



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

*ESTUDO PILOTO DE  
IMPLEMENTAÇÃO DO HEROIC  
IMAGINATION JUNTO DE CRIANÇAS E  
JOVENS EM RISCO*

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

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

*Ana Luísa Costa de Sousa*

Porto, julho de 2023



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

*ESTUDO PILOTO DE  
IMPLEMENTAÇÃO DO HEROIC  
IMAGINATION JUNTO DE CRIANÇAS E  
JOVENS EM RISCO*

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

*Ana Luísa Costa de Sousa*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Mariana Barbosa

Porto, julho de 2023

## **Agradecimentos**

À Prof<sup>ª</sup> Doutora Mariana Barbosa, por todas as oportunidades de aprendizagem, pela dedicação, pela disponibilidade e por toda a simpatia com que fui acolhida neste projeto. Obrigada pelo apoio constante, pelo encorajamento e pela boa energia transmitida ao longo deste percurso!

À Professora Mafalda Gomes, à Professora Ana Moreno, à Dr.<sup>a</sup> Isabel Castro e a toda a restante equipa do *Heroic Imagination Project*, pela disponibilidade, simpatia e auxílio durante todo este processo.

À minha amiga Mariana Cardoso, com quem partilhei este percurso e com quem pude contar diariamente. Agradeço por todos os momentos de entajuda e de partilha, que foram um excelente contributo para a concretização desta trajetória.

A todos os jovens que participaram neste estudo, pela participação ativa, pelas partilhas, pelas aprendizagens e pelo envolvimento nas sessões do *Heroic Imagination Project*.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo amor e carinho que sempre me fizeram sentir e que foi imprescindível para a concretização desta parte da minha formação. Agradeço toda a dedicação e cuidado que sempre me proporcionaram ao longo da vida, tornando possível este momento. Obrigada pelo apoio incondicional, pela confiança, pela motivação e por terem estado sempre presentes! O vosso suporte, as vossas palavras atenciosas e todas as nossas conversas e partilhas foram essenciais nesta trajetória. Obrigada por tudo!

À minha família, agradeço por todo o amor, dedicação, suporte e carinho com que sou sempre envolvida!

A todos os meus amigos, pelos bons momentos vividos ao longo de todos estes anos de amizade e por estarem sempre presentes, prestando um apoio e atenção indispensáveis nesta fase.

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, me conduziram e ajudaram ao longo deste percurso.

## **Resumo**

O programa *Heroic Imagination Project* (HIP) pretende combater a indiferença social, fomentando atitudes e comportamentos prossociais. A literatura tem reconhecido que as adversidades vividas na infância e adolescência podem representar uma ameaça para o desenvolvimento socioemocional, tornando premente a promoção de competências socioemocionais junto de crianças e jovens em risco. Seguindo a proposta de implementação do HIP num ATL de um território económico e social desfavorecido, a presente investigação pretende contribuir para a adaptação do programa junto de crianças e jovens em risco.

Adotando-se uma metodologia qualitativa, explorou-se a forma como as crianças, os jovens, as formadoras e a psicóloga do ATL compreenderam e interpretaram as suas experiências ao longo das sessões, através da observação-participante e de entrevistas semiestruturadas. Seguidamente, recorreu-se à análise de conteúdo dos dados obtidos.

Os resultados apontam para o impacto positivo do programa nos participantes a nível social, particularmente ao nível da promoção de empatia. Os dados deste estudo oferecem também importantes contributos com vista à adaptação das sessões a grupos de participantes com o mesmo perfil, sistematizando os conteúdos e estratégias que se revelaram mais ou menos eficazes e apresentando recomendações concretas e sugestões de melhoria para futuras implementações do HIP com esta população.

**Palavras-chave:** Crianças e Jovens em Risco; *Heroic Imagination Project*; Desenvolvimento socioemocional; Boas práticas de desenvolvimento socioemocional.

## **Abstract**

The Heroic Imagination Project (HIP) aims to combat social indifference by fostering prosocial attitudes. The literature has recognized that the adversities experienced in childhood and adolescence can represent a threat to socio-emotional development, making it urgent to promote socio-emotional skills among children and youth at risk. Following the proposal for implementing the HIP in an ATL located in an economically and socially disadvantaged territory, this investigation aims to contribute for the adaptation of the program to children and youth at risk.

Through a qualitative methodology, we explored how children, youth, HIP trainers and the ATL psychologist understood and interpreted their experiences throughout the sessions, through participant observation and semi-structured interviews. Then, we proceeded to analyze the content of the data obtained.

The results point to the positive impact of the program on the participants at a social level, particularly in terms of promoting empathy. The data from this study also offer important contributions for the purpose of adapting the sessions to groups of participants with the same profile, systematizing the contents and strategies that proved to be more effective or less effective and presenting concrete recommendations and suggestions for improvement for future HIP implementations with this population.

**Keywords:** Children and Youth at Risk; *Heroic Imagination Project*; Socio-emotional development; Good socio-emotional development practices.

## ÍNDICE

<b>Enquadramento Teórico</b> .....	1
Crianças e Jovens em Risco.....	1
Promoção do desenvolvimento socioemocional junto de crianças e jovens em risco .....	2
<i>Heroic Imagination Project</i> .....	3
Treino da imaginação heroica: contrariar o efeito <i>bystander</i> , o conformismo, os estereótipos, os preconceitos e a discriminação e promover a empatia e os comportamentos prossociais .....	3
<b>Método</b> .....	6
Instrumentos/Materiais .....	7
Amostra/Participantes.....	8
Procedimentos.....	9
Recolha de dados .....	9
Tratamento e análise de dados .....	10
<b>Apresentação e Discussão dos Resultados</b> .....	11
<b>Conclusões</b> .....	22
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	27

## **Lista de Abreviaturas**

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CASEL** – *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

**CSE** – Competências Socioemocionais

**HIP** – *Heroic Imagination Project*

**SE** – Socioemocional

**SEL** – *Social Emotional Learning*

## **Enquadramento teórico**

### **Crianças e Jovens em Risco**

A investigação científica tem sido unânime em reconhecer que as adversidades vividas numa fase precoce da vida representam uma séria ameaça para o desenvolvimento psicológico das crianças e dos jovens (Blodgett, 2012; Blodgett & Lanigan, 2018; Hillis et al., 2004; van IJzendoorn et al., 2020), sendo este facto consistente com as teorias de desenvolvimento que enfatizam o papel das interações entre o indivíduo e o ambiente (Carroll et al., 2023).

A vivência de experiências adversas durante a infância e a adolescência envolve o conjunto de experiências acumulativas associadas a maus-tratos (e.g., abuso físico, sexual e emocional e negligência física e emocional) e à exposição a problemas familiares (e.g., níveis socioeconómicos baixos e pobreza, desorganização familiar, discórdia e/ou violência conjugal, abuso de substâncias, problemas de saúde mental e violência doméstica). Nesta sequência, as adversidades vividas durante a infância e a adolescência têm-se assumido como fatores de risco para a apresentação de problemas psicológicos (Carpio de los Pinos et al., 2020; Carr, 2014; Felitti et al. 1998), sendo que este risco aumenta mediante a exposição continuada, frequente e intensa aos conflitos, procurando a criança e o jovem formas de ultrapassar a insegurança emocional ou expressando-se através do seu comportamento (Taveira & Paulino, 2022).

Neste contexto, a investigação científica com foco nesta temática, comprova a associação entre a vivência de experiências adversas e o nível socioeconómico dos bairros onde as crianças e os jovens residem (Wade et al. 2014). Efetivamente, a residência de crianças e jovens em contextos desfavorecidos é acompanhada pela exposição a numerosos fatores de risco, incluindo pobreza generalizada, crimes violentos, sobrelotação doméstica (Singh, 2003), práticas parentais desadequadas, altos níveis de stress parental, entre outros (Choi et al. 2018).

Por conseguinte, a exposição a experiências adversas como as supracitadas têm sido associadas a dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, designadamente, ao nível das competências sociais e da apresentação de comportamentos problemáticos a nível social em adolescentes (Mampaso et al., 2014; Lansford et al. 2002; Pacheco & Hutz, 2009). De facto, a ausência ou a limitação das condições ótimas para o desenvolvimento biopsicossocial da criança e do jovem, podem resultar num aumento da



dissociação, da incongruência e da vulnerabilidade, identificando-se a conseqüente emergência de sintomas psicopatológicos, que podem ser compreendidos como a procura do equilíbrio possível do indivíduo perante as adversidades vividas (Taveira e Paulino, 2022).

Ademais, estudos recentes relataram que as crianças expostas a múltiplas experiências adversas possuem um maior risco de desenvolver problemas comportamentais, de evidenciar comportamentos de risco e, igualmente, dificuldades a nível psicossocial (Hughes et al., 2017; Petruccelli et al. 2019). De forma particular, as crianças e jovens que residem em territórios económicos e sociais desfavorecidos, marcados pela pobreza, apresentam o dobro da probabilidade de serem expostas a três ou mais experiências adversas no decorrer da infância, do que todas as outras crianças (Anda et al., 2010; Child Trends, 2013). Estes resultados constituem-se como significativos, uma vez que a exposição a três ou mais experiências adversas tem sido associado a uma probabilidade entre duas a cinco vezes maior de aumentar o risco de problemas de comportamento (Clarkson Freeman, 2014).

A investigação científica que tem sido feita em torno desta temática defende que o desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE) pode surgir como um fator protetor, ao amortecer os fatores de risco para os problemas a nível psicossocial e comportamental (Stepp et al., 2011), sendo que, mais especificamente, o desenvolvimento prossocial e a regulação emocional podem constituir-se como fatores protetores face a uma desadequada adaptação social, assumindo um importante papel enquanto recursos para promover comportamentos adaptativos (Eisenberg et al., 2006; Kokkinos & Kipritsi, 2012).

### **Promoção do desenvolvimento socioemocional junto de crianças e jovens em risco**

No que se refere a programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, os programas SEL (*Social Emotional Learning*) têm sido associados a múltiplos resultados positivos ao nível do desenvolvimento socioemocional das crianças e dos jovens, incluindo o aumento de competências sociais e de atitudes prossociais. Por seu turno, identificou-se, igualmente, o decréscimo de comportamentos antissociais e de comportamentos de externalização junto do público jovem (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017), prevenindo, igualmente, comportamentos problemáticos tais como o abuso de substâncias, a violência e o bullying (Zins & Elias, 2007).

Por sua vez, os principais conteúdos dos programas SEL, encontram-se alinhados com os pressupostos do modelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

(CASEL), focados em promover competências cognitivas, afetivas e comportamentais, distribuídas em cinco grupos: (1) a autoconsciência; (2) autocontrole/autogestão (3) consciência social; (4) competências de Relação Interpessoal e (5) tomada de decisão responsável (Carpio de los Pinos et al., 2020; CASEL, 2020; Weissberg et al., 2015).

### ***Heroic Imagination Project***

Com esta finalidade, surge o interesse de propor uma intervenção junto de crianças e jovens em risco, baseada num programa focado na promoção de comportamentos sociais e emocionais adaptativos, que culminem na promoção da empatia (Carpio de los Pinos et al., 2020), como é o caso do *Heroic Imagination Project (HIP)*, um programa cujas estratégias se baseiam nos pressupostos dos programas SEL.

Através das suas sessões, o *HIP* pretende promover atos heroicos, culminando na criação de mudança de comportamentos e atitudes nas crianças e nos jovens. Segundo Zimbardo (2011), o objetivo do *HIP* passa por incentivar o indivíduo a iniciar a sua trajetória heroica, realizando boas ações e aprendendo a ser um agente de mudança eficaz, capaz de lidar e resolver problemas em vários contextos (e.g., as suas famílias, escolas e comunidades). Assim, o heroísmo pode ser visto como uma aquisição de competências, constituindo-se como um comportamento que pode ser aprendido, ensinado e modelado (Zimbardo, 2011). Ademais, a implementação do *HIP* procura ainda promover o conceito de “heroísmo quotidiano”, o qual defende que ser herói tem na sua origem a adoção de atitudes empáticas, manifestadas através de comportamentos prossociais (Heroic Imagination Project, 2022).

**Treino da imaginação heroica: contrariar o efeito *bystander*, o conformismo, os estereótipos, os preconceitos e a discriminação e promover a empatia e os comportamentos prossociais**

No decorrer das sessões do *HIP*, o treino da imaginação heroica tem por base a promoção da empatia e dos comportamentos prossociais. Contudo, existem vários obstáculos ao heroísmo e, por forma a desenvolver a imaginação heroica, o indivíduo deve também aprender a antecipar potenciais obstáculos à ação heroica (Nogueira et al., 2023) tais como o efeito *bystander*, o conformismo, a discriminação, os estereótipos e o preconceito.

Por um lado, o efeito *bystander* sugere que os indivíduos são menos propensos a oferecer assistência, aquando de uma situação de emergência, quando outras testemunhas

estão por perto (Latané & Darley, 1970), isto é, a presença de outros leva à “difusão de responsabilidade”, o que conduz a que cada um dos indivíduos presentes não ofereça assistência, permanecendo a certeza de que outra pessoa irá ajudar (Kirschenbaum & Rapaport, 2020). Fredrick e colaboradores (2020) defendem que, face ao efeito *bystander*, a empatia é fulcral para o ato de ajudar e intervir.

Já o conformismo, refere-se a um importante fator de risco no emergir e no persistir de comportamentos considerados de risco em adolescentes (Burns et al., 2008; Santor et al., 2000), assumindo-se como a tendência comportamental no qual o indivíduo opta por pertencer a um determinado grupo de pares, ainda que o comportamento adotado pelo mesmo seja discordante com as crenças do próprio (Santor et al., 2000). Um estudo realizado por Kim e colaboradores (2020) destacou a importância da conformidade dos pares enquanto uma característica social, que tem influência sobre situações de violência, no início da adolescência.

Outro obstáculo à adoção de comportamentos heroicos são os estereótipos, que se constituem como crenças e opiniões referentes a características, atributos e comportamentos de membros de vários grupos (Hilton & von Hippel, 1996), que podem ser aprendidas através da relação com os pares, dos *media* e através da observação. Segundo Qu e colaboradores (2020), os estereótipos dos jovens estão profundamente enraizados nas observações e experiências dos mesmos. Por seu turno, existem evidências substanciais de que estas crenças dos jovens podem ser alteradas (e.g., Choukas- Bradley et al., 2015; Miu & Yeager, 2015; Qu et al, 2020), por exemplo, através de programas como o *HIP*.

Para além disso, o preconceito é também um obstáculo, sendo definido como uma atitude dirigida a um indivíduo, devido ao facto de o mesmo pertencer a um determinado grupo social específico (Brewer & Brown, 1998). Estas atitudes são consideradas como sendo avaliações ou respostas emocionais face a um determinado grupo ou indivíduos que são integrantes de um determinado grupo (Kite et al., 2022).

Por fim, a discriminação consiste na abordagem ao outro de uma forma diferenciada, com base na pertença a um grupo social (Sue, 2003) e pode manifestar-se de várias formas: de forma verbal, comportamental e em vários contextos, como por exemplo, em situações de *bullying*, e pode envolver comportamentos agressivos (Kite et al., 2022).

Nesta sequência, treinar a empatia junto de crianças e jovens em risco pode ser, de facto, crucial para que estes se envolvam em comportamentos prossociais. Assim, o desenvolvimento socioemocional vai beneficiar o envolvimento em atitudes e comportamentos prossociais, que vão contribuir para combater a indiferença perante situações desafiadoras do quotidiano (Kohen et al., 2019). Através da promoção destes comportamentos, as crianças e os jovens irão compreender o comportamento prossocial enquanto algo voluntário e que visa beneficiar o outro (Padilla-Walker & Carlo, 2014). Estes hábitos prossociais aumentam os níveis de empatia, a responsabilidade social, a adoção de normas prossociais, oportunidades de aprender novos sistemas de significado (e.g., relacionados com a injustiça social ou com a sociedade) e também pode levar a mudanças no autoconceito (Eisenberg et al., 2006). Ademais, a promoção da empatia irá, igualmente, potenciar a capacidade para compreender e ser sensível aos estados emocionais de outras pessoas (Decety & Holvoet, 2021).

Em Portugal, o *HIP* tem vindo a ser implementado desde 2018. Inicialmente, a equipa portuguesa do *HIP* conduziu um estudo piloto de adaptação do *HIP* a estudantes do ensino secundário: *HIP Teens*. Este estudo, junto de uma amostra de 228 jovens, revelou que o *HIP Teens* teve um impacto positivo no grupo experimental, já que o mesmo evidenciou uma maior adoção de atitudes e comportamentos prossociais, quando comparado com o grupo de controlo (Santo, 2018). Ainda no que concerne ao *HIP Teens*, foi realizado também um estudo exploratório junto de cinco jovens, de uma versão do programa que inclui sessões de *Mindfulness*, o *Creating Mindful Heroes*. Os participantes reportaram uma perceção geral positiva quanto ao programa, relatando melhorias nas suas relações familiares, com os pares e com outros na sociedade. Foi possível observar que o programa ajudou e promoveu comportamentos pró-sociais e auxiliou a sua empatia (Nogueira et al., 2023).

Em 2020 foi criado, em parceria com a Cruz Vermelha de Vila Nova de Gaia, o Primeiros Socorros Psicológicos (PSP) para Heróis, que foi implementado junto de crianças do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Este programa, que combina sessões do *HIP* com treino em PSP, foi implementado pela primeira vez junto de noventa e nove crianças do 4º ano, e a avaliação do mesmo revelou um aumento na componente cognitiva da empatia (Rüffer, 2021). Em 2022 foi implementado um programa de intervenção que combina o PSP para Heróis com o programa “Academia de Líderes Ubuntu”, junto de 40 alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo. Para avaliação do programa, foram entrevistados seis alunos envolvidos no

programa, os seus encarregados de educação e os seus professores (n=2). Os resultados destacam o impacto positivo que o programa “Ubuntu para Heróis” teve nos alunos ao nível da dimensão comportamental, social, cognitiva, emocional e ainda ao nível da consciência ambiental. Este impacto também se releva na elevada satisfação que todos os participantes demonstraram com o programa. Na sua maioria, os alunos demonstraram aquisição dos conhecimentos ao nível das dinâmicas prossociais (Teixeira, 2022).

Em 2023, foi proposta ao *HIP* Portugal a implementação do programa num ATL (Atividades de Tempos Livres) de um Centro Social inserido num território económico e social desfavorecido na zona do Porto. São várias as especificidades deste novo contexto de implementação do *HIP* – o ATL ser frequentado por um grupo com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, quando até aqui o *HIP* foi implementado a grupos da mesma faixa etária, em formatos devidamente adaptados a cada nível desenvolvimental (*HIP Teens* e *HIP Kids*); a implementação do *HIP* em formato extracurricular (com a exceção do estudo de caso junto de 6 jovens, todas as implementações do *HIP* em contexto de grande grupo decorreram em componentes letivas); e finalmente, mas não menos importante, a situação de particular vulnerabilidade destas crianças e jovens, pelas razões já mencionadas e evidenciadas pela literatura científica e, no caso particular deste grupo de crianças e jovens, corroboradas pelas educadores do ATL, aquando da avaliação de necessidades com vista ao planeamento da implementação do *HIP*. É em resposta aos desafios colocados por estas especificidades que surge a presente investigação, procurando explorar de uma forma aprofundada, e através das lentes de diferentes intervenientes, os diferentes componentes de cada uma das sessões do *HIP*, dos conteúdos às estratégias utilizadas, contribuir para a adaptação do programa às idiossincrasias de um grupo composto por crianças e jovens em risco.

## **Método**

A presente investigação seguiu uma metodologia qualitativa, constituindo-se como um estudo de caso, na qual é priorizada uma relação próxima com o fenómeno em estudo configurando-se como uma oportunidade privilegiada para a apreensão da sua idiossincrasia e pelo carácter longitudinal dos dados (Gerrin, 2007). Através desta opção metodológica pretendeu-se, junto do grupo em estudo, apreender os seus significados, analisar a subjetividade inerente ao seu comportamento e priorizar a exploração da forma como compreendem, constroem e interpretam as suas experiências (Guba & Lincoln, 1994). O desenho de investigação qualitativo tem-se revelado eficaz, uma vez que se pretende estudar

um fenómeno complexo de natureza pessoal e social (Liebscher, 1998). Neste âmbito, o investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais dos participantes, atendendo às suas idiossincrasias, num programa/intervenção, uma vez que é da forma como estes se empenham que tudo depende (Coutinho, 2014).

Deste modo, este estudo pretende contribuir para a adaptação do *Heroic Imagination Project* junto de crianças e jovens em risco, analisando a experiência dos mesmos, no decorrer das sessões deste programa. Com este fim, no que diz respeito à dinamização das quatro sessões que constituem o *HIP* junto de crianças e jovens em risco, procurou-se:

1. Analisar os aspetos que se constituem como boas práticas para o desenvolvimento de CSE no decorrer das sessões;
2. Analisar os aspetos que se constituem como obstáculos para o desenvolvimento CSE no decorrer das sessões;
3. Analisar o impacto do programa neste grupo de crianças e jovens;
4. Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa *HIP*.

### **Instrumentos/Materiais**

O principal instrumento utilizado para a recolha de dados foram quatro grelhas de observação, construídas e adaptadas para este estudo em específico (Anexo A). Os quatro documentos aglomeram informações de diferentes níveis, relativos a situações específicas: (1) observações; (2) notas de terreno e (3) fragmentos discursivos (Caria, 2003).

As grelhas de observação foram permitiram um registo de informações de natureza contextual e referentes ao comportamento dos indivíduos (Coutinho, 2014; Vilelas, 2009). Nesta sequência, as quatro grelhas de observação constituíram-se como um protocolo pré-definido e estruturado de todas as dimensões que se pretendeu observar (Kumar, 2011) (e.g. Características associadas à dinamização das atividades, duração das dinâmicas, caracterização do espaço, materiais utilizados, comunicação não verbal dos participantes, verbalizações dos participantes, comunicação não verbal dos formadores e verbalizações dos formadores).

No fim de cada uma das sessões do programa, foram realizadas algumas entrevistas semiestruturadas aos participantes (e.g., crianças e jovens, formadoras e psicóloga do local), que contemplavam questões de *feedback* aos participantes. Estas questões tinham como

intuito avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação a cada uma das sessões, explorar o impacto percebido da sessão nos participantes, explorar os conhecimentos adquiridos na sessão ao nível das competências socioemocionais e identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do HIP. Todas as perguntas foram formuladas por forma a serem questões abertas e semiabertas que contribuíssem para uma reflexão mais aprofundada, das crianças e dos jovens, ao longo do tempo (Anexo B).

### **Amostra/Participantes**

A intervenção foi realizada junto de uma amostra de vinte e cinco crianças e jovens em risco, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos num ATL de um Centro Social inserido num território económico e social desfavorecido na zona do Porto, marcado pela pobreza e pela exclusão social e no qual se evidenciam, preponderantemente, a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar. Este estudo foi conduzido também junto das formadoras do *HIP* responsáveis por esta intervenção e a psicóloga do ATL.

A escolha do intervalo de idades das crianças teve por base conclusões de estudos realizados anteriormente que mostraram que, as intervenções junto de crianças e jovens que apresentam risco de evidenciarem comportamentos de cariz antissocial, devem concentrar-se no aumento das competências socioemocionais no decorrer da adolescência (Stepp et al., 2011).

No que se refere às questões de *feedback* das entrevistas semiestruturadas, a escolha dos participantes seguiu um processo de amostragem aleatória simples, através do qual as crianças e os jovens da amostra foram selecionados completamente ao acaso (Martins, 2011). Posteriormente, foram envolvidas as formadoras responsáveis pela dinamização do *HIP* e a psicóloga do local.

Tabela 1. *Caracterização sociodemográfica dos participantes nas entrevistas semiestruturadas – Crianças e Jovens*

<b>Participantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de escolaridade</b>
Participante 1	M	11	5º ano
Participante 2	M	11	5º ano

Participante 3	M	13	6º ano
Participante 4	F	15	8º ano
Participante 5	F	11	5º ano
Participante 6	M	13	8º ano
Participante 7	M	11	5º ano
Participante 8	M	12	6º ano
Participante 9	M	10	5º ano
Participante 10	F	11	5º ano
Participante 11	F	11	5º ano

Tabela 2. *Caracterização sociodemográfica dos participantes nas entrevistas semiestruturadas – Formadoras HIP e Psicóloga do Local*

<b>Participantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Profissão</b>
Formadora HIP 1	F	28	Mestrado	Psicóloga
Formadora HIP 2	F	30	Mestrado	Psicóloga
Psicóloga do ATL	F	27	Mestrado	Psicóloga

## **Procedimentos**

### **Recolha de Dados**

Inicialmente, no mês de abril de 2023, para que a colaboração das crianças se concretizasse, foram transmitidas e asseguradas as questões éticas e deontológicas,



começando pelo envio de um consentimento informado aos encarregados de educação das crianças e dos jovens que frequentam o ATL do Centro Social (Anexo C). Neste documento, foi transmitida toda a informação necessária sobre o estudo, que permitiu uma decisão informada quanto à participação e quanto às características gerais da mesma (OPP, 2021).

Os dados analisados referem-se a informações recolhidas entre maio e junho de 2023 (Anexo D). Os dados emergem das observações naturalistas realizadas no decurso das quatro sessões do *HIP* (Anexo E) que constituíram esta intervenção.

Por forma a minimizar a subjetividade inerente ao processo de investigação qualitativo, recorreu-se à técnica da Triangulação, que envolve a utilização de diferentes métodos e fontes como forma de validar a integridade ou estender as inferências extraídas dos dados (Ritchie et al., 2013).

Além disso, este construto tem sido referenciado como um dos principais métodos para validar as evidências da pesquisa qualitativa e, neste contexto, muitos autores sugerem que devem existir diferentes forma de triangulação, baseadas na conceptualização primeiramente introduzida por Denzin (1978). Nesta investigação, compreenderam-se as seguintes formas de triangulação: a triangulação teórica (e.g., compreender os dados à luz de diferentes modelos teóricos); a triangulação de fontes (e.g., comparação dos dados resultantes de diferentes métodos qualitativos (e.g., observações e entrevistas semiestruturadas); a triangulação através de múltiplas análises (e.g., utilização de dois diferentes observadores) e a triangulação interna do observador (e.g., estudo sistemático das notas de campo).

No que diz respeito à realização das entrevistas semiestruturadas, as mesmas foram feitas de acordo com a disponibilidade dos participantes (e.g., crianças e jovens, formadoras e psicóloga do local) e gravadas em formato áudio. A recolha destes testemunhos, em forma de conversas causais, teve como principal intuito a compreensão da experiência dos participantes em relação a cada uma das sessões.

### **Tratamento e análise de dados**

Numa primeira fase, realizou-se a leitura flutuante do conteúdo recolhido, com o intuito de apropriar a informação partilhada pelos participantes (Krippendorff, 2018). Numa segunda fase, recorreu-se à *análise do conteúdo*, possibilitando a criação de categorias de codificação, com o objetivo de organizar e classificar os diversos elementos textuais resultantes da recolha

de dados. O processo de categorização terminou com a criação de um sistema geral de categorias.

Resultante deste processo de análise de dados, obteve-se um sistema composto por treze categorias de primeira geração, sessenta e duas de segunda geração, noventa de terceira geração, trinta e seis de quarta geração e dezassete de quinta geração, no qual foram recortadas um total de 258 referências, utilizando o critério de recorte de frase (Anexo F).

## **Apresentação e Discussão dos Resultados**

### **O1: Analisar os aspetos que se constituem como boas práticas para o desenvolvimento de CSE no decorrer das sessões**

#### *Utilização de suporte gráfico/visual*

A análise de conteúdo e os consequentes resultados gerados sugerem uma relação significativa entre a aquisição de conhecimentos referentes às CSE e o recurso a suportes gráficos e visuais. Neste tópico, são apresentados dois tipos de materiais que se constituíram como oportunidades visuais disponibilizadas pelas formadoras, ao longo das quatro sessões do *HIP*: (1) Os cartões dos superpoderes e (2) Visualização de vídeos.

De facto, os dados sugeriram uma relação significativa da utilização dos cartões dos “superpoderes” e dos “obstáculos” (Anexo G) e da visualização dos vídeos com a aquisição de conhecimentos relacionados com as CSE. Esta mesma relação emerge das notas de campo, que referem o contributo deste material para a memória dos conceitos por parte das crianças e dos jovens e que, inclusivamente, os mesmos recuperavam os nomes técnicos destes construtos com maior facilidade após a referência das formadoras aos cartões e aos vídeos utilizados nas sessões anteriores (“*Depois de falarmos acerca dos cartões dos superpoderes, eles imediatamente lembraram-se do que se tratava*” – notas de campo). Ainda nesta sequência, algumas verbalizações integradas no discurso dos jovens indicavam esta mesma relação: “*Sim, dizia conformismo no quadro que tinha os cartões*” e “*Os heróis são pessoas que ajudam, como o senhor que estava no vídeo da semana passada*”. Para além disso, a análise do comportamento não verbal dos participantes evidenciou uma atenção seletiva dirigida aos vídeos (n=4), tal como evidenciado na seguinte nota de campo: “*Ficaram muito atentos aos vídeos, captou a atenção deles*” sendo que, segundo (Murray et al., 2007), os

sistemas visuais e os sistemas de memória estão reciprocamente relacionados contribuindo, desta forma, para a aquisição dos conhecimentos.

Efetivamente, a abordagem referida anteriormente, e que foi adotada pelas formadoras, proporcionou oportunidades de aquisição de conhecimentos dos construtos relacionados com o *HIP* (n=25), sendo que o construto mais referenciado pelas crianças e pelos jovens foi o de “ajudar o outro – poder de um” (n=17), seguindo-se o de “pedir ajuda – poder de dois” (n=4), o comportamento *bystander* (n=2) e o conformismo (n=2). Efetivamente, as verbalizações dos jovens em relação aos superpoderes foram as mais frequentes, identificando-os como a principal aquisição decorrente da presença nas várias sessões (*Aprendi que devemos ajudar os outros*” – F8, *fragmento discursivo*). Neste contexto, importa ainda fazer referência a um episódio no qual um jovem atribuiu a razão da sua recuperação dos conceitos à visualização dos cartões (“*Ah, sim! Os Superpoderes que estavam nos cartões!*” – *fragmento discursivo de um jovem*).

De facto, Jones e colaboradores (2014) defendem que os materiais visuais contribuem para auxiliar as crianças e os jovens na memória das estratégias a utilizar e a fazer uso das mesmas nas situações que emergem no dia-a-dia e, desta forma, os resultados do presente estudo encontram-se em consonância com estes dados.

#### *Comunicação das formadoras*

O processo de análise de conteúdo realizado, permitiu verificar aspetos que sustentam o resultado comportamental, social e emocional das crianças e dos jovens, no que se refere ao seu envolvimento ativo no contexto das sessões, entre os quais, a comunicação das formadoras. Neste âmbito, ao longo de todas as sessões, as formadoras asseguraram o conforto das crianças e dos jovens, culminando nos seguintes resultados: a criação de um ambiente que permitiu acolher múltiplas participações espontâneas (n=9) e conferindo espaço para a demonstração de iniciativa e de proatividade (n=2).

Com efeito, os dados deste estudo sugeriram uma relação significativa entre o envolvimento das crianças e dos jovens e as abordagens comunicativas das formadoras no decorrer das sessões. Neste contexto, é de salientar a identificação de quatro aspetos que se assumiram como facilitadores relativamente a envolvimento ativo dos participantes e que, conseqüentemente, culminaram nos três *resultados* supracitados: (1) o reforço positivo; (2) o

respeito pelos jovens; (3) a promoção de reflexão e (4) o assegurar da clareza e da compreensão dos conteúdos transmitidos entre as sessões.

O reforço positivo consiste na aplicação de um estímulo contingente, numa determinada resposta, que aumenta a probabilidade futura da demonstração dessa mesma resposta. Nas sessões do *HIP*, identificaram-se fragmentos discursivos referentes ao reforço positivo (n=5), como “*Trabalharam muito bem em equipa – formadora*”, com o intuito de reforçar o trabalho de equipa enquanto promotor de resultados eficazes. De facto, este reforço é frequentemente utilizado enquanto componente-chave em programas focados na promoção da adequação comportamental (Piazza et al., 2011), aconselhando-se, por isso, a sua aplicação em programas de desenvolvimento de CSE junto de crianças e jovens em risco.

Relativamente ao respeito pelos jovens, identificou-se a sua demonstração, através das notas de campo resultantes da observação das quatro sessões, (n=7), tais como “*As formadoras acolhem todos os contributos das crianças e dos jovens – notas de campo*” e “*As formadoras realizam contacto ocular com os participantes*”. A adoção desta abordagem assume-se como uma boa prática para o desenvolvimento SE já que, segundo Faria e colaboradores (2020), o psicólogo responsável pela dinamização das sessões, deve procurar assegurar uma ligação de qualidade com todos os elementos do grupo e garantir a possibilidade de intervenção dos mesmos, sendo estes aspetos fundamentais para a adesão e compromisso com o trabalho a realizar.

Por seu turno, no que se refere à promoção de reflexão, identificou-se a sua demonstração, através das notas de campo decorrentes da observação (n=3), tais como “*O questionamento eficaz da formadora contribuiu para uma reflexão mais aprofundada do tema*” – *notas de campo*. Neste sentido, a evidência empírica revela que a promoção de momentos de reflexão evidencia, em conjunto com outros aspetos, benefícios ao nível da promoção de CSE em todos os cinco clusters de competências essenciais definidas pelo modelo CASEL (Dusenbury et al., 2015) e que se devem implementar pausas para ancorar o pensamento e a aprendizagem ao longo da experiência (CASEL, 2019).

Para além disso, o assegurar da clareza e da compreensão dos conteúdos transmitidos entre as sessões (n=3), evidenciou-se como facilitador da promoção de CSE, tendo em conta que, segundo CASEL (2019), iniciar cada uma das sessões de uma mesma forma, neste caso, através da revisão dos conteúdos, contribui para a ligação com o trabalho a ser realizado no

seguimento das mesmas, revelando também benefícios ao nível da promoção de CSE nos cinco clusters de competências essenciais definidas pelo modelo CASEL. No início de todas as sessões subsequentes à sessão um, foi adotada a presente estratégia, com o objetivo de assegurar a recuperação dos conteúdos abordados na sessão anterior (“*No início da sessão, a formadora fez uma sumarização da sessão anterior*” – nota de campo). Desta forma, a adoção desta prática revelou-se facilitadora da aquisição e evocação dos conteúdos abordados em sessões anteriores (“*Recuperam e enumeram satisfatoriamente os conceitos relacionados com os obstáculos*” – notas de campo) e demonstrou o seu contributo para a ligação entre os construtos abordados entre sessões (“*A mim surpreendeu-me imenso eles lembrarem-se de tudo o que tinham aprendido nas semanas anteriores*” – fragmento discursivo de uma formadora).

#### *Atividades de role-play*

No contexto da última sessão, procedeu-se à dinamização da atividade “Teatro Fórum”, com o fim de criar um espaço onde as crianças e os jovens pudessem, através de *role-plays*, aplicar os conceitos que estiveram a ser abordados ao longo das semanas anteriores. De uma forma global, os dados recolhidos através da observação sistemática e das entrevistas semiestruturadas revelam uma relação significativa entre a realização desta dinâmica e o desenvolvimento de CSE (n=8). De facto, as atividades de promoção SE devem contar com técnicas de aprendizagem ativa (e.g., discussões, trabalhos em pequenos grupos e dramatizações) (Bloom et al., 1956), por forma a envolver os alunos. Segundo CASEL (2019), as sessões mais eficazes fornecem instruções explícitas, incluindo oportunidades para praticar competências noutros contextos sociais. Alguns programas nos quais foi utilizada esta abordagem verificaram que a mesma contribui para ajudar as formadoras a construir relacionamentos positivos com os participantes e a criar um ambiente acolhedor e inclusivo (CASEL, 2019). Neste âmbito, importa ainda referir que a totalidade das crianças às quais foram dirigidas as questões de feedback contempladas nas entrevistas semiestruturadas no final da sessão 4, destacou esta atividade como o elemento de que mais gostou ao longo da sessão (n=4), evidenciando uma elevada satisfação com a metodologia utilizada.

**O2: Analisar os aspetos que se constituem como obstáculos para o desenvolvimento CSE no decorrer das sessões.**

Ao longo da intervenção do *HIP* junto deste grupo de crianças e jovens, foram também identificados alguns aspetos que se assumiram como obstáculos à dinamização das sessões e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de CSE.

*Caracterização do espaço*

Tabela 3. *Posicionamento das crianças e dos jovens no decorrer das sessões*

<b>Posicionamento das crianças e dos jovens no decorrer das sessões</b>		
	<b>Nº de referências</b>	<b>Sessões</b>
<b>Jovens sentados em torno de uma mesa de ping-pong</b>	1	Sessão 1
<b>Sala disposta em formato de U</b>	3	Sessão 2, Sessão 3 e Sessão 4

No decorrer da primeira sessão, o espaço físico da sala onde a mesma ocorreu incluiu uma mesa de ping-pong, à volta da qual todas as crianças se encontravam sentadas. Neste seguimento, a observação sistemática desta sessão permitiu identificar que algumas crianças permaneceram de costas para os estímulos visuais que estavam a ser projetados na parede da sala, entre os quais, os vídeos e o *PowerPoint* (“*Algumas crianças e jovens encontravam-se de costas para o PowerPoint*” – *notas de campo*). Nesta sequência, estes dados sugerem que o posicionamento dos jovens em torno da mesa de ping-pong e a conseqüente dificuldade de acesso aos estímulos, por parte de alguns elementos do grupo, constitui-se como um obstáculo ao desenvolvimento das CSE, uma vez que, segundo Murray e colaboradores (2007), os estímulos visuais assumem um papel preponderante em auxiliar as crianças e os jovens na memória das estratégias a utilizar e a fazer uso das mesmas nas situações que emergem no dia-a-dia.

De facto, nas sessões subsequentes, verificou-se a predominância do posicionamento dos jovens na sala num formato de U (n=3), após este se ter verificado como o formato de posicionamento mais ajustado ao público-alvo em estudo.

### *Utilização de vídeos em língua estrangeira*

No âmbito da primeira sessão do *HIP*, houve a oportunidade de visualização de um vídeo relacionado com o ato de ajudar, que se encontrava em língua estrangeira, implicando a leitura de legendas. Neste seguimento, a psicóloga do local, apercebendo-se da dificuldade dos elementos do grupo ao nível da leitura das legendas e da compreensão da língua inglesa, procedeu ao acompanhamento, em voz alta, das legendas que iam surgindo no vídeo (“*A psicóloga leu as legendas em voz alta*” – *notas de campo*). De facto, um estudo conduzido por Choi e colaboradores (2019) permitiu concluir que a exposição a acontecimentos adversos na infância está, também, negativamente associada às competências académicas das crianças e dos jovens e às competências de literacia emergentes.

Nesta sequência, o cruzamento dos dados do presente estudo com os dados do estudo realizado por Choi e colaboradores (2019), sublinham a necessidade de adaptar os materiais utilizados em cada uma das intervenções do *HIP*, atentando às necessidades dos elementos do grupo. Neste contexto, sugere-se a utilização de vídeos em língua portuguesa e que não impliquem a leitura de legendas junto de um público-alvo de crianças e jovens em risco.

### *Dificuldade de gestão e controlo do grupo*

No que se refere ao decurso das sessões, tornou-se perceptível identificar uma dificuldade ao nível da gestão do grupo de participantes por parte das formadoras (n=3), tendo esta dificuldade sido referenciada, através de notas de campo, em todas as sessões da intervenção (“*Foi identificada dificuldade em gerir a comunicação verbal dos jovens e em controlar o grupo em geral*” – *nota de campo*), estando relacionada com a dificuldade de adequação e regulação emocional e comportamental dos jovens ao momento da sessão (*Foi identificada muita dificuldade em gerir a comunicação verbal e a constante necessidade de movimento corporal de alguns elementos do grupo* – *notas de campo*) e, também, com a criação de um ambiente ruidoso (n=3) (“*Sala com muito ruído, devido às conversas paralelas estabelecidas entre os jovens*” – *notas de campo*).

A investigação conduzida por Gruhn e Compas (2020), fornece uma base significativa para a compreensão do impacto que a experiência de adversidades na infância tem sobre os esforços intencionais para responder ao stress, destacando uma possível relação entre a vivência de adversidades na infância e uma desajustada regulação emocional e

comportamental evidenciando, também, uma maior tendência a suprimir as suas emoções, a tornar-se evitativo, ou a expressar emoções de raiva.

Tendo por base os dados recolhidos, a dificuldade de controlo do grupo constitui-se como um obstáculo à dinamização das sessões do *HIP* e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de CSE, na medida em que a criação de um ambiente que permita atentar às características singulares de cada membro contribui para a qualidade e riqueza da dinâmica relacional estabelecida entre cada um deles (Guimarães et al., 2013), sendo estes aspetos fulcrais para a adesão e compromisso com o trabalho a realizar relacionado com o desenvolvimento de CSE (CASEL, 2019).

### **O3: Analisar o impacto do programa neste grupo crianças e jovens em risco.**

De uma forma global, o impacto do programa nas crianças e nos jovens foi sendo percebido, de uma forma progressiva, à medida que se davam as dinamizações das sessões do *HIP*.

#### *Adoção do comportamento heroico*

Tabela 4. *Adoção de comportamentos heroicos ao longo da intervenção*

<b>Adoção de comportamentos heroicos ao longo da intervenção</b>	
<b>Sessão</b>	<b>Nº de referências</b>
Sessão 1	0
Sessão 2	1
Sessão 3	6
Sessão 4	7

No decorrer de toda a intervenção, a observação sistemática permitiu verificar que os fragmentos discursivos das crianças, dos jovens, das formadoras e da psicóloga do local, no que se refere à adoção de comportamentos heroicos, foram frequentes (n=14), tendo sido mais prevalentes nas sessões três (n=6) e quatro (n=7). Nas suas verbalizações, as crianças e jovens



fizeram referências respeitantes ao impacto do programa ao nível da dimensão social (n=10), relatando episódios em que ajudaram outras pessoas (*“Ajudei uma pessoa de idade que caiu na rua” – Jovem*). Neste âmbito, importa ainda fazer referência a um episódio com extrema relevância, que decorreu no início da sessão três, que diz respeito ao impacto do programa a nível social nos jovens e nas crianças, em que os mesmos contribuíram ativamente para a preparação do espaço para a sessão, ajudando os auxiliares a moverem os móveis necessários (*“As crianças tiveram a iniciativa de ajudar os auxiliares a preparar a sala para a sessão do HIP – Psicóloga do Local”*).

Para além disso, no contexto da última sessão do programa, tornou-se possível perceber a aplicabilidade dos vários conceitos abordados ao longo das semanas, em pequenos teatros encenados pelos próprios participantes. Através desta atividade, as crianças e os jovens fizeram evidenciar a aplicação de CSE e dos seus conteúdos inerentes (n=8) (*No teatro fórum, acho que foi delicioso ver o envolvimento deles, a forma como eles foram capazes de pensar numa situação-problema, dramatizá-la e até, também, nos casos em que isso foi possível, resolvê-la de uma forma mais ajustada, considerando os conceitos que aprenderam previamente” – Psicóloga do Local*).

A evolução positiva dos resultados ao longo das sessões sugere que existiu uma aplicabilidade dos conceitos abordados nas sessões, entre os quais, os “superpoderes de despertar e de participar”, refletindo uma capacidade, por parte das crianças e dos jovens, para compreender e ser sensível aos estados emocionais de outras pessoas, muitas vezes associado a uma motivação para contribuir para o seu bem-estar evidenciando, desta forma, empatia (Decety & Holvoet, 2021).

Uma vez que a empatia está na base do comportamento heroico (Zimbardo, 2011) estes dados corroboram os resultados de um estudo realizado por Narvey e colaboradores (2021), que defende que a empatia se constitui como construto que pode ser aprendido e que pode inibir comportamentos ofensivos por parte deste público, assumindo-se como moderadora de experiências adversas vividas nesta fase de desenvolvimento.

#### *Demonstração de empatia*

Ao longo das sessões, foram múltiplas as verbalizações das crianças e dos jovens, que denotaram demonstração de empatia (n=10), tendo sido mais frequentes na sessão três (n=5), mais especificamente, aquando da “Dinâmica da Discriminação”. Relativamente à

dinamização desta atividade, a formadora HIP1 afirma: “*Esta dinâmica é sempre mais desafiante e provoca um certo nível de desconforto neles, o que é natural*” e, de facto, no que diz respeito à experiência das crianças e dos jovens nesta sessão, os mesmos acabaram por evidenciar algum desconforto, verbalizando fragmentos discursivos que demonstravam empatia por parte deles, tais como “*foi injustiça para os verdes*” e “*eu gostava de partilhar com eles os rebuçados*”.

Os resultados supracitados encontram-se em consonância com a investigação conduzida por Kohen e colaboradores (2019) que defende que o desenvolvimento socioemocional positivo, através de programas como o *HIP*, favorece o desenvolvimento e envolvimento em atitudes e comportamentos prossociais, que contribuem para vencer a indiferença perante situações desafiadoras do quotidiano, contribuindo para que as crianças e os jovens se preocupem com os outros e coloquem de lado o seu egoísmo e para que vejam as coisas do ponto de vista dos outros, associando-se também à solidariedade (Veiga & Santos, 2011).

#### **O4: Identificar sugestões de melhoria para futuras implementações do programa *HIP*.**

De seguida, são apresentadas sugestões de melhoria com base nos dados recolhidos através das notas de campo decorrentes da observação e de fragmentos discursivos da psicóloga do local e das formadoras (n=13), no seguimento das quatro sessões.

Tabela 5. *Sugestões de melhoria para intervenções futuras*

<b>Sugestões de melhoria para intervenções futuras</b>		
<b>Sugestão</b>	<b>Fontes</b>	<b>Nº de referências</b>
Implementação de atividades que promovam a movimentação corporal	Grelha de observação sessão1; formadoras	5
Utilização de vídeos em português e acompanhamento da leitura de legendas de vídeos em inglês por uma formadora	Psicóloga do local	1

Implementação de estratégias eficazes de controlo e gestão do grupo	Grelha de observação sessão1; psicóloga do local	3
Atividades no exterior (e.g., a atividade “Teatro Fórum”)	Formadoras	3
Criação de um “Quadro dos cartões dos heróis”	Grelha de observação sessão 4	1

No âmbito da análise do comportamento não verbal das crianças e dos jovens ao longo da implementação do *HIP*, surgiram referências à sua agitação corporal e à sua necessidade de movimento corporal (“*Alguma agitação corporal durante toda a sessão*” – *notas de campo SI*), que se fez evidenciar, de uma forma mais preponderante, nas sessões um (n=3) e dois (n=1). Neste contexto, importa referir um episódio de extrema relevância, que se sucedeu na sessão três, quando, numa entrevista semiestruturada, uma jovem verbalizou: “*Não gostei de estar sempre sentada, fiquei cansada*” e “*Estar sentada durante muito tempo cansa*”.

Com efeito, no seguimento da análise da tabela apresentada acima, a sugestão mais referenciada ao longo das sessões corresponde à implementação de atividades que promovam a movimentação corporal (n=5), provenientes das fontes de observação e, também, de verbalizações das formadoras, decorrentes das entrevistas semiestruturadas realizadas no fim das sessões.

Por forma a responder às necessidades das crianças com uma maior dificuldade em gerir a sua agitação, investigações recentes realizadas em torno desta temática sugerem que as crianças e os jovens em risco necessitam de técnicas que facilitem o desenvolvimento de CSE, por exemplo, através de programas que conciliem o desenvolvimento destas competências com, por exemplo, a prática de yoga, sugerindo que este tipo de programas contribuem para o desenvolvimento da consciência mente-corpo (e.g., *mindfulness* e atenção), autorregulação e aptidões físicas (Butzer et al., 2016).

#### *Controlo e gestão do grupo*

Relativamente ao controlo e gestão do grupo, e em consonância com os dados descritos na secção dedicada aos obstáculos, identificou-se uma dificuldade ao nível da gestão do grupo de participantes por parte das formadoras (n=3), tendo esta dificuldade sido referenciada, através de notas de campo, em todas as sessões da intervenção, encontrando-se relacionada com a dificuldade de adequação e regulação emocional e comportamental dos jovens ao momento da sessão (*Foi identificada muita dificuldade em gerir a comunicação verbal e a constante necessidade de movimento corporal de alguns elementos do grupo*) e, também, com a criação de um ambiente ruidoso (n=3) (*“Sala com muito ruído, devido às conversas paralelas estabelecidas entre os jovens” – notas de campo*).

Nesta sequência, as sugestões propostas (n=3) são provenientes da observação sistemática e, também, de fragmentos discursivos da psicóloga do local. Para tal, as referências relativas às sugestões de melhoria no âmbito do controlo e gestão do grupo foram: (1) a presença de elementos que conheçam bem os jovens e que conheçam bem as suas características; (2) a marcação das transições entre as dinâmicas (e.g., através do recurso ao bater de palmas) e (3) a intervenção de pessoas adultas ao longo das sessões, convidando os elementos do grupo para se ajustarem.

A implementação destas estratégias tem em vista a criação de um ambiente mais propício ao desenvolvimento SE e que culmine numa melhor adesão e compromisso com o trabalho a realizar (CASEL, 2019).

#### *Atividades no exterior*

Investigação recente indica que o contacto com a natureza está associado a diversos aspetos relacionados com a saúde e bem-estar das crianças e jovens, assumindo-se como um facilitador para o desenvolvimento socioemocional (Mygind et al., 2021). Neste seguimento, a sugestão de realização de atividades no espaço exterior é uma das sugestões que emerge com maior frequência (n=3), provenientes da fonte referente às formadoras (*“Neste contexto, iria funcionar bem realizar atividades no exterior” – fragmento discursivo da formadora*). Inclusivamente, foi implementada a presente sugestão na sessão quatro, aquando da dinâmica do “Teatro Fórum” que foi dinamizada, na sua totalidade, no espaço exterior e em contacto com a natureza.

Inclusivamente, a totalidade das crianças às quais foram dirigidas as entrevistas semiestruturadas no final da sessão 4, destacou esta atividade como o elemento de que mais gostou ao longo da sessão (n=4).

*Utilização de vídeos em português e acompanhamento da leitura de legendas de vídeos em inglês por uma formadora*

Na sequência do episódio descrito na secção dos obstáculos, a psicóloga do local propôs, no âmbito das entrevistas semiestruturadas, a utilização de vídeos em português e o acompanhamento da leitura de legendas de vídeos em inglês por parte de uma formadora (n=1) (*“Seria benéfico utilizar fontes na língua portuguesa ou outra metodologia, como por exemplo, a leitura das legendas por parte de uma formadora, para que eles consigam acompanhar melhor estes vídeos” – fragmento discursivo da psicóloga do local*).

De facto, um estudo conduzido por Choi e colaboradores (2019) permitiu concluir que a exposição a acontecimentos adversos na infância encontra-se negativamente associada às competências de literacia emergentes do grupo de crianças e jovens expostos a estas adversidades. Desta forma, o cruzamento dos dados do presente estudo com os dados do estudo citado, enfatizam a necessidade de adaptar os materiais utilizados em cada uma das intervenções do *HIP*, atentando às necessidades dos elementos do grupo. No que diz respeito ao público-alvo do presente estudo, sugere-se a utilização de vídeos em língua portuguesa e que não impliquem a leitura de legendas, junto de crianças e jovens em risco.

## **Conclusões**

Em conclusão, os resultados do presente estudo sustentam a importância da adoção de boas práticas de desenvolvimento socioemocional junto de grupos de crianças e jovens em risco uma vez que, tal como referido anteriormente, o treino deste tipo de competências tem-se demonstrado eficaz, especialmente perante grupos que apresentam altos níveis de comportamentos antissociais e agressivos (Farrell et al., 2003), sendo tais comportamentos identificados em crianças e jovens que são expostas a experiências adversas no decurso da infância e da adolescência (Carroll et al., 2023).

No que diz respeito à adoção de boas práticas para o desenvolvimento de CSE no decorrer das sessões, os resultados sugeriram que a utilização de suporte gráfico/visual (e.g. vídeos e cartões) contribuem positivamente para a aquisição dos construtos relacionados com o

desenvolvimento de competências socioemocionais. De facto, este tipo de abordagem aos conteúdos proporcionou múltiplas oportunidades de aquisição de conhecimentos relacionados com o *HIP*. Importa ainda referir que, foi a primeira vez que foram utilizados os cartões em sessões do *HIP*, sendo que a sua criação teve por base as características deste grupo em específico. Desta forma, e decorrente dos resultados obtidos, sugere-se a continuidade da implementação de metodologias desta tipologia em sessões do *HIP* junto de grupos de crianças e jovens em risco.

Adicionalmente, a condução da presente investigação permitiu verificar que o estilo comunicacional adotado pelas formadoras influencia o resultado comportamental, social e emocional dos participantes do grupo, apresentando uma influência direta no envolvimento das crianças e dos jovens nas sessões. Neste contexto, os resultados deste estudo sugerem que a utilização de reforço positivo, o assegurar uma ligação de qualidade com todos os elementos do grupo, o potenciar da possibilidade de intervenção de todos os elementos do mesmo, a criação de oportunidades de momentos de reflexão e, por fim, o assegurar da clareza e da compreensão dos conteúdos transmitidos entre as sessões se constituem como facilitadores à adoção do comportamento heroico. De facto, estas componentes são frequentemente utilizadas em programas focados na promoção da adequação comportamental, sendo estes aspetos fundamentais para a adesão e compromisso com o trabalho a realizar, aconselhando-se a sua aplicação em programas de desenvolvimento de CSE junto de crianças e jovens em risco (CASEL, 2019; Faria et al., 2020; Piazza et al., 2011).

No que se refere aos obstáculos à dinamização das sessões e consequente desenvolvimento de CSE identificados no decurso da intervenção junto deste grupo, esta investigação concluiu que a caracterização do espaço onde decorreu a primeira sessão, em particular, no que diz respeito ao posicionamento dos participantes no espaço físico, constituiu-se como um obstáculo ao desenvolvimento das CSE, pois existiu uma dificuldade, por parte de alguns elementos do grupo, no acesso aos estímulos visuais que estavam a ser projetados, constituindo-se como um obstáculo nesta dinamização. Deste modo, esta conclusão trouxe implicações para as práticas futuras do programa, incluindo nas sessões subsequentes desta mesma intervenção, na qual os jovens foram convidados a posicionarem-se numa sala em formato de “U”. Nesta sequência, aconselha-se que os psicólogos responsáveis pela dinamização das sessões atentem às necessidades de cada um dos participantes, por forma a proporcionar um acesso eficaz aos estímulos disponibilizados.

Para além disso, os dados resultantes desta análise, concluíram que, tendo por base as características destes grupos de crianças e jovens, assume-se como extremamente importante a adaptação dos materiais utilizados em cada intervenção do *HIP*, atentando às necessidades dos elementos do grupo. Neste contexto em particular, sugere-se a utilização de vídeos em língua portuguesa e que não impliquem a leitura de legendas.

Uma outra conclusão retirada deste estudo refere-se à dificuldade de gestão e controlo do grupo enquanto obstáculo à dinamização das sessões do *HIP* e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de CSE, fator esse que se identificou como estando relacionado com a dificuldade de adequação e regulação emocional e comportamental dos jovens ao momento da sessão e, também, com a criação de um ambiente ruidoso. Neste seguimento, sugere-se que, em práticas futuras, os formadores considerem a criação de um ambiente que permita atentar às características singulares de cada membro, e que possam contribuir para a qualidade e riqueza da dinâmica relacional estabelecida entre cada um deles (Guimarães et al., 2013), sendo estes aspetos fulcrais para a adesão e compromisso com o trabalho a realizar no âmbito do desenvolvimento de CSE (CASEL, 2019).

Relativamente ao impacto do programa nas crianças e nos jovens, este foi sendo percebido, de uma forma progressiva, à medida que se davam as dinamizações das sessões do *HIP*, apresentando impacto nos participantes ao nível da dimensão social, particularmente, na demonstração de empatia. Por conseguinte, Kohen e colaboradores (2019) defendem que o desenvolvimento socioemocional positivo, através de boas práticas como as descritas anteriormente, favorecem o desenvolvimento e envolvimento em atitudes e comportamentos prossociais aconselhando-se, por isso, a prática deste tipo de abordagens para o culminar de resultados desenvolvimentais positivos.

No que se refere às propostas de melhoria, foram referidas múltiplas sugestões, através de fragmentos discursivos da psicóloga do local e das formadoras, no seguimento das quatro sessões, entre as quais a implementação de atividades que promovam a movimentação corporal, com o intuito de responder às necessidades das crianças com uma maior dificuldade em gerir a sua agitação. Neste âmbito, a presente investigação e outras já realizadas em torno desta temática, sugerem que este público necessita de técnicas que facilitem o desenvolvimento de CSE, como por exemplo, através de programas que conciliem o desenvolvimento destas competências, tal como a prática de yoga, culminando no

desenvolvimento da consciência da relação entre a mente e o corpo, autorregulação e aptidões físicas.

No contexto do controlo e gestão do grupo, foram propostas sugestões de melhoria como a presença de elementos que conheçam bem os jovens e que conheçam bem as suas características, a marcação das transições entre as dinâmicas (e.g., através do recurso ao bater de palmas) e a intervenção de pessoas adultas ao longo das sessões, convidando os elementos do grupo a se ajustarem, de modo a resultar numa melhor adesão e compromisso com o trabalho a realizar (CASEL, 2019).

Uma outra sugestão de melhoria emergente do discurso das formadoras residiu na implementação de atividades no exterior já que, a investigação recente indica que o contacto com a natureza está associado a resultados positivos ao nível da saúde e do bem-estar das crianças e jovens, assumindo-se como um facilitador para o desenvolvimento socioemocional (Mygind et al., 2021). Ainda neste âmbito, este estudo demonstrou que a aplicação desta sugestão, na última sessão, resultou na satisfação por parte da totalidade das crianças às quais foram dirigidas as entrevistas semiestruturadas no final da sessão 4, destacando esta atividade como a que mais gostaram na sessão.

Esta investigação apresentou como pontos fortes o formato da sua metodologia de observação estruturada, que permitiu uma relação próxima com o objeto em estudo, assumindo-se como uma circunstância privilegiada para a apreensão das idiosincrasias e pelo carácter longitudinal dos dados (Gerring, 2007).

Através desta imersão na progressão dos eventos, o investigador encontrou-se numa posição privilegiada para obter mais informações, e um conhecimento mais profundo do que aquele que seria possível se estivesse a observar de fora (Vinten, 1994). Desta forma, os factos são percebidos diretamente, sem nenhum intermediário, colocando o investigador perante a situação em estudo, tal como se apresenta naturalmente na realidade (Vilelas, 2009). Ademais, esta metodologia foi vantajosa no sentido em que assumiu um carácter sistemático, no qual todos os dados de observação tiveram um tratamento semelhante (Coutinho, 2014; Vilelas, 2009).

Não podemos, contudo, descurar que a presença do observador pode provocar uma alteração ou modificação nos comportamentos do grupo em estudo, podendo colocar em causa a espontaneidade dos mesmos, daí a importância de incluir a combinação de várias



técnicas de recolha de dados. Trata-se de um aspeto que constitui como uma limitação deste estudo e deve ser tido em conta na interpretação dos resultados, não obstante o cuidado de triangular as fontes e métodos de recolha de dados.

Por fim, no que diz respeito às sugestões para a investigação futura, sugere-se a realização de um estudo *follow-up* deste grupo de crianças e jovens, de forma a perceber se a participação no HIP conduziu a um incremento efetivo de atitudes e comportamentos prossociais, já que é este, afinal, o objetivo último do projeto.

## 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>
- Blodgett, C. (2013). A review of community efforts to mitigate and prevent adverse childhood experiences and trauma. *Washington State University Area Health Education Center: Spokane, WA*.
- Blodgett, C., & Lanigan, J. D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 137–146. <https://doi.org/10.1037/spq0000256>
- Bloom, B. S. (Ed.). Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*. David McKay Co Inc.
- 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.
- 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>
- Butzer, B., Bury, D., Telles, S., & Khalsa, S. B. S. (2016). Implementing yoga within the school curriculum: A scientific rationale for improving social-emotional learning and positive student outcomes. *Journal of children's services*, 11(1), 3-24. <https://doi.org/10.1108/JCS-10-2014-0044>
- Caria, T. (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Afrontamento.
- Caridade, S. & Fonte, C. (2022). Vitimação Múltipla em Crianças e Jovens: Caso Clínico-forense. In C. Fonte & S. Caridade (Coord.), *Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes* (pp. 59-75). PACTOR.

- Carpio de los Pinos, C., Soto, A. G., Martín Conty, J. L., & Serrano, R. C. (2020). Summer camp: Enhancing empathy through positive behavior and social and emotional learning. *Journal of Experiential Education*, 43(4), 398-415. <https://doi.org/10.1177/1053825920923382>
- Carr, A., 2014. *Manual de Psicologia Clínica da Criança e do Adolescente*. 3rd ed. Psiquilibrios.
- Carroll, S. L., Mikhail, M. E., & Burt, S. A. (2023). The development of youth antisocial behavior across time and context: A systematic review and integration of person-centered and variable-centered research. *Clinical psychology review*, 102253. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102253>
- CASEL. (2019). SEL 3 Signature Practices Playbook. [https://casel.org/casel\\_sel-3-signature-practices-playbook-v3/](https://casel.org/casel_sel-3-signature-practices-playbook-v3/)
- 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/wp-content/uploads/2021/01/11\\_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf](https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf)
- Child Trends (2013). *Child maltreatment*. Obtido em: <https://www.childtrends.org/research-topic/child-maltreatment-child-welfare>
- 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>
- Choi, J. K., Wang, D., & Jackson, A. P. (2019). Adverse experiences in early childhood and their longitudinal impact on later behavioral problems of children living in poverty. *Child abuse & neglect*, 98, 104181. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104181>
- Choukas-Bradley, S., Giletta, M., Cohen, G. L., & Prinstein, M. J. (2015). Peer influence, peer status, and prosocial behavior: An experimental investigation of peer socialization of adolescents' intentions to volunteer. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2197-2210. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0373-2>

- Clarkson Freeman, P. A. (2014). Prevalence and relationship between adverse childhood experiences and child behavior among young children. *Infant mental health journal*, 35(6), 544-554. <https://doi.org/10.1002/imhj.21460>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Ed.). Almedina.
- Decety, J., & Holvoet, C. (2021). The emergence of empathy: A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review*, 62, 100999. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100999>
- Denzin, N. K. (1978). Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. *Sociological methods*, 339-357.
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. P. (2015). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/pdf-25-casel-brief-what-does-sel-look-like-in-practice-11-1-15/>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol.3, 6th ed., pp. 646-718). Hoboken. John Wiley.
- Faria, C, Brites, R., Paulino, M., Silva, F. (2020). Intervenção em Psicologia Clínica. *PACTOR*.
- Farrell, A. D., Myer, A. L., Sullivan, T. N., & Kung, E. M. (2003). Evaluation of the responding in peaceful and positive ways (RIPP) seventh grade violence prevention curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 101– 120. <https://doi.org/10.1023/A:1021314327308>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of school psychology, 79*, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.001>
- Gerring, J. (2007). *Case Study research: Principles and practices*. USA: Cambridge University Press.
- Gruhn, M. A., & Compas, B. E. (2020). Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Child abuse & neglect, 103*, 104446. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104446>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105- 117). Thousand Oaks: Sage.
- Guimarães, M. C. (2013). Psicoterapia Infantil em Grupo: Possibilidades de Escuta de Subjetividades. *Revista Subjetividades, 13*(3-4), 687–710. Recuperado de <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/5100>
- Hillis, S. D., Anda, R. F., Dube, S. R., Felitti, V. J., Marchbanks, P. A., & Marks, J. S. (2004). The association between adverse childhood experiences and adolescent pregnancy, long-term psychosocial consequences, and fetal death. *Pediatrics, 113*(2), 320-327. <https://doi.org/10.1542/peds.113.2.320>
- Heroic Imagination Project (2022). *About Us*. 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>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health, 2*(8), e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)

- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19-24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Kim, B. K., Park, J., Jung, H. J., & Han, Y. (2020). Latent profiles of offline/cyber bullying experiences among Korean students and its relationship with peer conformity. *Children and Youth Services Review*, 118, 105349. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105349>
- Kirschenbaum, A. A., & Rapaport, C. (2020). Helping behavior by bystanders: Contrasting individual vs social contextual factors. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 50, 101816. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101816>
- Kite, M. E., Whitley Jr, B. E., & Wagner, L. S. (2022). *Psychology of prejudice and discrimination*. Taylor & Francis.
- 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. <https://doi.org/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>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology*.
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 156(8), 824-830. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.8.824>
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton-Century-Crofts.
- Liebscher, P. (1998). Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, 46(4), 668-680.

- Mampaso Desbrow, J., Pérez-Fernández, F., Corbí Gran, B., González Lozano, M., & Bernabé Cárdena, B. (2014). *Factores de riesgos y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva*. Universidad Camilo José Cela.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições.
- Miu, A. S., & Yeager, D. S. (2015). Preventing symptoms of depression by teaching adolescents that people can change: Effects of a brief incremental theory of personality intervention at 9-month follow-up. *Clinical Psychological Science*, 3, 726–743. <https://doi.org/10.1177/2167702614548317>
- Murray, E.A., T.J. Bussey & L.M. Saksida. 2007. Visual perception and memory: a new view of medial temporal lobe function in primates and rodents. *Annu. Rev. Neurosci.* 30: 99–122. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.29.051605.113046>
- Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P. S., Stevenson, M. P., Nieuwenhuijsen, M., ... & Enticott, P. G. (2021). Landscapes of becoming social: A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. *Environment international*, 146, 106238. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106238>
- Narvey, C., Yang, J., Wolff, K. T., Baglivio, M., & Piquero, A. R. (2021). The interrelationship between empathy and adverse childhood experiences and their impact on juvenile recidivism. *Youth violence and juvenile justice*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1177/1541204020939647>
- Nogueira, I., Barbosa, M. R., Ribeiro, L. M., Xenophonos, I., & Zimbardo, P. (2023). Creating mindful heroes: a case study with ninth grade students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1091349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1091349>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento\\_ao\\_637\\_2021.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento_ao_637_2021.pdf)

- Pacheco, J. T. B., & Hutz, C. S. (2009). Family variables that predict antisocial behavior in adolescents who committed criminal transgressions/Variáveis familiares preditoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 213-220.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior. *Prosocial development: A multidimensional approach*, 3.
- Petrucelli, K., Davis, J., & Berman, T. (2019). Adverse childhood experiences and associated health outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, 97, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104127>
- Piazza, C. C., Roane, H. S., & Karsten, A. (2011). Identifying and enhancing the effectiveness of positive reinforcement. *Handbook of applied behavior analysis*, 151-164.
- Qu, Y., Pomerantz, E. M., & Wu, G. (2020). Countering youth's negative stereotypes of teens fosters constructive behavior. *Child development*, 91(1), 197-213. <https://doi.org/10.1111/cdev.13156>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Rüffer, N. R. D. C. (2021). *Primeiros socorros psicológicos para heróis: um estudo piloto com crianças* [Master dissertation]. Universidade Católica Portuguesa.
- Teixeira, M. B. E. P. (2022). *Ubuntu para Heróis: Estudo Piloto com Crianças do 1º Ciclo* [Master dissertation]. Universidade Católica Portuguesa.
- Taveira, M. & Paulino, M. (2022). Problemas de Comportamento ou Quando a Ansiedade Surge Mascarada na Infância: Um Caso Clínico. In C. Fonte & S. Caridade (Coord.), *Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes* (pp. 39-58). PACTOR.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & 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(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>



- Santo, J. E. (2018). *Estudo Piloto de Implementação do Heroic Imagination Project em Portugal* [Master dissertation]. 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>
- 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>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- 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>
- Sue, D. W. (2003). *Overcoming our racism: The journey to liberation*. John Wiley & Sons.
- van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Duschinsky, R., Fox, N. A., Goldman, P. S., Gunnar, M. R., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). Institutionalization and deinstitutionalization of children 1: A systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*, 7, 703–720. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2)
- 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. <http://hdl.handle.net/10451/5328>

- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo. *Teses, dissertações e provas académicas*.
- Vinten, G. (1994). Participant observation: a model for organizational investigation?. *Journal of managerial psychology*, 9(2), 30-38.
- Wade Jr, R., Shea, J. A., Rubin, D., & Wood, J. (2014). Adverse childhood experiences of low-income urban youth. *Pediatrics*, 134(1), e13-e20. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2475>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- Zapolski, T., Whitener, M., Khazvand, S., Crichlow, Q., Revilla, R., Salgado, E. F., ... & Wu, W. (2022). Implementation of a Brief Dialectical Behavioral Therapy Skills Group in High Schools for At-Risk Youth: Protocol for a Mixed Methods Study. *JMIR Research Protocols*, 11(5), e32490. <https://doi.org/10.2196/32490>
- Zhang, X., Gatzke-Kopp, L. M., Fosco, G. M., & Bierman, K. L. (2020). Parental support of self-regulation among children at risk for externalizing symptoms: Developmental trajectories of physiological regulation and behavioral adjustment. *Developmental psychology*, 56(3), 528. <https://doi.org/10.1037/dev0000794>
- Zimbardo, P. (2011). Why the world needs heroes. *Europe's Journal of Psychology*, 7(3), 402-407. <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i3.140>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

# ANEXOS

Anexo A. *Grelhas de Observação*

**Grelha de Observação**

**Sessão 1**

Nome dos formadores: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Nº de Rapazes: \_\_\_\_\_ Nº de Raparigas: \_\_\_\_\_

	<b>Dinamização da atividade</b>	<b>Duração da atividade</b>	<b>Caracterização do espaço</b>	<b>Recursos/Materiais /Vídeos</b>	<b>Comportamento não verbal jovens</b>	<b>Verbalizações dos jovens</b>	<b>Verbalizações dos formadores</b>
<b>Introdução</b>							
<b>Atividade 1 Dinâmica do Herói</b>							
<b>Atividade 2 Apresentação de alguns trabalhos</b>							

<b>Atividade 3 Zimbardo e a Experiência da Prisão de Stanford</b>							
<b>Atividade 4 Sobre o <i>HIP</i></b>							
<b>Fecho da Sessão</b>							

**Observações:**

---



---



---



---



---

## Grelha de Observação

### Sessão 2

Nome dos formadores: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Nº de Rapazes: \_\_\_\_\_ Nº de Raparigas: \_\_\_\_\_

	<b>Dinamização da atividade</b>	<b>Duração da atividade</b>	<b>Caracterização do espaço</b>	<b>Recursos/Materiais /Vídeos</b>	<b>Comportamento não verbal jovens</b>	<b>Verbalizações dos jovens</b>	<b>Verbalizações dos formadores</b>
<b>Introdução</b> (Recuperação dos conteúdos abordados na sessão anterior)	Número de partilhas:	<u>Duração prevista:</u> 5 min.  <u>Duração real:</u> _____					
<b>Dinâmica de Asch e Conformismo Social</b>	Número de voluntários: _____  Número de voluntários que se		<u>Duração prevista:</u> 25 minutos  <u>Duração real:</u> _____				



<b>Fecho da Sessão</b>			<u>Duração prevista:</u> 10 min.  <u>Duração real:</u> _____				
------------------------	--	--	---	--	--	--	--

**Observações:**

---



---



---



---



---



---



---



---

**Grelha de Observação**

**Sessão 3**

Nome dos formadores: \_\_\_\_\_

Data: 30/05/2023



Nº de Rapazes: \_\_\_\_\_

Nº de Raparigas: \_\_\_\_\_

	<b>Dinamização da atividade</b>	<b>Duração da atividade</b>	<b>Caracterização do espaço</b>	<b>Recursos/Materiais /Vídeos</b>	<b>Comportamento não verbal jovens</b>	<b>Verbalizações dos jovens</b>	<b>Verbalizações dos formadores</b>
<b>Dinâmica da Discriminação</b>	Número de partilhas:	<u>Duração prevista:</u> 20 min.  <u>Duração real:</u>					
<b>Preconceitos , discriminação e exclusão social (Blue eyes, Brown eyes)</b>		<u>Duração prevista:</u> 15 min.  <u>Duração real:</u> ____					
<b>Super Poderes</b>		<u>Duração real:</u> ____		- Vídeo sobre crianças e discriminação (3 min.)			

<b>Treino de Heróis</b>		<u>Duração prevista:</u> 10 min.  <u>Duração real:</u> ____					
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--

**Observações:**

---



---



---



---



---

**Grelha de Observação**

**Sessão 4**

Nome dos formadores: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Nº de Rapazes: \_\_\_\_\_

Nº de Raparigas: \_\_\_\_\_

<b>Atividade</b>	<b>Dinamização da atividade</b>	<b>Duração da atividade</b>	<b>Caracterização do espaço</b>	<b>Recursos/Materiais/Vídeos</b>	<b>Comportamento não verbal jovens</b>	<b>Verbalizações dos jovens</b>	<b>Verbalizações dos formadores</b>
<b>Cartões dos heróis: levantamento do que fizeram durante a semana.</b>							
<b>Revisão breve de conteúdos (obstáculos e poderes que existem).</b>							
<b>Teatro Fórum</b>							

<b>Manual do Heroi + crachás - entrega e leitura conjunta (tirar dúvidas)</b>							
<b>Fecho da Sessão: Introdução ao desenvolvimento dos projetos</b>							

**Observações:**

---



---



---



---

Anexo B: *Guião das entrevistas semiestruturadas*

Questões finais para entrevista com os participantes:

1. O que gostaste mais nesta sessão?
2. O que gostaste menos nesta sessão?
3. O que aprendeste nesta sessão?
4. No teu dia-a-dia, como vais aplicar o que aprendeste nesta sessão?
5. Se pudesses, o que mudavas nesta sessão?

Questões finais para entrevista com os formadores:

6. Como descreveriam a adesão dos jovens às diferentes dinâmicas/atividade?
7. Agora, após finalizada a sessão, considerariam modificar algum aspeto no seu planeamento? E na sua dinamização?
8. Que aspetos consideram ter obtido o efeito esperado? E quais aspetos consideram não ter tido o efeito esperado?

Questões finais para entrevista com a psicóloga da instituição:

9. Como descreveria a adesão dos jovens às diferentes dinâmicas?
10. Considera que a presente sessão motivou os jovens a aplicar alguns destes conceitos discutidos no seu dia-a-dia?

## Anexo C: *Consentimento Informado*

O presente estudo enquadra-se no âmbito do projeto “*Heroic Imagination Project*” integrado no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia, com especialização em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto. O projeto tem como principal objetivo adaptar o programa “*Heroic Imagination Project*” junto de crianças e jovens em risco. 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](mailto:mbarbosa@ucp.pt)).

### **Data Protection Officer – UCP**

Dr.ª Frederica Campos de Carvalho

Contacto telefónico:

+351 217214179

### **Consentimento informado**

E-mail: [compliance.rgpd@ucp.pt](mailto: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 D: *Fontes*

	<b>Fontes</b>	<b>Tipo</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Data</b>
<b>Fonte 1</b>	Grelha de Observação – Sessão 1	Notas de Terreno	Conjunto de informação recolhida ao longo da sessão	16/05/2023
<b>Fonte 2</b>	Grelha de Observação – Sessão 2	Notas de Terreno	Conjunto de informação recolhida ao longo da sessão	23/05/2023
<b>Fonte 3</b>	Grelha de Observação – Sessão 3	Notas de Terreno	Conjunto de informação recolhida ao longo da sessão	30/05/2023
<b>Fonte 4</b>	Grelha de Observação – Sessão 4	Notas de Terreno	Conjunto de informação recolhida ao longo da sessão	06/06/2023
<b>Fonte 5</b>	Psicóloga do Local	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	16, 23 e 30 de maio e 06 de junho de 2023
<b>Fonte 6</b>	Formadora <i>HIP</i> 1	Entrevista semiestruturada	Informação recolhida	16, 23 e 30 de maio e 06 de junho de 2023
<b>Fonte 7</b>	Formadora <i>HIP</i> 2	Entrevista semiestruturada	Informação recolhida	16, 23 e 30 de maio e 06 de junho de 2023
<b>Fonte 8</b>	Participante 1	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	16/05/2023
<b>Fonte 9</b>	Participante 2	Entrevista semiestruturada	Informação recolhida	16/05/2023
<b>Fonte 10</b>	Participante 3	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	23/05/2023
<b>Fonte 11</b>	Participante 4	Entrevista semiestruturada	Informação recolhida	23/05/2023

<b>Fonte 12</b>	Participante 5	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	30 de maio e 06 de junho de 2023
<b>Fonte 13</b>	Participante 6	Entrevista semiestruturada	Informação recolhida	30/05/2023
<b>Fonte 14</b>	Participante 7	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	30/05/2023
<b>Fonte 15</b>	Participante 8	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	30/05/2023
<b>Fonte 16</b>	Participante 9	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	06/06/2023
<b>Fonte 17</b>	Participante 10	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	06/06/2023
<b>Fonte 18</b>	Participante 11	Entrevista semiestruturada	Informação Recolhida	06/06/2023



Anexo E: Conteúdos abordados nas sessões e respetivas atividades

Nº da sessão	Conteúdos abordados	Atividades
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do que é o programa Heroic Imagination Project (<i>HIP</i>)</li> <li>- Discussão e reflexão sobre o que é um herói.</li> <li>- Primeira abordagem aos superpoderes (<i>Despertar</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho do Herói</li> <li>- Visualização de vídeos (Vídeo da Lipton; Vídeo do Boomerang)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve sumarização dos conteúdos abordados na semana anterior.</li> <li>- Discussão e explicação sobre o que é o conformismo social.</li> <li>- Abordagem do conformismo social enquanto obstáculo ao comportamento heroico.</li> <li>- Discussão e explicação sobre o que é o comportamento bystander.</li> <li>- Abordagem aos Superpoderes (<i>Despertar</i>: o poder de UM e <i>Participar</i>: o poder de DOIS)</li> <li>- Treino dos Heróis: distribuição de cartões nos quais possam escrever ações que fizeram durante a semana para treinar o “<i>Despertar</i>”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica de Asch e Conformismo Social</li> <li>- Vídeos dos Beeps</li> <li>- Vídeo da sala com fumo</li> <li>- Vídeo do Mr. Indifferent</li> <li>- Vídeo “Are you ok?”:</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão e explicação sobre o que são os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica da discriminação</li> </ul>

	<p>preconceitos, a discriminação e a exclusão social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão e explicação sobre os Direitos Humanos</li> <li>- Treino dos Heróis: distribuição de cartões nos quais possam escrever ações que fizeram durante a semana para treinar o “Despertar”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo sobre crianças e discriminação</li> <li>- Vídeo da UNICEF</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve sumarização dos conteúdos abordados na semana anterior.</li> <li>- Discussão acerca da atividade do treino dos Heróis.</li> <li>- Aplicação dos conteúdos abordados anteriormente em contexto de sessão (Teatro Fórum)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro Fórum</li> </ul>

Anexo F: Sistema de categorias (codificação e categorização)

**A. 1º Geração de Categorias - Dinamização da Sessão**

2º Geração de Categorias	3º Geração de Categorias	4ª Geração de categorias	5º Geração de Categorias	Exemplos de Dados	Fontes	Referências
A.1. Abordagem prática dos conteúdos				<i>“As atividades do Desenho do Herói e a consequente apresentação dos trabalhos constituiu-se como a parte mais prática da sessão” (F1, notas de campo)</i>	1	2
A.2. Abordagem expositiva dos conteúdos				<i>“A atividade “Zimbardo e a experiência da Prisão de Stanford foi mais expositiva” (F1, notas de campo)</i>	1	1
A.3. Distribuição dos cartões	A.3.1. Escrever/desenhar ato heroico			<i>“Os jovens são convidados a escrever ou desenhar um ato heroico que realizaram durante a semana nestes cartões” (F3, notas de campo)</i>	1	1

**B. 1º Geração de Categorias - Comunicação não verbal dos jovens**

2º Geração de Categorias	3º Geração de Categorias	4ª Geração de categorias	5º Geração de Categorias	Exemplos de Dados	Fontes	Referências
B.1. Distração	B.1.1 Estímulos externos			<i>“Utilização do telemóvel por parte de alguns jovens, constituindo-se como um objeto distrator (F1, notas de campo)</i>	1	3
B.2. Atenção Seletiva	B.2.1. Atenção nos vídeos			<i>“Os jovens ficaram muito focados nos vídeos” (F1, notas de campo)</i>	2	3
B.3. Agitação Corporal				<i>“Alguma agitação corporal durante toda a sessão” (F1, notas de campo)</i>	2	4
B.4. Procura de aprovação				<i>“Alguns jovens procuram aprovação de um adulto, dirigindo o seu olhar para as formadoras, com frequência” (F1, notas de campo)</i>	1	1
B.5. Vergonha	B.5.1. Esconder			<i>“Tendência a esconderem os seus desenhos</i>	1	1

	as produções		<i>(viravam as folhas ao contrário para outras pessoas não verem)” (F1, notas de campo)</i>		
	B.5.2. Vergonha por parte dos voluntários na dinâmica de Asch após saberem do engano		<i>“Os 2 voluntários parecem envergonhados depois de saberem que foram “enganados”” (F2, notas de campo)</i>	1	1
B.6. Descontração			<i>“Estavam muito descontraídos” (F2, observação)</i>	1	1
B.7. Oposição			<i>“Alguns têm uma postura mais opositiva, mais “do contra”” (F5, fragmento discursivo; S2)</i>	1	1
B.8. Cansaço	B.8.1. Apoio da cabeça nas mãos e nas pernas		<i>“Alguns jovens aparentavam estar cansados, colocando as mãos entre a cabeça, por forma a segurar a mesma” (F2, notas de campo)</i>	1	1
B.9. Comunicação não verbal decorrente da dinâmica da discriminação	B.9.1. Elementos da equipa rosa presenteados com rebuçados	B.9.1.1. Expressão facial de alegria	<i>“Os rosas parecem visivelmente alegres quando recebem os rebuçados” (F3, notas de campo)</i>	1	1
		B.9.1.2. Colocam-se em pé	<i>“Os rosas levantam-se quando percebem que estão a ser beneficiados” (F3, notas de campo)</i>	1	2
			<i>“Colocam-se de pé, assumindo uma posição de poder sobre os verdes” (F3, notas de campo)</i>		
	B.9.2. Elementos da equipa verde não presenteados com rebuçados	B.9.2.1. Expressão facial de tristeza	<i>“Os verdes apresentam uma expressão facial de tristeza” (F3, observação)</i>	1	1
B.10 Comunicação	B.10.1. Contacto		<i>“Olhavam em direção à formadora” (F3,</i>	2	2

não verbal nos momentos mais expositivos das sessões	ocular		<i>observação)</i>		
B.11. Comunicação não verbal no decorrer da visualização dos vídeos	B.11.1. Vídeo sobre as crianças e a discriminação	B.11.1.1. Olhar em direção ao vídeo	<i>“Os jovens olhavam atentamente na direção onde estava a ser projetado o vídeo” (F3, observação)</i>	1	1
		B.11.1.2. Roer as unhas	<i>“Alguns jovens roíam as unhas enquanto observavam o vídeo” (F3, observação)</i>	1	1
		B.11.1.3. Esfregar as mãos	<i>“Duas jovens esfregavam as mãos enquanto observavam o vídeo” (F3, observação)</i>	1	1
B.12. Comunicação não verbal decorrente da atividade do levantamento dos atos heroicos.	B.12.1. Interesse	B.12.1.1. Dedos no ar	<i>“As crianças iam colocando os dedos no ar com frequência, para intervirem” (F4, observação)</i>	1	1

### C. 1º Geração de Categorias - Caracterização do espaço

<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
C.1. Ruído	C.1.1. Ruidoso	C.1.1. “Muito ruído”		<i>“Sala com muito ruído, devido às conversas paralelas estabelecidas entre os jovens” (F1, notas de campo)</i>	3	3
C.2. Posicionamento dos jovens na sala	C.2.1. Sentados à volta de uma mesa			<i>“Os jovens estavam sentados à volta de uma mesa retangular de ping-pong” (F1, observação)</i>	1	1
	C.2.2. De costas para o PowerPoint e vídeos			<i>“Algumas crianças e jovens ficaram posicionados de costas para o PowerPoint e para os vídeos” (F1, observação)</i>	1	1

	C.2.3. Sala em U	<i>“Cadeiras dispostas em U” (F2, observação)</i>	3	3
C.3. Posicionamento dos jovens no decorrer da dinâmica “Teatro Fórum”	C.3.1. Dispersos, em grupos, no jardim exterior	<i>“Dispersos, em grupos, no jardim exterior conferido pelo contexto” (F4, notas de campo)</i>	1	1
C.4. Iluminação	C.4.1. Ajustada em função da atividade	<i>“As luzes desligam-se nos momentos em que se dá a visualização dos vídeos, voltando-se a ligar nos outros momentos” (F1, observação)</i>	1	1
C.5. Ausência da mesa		<i>“A presença da mesa, ajuda a conter o comportamento deles. Hoje estavam sentados em U e isto é um fator que faz a diferença neste grupo, porque o corpo fica muito mais livre para movimento, onde conseguem ver o que o outro está a fazer” (F5, fragmento discursivo; S2)</i>	1	1

#### D. 1º Geração de Categorias - Verbalizações dos jovens

2º Geração de Categorias	3º Geração de Categorias	4ª Geração de categorias	5º Geração de Categorias	Exemplos de Dados	Fontes	Referências
D.1. O que é um herói?	D.1.1. Não existem			<i>“Não existem Heróis” (F1, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	2
	D.1.2. Heróis no dia-a-dia			<i>“Nem todos os heróis usam capa” (F1, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
	D.1.3. Familiares			<i>“Só a minha avó cuida de mim, é uma heroína” (F1, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	3
	D.1.4. Pessoas que salvam vidas			<i>“Médicos, porque salvam vidas” (F1, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	4
	D.1.5. Pessoa que diz “Bom dia”			<i>“Já sou um herói, porque digo bom dia às pessoas” (F1, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
	D.1.6. Ficção			<i>“São dos desenhos animados” (F1, fragmento</i>	1	3

			<i>discursivo de um jovem)</i>		
D.2. Reflexões espontâneas acerca da adoção do comportamento heroico	D.2.1. Dificuldade		<i>“Falar é fácil, agora fazer” (F1, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
	D.2.2. Relutância		<i>“Aposto que não ajudavas” (F1, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	3
D.3. Recuperação sobre o que é um herói na sessão 2	D.3.1. Pessoas que trabalham		<i>“Os Heróis trabalham” (F2, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	2
	D.3.2. Pessoas que ajudam		<i>“Pessoas que ajudam” (F2, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
D.4. Insatisfação em estar presente na sessão			<i>“Queria estar em casa” (F2, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
D.5. Reflexões espontâneas	D.5.1. Conformismo		<i>“Eu não me conformo” (F2, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
	D.5.2. Discriminação	D.5.2.1. Sexualidade	<i>“Pode ser em função da sexualidade” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
		D.5.2.2. Roupas	<i>“Pode ser em função da roupa que as pessoas gostam de usar” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
D.6. Verbalizações decorrentes da atividade do Teatro Fórum	D.6.1. Empatia		<i>“Não gostei quando não ajudaram no teatro” (F16, fragmento discursivo; S4)</i>	4	4
D.7. Verbalizações decorrentes da visualização dos vídeos	D.7.1. Empatia		<i>“Fiquei com pena da miúda” (F2, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
	D.7.2 Regulação		<i>“O senhor mudou de humor” (F2, fragmento</i>	1	1

	emocional			<i>discursivo de um jovem)</i>		
D.8. Verbalizações decorrentes da dinâmica da discriminação	D.8.1. Injustiça			<i>“Eu acho isto injusto, os verdes deviam receber rebuçados também” (F13, fragmento discursivo)</i>	5	6
	D.8.2. Discriminação	D.8.2.1. Racismo		<i>“Estamos a discriminar pessoas só pela cor” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	4
		D.8.2.2. Xenofobia		<i>“Isto é xenofobia” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	3
	D.8.3. Igualdade			<i>“Senti-me mal, porque somos todos iguais” (F13, fragmento discursivo – S3)</i>	1	1
	D.8.4. Superioridade assumida pela equipa rosa	D.8.4.1. Maior inteligência		<i>“Eu sou a mais inteligente daqui” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
		D.8.4.2. Não demonstração de empatia		<i>“Não têm rebuçados...temos pena!” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	4
	D.8.5. Demonstração de empatia	D.8.5.1. Saber partilhar		<i>“Eu gostava de partilhar, mas não podia...” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	2
	D.8.6. Verbalizações decorrentes do vídeo sobre as crianças e a discriminação	D.8.6.1. Demonstração de empatia	D.8.6.1.1. Não insultar	<i>“Não se deve insultar os outros” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
<b>E. 1º Geração de Categorias - Comunicação das formadoras</b>						
<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
E.1. Reforço Positivo				<i>“Motivação e reforço positivo para os jovens que</i>	4	5



		<i>se sentiam desanimadas por não conseguirem desenhar ou pensar em heróis” (F1, notas de campo)</i>		
E.2. Respeito pelos jovens	E.2.1. Disponibilidade	<i>“Disponibilidade total para acolher as perspetivas das crianças” (F1, notas de campo)</i>	2	3
	E.2.2. Contacto ocular	<i>“As formadoras realizam contacto ocular frequente com os jovens” (F1, observação)</i>	1	1
	E.2.3. Ter em conta as necessidades e vontades dos jovens	<i>“Não têm todos de falar” (F1, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	1	3
E.3. Controlo do grupo	E.3.1. Necessidade de auxílio externo, por parte de auxiliares	<i>“Contributo das auxiliares para controlar o espaço e as partilhas dos jovens” (F1, notas de campo)</i>	1	1
	E.3.2. Dificuldade no controlo	<i>“Foi identificada muita dificuldade em gerir o grupo, existindo constantes conversas paralelas” (F2, notas de campo)</i>	2	2
E.4. Duração da sessão	E.4.1. Dificuldade no cumprimento do tempo previsto para a sessão	<i>“Dificuldade em gerir o tempo disponibilizado para cada uma das atividades, culminando numa sessão de duração de 1h20 min.” (F2, notas de campo)</i>	2	2
E.5. Promoção da reflexão	E.5.1. Questões e comentários que ajudam os jovens a refletir acerca do tema	<i>“Ajuda das formadoras contribui para uma reflexão mais aprofundada do tema” (F1, notas de campo)</i>	2	4
E.6. Ensina aos jovens estratégias para		<i>“Os melhores poderes estão dentro de nós” (F1, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	2	8

realizarem ações heroicas						
E.7. Disponibilização de oportunidades visuais	E.7.1. Utilização dos cartões dos superpoderes			<i>“Utilização dos cartões dos superpoderes” (F2, observação)</i>	1	1
	E.7.2. Distribuição dos cartões dos atos Heroicos			<i>“Cartões dos atos heroicos, onde devem escrever um ato heroico que realizaram durante a semana” (F2, notas de campo)</i>	1	1
E.8. Assegura a clareza e compreensão dos conteúdos transmitidos entre sessões	E.8.1. Realização de sumarizações/revisões das sessões anteriores			<i>“No início da sessão, a formadora fez uma sumarização da sessão anterior” (F2, observação)</i>	3	3
E.9. Assegura o conforto as crianças e dos jovens	E.9.1. Participam espontaneamente			<i>“Muitas questões dos participantes” (F2, observação)</i>	4	9
	E.9.2. Proatividade	E.9.2.1. Iniciativa na dinâmica do Teatro Fórum		<i>“Jovens tomaram a iniciativa de criarem os teatros, de acordo com as suas ideias” (F4, notas de campo)</i>	1	2
E.10. Promove o pensamento de ordem superior	E.10.1. Estimula o <i>“brainstorming”</i>			<i>“Ao longo da sessão, as formadoras abriram espaço para a discussão de ideias entre os jovens” (F3, notas de campo)</i>	1	1
<b>F. 1º Geração de Categorias - Transmissão de conhecimentos por parte das formadoras</b>						
<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
F.1. Obstáculos às ações heroicas	F.1.1. Conformismo			<i>“O Conformismo não nos deixa sermos heróis” (F2, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	1	3

	F.1.2. Preconceito		<i>“O preconceito é aprendido!” (F3, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	1	1
	F.1.3. Estereótipos		<i>“Os estereótipos são aprendidos, também!” (F3, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	1	3
F.2. O Poder de Um	F.2.1. Despertar		<i>“Despertar para aquilo que está à nossa volta” (F2, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	2	3
F.3. O Poder de Dois	F.3.1. Pedir ajuda		<i>“Chamar outras pessoas para nos ajudarem em determinadas situações” (F2, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	1	2
		F.3.1.1. Analisar se a situação confere perigo	<i>“Analisarmos a situação e perceber se nos vai colocar em perigo” (F3, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	1	2
		F.3.1.1.1. Amigos	<i>“Pedir ajuda a amigos” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
		F.3.1.1.2. Ligar ao 112	<i>“Pedir ajuda ao 112” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1

#### **G. 1º Geração de Categorias - Satisfação Global da sessão por parte dos jovens**

<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
G.1. Positiva				<i>“Gostei de tudo” (F10, fragmento discursivo; S2)</i>	9	9

#### **H. 1º Geração de Categorias - Sugestões para intervenções futuras**

<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
H.1. Atividades que promovam a movimentação corporal	H.1.1 Crianças poderem mudar de sítios no decorrer de uma mesma sessão.			<i>“Pode ser importante pensar em atividades que respondam às necessidades destes jovens, promovendo alguma movimentação corporal” (F1, notas de terreno)</i>	4	5
H.2. Utilização de				<i>“Seria benéfico utilizar fontes na língua</i>	1	1

vídeos em português ou acompanhamento da leitura de legendas por parte de um adulto			<i>Portuguesa ou outra metodologia para que eles consigam acompanhar melhor estes vídeos” (F5, fragmento discursivo da psicóloga do local; S1)</i>		
H.3. Controlo e gestão do grupo	H.3.1. Marcação das transições entre dinâmicas	H.3.1.1. Recurso a Palmas	<i>“Pode ajudar marcar bem a transição entre as dinâmicas, por exemplo, com palmas” (F5, fragmento discursivo da psicóloga do local; S2)</i>	1	1
	H.3.2. Presença de elementos que conheçam bem os jovens		<i>“As auxiliares contribuíram para o controlo do espaço e das partilhas, tendo a vantagem de serem pessoas que já conhecem bem os jovens e as suas características” (F1, notas de campo)</i>	1	1
	H.3.3. Intervenção de pessoas adultas ao longo das sessões, pedindo para que os jovens se ajustem		<i>“Podíamos fazer ao longo das sessões, algumas coisas, como ir parando, ir pedindo para se ajustarem, porque havia miúdos no chão, sentados...” (F5, fragmento discursivo da psicóloga do local; S2)</i>	1	1
H.4. Atividades no exterior	H.4.1. Realizar atividade da discriminação no exterior		<i>“Considero esta primeira dinâmica é muito possível de fazer no exterior. Como só precisamos do PPT a seguir, considero que fazer esta dinâmica no exterior, daria para fazer alguma descarga de energia” (F7, fragmento discursivo; S3)</i>	2	2
H.5. Realizar a atividade do Teatro Fórum, na próxima sessão, no exterior.			<i>“Seria muito interessante, neste contexto pensarmos numa atividade da próxima sessão que possa ser realizada no exterior, como o teatro fórum. E, depois, voltamos para dentro.” (F6, fragmento discursivo; S3)</i>	2	3
H.6. Atividade dos Cartões dos Heróis	H.6.1. Um quadro em que		<i>“Por exemplo, um quadro em que pudessem colocar os atos heroicos todas as semanas e que o</i>	1	1

	pudessem dispor os atos heroicos todas as semanas			<i>pudessem fazer no início da sessão” (F4, notas de campo)</i>		
<b>I. 1º Geração de Categorias - Sugestões implementadas entre sessões</b>						
<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
I.1. Adequação dos vídeos	I.1.1. Utilização de vídeos com linguagem mais acessível e preocupação com o acompanhamento do mesmo			<i>“Estão a compreender o vídeo?” (F2, fragmento discursivo de uma formadora)</i>	1	1
I.2. Controlo e gestão do grupo	I.2.1. Marcação das transições entre dinâmicas	I.2.1.1. Recurso a Palmas		<i>“Ação” – bater palmas - Ajudou muito na transição e na criação de silêncio para a atividade do teatro” (F4, notas de campo)</i>	1	1
I.3. Atividade “Teatro Fórum” realizada no exterior				<i>“A dinâmica do Teatro Fórum foi realizada no exterior do estabelecimento, tal como tinha sido pensado na semana anterior” (F4, notas de campo)</i>	1	1
<b>J. 1º Geração de Categorias - Contribuição de materiais para a sessão</b>						
<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
J.1. Contribuição para a aquisição de conhecimentos	J.1.1. Vídeo Sessão 1	J.1.1.1. Poder de Um	J.1.1.1.1. Ser herói é ajudar, como no vídeo da semana	<i>“Os Heróis são pessoas que ajudam, como o senhor que estava no vídeo da semana passada” (F2, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1

			passada			
	J.1.2. Restantes vídeos visualizados ao longo das sessões	J.1.2.1. Memória dos conceitos através da referência aos vídeos		<i>“Os jovens associaram os conceitos aprendidos com os vídeos visualizados nas sessões anteriores” (F4, notas de campo)</i>	2	2
	J.1.3. Memória visual dos Cartões	J.1.3.1. Obstáculos	J.1.3.1.1. Conformismo	<i>“Sim, dizia conformismo no quadro que tinha os cartões” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
			J.1.3.1.2. Superpoderes	<i>“Depois de falarmos dos cartões dos superpoderes, eles imediatamente lembraram-se do que se tratava”</i>	1	1
J.2. Contribuição para a motivação e interesse dos jovens	J.2.1. Gomas			<i>“Isto é fixe, podem repetir isto todas as semanas” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	2
				<i>“Gomas e rebuçados contribuíram para a motivação dos jovens na sessão. Estavam muito interessados e envolvidos em falar sobre o tema” (F3, notas de campo)</i>		
	J.2.2. Vídeo Direitos Humanos	J.2.2.1. Interesse na discussão de tópicos acerca dos Direitos Humanos		<i>“Muito interessados em dialogar sobre os Direitos Humanos” (F3, observação)</i>	1	1
	J.2.3. Desinteresse	J.2.3.1. Cartões do Herói		<i>“Em nenhuma sessão, os jovens trouxeram os cartões...” (F4, notas de campo)</i>	1	2
<b>K. 1º Geração de Categorias - Satisfação com as metodologias</b>						
<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>

		<b>Categorias</b>			
K.1. Gostaram	K.1.1. Vídeo do Boomerang		<i>“O que eu mais gostei foi de ver o último vídeo, porque comoveu-me” (F8, fragmento discursivo; S1)</i>	1	1
	K.1.2. Dinâmica do Herói		<i>“O que mais gostei na sessão foi de desenhar o herói, porque desenhei uma pessoa da família” (F9, fragmento discursivo; S1)</i>	1	1
	K.1.3. Atividade dos Superpoderes		<i>“Gostei da última atividade que fizemos, porque acertei tudo” (F10, fragmento discursivo; S2)</i>	1	1
	K.1.4. Dinâmica de Asch		<i>“Gostei mais daquele jogo que fizemos, aquele em que estávamos a dizer que era o 2, mas era o 3” (F11, fragmento discursivo, S2)</i>	1	1
	K.1.5. Vídeos		<i>“Gostei mais de estar atenta nos vídeos” (F12, fragmento discursivo, S3)</i>	2	2
	K.1.6. Dinâmica da Discriminação	K.1.6.1. Comer doces	<i>“O que eu gostei mais foi de comer doces, na primeira atividade” (F14, fragmento discursivo, S3)</i>	1	1
	K.1.7. Teatro Fórum		<i>“Gostei daquele teatro. Gostei das partes em que eles caíram no chão e não ajudaram, mas depois ajudaram.” (F12, fragmento discursivo, S3)</i>	3	3
K.2. Gostaram menos	K.2.1. Permanência no mesmo sítio	K.2.1.1. Cansaço	<i>“Não gostei de estar sempre sentada, fiquei cansada” (F12, fragmento discursivo, S3)</i>	1	2
	K.2.2. Vídeo sobre crianças e discriminação		<i>“Não gostei do 2º vídeo” (F13, fragmento discursivo, S3)</i>	1	1
K.3. Adequação das metodologias	K.3.1. Muito boa		<i>“Considero que correu muito bem, as atividades funcionaram bem com eles e acho que eles gostaram! Foi um sucesso, muito obrigada!” (F5, fragmento discursivo; S1)</i>	1	2
		K.3.1.1. Teatro	<i>No teatro fórum, acho que foi “delicioso” ver o</i>	1	1

		Fórum		<i>envolvimento deles, a forma como eles foram capazes de, por um lado, pensar numa situação-problema, dramatizá-la e até, também, nos casos em que isso foi possível, resolvê-la de uma forma mais ajustada, considerando os conceitos que aprenderam previamente” (F5, fragmento discursivo; S4)</i>		
K.4. Metodologias não adaptadas ao contexto	K.4.1. Linguagem da formadora não adaptada à literacia e ao contexto dos participantes			<i>“Com este público-alvo, é importante termos algum cuidado com a utilização de algumas palavras, porque a formadora utilizou palavras como “quotidiano” e, alguns jovens, podem não perceber o significado deste tipo de palavras” – (F5, fragmento discursivo; S1)</i>	1	1
<b>L. 1º Geração de Categorias - Aquisição de Conhecimentos</b>						
<b>2º Geração de Categorias</b>	<b>3º Geração de Categorias</b>	<b>4ª Geração de categorias</b>	<b>5º Geração de Categorias</b>	<b>Exemplos de Dados</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
L.1. Aquisição de conhecimentos decorrentes da presente sessão	L.1.1. Poder de um	L.1.1.1. Ser Empático	L.1.1.1.1. Ajudar as pessoas	<i>“Ajudar as pessoas no dia-a-dia” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	12	15
			L.1.1.1.2. Respeitar o outro	<i>“Não devo chamar nomes aos outros” (F14, fragmento discursivo; S3)</i>	2	2
	L.1.2. O Poder de Dois	L.1.2.1. Pedir ajuda	L.1.2.1.1. Auxiliares	<i>“Pedimos ajuda a auxiliares” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	2	2
			L.1.2.1.2. Professores	<i>“Pedimos ajuda a professores na escola” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
			L.1.2.1.3. Ligar ao 112	<i>“Podemos ligar ao 112 para pedir ajuda” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
	L.1.3.	L.1.3.1. Não		<i>“Ver uma cena de racismo e não fazermos nada”</i>	2	2



	Comportamento <i>Bystander</i>	fazer nada	<i>(F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>		
	L.1.4. Conformismo	L.1.4.1. Influência do grupo	<i>“É deixarmo-nos influenciar pelo grupo” (F3, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1
	L.1.5. Não discriminar		<i>“Aprendi a não fazer bullying com outra cor” (F12, fragmento discursivo; S3)</i>	1	1
	L.1.6. Direitos Humanos		<i>“Aprendi sobre os direitos humanos” (F15, fragmento discursivo; S3)</i>	1	1
L.2. Recuperação de aprendizagens	L.2.1. Excelente memória dos conteúdos abordados em sessões anteriores		<i>“A mim surpreendeu-me imenso eles lembrarem-se de tudo o que tinham aprendido nas semanas anteriores” (F6, fragmento discursivo; S4)</i>	2	2

#### M. 1º Geração de Categorias - Impacto nos jovens

2º Geração de Categorias	3º Geração de Categorias	4ª Geração de categorias	5º Geração de Categorias	Exemplos de Dados	Fontes	Referências
M.1. Social	M.1.1. Ser empático	M.1.1.1. Ajudar o outro	M.1.1.1.1. Familiares	<i>“Sábado de manhã ajudei o meu irmão a fazer os trabalhos de casa” (F3, fragmento discursivo da psicóloga de um jovem)</i>	1	4
			M.1.1.1.2. Amigos	<i>“Ajudei a minha amiga a encontrar o lixo da escola” (F3, fragmento discursivo da psicóloga de um jovem)</i>	2	2
			M.1.1.1.3. Auxiliares	<i>“As crianças tiveram a iniciativa de ajudar os auxiliares a preparar a sala para a sessão do HIP” (F3, fragmento discursivo da psicóloga do local)</i>	1	1
			M.1.1.1.4. Pessoas que não	<i>“Ajudei uma senhora de idade que caiu na rua” (F4, fragmento discursivo de um jovem)</i>	1	1

			conhecem			
		M.1.1.2. Respeito pelo outro	M.1.1.2.1. Dizer “Bom Dia”	“Disse bom dia a um amigo” (F1, fragmento discursivo de um jovem)	2	2
M.2. Comportamental	M.2.1. Aplicabilidade dos conceitos abordados nas sessões	M.2.1.1. Superpoderes	M.2.1.1.1. Participar	“Quando ajudei uma pessoa que tinha caído, percebi que não conseguia fazê-lo, por isso, tive de pedir ajuda a outra pessoa” (F4, fragmento discursivo da psicóloga de um jovem)	1	1
		M.2.1.2. Dinâmica Teatro Fórum		No teatro fórum, acho que foi “delicioso” ver o envolvimento deles, a forma como eles foram capazes de pensar numa situação-problema, dramatizá-la e até, também, nos casos em que isso foi possível, resolvê-la de uma forma mais ajustada, considerando os conceitos que aprenderam previamente” (F5, fragmento discursivo; S4)	1	8
M.2. Consciência Ambiental				“Também temos de ajudar o ambiente!” (F3, fragmento discursivo de um jovem)	1	1

Anexo G: Suporte visual/gráfico dos conceitos abordados

