessões, de forma a viabilizar a realização do mesmo respeitando as regras de distanciamento social e demais cuidados necessários ao controlo da pandemia. A pertinência da presente dissertação surge, desta forma duplamente associada ao contexto pandémico: por um lado, pela necessidade de atestar a eficácia da versão adaptada do PSP para Heróis na promoção da empatia; por outro lado, se nos parece sempre essencial a promoção da empatia, num ano marcado pelo uso de máscaras e necessidades de distanciamento social, um programa como o PSP para Heróis ganha, a nosso ver, uma relevância ainda maior, por poder compensar, através do enfoque na empatia e na atenção ao outro, as perdas no desenvolvimento da empatia que poderiam ser suscitadas pelo distanciamento social.

Neste trabalho escrito, primeiramente, é apresentado um breve enquadramento teórico no qual são abordados os conceitos de conformismo, efeito *bystander*, Imaginação Heróica, *Heroic Imagination Project*, empatia e Primeiro Socorros Psicológicos. Em segundo lugar, é explicada a metodologia do presente estudo, incluindo os objetivos e hipóteses de investigação, a amostra, os instrumentos, os procedimentos. Em terceiro lugar, são apresentados os resultados e discutidos. E por fim, são apresentadas as conclusões e referências bibliográficas.

Enquadramento Teórico

Conformidade

Em 1971, Zimbardo e colaboradores realizaram a experiência da Prisão de Stanford, para estudar a conformidade. O estudo consistia na simulação do quotidiano prisional em que os papéis de guardas prisionais e de prisioneiros foram atribuídos a estudantes voluntários. Apesar de todos os participantes saberem que se tratava de uma simulação da realidade e de um estudo científico, a experiência teve que ser suspensa ao sexto dia, pela violência e tratamentos deteriorantes praticados pelos participantes que desempenhavam o papel de guardas prisionais. A experiência mostrou que as pessoas se conformam com os papéis sociais que se espera que desempenhem, especialmente se os papéis forem tão fortemente estereotipados como é o caso do papel dos guardas prisionais (Zimbardo, 2007).

Identicamente, nas experiências de Asch (1956), sobre a conformidade, o autor mostrava a um grupo um conjunto de linhas de comprimento distintas e estes reconheceriam em público qual delas era a maior. O grupo estava composto por dois subgrupos, um grupo maioritário de cinco atores e um minoritário de dois indivíduos (sujeitos ingênuos). No momento de responderem os atores respondiam em primeiro lugar e de forma errônea, ou seja, identificando, intencionalmente, de forma errada a linha maior. O objetivo desta experiência era estudar as condições sociais e pessoais que provocam que as pessoas resistam ou se conformem com a pressão do grupo quando o grupo tem uma opinião distinta ao seu próprio juízo. No que concerne aos resultados, observou-se que no mínimo 75% dos sujeitos deram a resposta errada a pelo menos uma questão cedendo a pressão do grupo (Asch, 1956). Nas entrevistas realizadas após a experiência, os conformistas explicaram que sabiam que as afirmações da maioria eram incorretas. No entanto, terminavam respondendo igual ao resto por medo de ser ridicularizados por pensarem de forma diferente. Além disso, alguns mencionaram que chegaram a pensar que estariam errados uma vez que os indivíduos do grupo maioritário pareciam ver as coisas da mesma maneira (Asch, 1956). De acordo com Asch (1956), os participantes inconformistas explicaram que, quando eram questionados, responderam o que consideravam que estava certo, apesar de duvidarem, sentiam que tinham de dizer o que estava à sua frente. O comportamento dos não conformistas variava entre atuar com extrema confiança até a um estado de grande dúvida e culpa por responderem algo diferente ao resto. No entanto, todos os participantes revelaram sentir a necessidade ou obrigação de dar uma resposta segundo a sua própria visão. Além do mais, de acordo com Asch (1956) a capacidade de encarar a oposição da maioria sem o sentimento de diminuição é fundamental para autonomia. Nesse

sentido, as pessoas independentes dispõem das competências necessárias para enfrentar a pressão.

Obediência à autoridade

Além disso, os estudos de Milgram (1963) sobre a obediência à autoridade avaliaram a decisão dos participantes em cumprir as ordens de um experimentador dando o que pareciam ser choques elétricos de progressiva intensidade com a finalidade de se punir o participante cada vez que este não sabia as respostas corretas. Por causa dos estudos acerca da obediência à autoridade, podemos chegar a conclusão que atos imorais e desumanos podem ser praticados sob o efeito da autoridade (Milgram, 1963). Contudo, alguns sujeitos da experiência optaram por não seguir as ordens, desafiando assim a autoridade. No fim das experiências os participantes, que se negavam a cumprir as ordens, explicavam sentir-se pessoalmente comprometidos pelo mal que estavam a praticar, enquanto que os obedientes desviavam responsabilidade para o experimentador que ordenava os choques (Milgram, 1963). Além do mais, os participantes obedientes responsabilizavam e culpavam a vítima pelo que lhe estava a acontecer (Milgram, 1963).

É importante mencionar que estas conclusões podem ser explicadas por a teoria do descomprometimento moral (Bandura et al., 2002). De acordo com esta teoria, existem algumas estratégias às quais os indivíduos recorrem para não se responsabilizar moralmente de situações contrárias aos seus ideais morais e pessoais, como, a externalização da responsabilidade pelo ato ou a culpabilização da vítima. Deste modo, a responsabilidade pessoal favorecerá o compromisso moral face à situação, evitando a execução de atitudes opostas às convicções morais da pessoa (Bandura et al., 2002).

Além disso, Oliner e Oliner (1988) verificam a importância do sentido de responsabilidade pessoal. Na investigação os autores realizaram entrevistas aprofundadas, que abordavam múltiplos aspetos da vida dos *rescuers* para conhecer quais eram os motivos ou mecanismos que moviam as pessoas durante a segunda guerra mundial a ajudar judeus. Nas suas conclusões Oliner e Oliner (1988), explicaram que as pessoas que ajudaram os judeus apresentavam: (1) princípios de interajuda e igualdade perante o outro e (2) sentimentos de mais responsabilidade pelo outro e o seu bem-estar (Guimarães, 2014).

Comportamento *Bystander*

A conformidade ao grupo ou a obediência à autoridade podem levar o indivíduo a cometer atos imorais de forma direta – agindo como perpetrador - mas também à conivência e

inação face aos mesmos – agindo como *bystander*. O comportamento *bystander* ou efeito do espectador pode ser descrito como *a atitude passiva, perante situações de violência ou de outras situações desafiadoras, assim como a incapacidade para agir, positivamente, de forma a superar essas situações* (Wilson-Simmons et al., 2006). São conhecidos como *bystander*, todos os indivíduos que testemunham situações de violência, mas que não são diretamente afetados por estas. No entanto, apesar de terem consciência das necessidades dos outros e dos episódios de violência, são incapazes de agir para os defender (Staub, 2014).

O efeito *bystander* começou a ser debatido e investigado com o assassinato de Kitty Genovese, em 1964 que ao chegar a sua casa em Queens, Nova Iorque, foi assaltada e esfaqueada até à sua morte. Durante o ataque, vários vizinhos dos prédios da zona foram testemunhas e ouviram, inclusive, os pedidos de ajuda de Kitty. No entanto não agiram, não chamaram a polícia, nem procuraram travar o ataque. A morte de Kitty Genovese provocou a realização de vários estudos para tentar encontrar respostas acerca dos motivos pelos quais as testemunhas do ataque não reagiram em defesa da vítima, ligando para a polícia, o que poderiam fazer na segurança das suas casas.

As conclusões de Latané e Darley (1968), permitiram estabelecer três processos psicológicos que favorecem o comportamento *bystander*:

- (1) A difusão de responsabilidade acontece quando na situação estão presentes vários indivíduos, existindo desta forma uma distribuição da responsabilidade da ação por todas as pessoas envolvidas. Consequentemente ninguém se sente pessoalmente responsável por intervir.
- (2) A apreensão de avaliação é definida como o receio de ser julgado negativamente, pelos outros observadores presentes, acerca da forma de agir
- (3) A ignorância pluralista pode ser descrita como o conformismo com a falta de reação dos outros; dito de outra forma, são pensamentos tais como “*se ninguém atua é porque não é para atuar*”.

Nesse sentido Franco e Zimbardo (2006), concluíram que quanto mais elevado seja o número de sujeitos passivos presentes menor será a probabilidade de um deles oferecer ajuda.

Para além dos fatores situacionais, Graziano e Habashi (2010) elaboraram um modelo que engloba fatores emocionais, motivacionais e disposicionais para explicar o efeito *bystander*. Segundo os autores, uma situação de emergência desperta no sujeito uma reação emocional de *personal distress* encarregado de ativar o sistema motivacional *fight-freeze-flight*. Deste modo, o comportamento de ajuda não ocorre quando sob estas condições a resposta

comportamental é limitada à inibição ou evitamento. No entanto, uma reação emocional de simpatia ativa em consequência um sistema motivacional refletivo que controla os processos de regulação emocional e tomada de decisão, fomentando o comportamento de ajuda. Por esse motivo os autores concluíram que, o comportamento de ajuda ou a ausência dele depende do nível de disposição para a pessoa sentir reações emocionais de *personal distress* e simpatia estando, além disso, relacionado aos traços da personalidade (Hortensius & de Gelder, 2018).

Neste sentido, o desenvolvimento socioemocional positivo favorece o desenvolvimento e envolvimento em atitudes e comportamentos prossociais, que ajudam a vencer a indiferença face a situações desafiadoras do cotidiano (Kohen et al., 2019).

Em contexto escolar, os *bystanders* têm um papel importante das situações de *bullying*. Este tipo de violência no contexto escolar, é um problema que entorpece a aprendizagem das crianças e dos jovens, dificulta as relações sociais e prejudica a qualidade de ensino dos mesmos (Frey et al., 2009). Várias investigações concluíram a presença de *bystanders* durante episódios nos quais têm lugar comportamentos agressivos nas escolas; entre 80% a 90% dos estudantes testemunham os episódios de *bullying*, e cerca de dois terços dos estudantes do ensino básico e secundário afirmam ter sido *bystanders* perante algum episódio de violência ocorrido no meio escolar (Rivers & Noret, 2010).

Considerando a importância das relações entre os pares em indivíduos em idade escolar, o papel dos alunos *bystander* é extremamente fundamental na influência que pode exercer no comportamento dos agressores e, em consequência, na diminuição de comportamentos de *bullying* (Polanin et al., 2012). Em outras palavras, em ausência de reação em defesa da vítima os *bystanders* estão a reforçar o comportamento dos agressores. De acordo com Pequeno (2017), é possível afirmar que o comportamento *bystander* é um mecanismo que amplia a manifestação de comportamentos agressivos. Contudo, se estes não manifestarem uma atitude permissiva aos comportamentos agressivos através de uma postura ativa, desaprovando este tipo de conductas, é possível não só diminuir a sua frequência, mas também reduzir as consequências negativas do *bullying* na vítima (Padgett, 2013).

Segundo Cross e Barnes (2014), o conceito de *bystander* apresenta uma conotação negativa. O rótulo de *bystander* implica uma espécie de vergonha, porque o individuo poderia e deveria ter atuado numa dada situação, mas optou por não o fazer. Nesse sentido, todos os envolvidos são responsáveis pela omissão, por vezes para se protegerem a si próprios ou, por vezes, por serem pouco empáticos com o sofrimento dos outros. Por outras palavras, um *bystander* é alguém que mesmo estando presente não faz parte do que está a acontecer. No entanto, segundo Staub (2014), estes *bystanders*, não são conscientes das consequências dos

seus comportamentos. Mas, na verdade podem ter uma forte influência e as suas ações podem empoderar as vítimas, enquanto a passividade aumenta o seu sofrimento. Estes podem guiar os restantes para comportamentos baseados na empatia e na promoção de valores de respeito e consideração pelos outros, enquanto que pela sua passividade, podem reforçar a perpetuação da violência e do comportamento imoral (Staub, 2014).

De acordo com Franco e colaboradores (2011), a empatia e o sentimento de responsabilidade pessoal ajudam a pessoa a ter comportamentos altruístas, reduzindo assim o efeito *bystander*. Segundo os estudos de Youll & Durtschi (2012), existe uma associação positiva entre empatia, altruísmo e comportamento *bystander*. Nesse sentido, um estudo elaborado por Gini e colaboradores (2008) cujo objetivo visava a compreensão da importância da empatia no comportamento do *bystander*, destacou a empatia como preditora do comportamento de ajuda em episódios de *bullying*. De acordo com Carlo (2014), os indivíduos que tinham sido vítimas apresentavam uma maior probabilidade de ajudar porque eram mais propensos a sentir empatia com as vítimas.

Imaginação Heróica e *Heroic Imagination Project*

Os resultados dos estudos explicados previamente demonstram que linha entre o “bem” e o “mal” é penetrável (Blau et al., 2009), contrariando a visão tradicional que defendia a existência de uma linha entre o “bem” e o “mal” como sendo impermeável, considerando-se que aqueles que cometiam atos desumanos deveriam, de algum modo, ter uma natureza diferente do resto dos seres humanos. Segundo a teoria de Hannah Arendt (1963) acerca da “banalidade do mal”, o “mal” é definido como algo que está presente em todos nós, pelo que qualquer pessoa, em determinadas condições, pode vir a ser um perpetrador do mal. Contudo, se a fronteira permeável, isto também significa que qualquer pessoa tem a capacidade de fazer o bem, e combater a “banalidade do mal” com a “banalidade do bem” (Franco et al., 2011; Zimbardo, 2011).

Blau e colaboradores (2009), propõem o conceito de Imaginação Heróica (*Heroic Imagination*), definida como um conjunto de atitudes direcionadas para o comportamento de ajuda. A Imaginação Heróica defende a ideia que qualquer ser humano tem em si a capacidade de realizar atos heróicos, mantendo um estado de alerta para identificar possíveis oportunidades nas quais possa intervir para ajudar alguém, convertendo-se assim em “heróis em espera” (Franco et al., 2011). O desenvolvimento de uma imaginação heróica prepara o indivíduo para tomar decisões quanto o momento chegar (Blau et al., 2009).

Franco e Zimbardo (2006), explicam que uma das formas de promover a Imaginação Heróica passa por trabalhar a resistência a ausência de ação, ou seja evitar o comportamento *bystander*. O exercício pretende desenvolver a consciência de agir proativamente em momentos de conflito ou quando a maioria das pessoas permanece passiva frente à situação (Blau et al., 2009; Kohen et al., 2019).

O *Heroic Imagination Project* (HIP) tem como missão o treino da Imaginação Heróica. Fundado e liderado por Phillip Zimbardo, o HIP é um projeto que propõe a “banalidade do bem” de forma a acabar com a ideia generalizada de “heroísmo” como sendo algo reservado a indivíduos com características excepcionais, e fomentar o “heroísmo comum” que defende a ideia que todos podemos ser “heróis do quotidiano” (Franco & Zimbardo, 2006).

O intuito do HIP é capacitar indivíduos, inspirando um comportamento heróico, para combater injustiças sociais considerando o “heroísmo quotidiano” como uma competência que pode ser desenvolvida (Kamal & Henderson, 2019). Nesse sentido, o heroísmo pode ser visto como uma aquisição de competências e um comportamento que pode ser treinado e introduzido em indivíduos de todas as idades, até mesmo crianças (Zimbardo, 2011).

Neste momento o HIP está a ser implementação em alguns países como nos Estados Unidos da América, Hungria, Polónia, Austrália e no Irão. Os resultados dos estudos, nacionais e internacionais, acerca da eficácia do programa demonstram que os participantes do HIP apresentam uma redução do seu envolvimento em comportamentos *bystander* e uma maior capacidade para evocarem um pedido de ajuda quando assim necessitam, bem como para intervirem proactivamente perante situações de maior vulnerabilidade e de adversidade (Heiner, 2018; Kohen & Sólo, 2019). A nível nacional, o estudo de Espírito Santo (2018) pretendia avaliar a eficácia do HIP ao nível da promoção de atitudes e comportamentos altruístas e pró-sociais nos estudantes do ensino secundário. Os resultados permitiram concluir a existência de um impacto positivo da intervenção no grupo experimental, no que concerne às atitudes e comportamentos altruístas, que se manifestaram significativamente superiores às do grupo de controlo depois da avaliação dos dados recolhidos no pós-teste (Espírito Santo, 2018).

Empatia

A promoção de comportamentos pró-sociais nos indivíduos, aumenta a predisposição a realizar comportamentos heróicos. Entendemos como comportamento pró-social, todo aquele comportamento voluntário e intencional que engloba qualquer ação (e.g. ajudar, confortar,

compartilhar e cooperar) destinada a beneficiar uma outra pessoa ou um grupo de pessoas (Batson & Powell, 2003).

De acordo com Decety (2015), a empatia é definida como “*a capacidade para compreender e ser sensível ao estado emocional ou condição da outra pessoa, associada à motivação para contribuir para o seu bem-estar*”. Apesar do grande número de definições que existem para abordar o conceito da empatia, em todas elas diferenciam-se duas componentes: uma afetiva (empatia afetiva) e uma cognitiva (empatia cognitiva) (Veiga & Santos, 2011).

Por um lado, a empatia afetiva, baseia-se na partilha e compreensão de estados emocionais de outra pessoa (Mitchell & Phillips, 2015). Esta componente está estreitamente relacionada com a partilha emocional constante com o outro (Zaki & Ochsner, 2012). Assim como pela simpatia, que se caracteriza pela reação emocional de preocupação e compaixão em relação ao estado emocional ou situação do outro. (Decety et al., 2018).

Por seu lado, a empatia cognitiva, é definida como a capacidade de perceber e reconhecer os sentimentos de outra pessoa (Kohen et al., 2019). A componente cognitiva está composta pelo reconhecimento emocional, ou seja, pela capacidade de identificar emoções através de expressões faciais e/ou vocais (Chronaki et al., 2018) e pela capacidade de perceber a perspetiva do outro, para representar e compreender o seu estado mental, como as suas emoções, pensamentos, desejos e intenções (Tousignant et al., 2017).

A empatia está em evolução ao longo da vida do indivíduo e a partir da sua fomentação e desenvolvimento, este construto socioemocional, favorece atitudes e comportamentos mais pró-sociais. Segundo Machado (2012), o aumento desta competência socioemocional pode ser uma mais valia no combate do efeito *bystander*, uma vez que os heróis agem por causa de um sentido expandido de empatia (Kohen et al., 2019). Ademais, Eisenberg e colaboradores (2015) concluíram que os sujeitos com níveis altos de empatia eram mais propensos a terem comportamentos pró-sociais e a fazer sacrifícios pessoais em benefício dos outros (Allison et al., 2016). Independentemente, dos custos de tempo ou económicos, as pessoas com uma pontuação mais elevada de empatia estão mais dispostas a realizar comportamentos heróicos (Joireman et al., 2006).

Em relação às diferenças entre géneros, não existe consenso, algumas investigações concluem que não existem diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino (Demetriou, 2018; Bensalah et al., 2016) outras, pelo contrário, apontam que o sexo feminino atinge níveis superiores de empatia afetiva e cognitiva em comparação ao sexo masculino (Dadds et al, 2008; Zajdel et al., 2013; Garton & Gringart, 2005). De acordo com Maccoby (1990), estas diferenças

entre géneros são causadas pela alteração do contexto social que ocorre por volta dos 9 anos. Nessa altura, as raparigas sociabilizam, normalmente, em grupo reduzido de pares, criando relações mais íntimas e fechadas, pelo contrário os rapazes em geral socializam num grupo de pares mais numeroso (Llorca-Mestre et al., 2017; Golombok & Hines, 2010). No sexo feminino, a prática de competências ao nível da tomada de decisão, da comunicação e da proximidade emocional devido a maior exigência nas suas relações inter-pessoais favorece um maior desenvolvimento da empatia comparativamente ao sexo masculino (Banerjee et al., 2006; Maccoby, 1990; Demetriou, 2018).

Primeiros Socorros Psicológicos

O apoio psicológico pode ser necessário em situações adversas e potencialmente traumáticas, como por exemplo catástrofes. Um evento traumático pode originar sentimentos de aflição e angústia, ou inclusive desencadear uma Perturbação de Stress Pós-Traumático, perturbações depressivas, de ansiedade ou de abuso de substâncias (Jacobs & Meyer, 2006).

Os Primeiros Socorros Psicológicos consistem em procurar estratégias de forma a satisfazer as necessidades psicológicas, seja a nível emocional, cognitivo ou fisiológico (Jacobs & Meyer, 2007). Em linhas gerais, seu principal intuito é promover uma sensação de segurança, calma, eficácia individual e coletiva, conexão social e esperança (Hobfoll et al., 2007), assim como a redução do impacto inicial das situações de desastre, avaliando as necessidades dos indivíduos e garantindo a posterior construção de uma rede de acompanhamento. Além disso, para uma recuperação estável e segura, a longo prazo, proporciona estratégias de *coping* adaptativas (APA, 2019). Dito de outra forma, os PSP podem ser definidos como *“todo o ato psicossocial que tenha a intenção de restabelecer ou proporcionar conforto e funcionamento durante ou imediatamente após o incidente, potenciando os recursos internos, normais, da pessoa afetada, no local ou nas imediações da ocorrência do incidente”* (Brito et al., 2015). É importante mencionar que estes podem ser prestados por profissionais, mas também pela família, amigos e vizinhos (Jacobs & Meyer, 2006); convertendo-nos, desta forma, a todos nós em “heróis em espera”. De acordo com os resultados de diferentes estudos, depois da aplicação de PSP, sugerem benefícios em crianças, mulheres e homens, bem como níveis mais baixos de ansiedade (Everly et al., 2016).

O programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis” é o projeto mais recente da Cruz Vermelha de Vila Nova de Gaia e surge em resultado de uma parceria entre a Equipa Psicossocial da Estrutura Local da CVP, a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto e o *Heroic Imagination Project*; tendo como objetivo promoção

da aprendizagem de Primeiros Socorros Psicológicos a alunos do 4º ano de escolaridade. O programa tem o intuito de capacitar os mais novos para gestão de situações emocionalmente exigentes e potencialmente traumáticas, como é o caso de catástrofes, incêndios ou acidentes. As sessões do programa têm como objetivo a promoção de atos heróicos, cultivando nas crianças mudanças de comportamentos e atitudes. Em relação as temáticas do programa, estas são o efeito *bystander* e o conformismo social, considerados ambos como “Obstáculos ao Comportamento Heróico”. Numa segunda etapa é explicado aos alunos que em momentos de maior stress e de crise podem ser aplicados os primeiros socorros psicológicos. Os primeiros socorros psicológicos para heróis, consideram três passos fundamentais:

1. Olhar, perceber o que aconteceu, aproximar e apresentar-se.
 2. Ouvir atentamente, acalmar a pessoa e avaliar as necessidades e as soluções.
 3. Ligar, ou seja, dar à pessoa em crise acesso a serviços e pessoas que o possam ajudar.
- Portanto, os Primeiros Socorros Psicológicos são um conjunto de técnicas e de comportamentos muito importantes e úteis, que ajudam indivíduos a ajudar os outros indivíduos em momentos mais complicados. Por esse motivo, os Primeiros Socorros Psicológicos são também considerados comportamentos heróicos.

Relativamente aos resultados correspondentes a intervenções precedentes do programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis”, podemos destacar os resultados obtidos por Torres (2020) e Ruffer (2021). No que concerne dissertação de Torres (2020), o objetivo foi caracterizar uma amostra de crianças do quarto ano de escolaridade ao nível da sua empatia, assim como a sua relação com o género, com o intuito de contribuir para a adaptação do HIP a crianças desta faixa etária. Os resultados demonstram que as crianças apresentam níveis superiores de empatia afetiva comparativamente à empatia cognitiva. No entanto, em relação ao género não foram encontradas diferenças ao nível da empatia afetiva e cognitiva. Mais recentemente, Ruffer (2021) realizou uma investigação para avaliar a eficácia do programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis” no que refere à promoção de empatia em crianças do 4º ano escolaridade. Em relação aos resultados, estes sugerem que o programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis” teve um impacto significativo na componente cognitiva da empatia.

Método

No presente estudo, recorreu-se a uma abordagem metodológica quantitativa, utilizando uma lógica hipotético-dedutiva. Este estudo tem um plano pré-experimental uma vez que não foi usado um grupo de controlo.

O objetivo geral do presente estudo é avaliar a eficácia do Programa Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis no que refere à promoção de empatia, em alunos que do 4º ano do 1º CEB. Para tal fim, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever a amostra ao nível da empatia cognitiva e afetiva;
- b) avaliar a existência de diferenças pré-teste e pós-teste ao nível da empatia cognitiva e afetiva
- c) avaliar a existência de diferenças ao nível da empatia cognitiva e afetiva em função do género;
- d) avaliar a integração dos conceitos teóricos abordados ao longo do programa;

Amostra

A amostra é composta por 142 alunos de seis turmas do 4º ano de escolaridade, provenientes do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, em Vila Nova de Gaia, formando desta assim uma amostra não-probabilística por conveniência (Martins, 2011). Este grupo é composto por 66 rapazes (46,5%) e 76 raparigas (53,5%), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos ($M= 9,48$, $DP= 0,501$).

Instrumentos

Com o objetivo de avaliar a empatia recorreu-se a Escala de Avaliação da Empatia (EAE), a versão portuguesa de Veiga e Santos (2011). Esta escala está composta por o *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children* (QACEC) de Zoll e Enz (2010). A Escala de avaliação da Empatia é um instrumento de autorrelato composto por 28 itens, que se distribuem pelas dimensões afetiva e cognitiva em crianças com idades compreendidas entre os 8 e 14 anos.

Para responderem os alunos devem indicar a reação com que melhor se identificam a cada item mostrado, de acordo com uma escala tipo “*Likert*” de cinco pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo um pouco; 3- Nem discordo nem concordo; 4- Concordo um pouco; 5- Concordo totalmente).

Em relação a análise de fiabilidade, comprovamos que a Escala de Avaliação da Empatia verificou um valor alfa de Cronbach igual a 0.90, o que indica índice de consistência interna adequando, uma vez que o valor se encontra próximo de 1.

Além do mais, na última sessão do programa os participantes responderam a um breve questionário de conhecimentos, composto por cinco perguntas acerca dos conceitos teóricos abordados durante as sessões, sob forma de escolha múltipla o questionário tem como objetivo avaliar a integração dos conteúdos teóricos abordados.

Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados realizou-se durante o Programa de Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis, decorrente da parceria do HIP com a Cruz Vermelha Portuguesa e com o agrupamento de escolas Soares dos Reis. De modo a permitir a colaboração dos alunos no programa, foi solicitado aos encarregados de educação a assinatura do consentimento informado, garantindo anonimato e confidencialidade. Uma vez asseguradas as questões éticas e deontológicas, entre os meses de abril e maio do ano letivo 2020/2021 iniciou-se o em duas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Soares dos Reis.

Foram realizadas 5 sessões em contexto de grupo, durante o tempo letivo, com duração de 45 minutos. Para cada dinamização, todas as turmas contaram com a presença de um representante do HIP, um representante da CVP e o professor da turma.

A primeira sessão do programa focou-se no HIP, nomeadamente conceito de heróis do quotidiano.

Relativamente à segunda sessão, foram abordados conceitos tais como o conformismo social e o comportamento *bystander*, definidos como obstáculos dos comportamentos heróicos. Por esse motivo, foi utilizada a Dinâmica de Asch (Asch, 1956). Para além do conceito de conformismo social, também foi apresentado o comportamento *bystander*.

Na terceira sessão, começamos por introduzir informação acerca da crise e do *stress*. Depois de apresentar estes conceitos, introduzimos os PSP como um *conjunto de competências e atitudes para ajudar pessoas em crise e com necessidade de apoio para gerir a sua situação e lidar com desafios imediatos* (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support, 2018). Foi explicado aos alunos que para aplicarem os PSP devem seguir três princípios: “Olhar, Ouvir e Ligar”, exemplificando com a visualização de um vídeo.

A quarta sessão foi dedicada ao treino dos PSP, tendo sido propostas duas situações para a realização de *role-plays*.

Finalmente na quinta sessão, para além de aplicar os questionários, foi aplicado um teste de conhecimento. Esse teste de conhecimento apenas foi usado com o propósito de garantir e perceber se os alunos aprenderam os conceitos abordados nas sessões. Além do mais, foi entregue um manual que recapitula os conteúdos abordados ao longo do programa e, ainda um diploma.

É importante mencionar que, desde a primeira sessão os alunos foram desafiados a anotarem “atos heróicos” que realizados ao longo da semana, no início de cada sessão os alunos tenham a oportunidade de partilhar com os restantes colegas os seus “atos heróicos”. Além disso, no início de cada sessão se lembravam os conteúdos abordados nas sessões passadas. É importante referir que, devido à situação de pandemia o programa teve que ser ajustado, o que provocou uma redução no número de sessões.

Procedimentos do tratamento de dados

O tratamento e análise dos dados do presente estudo foi realizado através do programa *software IBM SPSS vs.27 – Statistical Package for the Social Sciences*.

Em primeiro lugar, para descrever a amostra do estudo, recorreu-se à estatística descritiva, uma vez que engloba um conjunto de medidas de tendência central e de dispersão que permitem descrever um conjunto de dados (Martins, 2011). Portanto, foi realizada uma análise de frequências relativas ao género e à idade. Em segundo lugar, recorreu-se à estatística inferencial que abrange um conjunto de testes estatísticos, de associação e de diferenças, que nos irão permitir concluir, a partir das probabilidades estatísticas, se as associações ou diferenças encontradas na amostra podem estar ou não estar presentes no grupo-alvo (Martins, 2011).

Para responder aos objetivos específicos do estudo principal, realizou-se o teste T para uma amostra a fim de averiguar a existência de diferenças préteste e pós-teste ao nível da empatia e foi também ser efetuado o teste ANOVA para medidas repetidas com o objetivo de avaliar a existência de diferenças na empatia em função do género.

No que concerne ao teste de conhecimentos, foi realizada análise de frequências relativa ao número de respostas corretas para cada um dos itens. Além disso, para comprovar se existem diferenças significativas nas médias de respostas corretas em função do género foi aplicado o t de Student.

Resultados

Resultados descritivos ao nível da empatia afetiva e empatia cognitiva

Em relação aos resultados descritivos da escala de empatia, observamos que a empatia afetiva no pré-teste tem uma média de 45,9 ($DP = 5,84$), existindo 7 casos omissos. Por seu lado, o pós-teste tem uma média de 46,3 ($DP = 5,08$) e existem 6 casos omissos. Relativamente a empatia cognitiva, no pré-teste tem uma média de 38,7 ($DP = 6,88$) e existem 7 casos omissos. Já no pós-teste tem uma média de 38,9 ($DP = 6,61$), existindo 6 casos omissos.

Como podemos observar na tabela 1 a grande maioria dos participantes concordam totalmente com as afirmações correspondentes aos itens da empatia afetiva no pré-teste.

Tabela 1

Frequência da Empatia Afetiva no Pré-Teste

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Nem discordo nem concordo		Concordo um pouco		Concordo totalmente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Item 1. Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas.	1	0,7%	1	0,7%	1	0,7%	7	4,9%	125	88,0%
Item 3. Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar.	2	1,4%	1	0,7%	8	5,6%	20	14,1%	102	71,8%
Item 5. Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena deles.	2	1,4%	2	1,4%	8	5,6%	13	9,2%	110	77,5%
Item 8. Fico chateado quando vejo uma criança a ser agredida ou magoada.	3	2,1%	2	1,4%	7	4,9%	16	11,3%	105	73,9%
Item 9. Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.	4	2,8%	3	2,1%	7	4,9%	20	14,1%	100	70,4%
Item 11. Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.	8	5,6%	1	0,7%	7	4,9%	23	16,2%	93	65,5%
Item 14. Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança.	9	6,3%	3	2,1%	9	6,3%	30	21,1%	83	58,5%
Item 16. Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela.	1	0,7%	2	1,4%	8	5,6%	20	14,1%	103	72,5%

Item 18. Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.	2	1,4%	1	0,7%	1	0,7%	8	5,6%	123	86,6%
Item 19. Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas.	5	3,5%	2	1,4%	3	2,1%	28	19,7%	97	68,3%

Na tabela 2 pode se verificar que a maioria das crianças concordam totalmente com todos os itens da empatia cognitiva no pré-teste com exceção do item “*Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.*”, que concordam um pouco.

Tabela 2

Frequência da Empatia Cognitiva no Pré-Teste

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Nem discordo nem concordo		Concordo um pouco		Concordo totalmente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	Item 2. Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.	23	16,2%	9	6,3%	23	16,2%	38	26,8%	42
Item 4. Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.	8	5,6%	3	2,1%	18	12,7%	33	23,2%	71	50,0%
Item 6. Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.	9	6,3%	7	4,9%	24	16,9%	34	23,9%	61	43,0%
Item 7. Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor.	13	9,2%	1	0,7%	15	10,6%	24	16,9%	81	57,0%
Item 10. Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.	16	11,3%	14	9,9%	27	19,0%	41	28,9%	34	23,9%
Item 12. Muitas vezes, tento perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.	9	6,3%	4	2,8%	22	15,5%	31	21,8%	65	45,8%

Item 13. Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.	10	7,0%	10	7,0%	16	11,3%	26	18,3%	72	50,7%
Item 15. Muitas vezes, anticipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.	36	25,4%	8	5,6%	24	16,9%	23	16,2%	41	28,9%
Item 17. Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.	5	3,5%	7	4,9%	17	12,0%	21	14,8%	85	59,9%
Item 20. Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.	8	5,6%	4	2,8%	17	12,0%	29	20,4%	77	54,2%

Relativamente a tabela 3, verificamos que a maioria dos participantes concordam totalmente com o conjunto de itens da empatia afetiva no pós-teste.

Tabela 3

Frequência da Empatia Afetiva no Pós-Teste

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Nem discordo nem concordo		Concordo um pouco		Concordo totalmente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Item 1. Eu sinto pena das outras crianças que não têm brinquedos e roupas.	1	0,7%	0	0,0%	2	1,4%	10	7,0%	123	86,6%
Item 3. Entristece-me ver uma criança que não consegue encontrar ninguém para brincar.	1	0,7%	2	1,4%	7	4,9%	21	14,8%	104	73,2%
Item 5. Quando vejo alguém ser humilhado, sinto pena deles.	1	0,7%	2	1,4%	7	4,9%	20	14,1%	106	74,6%
Item 8. Fico chateado quando vejo uma criança a ser agredida ou magoada.	2	1,4%	0	0,0%	5	3,5%	16	11,3%	113	79,6%
Item 9. Eu sinto pena das pessoas que não têm as coisas que eu tenho.	4	2,8%	0	0,0%	4	2,8%	30	21,1%	96	67,6%
Item 11. Quando vejo alguém a sofrer, também me sinto mal.	4	2,8%	0	0,0%	12	8,5%	29	20,4%	90	63,4%

Item 14. Fico aborrecido quando vejo alguém gritar com outra criança.	6	4,2%	0	0,0%	14	9,9%	29	20,4%	87	61,3%
Item 16. Quando vejo outra criança que esteja magoada ou aborrecida, sinto pena dela.	5	3,5%	0	0,0%	7	4,9%	23	16,2%	100	70,4%
Item 18. Fico chateado quando vejo um animal ser ferido.	1	0,7%	1	0,7%	2	1,4%	6	4,2%	126	88,7%
Item 19. Muitas vezes, sinto pena de outras crianças que estão tristes ou com problemas.	1	0,7%	0	0,0%	12	8,5%	29	20,4%	94	66,2%

No caso da empatia cognitiva no pós-teste podemos comprovar, na tabela 4, que a maioria de crianças concordam totalmente com todas as afirmações a exceção dos itens: “Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.”, que concordam um pouco e a maioria discordaram totalmente com “Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.”.

Tabela 4

Frequência da Empatia Cognitiva no Pós-Teste

	Discordo totalmente		Discordo um pouco		Nem discordo nem concordo		Concordo um pouco		Concordo totalmente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Item 2. Quando estou zangado ou aborrecido com alguém, tento imaginar o que ele está a pensar ou a sentir.	13	9,2%	12	8,5%	29	20,4%	39	27,5%	43	30,3%
Item 4. Eu consigo dizer, olhando para uma pessoa, se ela está feliz.	3	2,1%	5	3,5%	26	18,3%	35	24,6%	66	46,5%
Item 6. Quando estou a discutir com os meus amigos sobre o que vamos fazer, penso cuidadosamente no que eles estão a dizer, antes de se decidir qual é a melhor ideia.	9	6,3%	7	4,9%	21	14,8%	37	26,1%	62	43,7%
Item 7. Ao olhar para o rosto dos meus pais, eu consigo dizer como está o seu humor.	1	0,7%	8	5,6%	19	13,4%	25	17,6%	83	58,5%

Item 10. Muitas vezes, consigo antecipar as conclusões das pessoas porque sei o que elas estão prestes a dizer.	17	12,0%	13	9,2%	35	24,6%	37	26,1%	32	22,5%
Item 12. Muitas vezes, tento perceber os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista.	8	5,6%	6	4,2%	27	19,0%	44	31,0%	50	35,2%
Item 13. Ao telefone, consigo dizer se a outra pessoa está contente ou triste pelo tom da sua voz.	9	6,3%	7	4,9%	18	12,7%	26	18,3%	76	53,5%
Item 15. Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.	45	31,7%	13	9,2%	20	14,1%	29	20,4%	28	19,7%
Item 17. Penso que as pessoas podem ter diferentes pontos de vista sobre a mesma coisa.	5	3,5%	4	2,8%	22	15,5%	22	15,5%	82	57,7%
Item 20. Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa.	6	4,2%	2	1,4%	12	8,5%	23	16,2%	92	64,8%

Diferenças entre a empatia (afetiva e cognitiva) no pré-teste e a empatia (afetiva e cognitiva) no pós-teste na totalidade da amostra

Com o intuito de realizar uma comparação da empatia (afetiva e cognitiva) pré-teste e pós-teste na totalidade da amostra recorreu-se ao teste t de Student para amostras emparelhadas.

No entanto o t de Student, necessita uma distribuição normal na variável dependente. Por esse motivo recorreu-se ao teste de normalidade Kolmogorov-Smirov. Os resultados revelaram que não existe uma distribuição normal nas variáveis empatia afetiva e empatia cognitiva. Contudo, como dispomos de uma amostra suficientemente grande (N=142), podemos considerar que ambas subescalas da empatia dispõem de uma distribuição normal, de acordo com o teorema de limite central, e aplicar testes paramétricos como o t de Student.

De acordo com os resultados obtidos relativos ao teste t de Student para amostras emparelhadas, verificamos que no que concerne a empatia afetiva não existe diferença estatisticamente significativa, ou seja, a empatia afetiva média no pré-teste não é significativamente diferente da empatia afetiva média do pós-teste, $t(130) = -.961$, $p = 0.169$, $p > 0.05$. Da mesma forma, não existem diferenças significativas entre a empatia cognitiva média no pré-teste e a empatia cognitiva média no pós-teste, $t(130) = -.177$, $p = 0.430$, $p > 0.05$, como podemos comprovar na tabela 5.

Tabela 5*Resultados Relativos ao Teste T de Student para Amostras Emparelhadas*

	Pré-teste	Pós-teste		
	(n = 131)	(n = 131)		
	Média (DP)	Média (DP)	t (130)	p
Empatia Afetiva	45.79 (5.90)	46.22 (5.14)	-.961	.169
Empatia Cognitiva	38.71 (6.84)	38.81 (6.89)	-.177	.430

* $p < .05$

No entanto, numa análise mais detalhada, item por item encontramos no caso da empatia cognitiva uma diferença significativa no item número 15 “*Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.*” De acordo com o t de Student para amostras emparelhadas, $t(126) = 1.935$, $p = 0.028$, $p < 0.05$, concluído assim que a média deste item do pós-teste é significativamente superior à média do mesmo item no pré-teste. Além disso, no item 20, correspondente a empatia cognitiva, “*Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento bom para lhes pedir alguma coisa*” podemos observar um aumento significativo entre os dois momentos de observação. De acordo com o t de Student para amostras emparelhadas, $t(129) = -1.895$, $p = 0.030$, $p < 0.05$, concluído assim que a média deste item do pós-teste é significativamente superior à média do mesmo item no pré-teste.

Diferenças entre a empatia afetiva no pré-teste e a empatia afetiva no pós-teste em função do género

De modo a comparar a empatia afetiva pré-teste e pós-teste em função do género recorreu-se a prova ANOVA para a subescala empatia afetiva e subescala empatia cognitiva. Em primeiro lugar, realizou-se o teste de Levene para verificar a homogeneidade das variâncias entre os grupos. Deste modo, foram consideradas as seguintes hipóteses:

H0: A variância da empatia afetiva é idêntica entre o género feminino e o género masculino.

H1: A variância da empatia afetiva é diferente entre o género feminino e o género masculino.

Uma vez que os resultados mostram que p-value do teste de Levene é superior a .05, $F(1, 129) = .011, p = .917, p > .05$, não se rejeita a hipótese nula. Ou seja, a variância é homogênea, ficando verificado o segundo pressuposto.

A ANOVA consiste na análise de variância, ou seja, com este teste podemos avaliar se existe uma diferença significativa na empatia afetiva em função do género. Sendo:

H0: As médias populacionais são iguais.

H1: Existe pelo menos uma média que é diferente das restantes.

Relativamente às diferenças entre a empatia afetiva em função do género, de acordo com os resultados da ANOVA, $p = .957, p > .05$, o género não tem um efeito significativo sobre a empatia afetiva. Ou seja, não se rejeita a hipótese nula, uma vez que o p-value é superior a .05, o que significa que não há diferenças significativas nos valores da empatia afetiva entre o género feminino e masculino.

Diferenças entre a empatia cognitiva no pré-teste e a empatia cognitiva no pós-teste em função do género

H0: A variância da empatia cognitiva é idêntica entre o género feminino e o género masculino.

H1: A variância da empatia cognitiva é diferente entre o género feminino e o género masculino.

Uma vez que os resultados mostram que p-value do teste de Levene é superior a .05, $F(1, 129) = 1.341, p = .249, p > .05$, não se rejeita a hipótese nula. Ou seja, a variância é homogênea, ficando verificado o segundo pressuposto.

Em relação às diferenças entre a empatia cognitiva em função do género, de acordo com os resultados da ANOVA, $p = .466, p > .05$, o género não tem um efeito significativo sobre a empatia cognitiva. Ou seja, não se rejeita a hipótese nula, uma vez que o p-value é superior a .05, o que significa que não há diferenças significativas nos valores da empatia cognitiva entre o género feminino e masculino.

Teste de conhecimentos

Como já foi referido previamente, no final do programa os participantes deveram responder a um questionário composto por as seguintes questões:

- 1) O que é o conformismo?
- 2) O que é o comportamento *bystander* ?
- 3) O que são os Primeiros Socorros Psicológicos ?
- 4) Quais são as etapas dos Primeiros Socorros Psicológicos ?
- 5) Em qual das seguintes situações podemos utilizar os Primeiros Socorros Psicológicos ?

Em primeiro lugar, vamos apresentar uma tabela de frequências relativa ao número de respostas corretas para cada um dos itens.

Tabela 6

Frequências teste de conhecimentos

	Respostas correctas	
	<i>n</i>	%
Item 1. O que é o conformismo ?	110	77,5%
Item 2. O que é o comportamento <i>bystander</i> ?	105	73,9%
Item 3. O que são os Primeiros Socorros Psicológicos ?	124	87,3%
Item 4. Quais são as etapas dos Primeiros Socorros Psicológicos ?	120	84,5%
Item 5. Em qual das seguintes situações podemos utilizar os Primeiros Socorros Psicológicos ?	131	92,3%

Como podemos verificar na tabela 6, o maior número de respostas correctas foi atingindo na última pergunta (“*Em qual das seguintes situações podemos utilizar os Primeiros Socorros Psicológicos ?*”), das 137 respostas contabilizadas 131 corresponderam a resposta correta (92,3%). Contudo, o maior número de erros encontrou-se no item 2, acerca da definição do comportamento *bystander*, num total de 135 obtidas apenas 105 representaram a resposta adequada.

De modo a comprovar se existem diferenças significativas nas médias de respostas corretas em função do género, foi aplicado o t de Student para cada item. Nesse sentido foram consideradas as seguintes hipóteses:

H0: Não existem diferenças significativas na média em função do género.

H1: Existem diferenças significativas na média em função do género.

Tabela 7

Resultados relativos ao t de Student para amostras independentes

	Masculino	Femenino	<i>n</i>	
	<i>Média</i>	<i>Média</i>		
	(DP)	(DP)	<i>t</i>	<i>p</i>
Item 1. O que é o conformismo ?	7.7 (4.22)	8.9 (3.20)	130 -1.694	.046
Item 2. O que é o comportamento <i>bystander</i> ?	7.6 (4.29)	7.9 (4.09)	133 -.412	.340
Item 3. O que são os Primeiros Socorros Psicológicos ?	8.8 (3.33)	9.3 (2.54)	135 -1.103	.136
Item 4. Quais são as etapas dos Primeiros Socorros Psicológicos ?	8.6 (3.50)	8.9 (3.15)	135 -.546	.293
Item 5. Em qual das seguintes situações podemos utilizar os Primeiros Socorros Psicológicos ?	9.2 (2,70)	9.9 (1.17)	135 -1.766	.041

*** $p < .05$**

Como podemos observar na tabela 7 existem diferenças significativas a nível das médias em função do género em alguns itens.

Na pergunta acerca do conformismo, as raparigas obtiveram uma média 8.9 ($DP=3.20$) e os rapazes uma média igual a 7.7 ($DP=4.22$). De acordo os resultados do t de Student esta diferença de médias é significativa uma vez que $p=.046$. Visto que $p < .05$, no caso deste item podemos rejeitar H_0 e aceitar a hipótese alternativa. Identicamente no item número cinco, verificamos uma diferença significativa a nível das médias, as raparigas obtiveram uma média igual 9.9 ($DP=1.17$) e os rapazes uma de 9.2 ($DP=2.70$). Segundo o t de Student, esta diferença de médias é significativa uma vez que $p=.041$, visto que $p < .05$, no caso deste item podemos rejeitar H_0 e aceitar a hipótese alternativa. É importante mencionar que, nos restantes itens as

raparigas atingiram médias superiores à dos rapazes, no entanto estas diferenças não foram significativas.

Discussão

O objetivo principal desta investigação passou por avaliar a eficácia do programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis” em relação à promoção de empatia em crianças do 4º ano de escolaridade. Este estudo pretende ser complementar às investigações de Torres (2020) na qual foi realizada uma caracterização da amostra a nível da empatia e Ruffer (2021) que avaliou a eficácia do programa PSP para Heróis quando o mesmo foi implementado sem os condicionalismos associados às restrições impostas pela Pandemia Covid-19.

Os resultados desta investigação, sugerem que crianças desta faixa etária têm um nível de empatia afetiva superior, em relação à empatia cognitiva. De acordo com a literatura, a diferença observada entre as duas componentes era expectável. Segundo Viera (2013), por volta desta idade a empatia afetiva está mais desenvolvida em comparação a componente cognitiva. Concretamente aos 9 anos de idade, a componente cognitiva da empatia encontra-se ainda em desenvolvimento, aumentando progressivamente com o desenvolvimento cognitivo (Schwenck et al., 2014). De acordo com a literatura, as crianças com idades compreendidas entre os 7 aos 12 anos, frequentemente apresentam um nível elevado de ativação emocional quando observam outros em sofrimento (Decety et al., 2018). Além do mais, Demetriou (2018) concluiu que crianças dos 7 aos 10 anos revelam um maior sentimento de tristeza ao constatar sofrimento de outro.

No entanto, apesar das crianças estarem mais predispostas a ajudar outra pessoa quando sentem empatia afetiva pelo mesmo (Allison et al., 2016), as respostas empáticas afetivas procedentes de uma ativação unicamente situacional (empatia afetiva) não são suficientes para aumentar a probabilidade de um comportamento pró-social (Chen et al., 2014). Segundo Allison e colaboradores (2016), os heróis necessitam manter algum distanciamento empático para conseguirem regular as suas emoções e ter o melhor desempenho possível. Nesse sentido, a empatia cognitiva representa o mecanismo mais eficaz para aumentar o comportamento heróico nas crianças (Decety & Yoder, 2016), uma vez que é um processo que pode ser controlado conscientemente, que implica uma menor identificação com o outro com menor identificação com o outro e uma menor partilha de emoções.

No que concerne aos resultados do nível de empatia em função do momento de avaliação (pré-teste e pós-teste) não foram detectadas diferenças significativas nas dimensões da empatia.

Contudo, foram encontradas diferenças significativas em dois itens correspondentes a empatia cognitiva: (1) *“Eu consigo dizer, pelo olhar dos meus pais, se é um bom momento para lhes pedir alguma coisa”* (2) *“Muitas vezes, antecipo o final dos filmes, mesmo antes de eles terem terminado.”* No que concerne aos resultados do primeiro item, a literatura, que propõe que aos 9 anos as crianças são capazes de identificar com facilidade uma ampla gama de emoções através de expressões faciais e vocais. Segundo diversas investigações, as expressões faciais e vocais de alegria e de raiva são reconhecidas com elevada precisão desde os 6 anos de idade. No que diz respeito a identificação de expressões de tristeza, surpresa, medo, nojo e neutralidade desenvolve-se significativamente durante o 1º ciclo do ensino básico, concluído que as crianças de 9 anos possuem uma elevada sensibilidade emocional (Lawrence et al., 2015; Chronaki et al., 2018). Ademais, entre os 4 e 11 anos evidencia-se uma diminuição significativa de erros na discriminação emocional (Chronaki et al., 2018). Relativamente os resultados acerca da antecipação ao final dos filmes, Devine e Hughes (2013) concluíram que para a visualização de um filme é necessário a compreensão dos estados mentais das personagens em cenários contextualizados mais complexos, a retenção de informação de diversas cenas, a escolha de pistas sociais relevantes e a assimilação de informação das diferentes cenas para conseguir um significado conjunto. Além disso, a presença de inúmeros estímulos distratores como a música, o tipo de filmagem e a rápida mudança de cenas pode dificultar de forma considerável uma tarefa que exige um elevado nível de funcionamento executivo que ainda não está desenvolvido na sua totalidade nesta idade (Dziobek et al, 2006). Em consequência, isto pode ocasionar dificuldades em explicar e prever o comportamento das personagens e antecipar o final dos filmes. Por outro lado, Ruffer (2021), observou um aumento significativo na empatia cognitiva no pós-teste em relação ao pré-teste. De acordo com Allison e colaboradores (2016), o comportamento heróico tem como elemento central a empatia cognitiva. Segundo Imuta e colaboradores (2016), concluíram que a empatia cognitiva está significativamente correlacionada com os comportamentos pró-sociais em crianças dos 2 a 12 anos. No que concerne aos resultados obtidos nesta investigação, nomeadamente no aumento da empatia cognitiva em alguns itens, podemos inferir que o programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis” contribuiu para a promoção do comportamento heróico das crianças.

Contudo, a inexistência de diferenças entre o pré-teste e o pós-teste a nível da empatia pode ser explicada por um aumento da consciência no preenchimento do questionário após as sessões do programa. Ou seja, abordar as temáticas pode ter provocado que as crianças sejam mais autocríticas com os seus próprios comportamentos (Gouveia et al., 2009).

No que diz respeito à ausência de diferenças de gênero nesta faixa etária, existem investigações que corroboram os resultados obtidos, propondo que a distinção entre raparigas e rapazes ao nível da empatia surja mais tarde no desenvolvimento (Roth-Hanania et al., 2011; Michalska et al., 2013; Demetriou, 2018). Como mencionado precedentemente, as diferenças de gênero podem também surgir como resultado da alteração do contexto social que ocorre por volta dos 9 anos. No entanto, de acordo com Maccoby (1990), esta alteração se prolonga durante toda adolescência. Em consequência, as diferenças entre ambos géneros sexo masculino ao nível da tomada de perspetiva, comunicação e proximidade emocional pode produzir-se, mais tarde, no desenvolvimento (Demetriou, 2018).

Outra explicação a esta ausência de diferenças pode estar associada a deseabilidade social, uma vez que para a avaliação foi administrado um instrumento de autorrelato (Gouveia et al., 2009). Deste modo, as crianças podem ter respondido de acordo com aquilo que consideram socialmente correto.

Relativamente aos resultados do teste de conhecimentos, apenas foram encontradas diferenças significativas em dois itens, nos quais as raparigas obtiveram resultados superiores em comparação aos rapazes. De acordo com a literatura, esta discrepância pode ser explicada por a formação do cérebro. Nesse sentido, o corpo caloso que comunica os hemisférios cerebrais é mais largo nas mulheres do que nos homens, facilitando uma maior comunicação no processamento da linguagem (Acarín & Acarín, 2001; Fernández, 2003). Além disso, as raparigas conseguem resultados superiores ao dos rapazes em matérias relacionadas com humanidades (Rodríguez et al., 2011).

É importante mencionar que, este ano o programa aconteceu num contexto pandémico e em consequência isto pode ter tido um impacto. Sobretudo, se consideramos os resultados do ano passado num contexto pré-pandemia, nos quais foram encontradas diferenças significativas. De acordo com Ruffer (2021), os resultados sugerem que crianças desta faixa etária têm um nível de empatia afetiva superior em relação à empatia cognitiva. Além disso Ruffer (2021) concluiu que, o programa “Primeiros Socorros Psicológicos para Heróis”, pode ser pertinente na promoção do comportamento heróico, uma vez que teve um impacto significativo na empatia cognitiva e a literatura sobre heroísmo demonstra que a empatia cognitiva está estreitamente relacionada com comportamento heróico (Allison et al., 2016).

Como foi referido previamente, a empatia é uma componente social está em constante desenvolvimento outro (Zaki & Ochsner, 2012). Nesse sentido, o confinamento e isolamento

associado pode ter impactado negativamente no seu desenvolvimento. De acordo com a literatura, as crianças têm menor compreensão do que está a acontecer e enfrentam limitações para comunicar o que sentem. A situação criada por a pandemia afeta todos os aspectos do desenvolvimento infantil: físico, mental e social (Ribot et al., 2020). Ademais, os déficits da empatia refletem um contexto inadequado de socialização e educação, possivelmente resultante da insuficiente oportunidade de aprendizagem de habilidades interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2003). Além disso, como já foi referido, o desenvolvimento da empatia baseia-se na consciência da necessidade de desenvolver comportamentos sociais positivos que resultem em práticas de convivência pacífica e respeitosa entre todos os seres humanos, para tal é fundamental que existam oportunidades de interação entre os indivíduos (Garaigordobil & Galdeano, 2006).

Ademais das possíveis consequências a nível socioemocional, a pandemia obrigou a fazer alguns ajustes no programa. O que se traduziu numa redução do número de sessões, isto pode ter prejudicado a integração dos conceitos abordados. Anteriormente, antes de os alunos aplicar os PSP no pátio tinha lugar uma sessão de treino na sala de aula. Este ano, em ausência dessa sessão dedicada exclusivamente ao treino, uma vez fora da sala os participantes estavam mais desatentos. Ademais, no ano passado cada aluno disponha de uns cartões, nos quais tinha que anotar os seus “atos heróicos” da semana. Este ano este registro realizava-se em um caderno da escola, na nossa opinião isto pode ter desmotivado, uma vez que muitos deles esqueciam de fazer o registro e no momento de partilhar com os colegas os seus “atos heróicos” repetiam o que os outros mencionavam.

Conclusão

O presente estudo demonstrou que numa amostra de crianças portuguesas a frequentar o 4º ano do 1º ciclo, o nível de empatia afetiva reportado é significativamente superior à empatia cognitiva. No entanto, não foram observadas diferenças significativas nas componentes da empatia entre os dois momentos de avaliação (pré- teste e pós-teste), à exceção de dois itens correspondentes a componente cognitiva. Além disso, no que diz respeito às diferenças de género, as raparigas não apresentam diferenças ao nível da empatia afetiva e cognitiva em comparação aos rapazes.

Relativamente às limitações do estudo, podemos começar por destacar a ausência de um grupo de controlo. Como já foi mencionado esta investigação apresenta um plano pré-experimental, facto que dificulta considerar e controlar grande parte de variáveis externas que

podem ter tido impacto nos resultados. Em relação ao instrumento de avaliação da empatia, também pode ser apontado como sendo uma limitação por dois motivos. Em primeiro lugar, os participantes podem ter respondido em função do que é visto como correto socialmente, uma vez que a Escala de Avaliação da Empatia (Veiga & Santos, 2011) é um instrumento de autoavaliação. Em segundo lugar, o facto de ter sido aplicado exatamente o mesmo questionário em dois momentos distintos, e temporalmente próximos entre si, pode ter tido uma influência nos resultados pelo fenómeno da habituação.

Para futuras investigações, seria pertinente incluir um grupo de controlo, de forma a poder alcançar um maior rigor metodológico na avaliação da eficácia do programa na promoção da empatia. Além do mais, seria importante considerar outras variáveis para além do género, como a aceitação dos pares ou o sucesso escolar, para compreender a possível influência destas variáveis na eficácia do PSP para Heróis.. Além disso, seria interessante usar instrumentos de avaliação da empatia diferentes para desta forma combater o possível impacto do fenómeno de habituação. Finalmente, com o intuito de recolher informação mais detalhada do impacto do programa, poderia ser benéfico realizar *focus groups*.

Relativamente às implicações práticas do estudo, considera-se fundamental a realização deste programa de intervenção nos estabelecimentos de ensino, já que o conhecimento está estreitamente relacionado com o desenvolvimento socioemocional das crianças. Por esse motivo, é necessário continuar a trabalhar nestes conteúdos encontrando formas adequadas e eficazes que facilitem a sua integração pelas crianças.

Referências Bibliográficas

- Acarín, N., & Acarín, L. (2001). *El cerebro del rey. Una introducción apasionante a la conducta humana.*
- Allison, S. T., Goethals, G. R., & Kramer, R. M. (2016). Introduction: Setting the scene: The rise and coalescence of heroism science. In *Handbook of heroism and heroic leadership* (pp. 23-38). Routledge.
- APA. (2019). *Understanding Psychological First Aid.* American Psychological Association. Retrieved from <https://www.apa.org/practice/programs/dmhi/psychological-first-aid>
- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil.* New York: The Viking Press.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. <https://doi.org/10.1037/h0093718>
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Banerjee, R., Rieffe, C., Terwogt, M. M., Gerlein, A. M., & Voutsina, M. (2006). Popular and Rejected Children's Reasoning Regarding Negative Emotions in Social Situations: The Role of Gender. *Social Development*, 15(3), 418-433. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00349.x.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, Vol. 5 (p. 463–484). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0519>
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links Among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17-31. doi: 10.1080/00221325.2015.1106438.
- Bisson, J. I., & Lewis, C. (2009). Systematic review of psychological first aid. Commissioned by the World Health Organization. *Geneva: WHO.*
- Blau, K., Franco, Z., & Zimbardo, P. (2009). Fostering the Heroic Imagination: An Ancient Ideal and a Modern Vision. *Eye on Psi Chi*. Obtido em Junho de 2015, de https://static1.squarespace.com/static/5a287a03c027d81ab2da6116/t/5a431b39419202c4d32c2521/1514347327044/PSI_CHI_13_3_blauarticle.pdf

- Brito, B., Arriaga, M., & Gouveia, S. (2015). Manual de Apoio Psicossocial a Migrantes. *Manual de Apoio Psicossocial a Migrantes*, 2-43. <http://hdl.handle.net/10400.26/14338>
- Burks, D. J., Youll, L. K., & Durtschi, J. P. (2012). The Empathy-Altruism Association and Its Relevance To Health Care Professions. *Social Behavior and Personality*, 40(3), 395-400. doi: 10.2224/sbp.2012.40.3.395.
- Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. In M. Killen, & J. G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 208-234). New York: Psychology press.
- Chen, W., Lu, J., Liu, L., & Lin, W. (2014). Gender differences of empathy. *Advances in Psychological Science*, 22(9), 1423. <https://10.3724/SP.J.1042.2014.01423>
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 46, 604-627. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Chronaki, G., Wigelsworth, M., Pell, M. D., & Kotz, S. A. (2018). The development of cross-cultural recognition of vocal emotion during childhood and adolescence. *Scientific Reports*, 8(1), 1-17. doi: 10.1038/s41598-018-26889-1.
- Cross, D., & Barnes, A. (2014). 16 One size doesn't fit all: re-thinking implementation research for bullying prevention. *School bullying: New theories in context*, 405.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., ... & El Masry, Y. (2008). A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111-122. doi: 10.1007/s10578-007-0075-4.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. doi: 10.1037/h0025589.
- Decety, J. (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. doi: 10.1016/j.cobeha.2014.12.001.
- Decety, J., Meidenbauer, K. L., & Cowell, J. M. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: a behavioral neuroscience

- Decety, J., & Yoder, K. J. (2016). Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for others. *Social neuroscience*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17470919.2015.1029593>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-128). Campinas: Alínea.
- Demetriou, H. (2018). A Study of Empathy in the Early and Middle Childhood Years. In H. Demetriou (Eds.), *Empathy, Emotion and Education* (pp. 85- 128). London: Palgrave Macmillan.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent Films and Strange Stories: Theory of Mind, Gender, and Social Experiences in Middle Childhood. *Child Development*, 84(3), 989-1003. doi: 10.1111/cdev.12017.
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M., ... & Convit, A. (2006). Introducing MASC: A Movie for the Assessment of Social Cognition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 623-636. doi: 10.1007/s10803-006-0107-0.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th ed., Vol. 3, pp. 610-656). Hoboken, Nj: John Wiley & Sons, Inc.
- Espírito Santo, J. D. M. (2018). *Estudo piloto de implementação do Heroic Imagination Project Portugal* (Doctoral dissertation).
- Everly Jr, G. S., Lating, J. M., Sherman, M. F., & Goncher, I. (2016). The potential efficacy of psychological first aid on self-reported anxiety and mood: A pilot study. *The Journal of nervous and mental disease*, 204(3), 233-235.
- Fernández Pérez, M. (2003). Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística. *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 17 (2003); pp. 273-287.
- Franco, Z., & Zimbardo, P. (2006). The Banality of Heroism. Obtido em Março de 2015, <http://lucifereffect.com/articles/heroism.pdf>
- 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>

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 466.
- Garaigordobil, M., & De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18*(2), 180-186.
- Garton, A. F., & Gringart, E. (2005). The development of a scale to measure empathy in 8- and 9-Year old Children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology, 5*, 17-25.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of adolescence, 31*(1), 93-105.
- Golombok, S., & Hines, M. (2010). Sex Differences in Social Behavior. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (2nd ed., pp. 117-136). Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Gouveia, V. V., Guerra, V. M., de Sousa, D. M. F., Santos, W. S., & de Mesquita Costa, J. (2009). Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Avaliação Psicológica, 8*(1), 87-98.
- Graziano, W. G., & Habashi, M. M. (2010). Motivational Processes Underlying Both Prejudice and Helping. *Personality and Social Psychology Review, 14*(3), 313-331.
- Guimarães, A. (2014). *Altruísmo: Um Estudo Sobre Heróis Comuns* (dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.
- 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 (2020a). *Mission*. Consultado em Heroic Imagination Project: <https://heroicimaginationproject.squarespace.com/mission>
- Heroic Imagination Project (2020b). *Trainings and Workshops*. Consultado em Heroic Imagination Project: <https://heroicimaginationproject.squarespace.com/trainingandworkshops>
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 70*(4), 283-315.
- Hortensius, R., & de Gelder, B. (2018). From Empathy to Apathy: The Bystander Effect

- Revisited. *Current directions in psychological science*, 27(4), 249-256. doi: 10.1177/0963721417749653
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192–1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support. (2018). *Training in Psychological First Aid for Red Cross and Red Crescent Societies, Module 2, Basic PFA*. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support.
- Jacobs, G. A., & Meyer, D. L. (2006). Psychological first aid. *Psychological interventions in times of crisis*, 57-71.
- Joireman, J., Kamdar, D., Daniels, D., & Duell, B. (2006). Good citizens to the end? It depends: empathy and concern with future consequences moderate the impact of a short-term time horizon on organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1307.
- 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. doi: 10.1177/0022167817708064.
- Kohen, A., & Solo, A. (2019). Beyond the Campus: Heroism as a Case Study for Extending Researchers' Influence Through K-12 Lesson Plans. *Heroism Science*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.26736/hs.2019.01.02>
- Latané, B., & Darley, J. M. (1968). Group Inhibition of Bystander Intervention in Emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221. doi: 10.1037/h0026570.
- Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*, 6(761), 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00761.
- Llorca-Mestre, A., Samper-García, P., Malonda-Vidal, E., & Cortés-Tomás, M. T. (2017). Parenting Style and Peer Attachment as Predictors of Emotional Instability in Children. *Social Behavior and Personality*, 45(4), 677-694. doi: 10.2224/sbp.5363.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and Relationships: A Developmental Account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.

- Machado, A. P. D. O. M. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.12/2207>
- Martins, C. (2011). Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. *Braga: Psiquilíbrios Edições*.
- Michalska, K. J., Kinzler, K. D., & Decety, J. (2013). Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 3*, 22-32. doi: 10.1016/j.dcn.2012.08.001.
- Milgram, S. (1963). Estudio conductual de la obediencia. *Revista de psicología social y anormal*, 67 (4), 371.
- Mitchell, R. L., & Phillips, L. H. (2015). The overlapping relationship between emotion perception and theory of mind. *Neuropsychologia, 70*, 1-10. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.02.018.
- Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). *The Altruistic Personality*. New York: The Free Press.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders Are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1*(2), 33-41.
- Pequeno, M. (2017). Violência e direitos humanos. *Revista de Filosofia Aurora, 28*(43), 135-146.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Ribot Reyes, V. D. L. C., Chang Paredes, N., & González Castillo, A. L. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 19*.
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis*.
- Rodríguez, C. C., Delgado, P. S., & Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2), 447-465.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development, 34*(3), 447-458. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.04.007.

- Rüffer, N. R. D. C. (2021). *Primeiros socorros psicológicos para heróis: um estudo piloto com crianças* (Doctoral dissertation).
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology, 11*(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.808994>
- Staub, E. (2014). Obeying, joining, following, resisting, and other processes in the Milgram studies, and in the Holocaust and other genocides: Situations, personality, and bystanders. *Journal of Social Issues, 70*(3), 501-514.
- Torres, F. C. (2020). *Empatia em crianças do 1º ciclo do ensino básico: um estudo no âmbito do Heroic Imagination Project* (Doctoral dissertation).
- Tousignant, B., Eugène, F., & Jackson, P. L. (2017). A developmental perspective on the neural bases of human empathy. *Infant Behavior and Development, 48*, 5-12. doi: 10.1016/j.infbeh.2015.11.006.
- Veiga, F., & Santos, E. (2011). Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy. In Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Universidade Lisboa, Portugal.
- Vieira, A. C. C. (2013). *Teoria da mente e competências sociais em crianças em idade escolar* (Doctoral dissertation).
- Wilson-Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'Donnell, L., & Stueve, A. (2006). What Can Student Bystanders Do to Prevent School Violence? *Perceptions of Students and School Staff. Journal of School Violence, 5*(1), 43-62. doi: 10.1300/J202v05n01_04.
- Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G., & Larsen, J. T. (2013). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions: The Roles of Age, Gender, and Empathy. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(5), 582-603. doi: 10.1080/00221325.2012.732125.
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature neuroscience, 15*(5), 675-680. doi: 10.1038/nn.3085.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil* (1st ed.). London: Random House.
- Zimbardo, P. (2011). Why the World Needs Heroes. *Europe's Journal of Psychology, 7*(3), 402-407. doi: 10.5964/ejop.v7i3.140.
- Zoll, C., & Enz, S. (2010). A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in

Children.

Consultado

em:

http://www.researchgate.net/publication/242577861_A_Questionnaire_to_Assess_Affective_and_Cognitive_Empathy_in_Children.