

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA



CENTRO
UNIVERSITÁRIO
LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA COGNITIVA E EDUCAÇÃO

**A LEITURA DE LITERATURA FICCIONAL E A EMPATIA:
Um Estudo de Caso com alunos do Ensino Secundário
Artístico**

Versão Final

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Ciência Cognitiva e Educação, orientada pela Professora Doutora Lucimar Almeida Dantas

Maria Fernanda Sande Candeias, nº. 22201161

Lisboa, 2025



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA COGNITIVA E EDUCAÇÃO

**A LEITURA DE LITERATURA FICCIONAL E A EMPATIA:
Um Estudo de Caso com alunos do Ensino Secundário
Artístico**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa, no dia 29/04/2025 perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 245/2025 de 18 de março, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Jorge Alexandre Gaspar Oliveira;

Arguente: Prof^a. Doutora Ana Paula de Oliveira Paulino;

Orientadora: Prof^a Doutora Lucimar Almeida Dantas

Maria Fernanda Sande Candeias, nº. 22201161

Lisboa, 2025

Man must persist in his belief that the
incomprehensible is comprehensible, otherwise, he
would cease to explore.

Johann Wolfgang von Goethe

Ao meu pai,
um infatigável contador de histórias

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer empaticamente:

À Professora Doutora Lucimar Dantas pela sua inestimável orientação. Será sempre muito difícil explicitar a importância do seu atento e oportuno apoio, bem como dos desafios que foi colocando, com uma orientação clara, calma e assertiva. Muito obrigada!

À Professora Doutora Lília Marcelino agradeço a sua inestimável coorientação. Foi decisiva nos temas mais associados à área da Psicologia, do tratamento de dados, dos resultados, não esquecendo o seu entusiasmo contagiante. Muito obrigada!

Ao Professor Doutor Jorge Oliveira quero agradecer as aulas essenciais deste mestrado, sobretudo para quem entra num domínio científico novo e tão desafiante. Foi decisivo pela qualidade das suas abordagens científicas e pelo entusiasmo com que comunicou temas tão complexos.

À Professora Doutora Maria João Silveira, devo muito do pensamento associado ao construto da empatia. Agradeço o conhecimento partilhado, as dúvidas esclarecidas, o fascínio pelo corpo, logo pela mente.

À minha família que me viu ficar imersa em pensamento, dúvida, reflexão e estudo. Agradeço muito a paciência e a empatia. Também o acreditar.

Aos alunos participantes, à competente Professora de Português que acompanhou esta investigação. Os meus agradecimentos serão sempre poucos atendendo à rica participação.

Aos meus amigos, agradeço o apoio, a paciência, o entusiasmo e, sobretudo, a oportunidade da partilha.

RESUMO

O estabelecimento de relações empáticas entre os seres humanos constitui um tema muito relevante e atual. Considerando a importância da Escola, partiu-se para o desenvolvimento de um estudo de caso exploratório que investigou as relações que existem entre a leitura de narrativas ficcionais e a empatia, a partir do estudo da resposta empática dos alunos do ensino secundário artístico de uma escola da região de Lisboa. Recorreu-se a dois estímulos, um conto e um texto expositivo. Aplicou-se, paralelamente, a Escala Básica de Empatia (BES) e realizaram-se um conjunto de entrevistas a alunos e a uma professora. Os resultados da comparação entre o conto e o texto expositivo indicaram uma resposta empática mais rica e profunda à narrativa ficcional. A análise evidenciou a importância da identificação com as personagens, da imersão narrativa e da mobilização de experiências pessoais na construção da empatia. Os dados sugerem que a leitura de ficção pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento socioemocional e para a inclusão em contexto educativo. A investigação aponta para a necessidade de estudos futuros com amostras mais amplas e diversificadas, explorando diferentes géneros literários e a influência de fatores individuais e contextuais na relação entre leitura e empatia.

Palavras-chave: Empatia, Narrativas Ficcionais, Leitura, Adolescência, Ensino Artístico

ABSTRACT

The establishment of empathetic relationships between human beings is a very relevant and current issue. Considering the importance of the school, we set out to develop an exploratory case study that investigated the relationship between reading fictional narratives and empathy, by studying the empathic response of secondary art students at a school in the Lisbon region. Two stimuli were used: a short story and an expository text. In parallel, the Basic Empathy Scale (BES) was applied, and a series of interviews were carried out with students and a teacher. The results of the comparison between the short story and the non-fictional text indicated a richer and deeper empathetic response to the fictional narrative. The analysis highlighted the importance of identification with the characters, narrative immersion, and the mobilisation of personal experiences in building empathy. The data suggests that reading fiction can be a valuable tool for socio-emotional development and inclusion in an educational context. The research points to the need for future studies with larger and more diverse samples, exploring different literary genres and the influence of individual and contextual factors on the relationship between reading and empathy.

Keywords: Empathy, Fictional Narratives, Reading, Adolescence, Art Education

ÍNDICE

ÍNDICE.....	8
ÍNDICE DAS TABELAS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA	14
QUESTÕES CONCRETAS.....	15
1. <i>Empatia</i>	<i>15</i>
2. <i>Narrativas Literárias Ficcionalis</i>	<i>20</i>
3 <i>Empatia e Adolescência</i>	<i>25</i>
CAPÍTULO II - PROBLEMÁTICA, PROBLEMA E OBJETIVOS.....	27
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	28
2. OBJETIVO GERAL	30
3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
CAPÍTULO III- METODOLOGIA	31
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	32
2 CONTEXTO E PARTICIPANTES	34
3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	37
3.1 <i>Escala Básica de Empatia (BES)</i>	<i>37</i>
3.2. <i>Estímulos de Leitura e Guiões de Exploração dos Textos.....</i>	<i>38</i>
3.3. <i>Entrevistas.....</i>	<i>40</i>
3.4 <i>Diários de Bordo.....</i>	<i>41</i>
4. PROCEDIMENTO	42
4.1 <i>Preparação do estudo de caso</i>	<i>42</i>
4.1.1 <i>Questões éticas.....</i>	<i>42</i>
4.1.2 <i>Estabelecimento do protocolo de investigação com a escola.....</i>	<i>43</i>
4.1.3 <i>Planificação do processo de recolha de dados.....</i>	<i>44</i>

4.1.4 Etapas da recolha de dados	45
5. ANÁLISE DE DADOS	46
5.1. Aplicação da Escala Básica de Empatia (BES).....	46
5.2. Respostas aos Guiões de Exploração do Conto e do Texto Expositivo.....	51
5.3 Entrevistas aos alunos	67
5.4 Entrevista à Professora de Português	76
CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	96
ANEXO 1 - ESCALA BÁSICA DE EMPATIA	97
ANEXO 2 - CONTO E GUIÃO DE EXPLORAÇÃO.....	98
ANEXO 3 - TEXTO EXPOSITIVO E GUIÃO DE EXPLORAÇÃO	103
ANEXO 4	107
CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS GUIÕES DE EXPLORAÇÃO	107
DO CONTO E DO TEXTO EXPOSITIVO.....	107
ANEXO 5 - ESTRUTURA DA ENTREVISTA AOS ALUNOS	122
ANEXO 6	123
CATEGORIAS DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A ALUNOS.....	123
ANEXO 7	139
ENTREVISTA COM PROFESSORA DE PORTUGUÊS.....	139
ANEXO 8 - DIÁRIOS DE BORDO.....	142

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por idade e género

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por Apoio Socioeducativo

Tabela 3 - Distribuição dos entrevistados por género

Tabela 4 - Etapas da recolha de informação

Tabela 5 - Valores médios das respostas aos itens da BES por sexo.

Tabela 6 - Empatia autopercecionada - nível de concordância global por sexo

Tabela 7 - Empatia autopercecionada - nível de concordância global por idade

Tabela 8 - Componente Afetiva - nível de concordância por sexo

Tabela 9 - Componente Cognitiva - nível de concordância por sexo

Tabela 10 - Itens mobilizados da BES para os guiões de exploração dos estímulos de leitura

Tabela 11 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo dos guiões de exploração

Tabela 12 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos

Tabela 13 - Alunos entrevistados - Sexo, idade e pontuação na BES

INTRODUÇÃO

No contexto atual de globalização acelerada, onde a tecnologia ocupa um lugar determinante e ubíquo, o tempo do ser humano tornou-se um bem inestimável e raro. A densificação das tarefas que lhe são atribuídas cria, por vezes, inevitáveis obstáculos à evasão e fruição de um quotidiano mais personalizado. Por outro lado, a crescente funcionalização do indivíduo faz ressaltar a importância do seu papel na sociedade, com membros interdependentes e coabitantes. As sociedades resultam, assim, desta realidade complexa, onde a aparente proximidade dos seus membros parece entrar em colisão com o crescente afastamento do indivíduo face ao seu semelhante. No entanto, a convivência social implica a partilha de um conjunto de preceitos socialmente aceites. Com efeito, os seres humanos possuem um conjunto de informações que, através da observação direta, permitem o estabelecimento de contactos com outros indivíduos, partindo de um terreno comum de convenções estabelecidas implícita ou explicitamente entre eles. A questão do acesso ao Outro é, no entanto, mais complexa, já que existe uma dimensão mais abstrata que não é tão visível quanto a aparência física, ou outras características acessíveis através da observação direta. As emoções, desejos, crenças, entre outros estados abstratos (Gordon et al., 2017), envolvem uma maior complexidade, já que não é possível o acesso físico aos estados mentais de outros indivíduos. Neste cenário complexo, brevemente traçado, sobressai um fenómeno que tem vindo a ser estudado de forma mais intensa nas últimas décadas, e que pode ser visto como uma resposta, entre outras, ao distanciamento e ao anonimato afetivo - a Empatia, enquanto resposta multiforme e relevante para a vida em sociedade.

Centrando-nos neste fenómeno e no seu potencial socioemocional, importa equacionar o papel da Escola, concretamente do currículo e das práticas pedagógicas e didáticas que mobilizem a integralidade do aluno, tendo como foco a sua realização enquanto indivíduo e cidadão. O contexto escolar coloca, por vezes, no que respeita à aprendizagem, a tónica nas capacidades de raciocínio lógico, nos conhecimentos factuais ou na memorização. A este respeito, Immordino-Yang e Damásio (2007), afirmam que esta abordagem apresenta dois problemas: primeiro, nem a aprendizagem nem a memorização ocorrem num domínio puramente racional, divorciado da emoção e, em segundo lugar, ao se ensinar os alunos a minimizarem os aspectos emocionais do seu currículo académico, os educadores podem estar a encorajar o desenvolvimento de conhecimentos que não se transferem facilmente para situações da sua vida real.

Neste contexto, esta investigação parte dos avanços verificados no campo das neurociências, nas últimas décadas, no que respeita às evidências da importância crucial dos afetos na educação (Immordino-Yang & Damásio, 2007). Com efeito, segundo estes autores, os aspetos da cognição que mais são recrutados nas escolas, nomeadamente, a aprendizagem, a atenção, a memória, a tomada de decisões e o funcionamento social, são profundamente afetados pelos processos emocionais, ou seja, pelo “*pensamento emocional*” (Immordino-Yang & Damásio, 2007, p.4), ou ainda, pela relação entre aprendizagem e emoção, e o modo como a cultura molda a aprendizagem

Tendo em consideração a investigação efetuada nas últimas décadas, considera-se relevante aprofundar os mecanismos catalisadores de um saudável funcionamento social que contribuam para a aproximação dos indivíduos, no caso os jovens, na perspetiva da aceitação do outro, nunca secundarizando uma saudável individualidade. A Escola desempenha um papel muito relevante não só na preparação para uma vida ativa e profissional. Ela constitui muito mais do que esta visão corrente. A Escola encerra em si mesma aprendizagens que podem ser determinantes na construção de indivíduos com competências sociais e relacionais, que façam a diferença na construção de pontes com o seu semelhante, tornando-os cidadãos altruístas e empáticos.

O tema da empatia é de uma pertinência inquestionável, sobretudo no atual contexto de globalização, onde as tecnologias desempenham um papel decisivo na criação de uma aparente proximidade, nomeadamente com recurso à realidade virtual, potenciado pela crescente presença da inteligência artificial em todos os setores da vida social e, por isso, também em contexto escolar. Educar para o altruísmo, para a cidadania, educar de forma humanista, requer, assim, um conhecimento mais profundo dos diferentes mecanismos que podem motivar uma real proximidade e compreensão entre os indivíduos, sobretudo em idade escolar. Byung-Chul Han (2024) reflete sobre esta questão, sugerindo que se vive atualmente uma crise da narração, muito devido ao facto de no quotidiano os indivíduos contarem cada vez menos histórias uns aos outros, e nas plataformas digitais e sociais também não existir praticamente lugar para a narração de histórias. Estas “criam laços entre as pessoas, uma vez que promovem a empatia. As histórias criam comunidades (Han, 2024, p.14).

A associação do fenómeno da empatia à leitura de narrativas ficcionais tem sido alvo de uma considerável investigação por parte de psicólogos, filósofos ou investigadores no domínio da literatura. Com efeito, o potencial socioemocional das narrativas levou alguns investigadores a argumentar que a exposição às mesmas pode tornar mais forte a nossa

capacidade de compreender os outros (Mar & Oatley, 2008; Nussbaum, 1995, 2010) e pode, ainda, fortalecer as capacidades de cognição social (Nussbaum, 1995; Zunshine, 2003, 2006). Há muito que se teoriza em torno das histórias e em como elas influenciam a forma como percebemos o nosso mundo social e os nossos pares. Neste domínio, Raymond Mar (2018) propôs um quadro de referência que investiga como o envolvimento com histórias pode promover a cognição social. Esta estrutura de Processos Sociais e Conteúdos Envolvidos pela Narrativa defende que as histórias podem reforçar a cognição social, quer através (1) do envolvimento frequente de processos sociocognitivos, quer (2) da apresentação de conteúdos explícitos sobre as relações sociais e o mundo social.

No quadro das questões mencionadas, esta investigação foca-se nas relações que existem entre a leitura de narrativas ficcionais e a empatia, a partir do estudo da reação de indivíduos jovens a contextos literários potencialmente mobilizadores deste fenómeno. Assim, foi desenvolvido um estudo de caso exploratório (Yin, 2018), de cariz interpretativo, assente numa metodologia qualitativa, com recurso a métodos qualitativos e quantitativos. Definiu-se o seguinte problema de investigação: Quais as relações que existem entre a leitura de narrativas ficcionais, por parte de jovens adolescentes, entre os 14 e os 16 anos, e a resposta empática?

Por último, a presente dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução; Capítulo I - Revisão de Literatura; Capítulo II - Problemática, Problema e Objetivos; Capítulo III - Metodologia; Conclusão; Referências e Anexos.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

Questões Conceituais

1. Empatia

Neste trabalho, assume-se como referência teórica e de enquadramento, o conceito de empatia desenvolvido por Vignemont e Singer (2006), ao definirem este fenómeno como uma experiência vicariante, através da qual acabamos por partilhar os sentimentos de outra pessoa, tendo consciência que a fonte destes sentimentos tem uma origem exterior a nós próprios.

A definição das origens linguísticas de empatia, recua até à Grécia Antiga e à palavra *empathia* - ou seja, (em) paixão – palavra polissémica, plena de significado e de uso diverso. Por seu turno, o termo alemão "Einfühlung" foi utilizado no domínio da estética pelo filósofo Robert Vischer, tendo sido retomado por Theodor Lipps, ao mobilizar o conceito para designar a nossa capacidade básica de reconhecer os outros como criaturas com mente. Foi neste contexto que o psicólogo Edward Titchener, em 1909, recorreu à tradução da palavra alemã *Einfühlung*, cunhando-a em inglês, *empathy* – ambas associadas ao processo criativo, no qual o autor imagina como seria ser outra pessoa, ou mesmo um objeto inanimado, levando o conceito para contornos de projeção estética. A empatia foi, ainda, um campo de estudo da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, desde o século XVIII, levando a propostas que a identificavam como simpatia instintiva – enquanto uma reação emocional à experiência de outros - e uma simpatia intelectualizada, que reconhece a experiência emocional do outro, mas não depende de uma experiência vicariante (Smith, 1759, citado por Davis, 1983). A distinção entre as componentes intelectual ou cognitiva, por um lado, e as componentes instintiva ou emocional (Spencer, 1870 citado por Davis, 1983), por outro, permaneceu durante muito tempo na investigação, sendo que, já no século XX, nomeadamente com Piaget, a palavra empatia mereceu uma orientação marcadamente cognitivista (Davis, 1983), tendo-se, gradualmente, consolidado, na segunda metade do século, uma visão mais integradora das componentes cognitiva e emocional.

Independentemente das especificidades da palavra, esta é sempre acompanhada por uma moldura social e por uma convivência mental e afetiva entre seres humanos. O conceito de empatia tem merecido um apertado escrutínio, quanto à sua definição e âmbito, nomeadamente por parte de filósofos da tradição fenomenológica (Zahavi, 2011), que se

opuseram, nomeadamente, à ideia de que a imitação constitui a base da empatia. Segundo Zahavi, no que concerne à afirmação da existência de uma forma fundamental de cognição social que é direta, poucos ou nenhuns fenomenólogos negariam que “esta é influenciada e enriquecida pelo conhecimento de fundo, pelas pistas contextuais e pelas experiências passadas” (Zahavi, 2011, p.547). A este nível o debate tem-se centrado na questão de a cognição social ser direta, indireta ou mesmo mediada. Importará, no entanto, abordar o mecanismo que parece permitir a um indivíduo sentir o que o outro sente, na perspetiva de se poder alcançar uma compreensão mais precisa e profunda de quem nos rodeia. A abordagem fenomenológica de consciência tem enfatizado a importância da intersubjetividade, bem como o carácter experiencial da consciência na primeira pessoa, defendendo que aquela possui mais informação do que é possível observar nas expressões corporais (Zahavi, 2011, p.549). Para a fenomenologia, segundo Thompson (2005), a questão da intersubjetividade é importante porque se tem verificado uma tendência excessiva para um foco na consciência como se fosse um fenómeno intrinsecamente ‘interior’ ou uma ‘realidade interior’ invisível à perceção comum. Assim, importa, antes, compreender toda a experiência humana, incluindo o corpo vivido e o mundo social interpessoal. Thompson (2005) acredita que uma ciência da mente deverá incluir uma metodologia de investigação da experiência subjetiva na primeira pessoa, já que esta poderá aumentar a sensibilidade do indivíduo face à sua própria experiência, através de um treino sistemático da atenção e da autorregulação das emoções. Neste quadro, este filósofo define empatia como uma capacidade intencional básica, como um processo intencional, recorrendo ao termo intencional no sentido husserliano de orientação mental para um objeto ou abertura para o que é outro. Assim, como capacidade intencional, a empatia é a capacidade básica de compreender a experiência de outro indivíduo, uma capacidade que está subjacente a todos os sentimentos e emoções particulares que podemos ter por outra pessoa. Exercitar esta capacidade é adotar a empatia enquanto um ato e um processo intencionais.

Já na perspetiva da psicologia, Singer e Lamm (2009) defendem que a empatia ocorre quando um observador percebe ou imagina o efeito de outra pessoa (ou seja, o alvo), desencadeando uma resposta que leva o observador a sentir parcialmente o que o alvo está a sentir. Vignemont e Singer (2006) defendem que a empatia pode ser definida da seguinte forma:

quando se tem (1) um estado afetivo (2) que é isomórfico face ao estado afetivo de outra pessoa, (3) que foi invocado, observando ou imaginando a afetividade de outra pessoa, e (4) quando sabemos que o estado afetivo de outra pessoa é a fonte do nosso próprio estado afetivo. (de Vignemont e Singer, 2006, p.435)

A Empatia enquanto construto multidimensional, que comporta dois processos distintos: o de ser afetado emocionalmente - Empatia Emocional; e o de ser capaz de entender as emoções dos outros - Empatia Cognitiva (Gaspar, 2014). Sendo que, no que respeita a este processo, esta última mobiliza essencialmente uma Teoria da Mente - ‘Theory of Mind’ (ToM) - que, segundo diversos autores (Baron-Cohen, 1991; Premack & Woodruff, 1978), se traduz na capacidade de atribuir estados mentais a si mesmo e aos outros. Neste domínio, a preocupação empática constitui uma dimensão muito relevante da empatia emocional, pois está associada à motivação para ajudar, sendo que ao nível da experiência subjetiva é ativada na resposta à dor e ao sofrimento de outros indivíduos (Gaspar, 2022). A Teoria da Mente relaciona-se com a compreensão cada vez mais sofisticada da subjetividade dos estados mentais pessoais e de outros indivíduos. Esta compreensão está associada a intenções, emoções, crenças, entre outras, que a criança desenvolve, em termos psicológicos, de forma a compreender e a prever a subjetividade e o comportamento do Outro (Gasser et. al., 2022). Neste domínio, Wellman & Liu (2004) propõem uma escala da Teoria da Mente com o objetivo de estudar ritmos e desempenhos de crianças criadas em diferentes culturas. A questão central colocada por esta investigação assume uma pertinência e atualidade inquestionáveis: até que ponto é que as sequências de compreensão da teoria da mente são universais, e até que ponto são específicas de cada cultura? Em síntese, a Teoria da Mente, revela um esforço cognitivo que nos permite compreender o estado mental de outros e prever o seu comportamento de forma adequada (de Vignemont & Singer, 2006). Em termos comparativos, ToM parece estar reservada para o domínio cognitivo dos estados mentais (Apperly, 2010). Embora seja teoricamente útil esta explicitação das diferenças entre estes processos, as respostas empáticas quotidianas, os processos cognitivos e emocionais interagem constantemente, especialmente quando as reações se tornam mais complexas do que o contágio emocional. Neste domínio, verifica-se que o fenómeno da empatia tem sido percecionado como mimético e mesmo confundido por contágio emocional. No entanto, a

investigação na área das neurociências tem procurado distinguir estes dois fenómenos já que neste último a emoção é captada pelo observador, faltando uma consciência, no sentido em que acredita que este sentimento é efetivamente seu (Cuff, 2016). A resposta empática, de acordo com evidências neurocientíficas, observa-se, nomeadamente, em circunstâncias de observação de dor, verificando-se, neste caso, a ativação de áreas responsáveis pela dor no cérebro do observador, o que parece demonstrar uma espécie de fusão entre o *Eu e o Outro* (Singer & Lamm, 2009). Esta interessante constatação permite pensar na construção de pontes empáticas entre indivíduos, o que auxilia a compreensão da emoção do outro (empatia cognitiva). A empatia enquanto fenómeno multidimensional, afasta-se daquelas respostas, bem como da compaixão, ou da simpatia, seja ela instintiva ou intelectualizada (Davis, 1983). Enquanto a empatia envolve sentimentos que são isomórficos face aos da outra pessoa, a simpatia, a preocupação empática, ou a compaixão, não envolvem necessariamente sentimentos partilhados. Segundo Batson (2009), a resposta empática é despoletada quando alguém se coloca no lugar do outro, ou seja, quando a experiência ou emoção que está a ser vivida ou relatada é sentida por outro indivíduo, sendo pertinente compreender o que leva alguém a responder de forma sensível à emoção demonstrada por outro, ou mesmo a saber o que o outro está a sentir.

A estas questões não é alheia a capacidade do ser humano em simular internamente situações análogas, colocando-se no lugar do outro, sendo que esta capacidade não implica necessariamente sentimentos pro-sociais. Ou seja, entender ou compreender uma situação de ansiedade ou de dor, não conduz, obrigatoriamente, a um comportamento pro-social (Decety, 2011b). A este nível, as características emocionais, a disposição, o humor, entre outros, podem condicionar a resposta empática, sendo importante e necessário a sua regulação. Esta pode ser, por outro lado, despoletada através da mobilização da memória ou de um conhecimento geral ou experiencial, permitindo inferir ou entender o estado interno de outros. Este reconhecimento dos estados emocionais dos outros indivíduos é comum. Com efeito, a existência dos neurónios-espelho sugere que esta classe de neurónios está ativa, quer quando o indivíduo executa uma qualquer ação, quer quando o indivíduo observa outro indivíduo a executar a mesma ação. Desta forma, o sistema de neurónios-espelho tem sido proposto como uma das bases para a nossa compreensão dos outros (Gallese, 2007). Assim, importa equacionar o papel que as diferenças individuais poderão desempenhar no contexto da resposta empática. A crescente investigação, ao nível das neurociências sociais, poderá

contribuir para o esclarecimento desta questão, bem como para o estudo da resposta empática partilhada ou do fenómeno do contágio emocional.

2. Narrativas Literárias Ficcionais

A presente dissertação parte da definição genérica de narrativa ficcional de Mar & Oatley (2008), enquanto textos que se estruturam em torno de objetivos humanos, dando ênfase a experiências psicológicas, a relações e a interações sociais. Neste sentido, defende-se que as narrativas ficcionais transportam, sobretudo, conteúdo social. Desde 1980 que se enfatiza a ideia Aristotélica de que a narrativa ficcional tem uma importância e valor educacional para o desenvolvimento sociomoral dos leitores (Carroll, 2000). Jerome Bruner (1987) define narrativa como uma forma de arte que lida com as vicissitudes das intenções humanas. Por seu turno, Martha Nussbaum (1995) defende de forma ardente o poder ético da literatura, clamando que esta desperta um tipo de imaginação que constitui um ingrediente essencial para uma postura ética, que leva a uma preocupação com o bem-estar de outras pessoas cujas vidas são diferentes e distantes das nossas. No entanto, apesar do amplo debate em torno desta questão, bem como a vasta investigação desenvolvida, quer no domínio da psicologia, quer da educação, ainda não se atingiu um consenso quanto ao valor educacional das narrativas ficcionais. Paralelamente, duas questões ganham natural relevância quando se aborda o tema da leitura: por um lado, a importância dos diferentes níveis de literacia da leitura dos indivíduos e, por outro, a sempre atual questão da leitura por prazer (Paulson, 2006), particularmente em contexto escolar. Segundo a OCDE (2006), a literacia da leitura constitui a capacidade de um indivíduo compreender, capitalizar e refletir sobre um texto escrito. Esta capacidade é decisiva em todos os domínios da vida humana e determina, de forma clara, o nível de participação dos indivíduos em sociedade. A outro nível, será de realçar que a leitura também é afetada pelas propriedades dos media em questão e pelas condições em que ela se faz - informalmente ou formalmente, online ou a partir de um texto impresso (Huettig & Ferreira, 2022).

Refira-se, ainda, que esta investigação tem como enquadramento o vasto campo da investigação no domínio das competências sociomorais, entendidas como a capacidade de adotar a perspetiva e sentir preocupação emocional por outra pessoa, bem como a capacidade de se envolver em raciocínios sociais complexos que visam equilibrar interesses contraditórios (Gasser et. al., 2022). Esta definição baseia-se na investigação sobre três conceitos psicológicos do desenvolvimento - Teoria da Mente, empatia e pensamento social. Gasser justifica o foco nestes três conceitos pelo papel relevante que desempenham na

investigação sobre o tema do desenvolvimento psicológico, bem como na literatura científica sobre aprendizagem sociomoral através da narrativa ficcional, sobretudo no que respeita aos dois primeiros conceitos.

A leitura de narrativas ficcionais parece possibilitar uma identificação com as personagens, a simulação de outros imaginários e contextos e contribuir para compreensão do Outro. Com efeito, o imaginário é uma componente básica e onnipresente da vida mental dos indivíduos, um pré-requisito cognitivo de simbolização e pensamento (Brandt & Brandt, 2014). É através desta complexidade que o ser humano encerra em si mesmo, que os elos com o Outro se constroem, bem como a comunicação e a interação, contribuindo para a resposta empática e para a vida em comum. A dimensão narrativa da empatia é um elemento da representação da interação entre dois agentes em interação, e na narrativa literária, a empatia é direcionada para instâncias subjetivas e particulares da história (Abrantes, 2014).

A construção de pontes empáticas entre indivíduos constitui um desafio de particular importância, sobretudo no contexto de inegável afastamento e de anonimato social que caracteriza a vida atual em sociedade. Sentir com o outro, sentir o outro, compreender e interpretar o outro, partilhar, colaborar, constituem dimensões de inegável relevância que remetem para contextos de proximidade, envolvendo as componentes cognitiva e emocional do indivíduo. Este efeito não está confinado ao imaginário. A investigação tem demonstrado que a ligação entre a literatura e a empatia pode ser transferida para a realidade. Diversos estudos que examinam os efeitos da leitura em relação às atitudes sugerem que aquela pode promover atitudes pro-sociais em relação a outros indivíduos (Thexton et al., 2019). Neste domínio, Gallagher (2012) enfatiza a importância das narrativas culturais, disponibilizadas nomeadamente a crianças, bem como as narrativas que são geradas de forma interativa por outros. São, frequentemente, histórias sobre ações e interações e incluem razões para agir, colocam pessoas em situações específicas, contam como os indivíduos interagem numa dada situação. Abordam, também, os motivos que levam as pessoas a agirem de uma dada maneira, de acordo com o contexto da história. No entanto, as narrativas dão mais do que o seu conteúdo, já que contam uma forma ou estrutura que pode ser utilizada para compreender os outros. Ao ouvir ou ao ler histórias, uma criança ou mesmo um adulto, familiariza-se com personagens e com situações diversas, ações situadas, entre outras informações. Tudo isto contribui para moldar o conhecimento do mundo. Este volume de

informação transforma-se num conjunto aprendido de competências e de conhecimentos práticos sobre as pessoas e sobre uma plêiade de situações diversas.

A voz que medeia a narrativa desempenha um papel muito relevante ao levar a experiência narrada ao leitor. Mas esta é apenas uma parte de todo um processo que inclui a receção da mensagem. A forma como esta é comunicada, bem como a intenção com que é escrita, ou narrada, pode influenciar profundamente a ação, ou seja a resposta empática. A capacidade de entender, de estabelecer uma identificação e de reagir empaticamente ao Outro, constitui um fenómeno humano que tem vindo a ser estudado, em particular, nas últimas décadas. Atualmente já existe uma investigação substancial que afirma que a literatura pode contribuir para melhorar a empatia (Kidd & Castano, 2013). A leitura de ficção e a sua ligação à empatia tem merecido o interesse das neurociências e sabe-se que aquela ativa as mesmas áreas do cérebro que uma experiência da vida real (Kidd & Castano, 2013).

Por outro lado, a Teoria da Mente tem explicado como o indivíduo atribui estados mentais para si próprio e para outros, compreendendo ao mesmo tempo a diferença entre ambos. Neste contexto, é importante perceber o contributo da ficção no estabelecimento de elos relacionais com o Outro - ‘colocar-se nos sapatos do Outro’, constitui, pois, um território que pode partir da ficção e tornar-se eminentemente real, através da leitura de narrativas ficcionais. Através destas é possível modelar a vida e compreender ações e intenções humanas, muito para além do imaginário pessoal e individual. É certo que a leitura de narrativas literárias tem um pendor de entretenimento. No entanto, a ficção transporta características mais complexas e ricas para quem a ela acede. A partir de uma narrativa tocam-se, figurativamente, imaginários, personagens, enredos, que estendem o horizonte do leitor a outras dimensões, muitas delas profundamente humanas.

Segundo Eekhof (2022) as narrativas literárias melhoram a cognição social, no entanto ainda existe um largo campo de investigação futura, pois os estudos deram, até ao momento, pouca atenção a variáveis como a diversidade de narrativas, de leitores e de processos sociocognitivos envolvidos no potencial sociocognitivo das narrativas. Neste domínio, Wimmer e colaboradores (2021), desenvolveram uma investigação que revelou a importância decisiva das características individuais do leitor no contexto da cognição social e moral, face a outras variáveis associadas essencialmente a características específicas das

narrativas. Com efeito, os resultados obtidos não sugerem que a narrativa tenha um impacto significativo nos contornos da cognição social e moral e, por outro lado, também não sugerem que a narrativa tenha um efeito significativo quer de forma direta ou indireta no transporte e identificação com as personagens. Os resultados das análises exploratórias parecem sugerir que as características associadas, em particular, à empatia disposicional, têm um impacto maior na identificação do que características textuais, nomeadamente a perspetiva da narrativa. Ou seja, o grau de identificação dos leitores com uma determinada personagem da história parece depender, principalmente, do nível pré-existente das características empáticas dos leitores. Assim, importa equacionar o papel que as diferenças individuais poderão desempenhar no contexto da resposta empática. A crescente investigação, ao nível das neurociências sociais, poderá contribuir para o esclarecimento desta questão, bem como para o estudo da resposta empática partilhada ou do fenómeno do contágio emocional.

A psicologia distingue entre medidas de empatia situacional - ou seja, reações empáticas numa situação específica - e medidas de empatia disposicional, em que a empatia é entendida como um traço de carácter estável de uma pessoa (Eekhof et al., 2022). Quanto à primeira, esta é medida frequentemente através de questões a indivíduos sobre as suas experiências imediatamente após terem sido expostos a uma determinada situação, procurando estudar "índices faciais, gestuais e vocais de respostas relacionadas com a empatia" (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003, p.275), ou através de várias medidas fisiológicas, nomeadamente a medição do ritmo cardíaco. No entanto, será de referir que no contexto de medições fisiológicas não resulta claro se permitem a distinção entre empatia, simpatia e angústia pessoal (Zhou, Valiente & Eisenberg, 2003). Quanto à segunda, a empatia disposicional, tem merecido por parte dos investigadores uma particular atenção no que respeita à sua relação com características pro-sociais dos indivíduos. Apesar de esta ser uma característica estável, ela varia entre as pessoas, podendo ser influenciada por diversos fatores de ordem biológica, genética ou emocional, entre outros. Davis (1983), preconizando uma abordagem multidimensional face ao fenómeno da empatia, propõe uma medição das diferenças individuais através da proposta de uma escala de empatia. Também Decety e Jackson (2004) abordam este tema, quer pela via da questão do altruísmo e empatia disposicional, quer pela abordagem mais associada às neurociências e à arquitetura funcional da empatia nos seres humanos. Por seu turno, Kidd & Castano (2013) focam-se, sobretudo, no

contributo da leitura de ficção literária para a melhoria da Teoria da Mente dos indivíduos e para a capacidade de entender os estados mentais de outras pessoas.

Sabe-se que a natureza humana é complexa e diversa e, naturalmente, a investigação reflete a diversidade de questões que se colocam quando se estuda uma dimensão profundamente subjetiva, condicionada por diferentes fatores individuais e contextuais. Na literatura o indivíduo abraça a diversidade, muitas vezes espelhada pela ficção, dando-lhe uma noção de proximidade emocional, mesmo quando, por vezes, as histórias são distantes da sua realidade. É aqui, nesta dimensão, que a possibilidade de transferência para outros imaginários ganha um corpo mais denso. Por outro lado, a simulação está fortemente enraizada nas nossas experiências na primeira pessoa. Segundo Gallagher (2012), num processo de simulação, o indivíduo recorre a meios que pertencem exclusivamente a si. Ou seja, o indivíduo coloca-se na situação do outro e pergunta-se o que faria se estivesse nessa situação, reduzindo o outro a algo próximo do que o indivíduo é, e do que significam as suas experiências. Neste sentido, Gallagher questiona a importância de o indivíduo saber o que faria numa dada situação e de que forma esta situação o informa do que qualquer pessoa poderia fazer na mesma situação. Assim, nesta perspetiva, se a empatia se afasta do contágio emocional, conforme já foi referido, a mesma também se distancia da própria simulação, já que é orientada para o outro.

3. Empatia e Adolescência

A adolescência comporta importantes desenvolvimentos ao nível da experiência emocional e dos processos de regulação das emoções. Segundo Hoffman (2001) o comportamento pró-social das crianças é influenciado por modelos parentais de comportamento em relação a alvos, não especialmente por meio de palavras, mas através de uma modelação social. Neste sentido, as crianças desenvolvem crenças e atitudes e envolvem-se num comportamento pró-social idêntico ao dos pais. Assim, é provável que o comportamento dos pais seja fundamental para o desenvolvimento da empatia nos jovens (Gaspar & Esteves, 2022).

O progresso e o desenvolvimento da empatia verifica-se da infância para a adolescência, e até ao início da vida adulta (Gaspar, 2022). No entanto, a experimentação da empatia é algo que pode variar muito de pessoa para pessoa, sendo por isso avaliada como um traço. Segundo o estudo desenvolvido por Gaspar e colaboradores (2014), os adolescentes revelaram um valor mais alto ao nível da 'Preocupação empática' em comparação com os adultos que apresentaram, em média, valores mais altos ao nível da empatia traço. Os valores apresentados pelos adolescentes traduzem uma melhor predisposição para a resposta vicariante, sendo que as medidas de empatia emocional aumentam bastante desde os 12-13 anos até aos 15-16 anos. Após esta idade a resposta vicariante diminui substancialmente, aproximando-a dos valores dos adultos, o que sugere um pico naquela fase da vida. Frans de Waal (2008) defende que o traço da empatia é legado e terá origem na relação mãe-bebé. Com efeito, a investigação tem mostrado que o contacto emocional e físico contínuo e coordenado entre a mãe e o bebé organiza as capacidades de regulação emocional do bebé, determinando a competência emocional do indivíduo (Preston & de Waal, 2002). O mecanismo da empatia é filogeneticamente antigo, sendo que a perceção do estado emocional de outra pessoa ativa automaticamente as representações partilhadas, provocando um estado emocional correspondente no observador. Ou seja, a empatia vai-se desenvolvendo ao longo da evolução humana, enquanto mecanismo capaz de gerar atos altruístas dirigidos a outros em sofrimento ou carência (Gaspar, 2014).

Sabe-se que a adolescência é um período de fragilidade e de reorganização neural. A maturação de vários circuitos neurais durante este período da vida depende, em grande medida,

das experiências físicas e psicossociais do indivíduo, o que ocorre através de um processo de plasticidade. Ou seja, em respostas às exigências ambientais, fisiológicas e a experiências várias, o sistema nervoso vai-se adaptando de forma estrutural e funcional (Dow-Edwards et al., 2019). De acordo com estes investigadores, no que concerne ao conhecimento atual relativo ao desenvolvimento do cérebro na adolescência, existem quatro princípios fundamentais: o desenvolvimento do cérebro não é linear e uniforme; à medida que o cérebro se desenvolve, torna-se mais especializado; a dinâmica de mudança entre as regiões frontais/executivas e as regiões límbicas influencia fortemente o comportamento; e, por último, a maleabilidade que o cérebro em desenvolvimento apresenta, implica, por um lado, a plasticidade e a aprendizagem e, por outro, a vulnerabilidade a doenças, perturbações e exposições. Com os sistemas de controlo inibitório ainda em amadurecimento, o cérebro adolescente está associado a uma ativação por vezes elevada de regiões cerebrais relevantes para a recompensa, enquanto a sensibilidade a estímulos aversivos pode ser atenuada. Na verdade, à medida que os adolescentes passam por diversas transformações neuroanatómicas, eles tornam-se mais capazes de entender e partilhar os sentimentos dos outros. Essa evolução é influenciada por experiências sociais, como interações com colegas, e pela exposição a diversas situações emocionais, que promovem a empatia. Neste contexto, a empatia na adolescência constitui uma competência social que se vai desenvolvendo em resposta a contextos e desafios sociais diversos (Decety & Meyer, 2008). Com efeito, durante o início da adolescência a estabilidade da personalidade é significativamente menor do que em idades mais avançadas e as tendências empáticas continuam a desenvolver-se (Allemand et al., 2014). As mudanças que se verificam ao nível da empatia podem ser motivadas por diversas causas, nomeadamente pelos processos de puberdade, pelas alterações hormonais e maturação cerebral já mencionadas. Paralelamente, este período é também caracterizado por alterações sociais muito relevantes. Deste forma, considera-se muito pertinente compreender as diversas fontes genéticas e ambientais que podem de forma direta ou indireta alterar a personalidade e a empatia na adolescência (Abramson et. al., 2023).

CAPÍTULO II - Problemática, Problema e Objetivos

1. Considerações iniciais

O potencial social e emocional das narrativas literárias ficcionais tem levado a que se considere que a exposição a narrativas pode fortalecer a cognição social (EeKhof, 2022) e a compreensão entre os indivíduos (Mar & Oatley, 2008). Por outro lado, diversos estudos de correlação têm revelado que a exposição frequente a livros de histórias (por parte das crianças) está associada a altas capacidades sociocognitivas (Mumper & Gerrig, 2017). No entanto, diversos estudos têm falhado em demonstrar, através da replicação dos resultados, a robustez destas afirmações. Com efeito, a investigação demonstrou que as narrativas literárias melhoram a cognição social, em particular a empatia (Kidd & Castano, 2013), mas ainda existe um largo campo de investigação futura, pois os estudos deram, até ao momento, pouca atenção a variáveis como a diversidade de narrativas, de leitores e de processos sociocognitivos envolvidos no potencial sociocognitivo das narrativas (Eekhof et al., 2022). Neste domínio, Wimmer e colaboradores (2021), desenvolveram uma investigação que revelou a importância decisiva das características individuais do leitor no contexto da cognição social e moral, face a outras variáveis associadas essencialmente a características específicas das narrativas. Com efeito, os resultados obtidos não sugerem que a narrativa tenha um impacto significativo nos contornos da cognição social e moral e, por outro lado, também não sugerem que a narrativa tenha um efeito significativo, quer de forma direta ou indireta, no transporte para a história e na identificação com as personagens. Os resultados das análises exploratórias parecem sugerir que as características associadas, em particular, à empatia disposicional, têm um impacto maior na identificação do que características textuais, nomeadamente a perspetiva da narrativa. Ou seja, o grau de identificação dos leitores com uma determinada personagem da história parece depender, principalmente, do nível pré-existente das características empáticas dos leitores. Será, assim, relevante equacionar o papel que as diferenças individuais poderão desempenhar no contexto da resposta empática. Por isso, esta será uma questão para a qual a presente investigação procurará contribuir, nomeadamente com a utilização do Questionário da Escala Básica de Empatia (Anastácio et al., 2016) em articulação com os diversos instrumentos de recolha de dados definidos para este estudo.

A ligação entre a arte e o fenómeno da empatia, tem sido desenvolvida nas últimas décadas, por diversos investigadores (Bidaut-Waddington, 2017; Bruner, 1986; Carey & Romaswami, 2020; Stout, 1999). Entre estes encontra-se Candace Stout, que já em 1999 se referiu a esta ligação, de forma muito eloquente, no artigo “Art of Empathy: Teaching Students to Care”. Dirigindo-se a professores de história da arte, Stout argumenta que a empatia é uma competência essencial, que deve ser cultivada nas escolas para preparar os alunos não apenas academicamente, mas também emocional e socialmente para o mundo. De acordo com esta investigadora, os alunos manifestam outra disponibilidade para ouvir e aceitar a opinião de outros, através de uma educação pela arte. Com efeito, a ligação entre arte e empatia tem sido amplamente discutida na literatura contemporânea, nomeadamente como as experiências artísticas podem fomentar uma maior compreensão e conexão emocional entre as pessoas. A arte, nas suas diversas formas, atua como um meio poderoso para expressar e evocar emoções, permitindo que os indivíduos se coloquem no lugar do outro. De acordo com a investigação realizada por Bal et al. (2020), a exposição a obras de arte que representam diferentes perspetivas sociais pode aumentar a empatia e a sensibilidade cultural do espetador. Segundo estes autores "a arte tem a capacidade de transcender barreiras culturais e sociais, criando um espaço onde as emoções humanas universais podem ser exploradas" (Bal et al., 2020, p. 150).

Tendo em consideração o referido, o presente estudo definiu como problema de investigação as relações que existem entre a leitura de narrativas literárias ficcionais e a empatia, a partir da reação de indivíduos jovens a diferentes estímulos de leitura, em contexto escolar. Assim, definiu-se a seguinte questão de investigação: Quais as relações que existem entre a leitura, em contexto escolar, de narrativas ficcionais por parte de adolescentes, entre os 14 e os 16 anos, e a resposta empática?

2. Objetivo geral

Foi definido o seguinte objetivo geral para a presente investigação:

- ◇ Investigar o potencial socioemocional da leitura de textos narrativos ficcionais em ambiente escolar, tendo como foco a análise da resposta empática de alunos do ensino secundário artístico.

Na sequência do estabelecimento deste objetivo geral, definiram-se diversos objetivos específicos de investigação.

3. Objetivos específicos

No contexto das questões enunciadas, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para este estudo de caso exploratório: a) caracterizar o potencial socioemocional da leitura de textos ficcionais, em ambiente escolar, revelado por um grupo de adolescentes que frequenta o ensino artístico; b) analisar a importância da leitura de narrativas ficcionais em contexto curricular enquanto veículos facilitadores de inclusão; ¹c) descrever as relações que existem entre resposta empática e a leitura e exploração de uma narrativa literária ficcional; d) analisar possíveis diferenças, ao nível da resposta empática, entre as duas variáveis – leitura de um texto literário ficcional e a leitura de texto expositivo.

¹ A noção de Inclusão a que esta investigação se refere tem em consideração o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente, a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos, em equidade, lutando contra as disparidades de género, com a promoção de uma cultura de paz, de cidadania global e de valorização da diversidade cultural.

CAPÍTULO III- Metodologia

1. Opções metodológicas

A presente dissertação assenta num estudo de caso (Bogdan & Bilken, 1994), exploratório (Gómez et al., 1996), de cariz interpretativo, utilizando uma metodologia qualitativa, com recurso a métodos qualitativos e quantitativos. Segundo Creswell & Creswell (2014), os estudos de caso são uma conceção qualitativa em que o investigador explora em profundidade, um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Por seu turno, Patton (2002) destaca a importância da abordagem qualitativa no contexto dos estudos de caso, afirmando que a investigação qualitativa visa entender a complexidade do comportamento humano em contextos naturais. Nos estudos de caso, os investigadores recolhem informação detalhada utilizando uma variedade de procedimentos de recolha de dados durante um período prolongado. Neste contexto, em particular, Yin (2012, 2003) destaca a importância da utilização de metodologias qualitativas e quantitativas, de forma complementar. A finalidade da pesquisa é sempre holística, já que se pretende “conhecer o caso no seu *todo* e na sua *unidade*” (Coutinho, 2023, p.335).

A metodologia dos estudos de caso tem sido caracterizada de forma diferente por vários autores (Stake, 2009). No entanto, esta oferece características que a distinguem das demais: a natureza da investigação, o seu carácter holístico, a existência de uma teoria prévia, o seu carácter interpretativo, entre outras. Segundo Stake os estudos de caso são voltados para "uma compreensão profunda do caso em si e dos significados construídos por aqueles que o vivenciam" (Stake, 1995, p. 4). A natureza abrangente dos estudos de caso de natureza qualitativa é destacada por Yin (2003), bem como a descrição a um determinado fenómeno dentro de uma realidade singular.

O presente estudo encerra em si mesmo as condições descritas, já que estuda um fenómeno de natureza complexa - a empatia - num contexto particular - uma escola secundária, com oferta de formação artística, tendo o mesmo ocorrido ao longo de um determinado período, com recurso a uma diversificada recolha de informação. Esta investigação teve em consideração as fases propostas por diversos autores para o desenvolvimento de um estudo de caso (e.g. Patton, 2002; Yin, 2017), nomeadamente (1) Definição do problema e dos objetivos da investigação; (2) Escolha do caso a ser investigado; (3) Desenvolvimento de um protocolo de estudo, com a elaboração de plano de investigação;

(4) Definição de uma estratégia e metodologia e técnica de recolha de dados; (5) Análise dos dados; (6) Desenvolvimento de conclusões e de recomendações.

Estas fases foram interpretadas por esta investigação de forma interdependente e flexível. A abordagem à ligação entre empatia e narrativas literárias ficcionais implicou a conceção de um quadro de referência teórico, crítico e analítico, partindo do estudo e da sistematização da literatura mais relevante neste domínio. Por outro lado, procurou-se um instrumento de medição da empatia autopercecionada, já validado para a população portuguesa, dirigido a jovens e adolescentes, de forma a permitir a obtenção de dados que permitissem caracterizar os participantes de uma forma mais dirigida e precisa, atendendo ao objeto em estudo.

Finalmente, procuraram-se e definiram-se dois estímulos - uma narrativa ficcional e um texto expositivo - com o objetivo de promover a exposição a uma leitura com características adequadas face ao contexto, aos participantes e aos objetivos traçados. O processo de recolha de dados relativos à descrição da reação dos participantes a estes estímulos foi efetuado através das respostas ao guião de exploração dos textos. Foi ainda produzido um Diário de Bordo, com o objetivo de proceder ao registo de notas de campo, essencial no desenvolvimento do estudo. Finalmente, procurou-se através das entrevistas semiestruturadas com os participantes - alunos e professora de Português - a triangulação interpretativa de dados, de forma a promover a necessária reflexão face à informação recolhida anteriormente.

A investigadora recorreu, ao nível da recolha de dados, a uma técnica de observação não estruturada, através da qual se registou informação importante, através do recurso a diários de bordo (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de observação, a investigadora observa o que acontece “naturalmente”, ou seja, através de uma observação *naturalista*, no âmbito da investigação qualitativa desenvolvida. Por outro lado, no que concerne ao nível de participação, a investigadora assumiu um papel de observadora-como-participante, através do desenvolvimento de observações durante breves períodos, sobretudo com o objetivo de recolher dados importantes para o contexto das entrevistas. A investigadora foi reconhecida como tal, apenas nesse papel, sendo que não procurou mudar o rumo natural dos acontecimentos.

O presente estudo encerra uma natureza problematizadora, já que procura analisar de forma crítica o tema em investigação. Yin (2005) enfatiza, a este nível, a importância do

estudo de caso quando o mesmo se aplica a questões cuja natureza não pode ser resolvida com dados quantitativos. Assim, ao adotar um modelo de estudo de caso exploratório, esta investigação pretende aprofundar a compreensão das dinâmicas e contextos que moldam o fenómeno em estudo. A combinação destas abordagens metodológicas oferece uma base sólida para desenvolver uma compreensão abrangente e rica do fenómeno em estudo. O estudo de caso permite a análise de uma situação ou fenómeno num determinado universo e possibilita a sua compreensão. Ou seja, o estudo de caso constrói as bases para uma investigação posterior, mais precisa e sistémica. Com efeito, segundo Yin (2005) este método não permite generalizações das conclusões obtidas no estudo para toda a população, atendendo que o mesmo se focou em unidades precisas do universo, pelo que se limita ao caso estudado. Por outro lado, o estudo de caso também depende da disponibilidade dos entrevistados, enquanto fonte de informação, e ainda, está sujeito a possíveis distorções pela possibilidade de indução dos resultados. Ainda no que concerne à questão de generalização, recorre-se a Patton (1990), ao referir a importância da extrapolação, no sentido da generalização dos resultados de um estudo qualitativo para contextos mais amplos. Esta deve ser vista, no contexto de uma investigação de natureza qualitativa, como uma forma de aplicar lições aprendidas através de um caso específico para outros contextos que apresentem características semelhantes, não sendo, por isso, idênticos. Neste quadro, considera-se que a presente investigação se insere na categoria de um estudo de caso exploratório, tendo como finalidade contribuir para uma investigação posterior, ou seja, visa criar hipóteses e questões que poderão conduzir a pesquisas subsequentes.

2. Contexto e participantes

O presente estudo de caso foi desenvolvido numa escola secundária da região de Lisboa, envolvendo 43 alunos de duas turmas de 10.º ano, de um curso de formação artística. Os participantes da investigação tinham idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade ($MD = 15$; $DP = .50$). Do total de 43 participantes, 34 (79%) são do sexo feminino e 9 do sexo masculino (21%). A distribuição dos participantes no estudo, por idade e género, encontra-se na Tabela 1.

A opção por de uma escola com a oferta de ensino artístico atribui a esta investigação características específicas, bem determinadas. Trata-se, com efeito, de uma escola com larga experiência neste domínio, com alunos que têm apresentado um elevado desempenho de acordo com os *rankings* nacionais, ao longo dos últimos anos, nomeadamente no que respeita ao acesso ao ensino superior. A opção por uma escola com uma formação desta natureza, justifica-se pelo facto destes alunos manifestarem um gosto por atividades, conteúdos e estratégias que envolvam uma fruição artística. Por outro lado, esta característica constitui um fator acrescido de diferenciação no quadro da investigação realizada até ao momento, pelo que se considera que os participantes deste estudo poderão contribuir de uma forma particular para este tema, tendo em consideração o contexto de formação artística e o fenómeno da empatia.

Tabela 1
Distribuição dos Participantes por Idade e Género

		Idade			Total
		14	15	16	
Sexo	Masculino	3	4	2	9
	Feminino	2	27	5	34
Total		5	31	7	43

Do total dos 43 participantes, 6 alunos usufruem de apoio socioeducativo (escalão A e B), conforme é visível na tabela 2.

Tabela 2
Distribuição dos Alunos por Apoio Socioeducativo

		Idade			Total
		14	15	16	
Apoio socioeducativo	Não	4	28	5	37
	Sim	1	3	2	6
Total		5	31	7	43

No que concerne às entrevistas individuais, foram selecionados sete alunos do total de 43 participantes. Conforme é visível na Tabela 3, no que concerne ao gênero dos entrevistados, 5 pertencem ao sexo feminino e dois ao sexo masculino. Os alunos têm uma média de idade de 14,8 anos.

Tabela 3
Distribuição dos Entrevistados por Gênero

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Participação entrevista	Não	7	29	36
	Sim	2	5	7
Total		9	34	43

3. Instrumentos de recolha de dados

O presente estudo contou com os seguintes instrumentos: (1) dois estímulos da leitura (conto e texto expositivo); (2) dois guiões de exploração dos textos (3) Questionário da Escala Básica de Empatia (BES), validada para Portugal por Anastácio e colaboradores (2016) a partir da versão original de Jolliffe & Farrington (2006); (3) entrevistas.

Procurou-se assegurar a ligação entre as diferentes fases, procurando que as mesmas partissem de uma base comum. Neste caso, optou-se pelos itens da escala, concretamente pela sua mobilização adaptada aos guiões de exploração dos textos. Também em contexto de entrevista com os alunos verificou-se a preocupação em explorar as respostas ao questionário da escala.

Foi efetuado em pré-teste numa turma de 10º ano da escola, da mesma formação artística, com a mesma professora de Português, uma semana antes da aplicação do estímulo da leitura e dos guiões de exploração. A resposta dos participantes permitiu a validação quer dos textos, quer dos guiões de exploração. Por outro lado, o tempo atribuído para a leitura e resposta foi igualmente validado por este pré-teste.

3.1 Escala Básica de Empatia (BES)

A aplicação do Questionário da Escala Básica de Empatia (BES) obedeceu à necessidade de conhecer o perfil dos alunos participantes no que concerne ao domínio nuclear deste estudo - a Empatia. Os responsáveis pela validação da escala em Portugal autorizaram a utilização do instrumento na presente investigação. A BES, originalmente desenvolvida por Jolliffe e Farrington (2006) consiste num conjunto de 22 itens que avaliam a empatia, ao nível das componentes cognitiva e emocional. A BES é um instrumento de autoperceção válido e fiável para a avaliação da empatia em adolescentes (Pechorro et al., 2018). Cada item é formulado de modo a explorar a capacidade do indivíduo de reconhecer e responder aos sentimentos alheios, através de uma Escala de *Likert*, que varia de "discordo totalmente" a "concordo totalmente". Durante o processo de validação da escala em Portugal, Anastácio e colaboradores (2016) realizaram uma análise aprofundada dos itens, de forma a assegurar que cada um fosse culturalmente relevante e que contribuísse de forma significativa para a

mensuração da empatia. Como resultado de uma metodologia visando a redução dos itens (que incluiu análise fatorial, consistência interna e relevância cultural), a versão final da BES, validada para Portugal, foi reduzida para 16 itens, mantendo a eficácia na avaliação da empatia. Segundo os investigadores, esta nova versão garantiu que a escala fosse mais prática, com validade psicométrica, refletindo as *nuances* da empatia na população portuguesa. A versão portuguesa da Escala Básica de Empatia foi validada como um instrumento fiável para avaliar a empatia em adolescentes dos 12 aos 18 anos, em Portugal. Esta escala mede a empatia cognitiva e afetiva e tem mostrado bons valores de consistência interna para ambos os fatores.

Face a outras escalas de medição da empatia, nomeadamente a Escala de Empatia de Davis (1980) e a Escala de Empatia de Baron-Cohen e Wheelwright - Empathy Quotient (2004), considera-se que a BES: (1) apresenta uma maior adequação à faixa etária dos participantes do estudo; (2) apresenta uma linguagem e estrutura de itens adaptadas e acessíveis a adolescentes, o que facilita a sua compreensão e interpretação; (3) mede ambas as componentes da empatia - cognitiva e emocional, um aspeto essencial para o presente estudo; (4) apresenta uma adequação a contextos escolares.

Nesta investigação optou-se por reverter os itens 1, 4, 5, 6, 11, 15 e 16 de forma a controlar o possível viés da resposta, bem como a procurar a necessária consistência na interpretação. A versão da escala que foi utilizada na presente investigação encontra-se em anexo à presente dissertação (Anexo 1).

3.2. Estímulos de Leitura e Guiões de Exploração dos Textos

A escolha de um texto ficcional recaiu num pequeno conto de Ondjaki, “Bilhete com foguetão” (Anexo 2), inserido no livro de contos “Os da minha rua”. A opção pelo conto resultou das seguintes condições prévias: (1) que estivesse integrado no Plano Nacional de Leitura; (2) que fosse escrito por um autor ou autora do mundo lusófono; (3) que abordasse o contexto escolar; (4) que contasse com crianças e/ou adolescentes enquanto personagens; (5)

que fosse adequado à faixa etária dos participantes no estudo; (6) com uma leitura que não deveria exceder os 20 minutos, tendo como máximo as 1000 palavras.

Neste conto, que constitui o primeiro estímulo, um bilhete que contém uma declaração de amor é escrito e desenhado numa sala de aula do 3º ano. Este bilhete, simples e direto na sua mensagem revela a inocência e a pureza de uma declaração de amor infantil, expressa em segredo. No entanto, o bilhete acabaria por ser divulgado perante a turma, expondo o jovem que a escreveu.

O texto expositivo (Anexo 3) consistiu num excerto da Dissertação de Mestrado de Helena Faria, com o título “As crianças na narrativa de Ondjaki” (2013). A escolha do texto expositivo obedeceu às condições seguintes: (1) que fosse escrito por um autor ou autora do mundo lusófono; (2) que tivesse uma ligação ao imaginário do texto ficcional; (3) com um teor adequado à faixa etária dos sujeitos participantes; (4) com uma leitura que não deveria exceder os 20 minutos, tendo como máximo as 1000 palavras.

Esta Dissertação concentra-se na análise da representação do universo das crianças que povoam as narrativas de Ondjaki. Mobiliza o narrador, quase sempre o protagonista, num exercício de memória, dando-nos uma descrição das aventuras do seu quotidiano numa cidade marcada por décadas de guerra civil.

Ambos os textos foram analisados e aprovados, previamente à sua aplicação, pela professora de Português da turma, quer quanto à sua pertinência, quer quanto à sua adequação.

Guiões de exploração dos estímulos de leitura

Os guiões de exploração de ambos os textos procuraram ir ao encontro de um exercício típico da disciplina de Português, no que concerne à interpretação do texto escrito. Neste sentido, colheram a devida aprovação da professora da disciplina. Por outro lado, cada um dos grupos de questões mobilizou o teor dos itens da escala, numa procura de conformidade e de consistência na recolha de informação. Assim, 4 grupos de questões, apresentavam 2 perguntas, sendo que a primeira se referia à interpretação do texto e a segunda estava

associada aos itens da escala. O quinto grupo de questões dirigia-se essencialmente às categorias de análise pré-identificadas, relevante para esta recolha de dados, concretamente a Visualização e o Transporte. Saliente-se que os alunos não conheciam o questionário da BES, pois o mesmo só seria aplicado na fase seguinte, de forma a evitar quaisquer condicionamentos na resposta aos guiões.

Estabeleceram-se os seguintes objetivos para esta recolha de informação: 1) analisar a resposta empática decorrente da leitura e exploração de uma narrativa literária ficcional; 2) analisar a resposta empática decorrente da leitura de um texto argumentativo; 3) interpretar a importância dos temas explorados e o seu potencial socioemocional; 4) analisar a diferença observada, ao nível da resposta empática, entre as duas variáveis – leitura de um texto literário ficcional e a leitura de texto expositivo.

3.3. Entrevistas

Segundo Coutinho (2023), na investigação em Ciências Sociais e Humanas, as entrevistas surgem associadas aos planos de investigação qualitativa, já que “o seu objetivo é fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico (...)” (p.139)

Definiram-se os seguintes objetivos para as entrevistas: (1) Analisar a reação dos alunos relativamente ao preenchimento do questionário da BES; (2) Analisar a receptividade aos dois textos que constituíram os estímulos de leitura, estimulando alguma comparabilidade; (3) Conhecer os hábitos de leitura dos alunos; (4) Analisar o impacto de tarefas associadas à leitura no contexto da disciplina de Português; (5) Explorar a autoperceção do fenómeno da empatia. Neste contexto, a definição das questões (Anexo 5) obedeceu às seguintes categorias de base: A - Processos de leitura; B - Conteúdos literários; C- Empatia afetiva e cognitiva.

As entrevistas individuais aos alunos e à professora, seguiram uma metodologia semiestruturada (Patton, 2002). Assim, as entrevistas foram conduzidas com um guião de perguntas flexível, de forma a explorar tópicos emergentes. A investigadora identificou um conjunto de questões (Anexo 7), mas a sua ordem foi flexível, prevendo alguma

adaptabilidade face às respostas dos entrevistados. As entrevistas tiveram uma duração que variou entre os 20 e os 30 minutos, tendo decorrido na escola, em horário acordado com os alunos.

Foram efetuadas entrevistas individuais a sete alunos e uma entrevista à Professora de Português que assegurava as duas turmas participantes. Tendo em consideração a importância dos entrevistados, definiram-se os critérios de seleção a seguir (Stake, 2016). Assim, a escolha dos alunos, foi subordinada a quatro critérios distintos: (1) Desempenho da função de delegado de turma; (2) Nível de interação, qualidade e pertinência do diálogo desenvolvido em contexto de sala de aula, entre pares e com a investigadora, após a entrega das respostas ao guião de exploração de ambos os textos (cf. Diário de Bordo); (3) Pertencer a ambas turmas; (4) o total de alunos a entrevistar não poderia ser inferior a 15% de total de participantes.

A entrevista à docente de Português justificou-se pelo facto de esta ter acompanhado todo o processo de recolha de informação para este estudo. Por outro lado, atendendo aos objetivos deste estudo de caso, importava ouvir a docente relativamente ao tema, aos procedimentos desenvolvidos, bem como ao impacto dos mesmos junto dos alunos.

3.4 Diários de Bordo

Os Diários de Bordo (Anexo 8) são uma ferramenta fundamental na investigação qualitativa, uma vez que permitem que os investigadores registem reflexões, observações e experiências ao longo do processo de pesquisa. Estes registos, são, na verdade, nucleares para reter as *nuances* do campo (Wolcott, 2009), evitando que as mesmas sejam esquecidas ou mesmo deturpadas. Constituem um histórico que enriquece a análise posterior. Estas anotações enriquecem a análise e a interpretação dos dados, proporcionando uma compreensão mais profunda do contexto e das dinâmicas envolvidas na investigação.

Por outro lado, os Diários de Bordo podem ser utilizados para validar e triangular com outros dados recolhidos, contribuindo para a credibilidade da pesquisa (Creswell, 2014). Em

suma, os Diários de Bordo desempenham um papel crucial na investigação qualitativa, permitindo uma rica documentação de processo de investigação, bem como a necessária reflexividade na análise e interpretação dos dados.

Os diários de bordo constituem registos essenciais no que concerne a decisões que foram tomadas ao longo da investigação. Com efeito, foi a partir dos mesmos e a informação lá colocada, oportunamente, que a investigadora pode monitorizar o processo de recolha de dados, o que se revelou muito importante sobretudo após cada uma das fases de resposta aos guiões de exploração dos textos. Foi possível registar o *feedback* dos alunos e da professora de forma oportuna, o que se torna inestimável para uma investigação qualitativa.

4. Procedimento

4.1 Preparação do estudo de caso

4.1.1 Questões éticas

A preparação do presente estudo de caso numa escola da região de Lisboa implicou uma abordagem metodológica rigorosa que previu a salvaguarda de todas as questões éticas inerentes a uma investigação desta natureza: “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Assim, foi garantido o respeito pela dignidade e pelos direitos dos participantes com o intuito de garantir a integridade do estudo. Tendo em consideração os princípios éticos avançados por Bogdan & Biklen (1994), no âmbito de uma investigação qualitativa, foi salvaguardada: (1) a obtenção do consentimento informado de todas as partes envolvidas - da escola, da professora e dos encarregados de educação dos alunos participantes, já que estes eram menores de idade. Para tal, foi devidamente explicitado o objetivo da pesquisa, a natureza da participação, bem como o processo de recolha de dados. Foi ainda salvaguardado o direito de, em qualquer momento, a escola, e em concreto os participantes, se poderem recusar a continuar a participar na investigação; (2) a confidencialidade e a privacidade das informações recolhidas. Os dados dos participantes foram guardados de forma segura, tendo

apenas sido utilizados para os fins da investigação. A identidade dos alunos foi protegida, através da utilização de uma codificação, de forma a evitar qualquer tipo de identificação. Privilegiou-se ao longo de todo o processo a necessária transparência quanto à forma como os dados seriam utilizados; (3) uma conduta atenta a quaisquer riscos emocionais, psicológicos, ou físicos, promovendo o bem-estar dos participantes; (4) a comunicação com a direção da escola, em todas as fases do processo de investigação.

4.1.2 Estabelecimento do protocolo de investigação com a escola

Um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto (Bogdan & Biklen, 1994), pelo que a escolha do local onde o mesmo se realizará deverá merecer a melhor atenção do investigador. Neste quadro, a investigação decorreu numa escola que apresentava as características necessárias para o seu bom desenvolvimento, no que concerne nomeadamente à disponibilidade da direção para acolher o estudo. Os contactos foram feitos no final de 2023 e a autorização foi dada formalmente em fevereiro de 2024. Procurou-se fornecer todas as informações que foram solicitadas, nomeadamente quanto aos objetivos do estudo. Explicitou-se o processo de recolha de dados, evidenciando que o mesmo procuraria não causar qualquer tipo de perturbação nas turmas (Bogdan & Biklen, 1994). A investigadora garantiu que a informação recolhida seria apenas utilizada para efeitos investigativos, e que todos os procedimentos iriam preservar o anonimato dos participantes. Saliente-se que a investigadora conhecia bem a escola e a professora de Português, tendo esta desempenhado um papel nuclear na escolha das turmas e na validação dos instrumentos que viriam a ser utilizados para a recolha de dados. A investigação teve o seu início formal em Abril de 2024, pelo que o primeiro trimestre do ano foi essencial para a planificação das várias fases do estudo de caso, sempre em articulação com a direção da escola e com a professora de Português das duas turmas do 10ºano participantes no estudo. Por último, a investigadora garantiu que os resultados da investigação seriam partilhados com a direção da escola antes dos mesmos serem públicos.

4.1.3 Planificação do processo de recolha de dados

O processo de recolha de informação decorreu durante cerca de 4 meses (Abril a Julho de 2024) e foi estruturado em fases distintas, posteriores ao desenvolvimento dos diferentes procedimentos de organização e preparação do estudo de caso: definição do local, planificação da investigação; seleção de instrumentos de recolha de informação seleção dos participantes, pré-teste da leitura do conto e do texto argumentativo e resposta ao guião de exploração, numa turma de 10º ano de formação artística da escola).

O processo de recolha de dados foi estruturado da seguinte forma: (1) Leitura e exploração de um texto ficcional: Conto de Ondjaki, “Bilhete com foguetão” inserido no livro de contos “Os da minha rua” (2007). Um conto incluído no Plano Nacional de Leitura; (2) Leitura e exploração de um texto expositivo - excerto da Dissertação de Mestrado de Helena Faria (2013), com o título “As crianças na narrativa de Ondjaki”; (3) Aplicação de instrumento para avaliação da empatia - Versão Portuguesa da Escala Básica de Empatia (BES); (4) Desenvolvimento de entrevistas a sete alunos das duas turmas de 10ºano; (5) Entrevista à professora de Português de ambas as turmas que acompanhou toda a recolha de informação. Saliente-se que a preocupação com a coerência e ligação entre fases esteve sempre presente, pois ambos os guiões de exploração dos textos tiveram como referência, para a sua conceção, a Versão Portuguesa da Escala Básica de Empatia (BES) de Anastácio e colaboradores (2016), em anexo a esta dissertação.

A professora de Português foi envolvida em todas as opções tomadas, tendo sido uma interveniente ativa e crítica ao longo de todo o processo, fornecendo todas as informações necessárias a esta investigação e criando um clima excelente de colaboração entre a investigadora e as duas turmas participantes.

4.1.4 Etapas da recolha de dados

Para uma maior facilitação da compreensão das diferentes etapas em que se estruturou a recolha de dados, procedeu-se à elaboração do seguinte quadro síntese:

Tabela 4
Etapas da Recolha de Informação

Etapas	Atividades	Local	Duração
1ª etapa (abril)	Aplicação do 1ª estímulo da leitura - O Conto; Resposta ao guião de exploração.	Sala de aula	45-50 minutos. Após: discussão informal sobre o texto e o exercício - 10-15 minutos.
2ª etapa (abril)	Aplicação do 2º estímulo de leitura - o Texto argumentativo; Resposta ao guião de exploração	Sala de aula	35-45 minutos Após: discussão informal sobre o texto e o exercício - 10-15 minutos.
3ª etapa (maio)	Aplicação do Questionário da BES	Sala de aula	15-20 minutos
4ª etapa (maio-junho)	Entrevista a sete alunos	Gabinete escolar	20-30 minutos (cada entrevista)
5ª etapa (julho)	Entrevista a professora de Português	Gabinete escolar	45 minutos

5. Análise de dados

5.1. Aplicação da Escala Básica de Empatia (BES)

A escala BES (Anexo 1), desenvolvida por Jolliffe & Farrington (2006), procura constituir-se como uma medida de empatia afetiva e cognitiva. Segundo os autores da escala, esta conceção permite uma abordagem congruente quer dos afetos (empatia afetiva), quer da compreensão das emoções do outro (empatia cognitiva). A investigação tem revelado que as mulheres obtêm pontuações mais elevadas do que os homens, o que foi confirmado pelo estudo de Jolliffe & Farrington (2006). Com efeito, em conformidade com as expectativas, as mulheres obtiveram, naquele estudo, claramente resultados muito mais elevados do que os homens em todas as escalas da BES e a magnitude da diferença entre homens e mulheres foi maior para a escala afetiva do que para a escala cognitiva. Segundo os investigadores este facto é especialmente relevante, uma vez que pode sugerir que estas diferenças ao nível da empatia podem estar na base da grande disparidade criminal entre homens e mulheres. Por outro lado, os autores da escala salientam que a validade da BES foi também apoiada pela sobreposição significativa evidente entre a empatia cognitiva e afetiva, tal como medida pela BES. Esta sobreposição era esperada, atendendo a capacidades e traços interpessoais semelhantes, no entanto mostra a complexidade da composição subjacente à empatia cognitiva e afetiva. Por exemplo, o facto de um indivíduo ser emocionalmente instável pode influenciar apenas a empatia afetiva (Jolliffe & Farrington, 2006).

O presente estudo de caso recorreu à versão portuguesa da Escala Básica de Empatia (Anastácio et al., 2016), aplicando-a aos participantes do estudo ($n = 43$). Responderam ao questionário 38 alunos, tendo as respostas reunido todas as condições de validação.

A análise dos resultados teve em consideração as questões identificadas por Jolliffe & Farrington (2006), já referidas, bem como os resultados apresentados por Anastácio e colaboradores (2016), com foco na estrutura bifatorial da escala e na análise da sua variação em função do sexo e da idade dos participantes.

Resultados

A BES é um instrumento de autopercepção válido e fiável para a avaliação da empatia em adolescentes (Pechorro et al., 2018). Cada item é formulado de modo a explorar a capacidade do indivíduo de reconhecer e responder aos sentimentos alheios, através de uma Escala de *Likert*, que varia de "discordo totalmente" (1) a "concordo totalmente" (5). A aplicação do questionário deu origem aos resultados constantes da Tabela 5. Da análise aos mesmos conclui-se que, de uma forma geral, verificam-se valores médios mais altos ao nível da empatia cognitiva, sendo que o item 3, “Sou capaz de compreender a alegria de um amigo meu quando se sai bem de alguma coisa”, e o item 12, “Habitualmente consigo perceber quando as pessoas estão animadas e alegres”, reúnem o valor médio mais alto: 4. Por outro lado, são igualmente estes itens que reúnem a mais alta pontuação no sexo masculino - 4,7 e 4,5 - valores acima da média global. Note-se, no entanto, que este sexo apenas está representado por oito alunos no contexto de todos os participantes (n =38). Por outro lado, ao nível da empatia afetiva autopercebida, verifica-se uma concordância geral entre sexos, com algumas nuances (cf. itens 11 e 15), merecendo destaque a pontuação que o item 6 reúne, quer em termos globais - 2,7 -, quer no sexo masculino - 2,8 - e no sexo feminino - 2,6. Com efeito este item é o que reúne valores mais baixos em toda a BES, algo que poderá estar associado à formulação do item, conforme foi possível verificar aquando das entrevistas aos alunos (cf. capítulo 5). Por outro lado, o valor intermédio da escala, o 3, parece ter merecido a preferência de ambos os sexos de forma muito clara na componente afetiva. Esta questão pode estar associada à utilização da Escala de *Likert*, que pode favorecer uma resposta que tenda para extremidade da escala ou para o ponto central. Tendo estas questões em consideração, os itens da escala foram focados nas entrevistas realizadas aos alunos e mobilizados para os guiões de exploração dos textos. Procurou-se, em síntese, dar uma maior consistência e densidade às respostas, recorrendo à triangulação dos dados.

Tabela 5*Valores Médios das Respostas aos Itens da BES por Sexo*

		Média global	Sexo	
			Masculino (n = 8)	Feminino (n = 30)
Empatia Afetiva				
1	Deixo-me afetar muito pelo que os meus amigos estão a sentir	3	3,5	3
2	Sempre que estou com um amigo que está triste com alguma coisa, a seguir costumo sentir-me triste	3,1	3,1	3
5	Fico triste quando vejo alguém chorar	3,2	3	3,2
6	Incomodo-me muito com os sentimentos das outras pessoas	2,7	2,8	2,6
9	Costumo ficar triste quando vejo coisas tristes na televisão ou em filmes	3,3	3,1	3,3
11	Ver uma pessoa que está irritada tem impacto nos meus sentimentos	3,3	3,5	3,2
14	Facilmente me deixo contagiar pelos sentimentos dos meus amigos	3,2	3,4	3,2
15	A tristeza dos meus amigos mexe muito comigo	3,1	3,5	3,1
Empatia Cognitiva				
3	Sou capaz de compreender a alegria de um amigo meu quando se sai bem em alguma coisa	4	4,7	4
4	Tenho facilidade em perceber quando os meus amigos estão assustados	3,4	3,7	3,4
7	Quando alguém está em baixo, habitualmente consigo compreender aquilo que está a sentir	3,3	4	3,3
8	Habitualmente consigo perceber quando os meus amigos estão com medo	3,5	4,1	3,5
10	Habitualmente consigo perceber como as pessoas se estão a sentir, mesmo antes de elas me dizerem	3,2	4	3,2
12	Habitualmente consigo perceber quando as pessoas estão animadas e alegres	4	4,5	4
13	Habitualmente percebo logo quando um amigo está zangado	3,7	4,2	3,7
16	Tenho alguma facilidade em perceber quando os meus amigos estão contentes	3,8	4,4	3,8

No que respeita ao nível de perceção dos adolescentes sobre a sua capacidade empática cognitiva e afetiva, procurou-se analisar o seu nível de concordância face aos itens. Neste sentido, para efeitos de análise, definiu-se que quanto mais alta ou baixa é a pontuação dada pelos alunos, mais alta ou baixa é a empatia percecionada. Assim, seguindo a Escala de *Likert* de concordância, a partir das respostas médias dos participantes, foram criadas três novas variáveis para avaliar o nível de concordância global: BES alto - resposta média de concordância (pontuações 4 e 5); BES neutro - resposta média de “não concordo nem discordo” (pontuação 3); e BES baixo - resposta média de discordância (pontuações 2 e 1).

A Tabela 6 representa o nível de concordância global (alto, baixo e neutro) por sexo dos sujeitos que responderam ao questionário.

Tabela 6

Empatia Autopercecionada - Nível de Concordância Global por Sexo

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
BES global	alto	2	19	21
	baixo	1	0	1
	neutro	5	11	16
Total		8	30	38

De igual forma, procurou-se analisar o nível de concordância global (alto, baixo e neutro), por idade, dos sujeitos que responderam ao questionário (n = 38).

Tabela 7

Empatia Autopercecionada - Nível de Concordância Global por Idade

		Idade			Total
		14	15	16	
BES total	alto	1	20	0	21
	baixo	1	0	0	1
	neutro	1	9	6	16
Total		3	29	6	38

Tendo em consideração ambas as tabelas, será de assinalar que se verifica um nível de concordância baixo residual, quer por sexo, quer por idade. Por outro lado, o nível de concordância neutro é significativo, atendendo à opção assumida por um total de 16 alunos de ambos os sexos e, ainda, concretamente, aos seis alunos com 16 anos que na totalidade optaram por este posicionamento.

Seguidamente, representa-se o nível de concordância (alto, baixo e neutro) relativamente às componentes afetiva e cognitiva, tendo em consideração o sexo.

Tabela 8
Componente Afetiva - Nível de Concordância por Sexo

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
BES afetivo	alto	1	11	12
	baixo	1	1	2
	neutro	6	18	24
Total		8	30	38

Ao nível da componente afetiva, verifica-se uma prevalência de um nível de concordância neutro, de forma bastante significativa, num total de 24 sujeitos. Neste caso, verifica-se um comportamento semelhante em ambos os sexos, conforme já tinha sido sinalizado no contexto da interpretação da Tabela 6. Por outro lado, também é de assinalar que apenas dois alunos revelam uma autoperceção baixa ao nível da componente afetiva.

Tabela 9
Componente Cognitiva - Nível de Concordância por Sexo

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
BES cognitivo	alto	5	22	27
	baixo	1	0	1
	neutro	2	8	10
Total		8	30	38

No que respeita à componente cognitiva, verifica-se um nível de concordância alto em ambos os sexos, num total de 27 sujeitos, também diminuindo o nível de concordância neutro, novamente em ambos os sexos

Em conclusão, tendo em consideração os valores apresentados, pode-se assinalar um nível de concordância de ambos os sexos face à componente cognitiva da empatia, enquanto a componente afetiva parece reunir um nível mais baixo de concordância por parte de ambos os sexos, bem como de neutralidade. Não se verificam particulares diferenças entre os sexos, numa análise global face à empatia, sendo que tal também se poderá dever à grande discrepância do número de alunos do sexo feminino (30) e do sexo masculino (8) que responderam ao questionário e que integravam as turmas que participam neste estudo de caso.

5.2. Respostas aos Guiões de Exploração do Conto e do Texto Expositivo.

A escolha de um texto ficcional recaiu num pequeno conto de Ondjaki, “Bilhete com foguetão” inserido no livro de contos “Os da minha rua”. O texto expositivo consistiu num excerto da Dissertação de Mestrado de Helena Faria, com o título “As crianças na narrativa de Ondjaki” (2013). Os guiões de exploração de ambos os textos (em anexos) procuraram ir ao encontro de um exercício típico da disciplina de Português, no que concerne à interpretação do texto escrito. Neste sentido, colheram a devida aprovação da professora da disciplina.

Foram estabelecidos objetivos para esta recolha de informação: 1) analisar a resposta empática decorrente da leitura e exploração de uma narrativa literária ficcional; 2) analisar a resposta empática decorrente da leitura de um texto argumentativo; 3) interpretar a importância dos temas explorados e o seu potencial socioemocional a partir das respostas dos alunos; 4) analisar a diferença observada, ao nível da resposta empática, entre as duas variáveis – leitura de um texto literário ficcional e a leitura de texto expositivo.

Por outro lado, cada um dos grupos de questões mobilizou o teor dos itens da escala, numa procura de conformidade e de consistência na recolha de informação. Assim, 4 grupos de questões apresentavam 2 perguntas, sendo que a primeira se referia à interpretação do texto e a segunda estava associada aos itens da escala. O quinto grupo de questões dirigia-se

essencialmente às categorias de análise pré-identificadas, relevantes para a recolha de dados, concretamente, *Visualização* e *Transporte*. Os itens da escala que foram mobilizados e adequados ao guião de exploração dos textos estão identificados na Tabela 10.

Tabela 10

Itens Mobilizados da BES para os Guiões de Exploração dos Estímulos de Leitura

Nº do Item	Componentes
Componente Afetiva	
1	Deixo-me afetar muito pelo que os meus amigos estão a sentir
2	Sempre que estou com um amigo que está triste com alguma coisa, a seguir costumo sentir-me triste
6	Incomodo-me muito com os sentimentos das outras pessoas
14	Facilmente me deixo contagiar pelos sentimentos dos meus amigos
Componente Cognitiva	
7	Quando alguém está em baixo, habitualmente consigo compreender aquilo que está a sentir
16	Tenho alguma facilidade em perceber quando os meus amigos estão contentes

Naturalmente, os itens que foram mobilizados para as questões coadunavam-se com o teor do conto e do texto. Procurou-se ainda que, sempre que possível, as questões de ambos os guiões fossem próximas, tendo como base os itens identificados, com o objetivo de garantir uma desejável comparabilidade na análise às respostas.

A análise das respostas privilegiou os processos de reflexão e de autorreflexão dos alunos (Koopman. & Hakemulder, 2015), no sentido de analisar os seus pensamentos e percepções sobre si mesmos, as relações estabelecidas com os seus pares e outras pessoas próximas. Também sobre os seus pensamentos relativamente a questões mais abrangentes, nomeadamente sobre o seu contexto pessoal e grupal, as diferenças culturais, sobre questões que se prendem com civismo e cidadania responsável, naturalmente partindo do estímulo da

leitura. Segundo Koopman e Hakemulder (2015), quando falamos de reflexão ou autorreflexão, referimo-nos a um processo “essencialmente cognitivo de geração de (novos) pensamentos, uma vez que o eu está implicado”, no entanto “é provável que estejam envolvidas memórias carregadas de afetos” (Koopman e Hakemulder (2015, p.2).

Tendo em consideração os objetivos traçados, definiram-se diferentes categorias de análise de conteúdo, com base em Bardin (2022). Nesta ótica, a presente investigação desenvolveu procedimentos sistemáticos na interpretação dos dados recolhidos, procurando interpretar com profundidade os diferentes significados dos textos escritos pelos alunos, bem como analisou com o devido pormenor, o chamado subtexto, ou seja, as estruturas latentes nos textos. Por outro lado, a definição das categorias de análise obedecem à visão da investigadora, pelo que esta análise nunca poderá ser um método ou processo neutro, ausente de subjetividade. Ainda assim, procura-se uma transparência metodológica, o que se considera decisivo para este estudo de caso. Neste domínio, privilegiou-se uma análise qualitativa, através da valorização da ‘inferência’, tendo como base o índice e não a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual (Bardin, 2022) Neste contexto, foram definidas diferentes categorias de análise e subcategorias, que tiveram em consideração a investigação já efetuada no domínio da empatia e da leitura de narrativas ficcionais. Por outro lado, da leitura das respostas dos alunos a ambos os guiões, emergiram categorias específicas, decorrentes das interpretações pessoais dos alunos no contexto da leitura dos dois estímulos. Finalmente, os itens da escala mobilizados para os dois guiões de exploração deram corpo à última categoria associada ao construto da empatia.

Neste contexto foram definidas as seguintes categorias e subcategorias, conforme consta na Tabela 11:

Tabela 11*Categorias e Subcategorias de Análise de Conteúdo dos Guiões de Exploração*

Categorias	Subcategorias
I - Construção de significados	A. Temas e dilemas B. Personagens e questões levantadas C. Emoções e sentimentos das personagens principais D. Personagens secundárias E. Perceções da comunicação não verbal
II - Processos de imersividade narrativa	A. <i>Transporte</i> para a narrativa B. Identificação com personagens e acontecimentos C. <i>Visualização</i> das personagens e dos acontecimentos
III - Experiência vicariante da empatia	A. Perceber os sentimentos do Outro B. Compreender a tristeza e a alegria do Outro C. Ficar triste com a tristeza do Outro D. Ficar afetado/a e incomodado/a com os sentimentos do Outro E. Contágio pelos sentimentos dos amigos

Análise

Categoria I - Construção de significados

A construção de significados é um processo complexo e multifacetado, que envolve uma interação dinâmica entre o texto, o leitor e o contexto. Trata-se de uma construção ativa de significado e de uma construção pessoal na atribuição de sentido a uma obra literária, ficcional ou não ficcional. Neste estudo de caso, esta atribuição pessoal de significado é muito relevante, tendo em consideração não só a diversidade dos participantes, mas também a existência de dois textos com características diversas.

Diferentes teorias têm abordado esta questão, da construção de significados, nomeadamente as ‘Teorias da Recepção’, com um particular destaque para Wolfgang Iser (1979) e a sua defesa de um “contrato implícito” entre o autor e o leitor e a participação deste no preenchimento de lacunas, ou na integração de informações, na construção do significado; as ‘Teorias Cognitivas de Leitura’ que exploram os processos mentais envolvidos na compreensão e interpretação de textos. A este nível merece destaque o trabalho feito por Keith Oatley, nomeadamente em “Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction” (2011); ou mesmo a Fenomenologia, e as suas abordagens a este tema, conforme já foi feita referência nesta dissertação. David Miall corporiza estas abordagens no domínio da experiência fenomenológica da leitura, na interação entre emoções, imaginação e compreensão na resposta a textos literários.

"Fala de um bilhete muito importante, pois continha sentimentos e a vulnerabilidade por alguém."

Partindo para a análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos aos dois guiões de exploração dos textos, verifica-se que, no quadro da subcategoria I-A), ‘Temas e Dilemas’, os alunos revelaram uma genuína entrega relativamente à interpretação dos temas explorados por Ondjaki e à construção de significados pessoais. Na abordagem ao conto esta entrega é visível, nomeadamente na interpretação das questões da exposição de sentimentos na turma, da invasão da privacidade e da quebra de confiança: “Fala da maldade humana, inveja e ciúme”; “Fala de uma declaração de amor constrangedora”: “Tudo se deveu a uma invasão da privacidade”.

Na exploração do texto argumentativo, a subcategoria I-A) ganha uma particular profundidade, já que os Temas e Dilemas das personagens ganham maior visibilidade e diversidade no Texto. Perante estes, os alunos referem:

“O rapaz teve medo de que fizessem piada com ele, já que principalmente em ambiente escolar, um rapaz e uma rapariga andando juntos estão muito sujeitos a serem julgados e mal-entendidos.”

“O rapaz estava com medo de não ser aceite (lá está a validação dos outros que é o centro do mundo). Por acaso, é! Nestas idades é um assunto tão frequente e tão sensível.”

“O rapaz ainda era novo, mas já sabe o que muitas vezes acontece aos meninos que são diferentes na escola.”

No contexto da subcategoria I-B), ‘Personagens e questões levantadas’, a referência à situação do “rapaz” é bastante personalizada e remete para uma situação dilemática - nós e/ou eles -, bem como a referência à importância da validação por parte de outros, nomeadamente quando está em causa alguma diferença de comportamento face à generalidade dos pares. Esta questão densifica-se quando os alunos se posicionam face às questões levantadas por ambos os estímulos de leitura. Com efeito, sobretudo no contexto do conto, onde a situação é acompanhada com maior pormenor e desenvolvimento, diversos alunos confessam compreender a situação em que se encontra o narrador, até porque já passaram por situações parecidas, ou mesmo com contornos mais graves. O narrador é alvo de admiração, pois “mostrou uma coragem que eu nunca teria com aquela idade” e mesmo de uma compreensão de cariz empático: “Quando exposto o narrador escondeu-se dentro de si mesmo”. Por outro lado, também são feitas diversas referências aos fenómenos do assédio e do *Bullying*², o que permite um transporte para um patamar profundo de análise e de acesso a marcantes experiências dos participantes neste estudo. Saliente-se que estas vivências parecem estar associadas, na sua maioria, a uma fase anterior do seu crescimento, situando-as na infância e/ou puberdade:

² A Direção-Geral da Educação define este fenómeno da seguinte forma: “um conjunto de comportamentos de carácter agressivo, adotados entre pares, de modo intencional e repetido, podendo afetar e causar dano – a nível físico, verbal, social/relacional, psicológico e/ou sexual – às crianças e jovens, envolvidos numa relação de desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. As vítimas de *bullying* podem sentir maior tristeza, diminuição de autoestima, desmotivação e baixa de rendimento escolar, perturbações alimentares e de sono, e maior propensão para comportamentos depressivos”. (<https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/>)

“Um acontecimento muito provável de acontecer, ou que já aconteceu a muitos de nós.”

“Desde pequena sempre passei por muita coisa, consigo perceber bem a situação.”

“Sofri bullying durante seis anos na escola. “

“No terceiro ano o bullying é mais habitual. “

“Na minha infância aconteceu o mesmo.”

“Já me encontrei em cenários assim.”

No que respeita ainda a este tema, no contexto da exploração do texto argumentativo, os alunos pronunciam-se de uma forma intimista face às diferentes situações referidas. No excerto mobilizado para esta investigação, verifica-se a utilização de fragmentos das obras de Ondjaki, e é novamente a partir deles que os alunos analisam as relações pessoais e de poder que se estabelecem em contexto de sala de aula. Nestas respostas existe uma clara crítica, e mesmo lamento, pelo facto de nem sempre ser possível uma afirmação idiossincrática no seio de uma turma:

“O narrador tinha medo de se expressar livremente e ser quem é na frente dos colegas. Quando estamos confortáveis, não temos medo de expor opiniões e gostos próprios. Se alguém tem medo de se expressar não se sente seguro o suficiente.”

“O narrador receava mostrar os seus sentimentos aos colegas. Eu, infelizmente, acho isto normal, pois estamos cada vez mais envergonhados em demonstrar o que sentimos e ao mesmo tempo criticamos mais as pessoas por aquilo que elas são e sentem.”

No que concerne à ‘Interpretação de emoções e sentimentos das personagens principais’, subcategoria I-C), no caso do conto, verifica-se uma plêiade de referências: “traição”, “vergonha”, “humilhação”, “tristeza” e “medo”, parecem reunir um evidente

consenso dos alunos. Já no que respeita ao Texto, a “raiva” é o sentimento mais apontado. Relativamente à ‘Interpretação do comportamento das personagens secundárias’, no conto, há uma reafirmação da admiração pelo narrador personagem, bem como um destaque para a amizade que este mereceu dos seus colegas, o que talvez se deva, na ótica dos participantes, ao facto de já terem passado pela mesma situação. A captação destas emoções e sentimentos é possível, segundo os alunos, maioritariamente, pelo acesso à “linguagem corporal” e às “expressões faciais”. Afinal, “os olhos são uma porta aberta para as emoções”.

Categoria II - Processos de imersividade narrativa

A organização desta categoria passa pela inclusão de três domínios muito relevantes para este estudo: a) Transporte para a narrativa; b) Identificação com as personagens e com os acontecimentos; c) Visualização das personagens e dos acontecimentos.

A abordagem à imersividade narrativa prende-se com o profundo envolvimento do leitor no mundo da narrativa, pelo interesse pessoal pela história e por uma identificação emocional e cognitiva pelo universo ficcional. Esta experiência vicariante, intermediada pela narrativa, permite o estabelecimento de pontes com o Outro, mesmo em cenários improváveis e distantes. Para o leitor tudo é possível nessa viagem individual, tantas vezes conduzida por uma voz – a do narrador, que medeia a experiência do leitor face à história narrada. Por outro lado, este estabelece, por vezes, uma relação muito pessoal com as personagens ficcionais, relacionando-se emocionalmente com elas, identificando-se, colocando-se no seu lugar – o que não significa que não mantenha uma clara ideia da sua própria identidade (Coplan, 2004). É através desta complexidade que o ser humano encerra em si mesmo, que os elos com o Outro se constroem, bem como a comunicação e a interação, contribuindo para a resposta empática e para a vida em comum (Mar & Oatley, 2008). Por seu turno, a função social das narrativas (não ficcionais) parece estar associada a uma ‘preparação para o mundo real’ (Eekhof, et al., 2022, Krieken, 2018), já que facultam um conjunto de exemplos e um *storytelling* precioso, em muitas circunstâncias demonstrativo de experiências múltiplas e ricas para o quotidiano de quem as lê. Mar e Oatley (2008) enfatizam a experiência de simulação, referindo-se às narrativas, enquanto uma simulação única de experiência social,

onde competências sociais podem ser treinadas. É também aqui que poderá haver uma aprendizagem de empatia face a outros, através da imersão em situações contextuais e em perspetivas diferentes.

“É como se eu fosse o narrador a ver tudo a acontecer”

A experiência de transporte para a narrativa, assume nas respostas dadas pelos alunos, uma feição eminentemente pessoal, já que depende de vivências particulares e de expectativas construídas sobre memórias passadas. O processo de transporte revelou-se mais evidente e constante nas respostas dadas na exploração do conto. Com efeito, são muitas e diversas as posturas dos alunos face à proposta de se imaginarem no cenário dos acontecimentos e, através do conto, o transporte pareceu mais facilitado.

Nesta subcategoria II-A), diversos participantes assumem compreender e sentir os factos narrados de forma muito pessoal: “Imagino-me nesta situação”; “Imaginei-me a impedir a cena”; “imaginei-me a consolar o narrador”; “No canto da sala a observar a cena”; “Imaginei-me na primária novamente, pois a forma a ver o mundo era semelhante”. Por outro lado, se as situações se revelarem distantes da sua realidade e experiência, quando perguntado se se conseguem imaginar no cenário dos acontecimentos, os alunos referem: “Não consegui, nunca teria coragem para mandar um bilhete para alguém da turma”; “Não, porque não me imagino a mudar por alguém”; “Nunca me aconteceu nada parecido, então não pensei nisso”.

O fenómeno do transporte para a narrativa tem sido profundamente estudado por diversos investigadores, dos quais se destacam Green e Brock (2000), com um artigo seminal, no qual propõe o *Transporte* como um processo integrativo que envolve a atenção, imagens e afetos. Os autores defendem que a imersão no mundo ficcional influencia crenças e atitudes e modifica a perceção da realidade do leitor. Esta conceção de *transporte* parte da descrição efetuada por Gerrig (1994):

“Alguém (‘o viajante’) é transportado, por algum meio de transporte, como resultado da realização de certas ações. O viajante afasta-se um pouco do seu mundo de origem, o que torna os aspetos do mundo de origem inacessíveis. O viajante regressa ao mundo de origem um pouco alterado pela viagem.” (Gerrig, 1994, pp. 10-11)

Por outro lado, Green & Brock (2000) desenvolveram e validaram uma escala para medir a *transportabilidade*, sendo a mesma composta por itens que avaliam a capacidade de visualização, o envolvimento emocional, o foco atencional e a imersão na narrativa. Os resultados desta investigação mostram que a transportabilidade aumenta a persuasão através de narrativas. Leitores altamente transportados mostraram maior propensão a acreditar em afirmações da história e a ter avaliações mais positivas sobre os protagonistas.

Por outro lado, num estudo realizado por Lenhart, Dangel e Richter (2020), envolvendo adolescentes alemães, entre os 13 e os 18 anos, procurou-se investigar, nomeadamente, se a *transportabilidade* modera a relação entre a leitura de narrativas e a empatia nesta faixa etária. Os resultados revelaram relações significativas entre diferentes dimensões da empatia (preocupação empática, tomada de perspetiva, angústia pessoal e fantasia) e a leitura de narrativas. Indicaram, ainda, que a *transportabilidade* pode ser conceptualizada como um mediador entre a leitura narrativa e a empatia. Já antes, Bal e Veltkamp (2013), tendo em perspetiva examinar o impacto de textos narrativos e não narrativos na empatia, procederam à medição do transporte emocional após a leitura dos diferentes textos. Nesta sequência, os investigadores apuraram que apenas os leitores que se sentiam emocionalmente transportados para as narrativas mostravam alterações positivas ao nível da empatia.

Neste contexto, pode-se afirmar que a *transferência* exerce um papel evidente enquanto mediador face ao fenómeno em estudo na presente investigação - a empatia. Por outro lado, parece igualmente evidente que esta subcategoria - ‘Transferência’ - está profundamente associada ao domínio da ‘Identificação com as personagens e com os acontecimentos’ - subcategoria II-B). Com efeito, diversos alunos revelaram um transporte para a narrativa, mas também uma mobilização da memória e de experiências vivenciadas

através de uma identificação com a situação narrada: “Consegui imaginar-me mais pequeno, na primária, pois o ambiente era semelhante e este texto traz-me muita nostalgia desse tempo.”

Verificam-se naturais diferenças na resposta dada pelos participantes, conforme os estímulos aplicados. O texto expositivo mobiliza diversos relatos e fragmentos das obras de Ondjaki. Estes relatos são utilizados para suportar a argumentação da autora, não constituindo o seu foco principal. É evidente, no entanto, após a análise do conteúdo das respostas dos alunos, que a diversidade destes excertos constituiu um catalizador para a reflexão e autorreflexão. Se no primeiro momento os alunos interpretam o conto e os acontecimentos de uma forma emotiva, no segundo texto os sujeitos respondem com uma maior profundidade a diferentes catalizadores, ou seja, a outros fragmentos de diversas histórias de cariz ficcional. É sobretudo sobre estes fragmentos que os alunos se pronunciam, parecendo ignorar o restante conteúdo do texto expositivo. Eis alguns exemplos:

A propósito do conto: “Consegui imaginar-me no lugar do narrador”; “Consegui relacionar-me com a situação”: “Entendi o que o narrador sentia, pois já passei pela mesma situação”.

A propósito do texto: “Associei estas personagens a pessoas que conheço devido a comportamentos semelhantes, ou até iguais. Daí não ser muito difícil imaginar estes personagens”.

Nestes testemunhos, verifica-se a mobilização simultânea de processos cognitivos e emocionais, o que revela a natureza holística dos fenómenos da ‘Identificação’, ‘Transporte’ e ‘Visualização’ - este último, um domínio que também mereceu uma subcategoria de análise, no quadro da Categoria ‘Processos de Imersividade Narrativa’. Esta recebeu dos participantes uma resposta genericamente positiva, quer no que respeita à visualização do narrador, quer dos cenários e acontecimentos.

“Visualizei a situação aterradora”

“Visualizei o rapazinho e o poeta dentro dele, perpetrado pelo amor jovem”

No que respeita à visualização das personagens, o narrador personagem do conto é caracterizado da seguinte forma: “Era uma criança de sete anos, cabelo curto e roupas coloridas”; “Tinha pele negra, com uma camisa simples e verde, com calções castanhos”. Ou: “Era tímido; envergonhado; gentil; amoroso; simpático; com um grande coração; com um dom com as palavras; corajoso; ...”. E ainda: “Imaginei um rapaz genuíno, inocente como a maioria das crianças”

Também as personagens que constam do segundo texto são caracterizadas fisicamente, através do recurso a uma certa crítica e ironia.

“A Petra é uma menina de cabelo liso, com óculos, que se acha muito. A Marisa é a amiguinha, ou a sombra da Petra que a persegue por todo o lado. O Filomeno é um menino de bom coração que não tem muitos amigos. A Romina é uma menina loira, olhos azuis e muito querida e bondosa. O Bruno é um menino com amigos, que gosta de jogar *football*, mas não é arrogante. É assim que os vejo na minha cabeça.”

Conforme demonstrado, a literatura permite a experimentação de inúmeras personagens, em diversas situações e contextos do quotidiano. Segundo Keith Oatley (2008), facilmente se pensa que se verifica com maior frequência uma identificação com as personagens de uma história de cariz literário do que documental. Com efeito, a mesma informação pode obter respostas diferentes, apenas por causa da forma como é escrita. Na realidade, parece que quando o leitor simpatiza com as personagens, assemelha-se a elas e quando tal não acontece, “quando os objetivos do personagem são frustrados, o leitor sente emoções negativas como raiva, tristeza e ansiedade” (Oatley, 2008, p.4). Já Leon Surnelien afirmava, em 1969, que “A personagem é a força motriz da ficção” (Surnelien, 1969, p.139). Com efeito, a presente investigação evidenciou a importância crucial deste fator para a imersividade na narrativa, nomeadamente enquanto indutor de uma certa cadência dramática,

de um certo ambiente e dimensão, ou da visualização de múltiplos acontecimentos. O narrador personagem do conto de Ondjaki conduziu o leitor à sua própria caracterização, quer em termos físicos, quer em termos psicológicos, o que é revelador do potencial socioemocional da narrativa. Ou seja, os leitores podem não só percorrer o mundo narrativo, como podem envolver-se com as pessoas que aí encontram. (Green & Brock, 2000).

Categoria III - Experiência vicariante da empatia

Esta categoria está profundamente associada às emoções e aos sentimentos, tendo em consideração que “a consciência tem de estar presente para que os sentimentos possam influenciar o sujeito que os tem, para além do aqui e agora imediato” (Damásio, 2022, p.57). Com efeito, parte-se para esta análise sabendo que não existe qualquer prova de que estejamos conscientes de todos os nossos sentimentos (*idem*, p.56). Os alunos participantes falam destes fenómenos, revelando as suas emoções - tendo estas um carácter relativamente público - e sentimentos - eminentemente privados (Damásio, 2022), respondendo a diferentes questões que têm na sua base a Escala de Medição da Empatia (BES).

Tendo em consideração a análise feita no âmbito das duas categorias anteriores, com um claro foco nas características intrínsecas dos dois textos que constituíram os estímulos de leitura, e na reação dos participantes aos mesmos, será ainda importante uma análise ao conteúdo das respostas às questões que tiveram como base a BES, já analisada neste trabalho. Ou seja, partir para a exploração de questões que, no domínio da empatia cognitiva e efetiva, permitem aceder à autoperceção dos alunos relativamente a características deste fenómeno. Para este efeito, foram selecionados 7 itens da escala com o objetivo de corporizar 5 subcategorias de análise decorrentes das questões efetuadas no guião de exploração dos textos. Os itens da BES foram os seguintes: 1 (afetivo), 2 (afetivo); 4 (cognitivo); 6 (afetivo); 7 (cognitivo); 10 (cognitivo); 14 (afetivo).

Da análise às respostas resultaram as seguintes subcategorias:

III - A) Perceber os sentimentos do outro; III - B) Compreender a tristeza e a alegria do Outro;
III - C) Ficar triste com a tristeza do outro; III - D) Ficar afetado/a e incomodado com os
sentimentos do Outro; III - E) Contágio pelos sentimentos dos amigos.

**“Muitas vezes, a nossa preocupação e empatia pelo outro guia-nos para achar que temos
de igualar as emoções do outro, pelo que levamos emoções que não são nossas para a
nossa vida.”**

A análise efetuada pretendeu ir ao encontro dos objetivos traçados para esta recolha de informação. Neste sentido, o conteúdo das respostas conferiu uma maior densidade e coerência no que respeita ao primeiro momento de recolha, através da autopercepção de empatia. Esta densificação e maior compreensão das respostas será mais aprofundada no próximo capítulo, a partir do conteúdo das entrevistas.

No que concerne, concretamente, ao conteúdo das respostas dos alunos às questões formuladas em ambos os guiões, estas vão positivamente ao encontro do perguntado, conforme era expectável:

“Percebo os sentimentos dos outros, sem que estes os descrevam” (C11 e T3)

“Compreendo o que o outro sente, quando está em baixo” (C11 e T4)

“Fico triste quando um amigo está triste (C18 e T4)

“Fico afetado pelo que os amigos sentem (C18 e T21)

Existem diferenças quanto ao perguntado nos guiões do conto e do texto, no entanto resulta da análise às respostas deste último a conclusão de que dois itens foram respondidos de forma pouco clara. Ou seja, verifica-se alguma incerteza nos alunos aquando da resposta ao item 2.1. “Costumas incomodar-te com os sentimentos das outras pessoas?” (Grupo I) e o item 2.1. “Facilmente te deixas contagiar pelos sentimentos dos teus amigos?” (Grupo IV). Talvez pela formulação dos itens ou pela complexidade do que é perguntado, muitos alunos optaram por uma resposta lacónica: “às vezes; depende; nem sempre...”, ou revelaram não compreender o real sentido e objetivo da questão.

Em relação ao primeiro item, diversos alunos pareceram interpretar o “ficar incomodado” como algo análogo a “ficar chateado”, ou seja, algo de negativo despoletado pelos sentimentos das outras pessoas. Assim, não será de estranhar alguma confusão, uma fuga à resposta, ou mesmo os contornos das respostas que aqui se deixam:

“Não é uma questão de me incomodar, mas antes de a pessoa estar bem consigo mesma, com os pais, irmãos, amigos, namorada...”

“Não estou nem aí para os sentimentos dos outros, da mesma forma que estou nem aí para a forma como os outros veem os meus sentimentos.”

No que respeita à questão do ‘contágio’, poucos alunos desenvolveram a sua resposta, esclarecendo a sua opinião em relação a esta questão. Esta consta do guião do texto expositivo e colheu algumas curtas respostas, sendo que, conforme é visível no anexo 4, elas são de teor muito diverso. De acordo com os alunos, a felicidade é contagiosa: “Quando estão felizes, contagiam-me”; “Eu sou contagiada pela felicidade (...)”; “A felicidade deles é a minha felicidade”. Destaque-se, pela profundidade e diversidade do seu conteúdo, as seguintes respostas:

“Não! Tal como não me deixo contagiar por opiniões, também não me deixo contagiar por sentimentos. Sou uma pessoa, um sujeito individual e singular e tenho os meus próprios atributos. Sou um ser pensante, não devo copiar.”

“Sinto-me contagiada, como se eu fosse um campo de forças, onde eu estou e sou afetada pelo que os outros sentem.”

A questão da “afetação pelo que os meus amigos estão a sentir” mereceu um maior número de respostas. Claramente, a proximidade afetiva foi assumida como determinante para esta afetação. A intensidade dos sentimentos e emoções dos outros pode ser muito profunda para um adolescente: “Sinto o que os outros sentem nos meus ossos e respiração” - uma referência muito próxima ao contágio emocional -, ou uma alusão à empatia, no contexto da afetação emocional: “Consigo colocar-me na situação e na pele do outro” e “Costumo apenas tentar simular a situação deles, mas sendo o eu o eles”. Afinal, conforme é dito, “São sentimentos que se não existissem, as pessoas seriam desinteressantes”.

Refira-se, por fim, que a questão das tendências pró-sociais dos adolescentes não tem recebido tanto interesse quando seria necessário por parte da investigação, dado que, muitas vezes, a abordagem das ciências sociais tendem a enfatizar os aspectos mais contraditórios e problemáticos da adolescência. Sabe-se que o comportamento pró-social aumenta ao longo da infância até à adolescência. No entanto, este comportamento está dependente de múltiplos fatores e condicionantes e, no que respeita à empatia, a investigação apresenta ainda resultados inconsistentes. Ou seja, os estudos indicam um aumento ao nível da empatia e no comportamento pró-social durante a adolescência, mas as evidências são parciais e as mudanças ao longo desta fase do desenvolvimento são complexas e influenciadas por múltiplos fatores.

5.3 Entrevistas aos alunos

Foram realizadas entrevistas individuais a sete alunos, com uma duração de 20 a 30 minutos. A decisão por esta duração deveu-se à experiência da investigadora enquanto professora deste nível de ensino. Pretendia-se captar uma atenção e um foco nas questões, através da construção de um clima amigável, de colaboração dos alunos com a investigadora. O facto de constituir o quarto momento em conjunto com os alunos foi facilitador da abertura que se verificou. Optou-se por, desde logo, esclarecer a duração da entrevista, bem como os seus objetivos gerais. Recordaram-se os objetivos desta investigação, salientando-se a importância determinante do contributo dos alunos, salvaguardado que estava o anonimato dos dados recolhidos. As entrevistas seguiram uma metodologia semiestruturada (Patton, 2002), com um guião de perguntas flexível, de forma a explorar tópicos emergentes. A investigadora identificou um conjunto de questões, mas a sua ordem foi flexível, prevendo alguma adaptabilidade face às respostas dos entrevistados. As entrevistas constituíram um momento muito relevante de exploração de diferentes questões. Para a investigadora, estes momentos foram muito intensos e ricos de conteúdo para o presente estudo de caso.

Definiram-se os seguintes objetivos para as entrevistas: (1) Analisar a reação dos alunos relativamente ao preenchimento do questionário da BES; (2) Analisar a receptividade aos dois textos que constituíram os estímulos de leitura; (3) Conhecer os hábitos de leitura dos alunos; (4) Analisar o impacto de tarefas associadas à leitura no contexto da disciplina de Português; (5) Explorar a autoperceção do fenómeno da empatia.

Neste contexto, a definição das questões (em Anexos) obedeceu às seguintes categorias de base: A - Processos de leitura; B - Conteúdos literários; C- Empatia afetiva e cognitiva que, depois foram mobilizados para a análise de conteúdo das entrevistas. Foram ainda criadas diversas subcategorias no contexto da análise das respostas dos sete alunos, conforme indicado na Tabela 12.

Tabela 12*Categorias e Subcategorias de Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos*

Categorias	Subcategorias
I- A Leitura	A- Hábitos de leitura B- Potencial da leitura em contexto escolar C- Leitura por lazer
II- Conto vs <i>Texto</i>	
III- Potencial Socioemocional da Leitura	A- Transporte para a história B- Visualização D- Preocupação empática E- Autorreflexão e autoanálise
IV- Autopercepção da Empatia	A- Itens da BES B- Conceito(s)

A construção destas categorias e subcategorias teve como base a sua ‘pertinência’ (Bardin, 2022). Procurou-se que estas fossem ao encontro dos objetivos desta investigação, privilegiando-se a adequação das mensagens reunidas e categorizadas.

Breve análise dos entrevistados

No que respeita aos alunos entrevistados, a Tabela 13 apresenta fatores importantes de caracterização dos alunos, em concreto, o sexo, a idade, bem como a pontuação obtida no questionário BES da empatia autopercecionada.

Tabela 13*Alunos Entrevistados - Sexo, idade e Pontuação na BES*

ID	BES				
	Sexo	Idade	Total	Cognitiva	Afetiva
A4	F	15	71	40	31
A5	M	15	55	28	27
A19	M	14	48	21	27
A33	F	15	74	36	38
A34	F	14	71	40	31
A37	F	15	73	35	38
A41	F	16	60	37	23

Conforme é visível na Tabela 13, dos sete entrevistados, dois são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Relativamente à idade, 2 têm 14 anos, 4 têm 15 anos e um 16 anos. Um dado relevante prende-se com o facto de ambos os alunos do sexo masculino terem obtido pontuações globalmente inferiores na BES - 55 e 48, tendo curiosamente a mesma pontuação - 27 - na componente afetiva.

Análise do conteúdo das entrevistas

A leitura durante o período da adolescência desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos jovens. A leitura contribui para o desenvolvimento do vocabulário, para a compreensão, para a comunicação - algo essencial ao longo da vida, mas particularmente relevante nesta fase de desenvolvimento.

Com efeito, diversos estudos concluíram que a leitura aumenta o vocabulário global e que a leitura de ficção, especificamente, está associada a níveis mais elevados de empatia e a melhores capacidades de tomada de perspetiva (Dylman et al., 2020). A investigação de Dylman e colaboradores (2020), estudou uma ligação potencial entre os hábitos de leitura e o

vocabulário emocional em particular, para avaliar se a ligação entre a leitura e a empatia poderia estar especificamente relacionada com palavras emocionais. Os resultados indicaram que os leitores mais frequentes produziram mais palavras emocionais do que os leitores menos frequentes, o que sugere que os hábitos de leitura estão associados ao vocabulário emocional. Por outro lado, conforme tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, a leitura de romances de ficção tem-se mostrado associada a níveis mais elevados de empatia (e.g. Bal & Veltkamp, 2013; Koopman, 2016) e à capacidade de assumir diferentes perspetivas, nomeadamente através da teoria da mente (Kidd & Castano, 2013).

As categorias de análise do conteúdo das entrevistas aos alunos focam-se, assim, em questões nucleares que constituem variáveis muito relevantes para este estudo de caso. Importa, pois, analisar hábitos de leitura, quer em contexto curricular, quer em contexto de lazer, e gostos pessoais relativamente à leitura de ficção, ao mesmo tempo que se pretende desenvolver e necessária triangulação da informação recolhida em vários momentos anteriores às entrevistas.

No âmbito da primeira categoria referente à ‘Leitura’, no que concerne à primeira subcategoria, ‘Hábitos de Leitura’, os testemunhos dos alunos revelam diferentes posturas e gostos perante a leitura, conforme era expectável. Esta diversidade quanto à disponibilidade para a leitura tem na sua base a referência a compromissos escolares, bem como as deslocações, falta de tempo, ou mesmo a falta de gosto pela leitura. Mas há quem goste de ler, por lazer, numa estratégia de evasão do quotidiano:

“Eu gosto mesmo de ler. E eu gosto completamente de... Ok, agora tenho uma hora. Primeiro para mim. Em silêncio. Sozinha. Não preciso estar nos autocarros a pensar que estou num autocarro porque estou dentro do meu livro. Concentrada no meu livro e nas minhas coisas”
(EA33)

Estes momentos de evasão impulsionada pela ficção, ocorre sobretudo por intermédio de um livro, mais do que por um filme. Ler livros “é uma sensação completamente diferente de ver filmes. Ler livros é mais... Não sei, acho que me consigo transportar mais.” (EA5)

No que concerne ao ‘potencial da leitura em contexto escolar’, quando perguntado o livro escolhido para análise e leitura em contexto da disciplina de Português, os alunos revelam opiniões muito interessantes e fundamentadas. Apesar de existir uma lista de livros possíveis, dada pela professora, os alunos puderam escolher o ‘seu’ livro e, a partir dele, descobrir o seu universo narrativo e poético. A questão da leitura ‘obrigatória’ merece, sem dúvida, referências pertinentes, suscitando alguma contrariedade, sobretudo quando esta se verifica ao longo da escolaridade obrigatória dos alunos, integrada nos documentos curriculares de diferentes disciplinas. Diz um aluno:

“Quando eu tinha cinco anos, quatro. Nessa altura, era por diversão que eu lia. Era porque eu gostava de ler. Assim, entrou o primeiro ano e passou a ser assim. Ok, vocês agora vão ter de ler um livro e apresentar. Então, comecei a pensar. Ok, mas agora vou ter de ler porque me estão a obrigar. E não tem tanta piada. Então, comecei a perder o hábito de leitura porque foi mais uma obrigação.” (EA19)

“Eu já não leio livros há anos; Já foi o meu forte. Há tempos. Agora, credo! Não sei. Acho que passou muito de um hobby para uma obrigação; quando eu estava na pré, eu podia ler. Porque eu fui sempre uma criança muito evoluída, entre aspas. (...) Eu aprendi a ler antes sequer de chegar ao primeiro ano. Já sabia ler e escrever.” (EA19)

Este exercício de Português pretendia que os alunos lessem uma obra, que procedessem à sua análise e que a apresentassem à turma. Um exercício simples de incentivo à leitura. Incluía, igualmente, poesia na listagem fornecida. Esta diversidade levou uma aluna a escolher a poesia de Sophia de Mello Breyner, sobretudo porque, confessou após a entrevista, tinha menos texto. No entanto, a experiência viria a ser muito gratificante:

“Eu li *O Mar Novo*, de Sophia de Mello Breyner. Acho que era uma obra muito pessoal. Lendo as palavras de outra pessoa conseguimos adaptar aquilo à nossa vida e dar a nossa própria interpretação das palavras dela. E há imensos poemas que ela escreveu com a intenção de significar uma coisa que faz sentido na vida dela,

mas eu, adaptando-o para a minha vida, interpreto e conecto a outras memórias e outros sentimentos meus, que se calhar não foram o que ela escreveu numa obra muito pessoal.” (EA34)

A beleza destas palavras revela uma profunda sensibilidade e, naturalmente, o papel da literatura no desenvolvimento emocional do leitor. Saliente-se que a aluna de 14 anos tinha revelado que não era “uma grande leitora.”

Os conceitos de ‘transporte’ e ‘visualização’ já analisados anteriormente, a propósito dos guiões de exploração do conto e do texto, ganham nova densidade nas palavras dos alunos e revela um potencial socioemocional da leitura. Verifica-se uma maior simpatia, e mesmo empatia, face aos acontecimentos narrados no conto, embora o texto ofereça algo novo que o conto não contemplava: uma análise dos acontecimentos. Ou seja, a diversidade, a complexidade, a análise da autora, para alguns alunos, é algo interessante, que acrescenta valor ao texto, sendo que o seu significado já é “dado”:

“Gostei mais do texto. Porque acho que foi mais abrangente. E foi mais... De certa maneira, foi mais explícito. (...) Aos sentimentos das personagens e também... Acho que teve uma abordagem completamente diferente dos sentimentos do conto, porque no conto era a nossa interpretação do que se passava com os personagens, e no texto já é um bocadinho mais explícito, um bocadinho mais dado.” (EA33)

A diversidade de expectativas e de perfis dos alunos leva-os a sentirem-se de forma diferente perante o texto escrito não ficcional. Ou seja, a sua complexidade não é algo interessante para todos os alunos: “O segundo texto já foi um bocado mais difícil, sim. (...) Aquilo parecia que contava várias coisas ao mesmo tempo. (...) Histórias curtas. Depois de repente passava por uma história nova e baralhava-me um bocado (EA19)”.

No que concerne ao ‘transporte e visualização’, o conto, e a sua narrativa, parecem ter favorecido a imersão nos acontecimentos. A este respeito, as características intrínsecas a um conto parecem ter sido importantes para a receptividade dos alunos. A sua brevidade, as poucas

personagens, um enredo pouco complexo, a resolução em poucas páginas, a sua literariedade, e mesmo o seu ponto de vista. Todas estas questões parecem ter sido relevantes para a boa receptividade ao conto, não desprezando uma última, a do seu tema. Um tema universal, como o Amor, nesta faixa etária, bem como o contexto escolar, contribuíram claramente para que a exposição a este texto fosse tão positiva:

“O conto era praticamente uma ilustração. Para mim, eu estava a ler o conto e na minha cabeça eu estava a pintar a ilustração. Eu conseguia ver perfeitamente as personagens a mexerem. Conseguia ver perfeitamente. Conseguia tudo. A maneira de escrever do autor é muito vivida. É cheia de adjetivos. É mesmo pintar o ser na frente. Eu gosto quando eu consigo pintar mesmo a imagem mental perfeitamente das coisas. Não canso” (EA33)

“Mas o primeiro foi mais impactante, porque foi... Foi mais uma leitura e uma interpretação própria. O segundo é mais complexo.” (EA34)

Também se procurou explorar a questão da ‘preocupação empática’, subcategoria de análise que pretende interpretar de forma mais profunda como os alunos expressam a preocupação com os seus colegas e amigos, incluindo a compaixão, bem como a receptividade à situação de terceiros (Davis, 1983). A este respeito, De Waal (2007) parte do contágio emocional para referir que o mesmo resulta em preocupação empática, ou angústia empática conforme denominou Hoffman (1984). Neste domínio ressalta, na representação mental do outro, a simpatia que mobiliza o sujeito a agir face ao desconforto ou angústia alheia. Aqui, simpatia e empatia caminham lado a lado. A capacidade cognitiva para o desempenho diferentes papéis - *o role taking* - permite conceber a perspetiva de outrem, os seus sentimentos e pensamentos (Hoffman, 1984).

A questão da preocupação empática na voz de uma aluna:

“Acho que sou uma pessoa empática. Eu preocupo-me muito com o que as outras pessoas estão a sentir. Não que me afetem muito, mas eu acho que eu me coloco no lugar das pessoas e tento sempre ajudar as pessoas. E eu às vezes fico um bocadinho mal quando alguém próximo a mim está-se a sentir mal e eu não consigo ajudar. E eu já sofri muito por causa dessas coisas.” (EA4)

Esta questão assume, por vezes, uma latitude maior, na dimensão pessoal dos jovens, transcendendo o seu universo próximo. A consciência do outro e das suas circunstâncias também é revelador das características intrínsecas dos indivíduos. Testemunho de uma aluna com uma empatia autopercecionada elevada, de acordo com a BES:

“Também fico triste com coisas da televisão. Eu tenho, nas redes sociais e nisso, tenho visto coisas que têm acontecido no mundo e tal. Tipo, no Brasil e isso. Mas agora é a enxurrada no Brasil. E pronto, aquilo aparece muito e eu fico a ver, a ver, e depois fico assim, preocupada com isso, não é? Pensando nisso. E outras coisas, tipo animais e assim. Também fico triste.” (EA37)

O ‘potencial socioemocional da leitura’, uma categoria de análise muito relevante, também se revela na forma como os alunos refletem e se autoanalisam, seja porque se identificam com o mundo da escrita - “Eu por acaso queria ser escritor...(EA5) -, seja porque o conteúdo lido remete para questões e dúvidas pessoais - “Eu até costumo perceber bem o medo. (...) O medo de crescer, o medo das coisas novas (...). O medo num nível mais interno. O medo mais a longo prazo, não tão a curto prazo” (EA33).

Nas entrevistas foi também possível, no âmbito da categoria ‘Autoperceção da Empatia’ uma maior exploração dos itens da BES, conforme consta no Anexo 6, sobretudo na perspetiva de identificar aspetos que, no entender dos alunos, carecesse de maior explicitação.

As suas respostas revelam dúvidas sobretudo quanto à necessidade de um posicionamento na escala. Em caso de dúvida, terão optado pelo valor intermédio - o 3. A dúvida prende-se, sobretudo, com um posicionamento definitivo perante questões complexas: o ter medo; o ficar triste com a tristeza do outro; o incomodar-se com os sentimentos do outro. A situação a que o item alude - o nível de proximidade face ao outro, o estado de espírito - podem constituir condicionantes para a resposta:

“Eu acho que, também, não tinha percebido bem, *incomodo-me*, se era de uma forma má, ou de uma forma boa, ou incomodo-me como quisesse ajudar e não pudesse. Concordar totalmente e discordar totalmente é... Acho que não discordo totalmente.” (EA37)

“Estão todos mais ou menos aqui, assim no meio. Por exemplo, eu não acho que facilmente me deixo contagiar pelos sentimentos dos meus amigos. Eu acho que depende se estiverem felizes ou se estiverem tristes. Se estiverem felizes, eu vou ficar feliz. Se estiverem tristes, eu também não posso ficar triste, porque assim também não consigo ajudar.” (EA41)

Finalmente, merecem um particular destaque as definições do construto de empatia dadas pelos alunos:

“Colocar-se no lugar dos outros e evitar fazer mal ao próximo. E sempre ajudar e evitar situações como essas.” (EA4)

“A forma de compreender os outros, talvez. Tentarmos nos meter no lugar do outro, tentar sentir o que ele sente e vice-versa. Tentar aproximar-nos dele, das emoções dele.” (EA5)

“É nós pensarmos nos outros sendo nós mesmos. Estar no lugar dos outros. Nas situações em que os outros estão. E pensarmos. Pensarmos como os outros pensam. E depois tentarmos relacionar a visão dos outros com a nossa visão.” (EA19)

“Empatia é muito perceber como é com outros seres. Isto é importante. É uma boa parte. (...) Empatia é muito perceber como é que o outro se sente. Não me adaptar à necessidade do outro, mas à necessidade de eu estar lá para o outro. Eu consigo meter-me nos teus sapatos. Eu consigo ver-te. Eu percebo o que é que tu estás a sentir e eu estou cá para ti, para te apoiar nisso. Para celebrar, para estar triste.” (EA33)

“Para mim, empatia é colocar-me no lugar de outra pessoa e ver as situações pelos olhos dessa pessoa e tentar perceber todos os pontos de vista que essa pessoa possa ter em relação a determinada situação.” (EA34)

“Para mim a empatia é, além de pensar só em nós mesmos, pensar nos outros e agir de forma coerente com nós mesmos e com os outros.” (EA37)

“É ajudar...não é ajudar, mas apoiar o outro. Apoiar o outro.” (EA41)

As sábias e sensíveis palavras destes alunos remetem para um título feliz do trabalho de Alex Baker-Graham “Feeling Like Stories” (2016), no qual o investigador defende que o envolvimento com as narrativas é uma atividade essencialmente empática. No seu trabalho propõe 3 projetos imaginativos proto empáticos: sentir - com; fazer - com; ser - com, enfatizando a importância dos sentimentos e das emoções. Para o autor, “compreender as narrativas desta forma fornece-nos um conjunto de recursos que nos permitem explicar as nossas reações emocionais (...), bem como os seus efeitos no nosso desenvolvimento moral e cognitivo” (Baker-Graham, 2016, p.83).

5.4 Entrevista à Professora de Português

Na sequência de todo o processo de recolha de informação, solicitou-se uma entrevista à Professora de Português (EPP) que acompanhou este estudo de caso. A mesma acabaria por ter um formato escrito (Anexo 7), já que por questões de agenda já não foi possível reunir com a professora. Esta entrevista tinha como principais objetivos: (1) Perceber a importância

da leitura de ficção por parte dos alunos nesta faixa etária, nomeadamente na promoção de sentimentos pró-sociais; (2) Conhecer estratégias pedagógico-didáticas de promoção da cooperação em sala de aula através do uso de um texto literário; (3) Conhecer os hábitos de leitura dos alunos; (4) Colher a opinião da professora relativamente ao impacto da investigação nos alunos participantes.

Nas suas respostas, a professora salientou de forma consistente a importância de recorrer ao texto de ficção como forma de aproximar os alunos ao ‘Outro’, já que este contacto lhes proporciona “autoconhecimento” e “autorreflexão”. Esta aproximação é promotora de sentimentos pró-sociais, já que a possível identificação com as personagens pode permitir uma modelação do seu próprio comportamento e atitudes. A título de exemplo a professora recorre ao trabalho a que esta investigação tem aludido, o projeto *LerUmLivro*: “em conjunto com outros professores de Português, elaboramos uma lista de obras que damos aos alunos no início do ano, pedindo-lhes que se desloquem a bibliotecas e livrarias para ‘investigarem’ esses livros e escolherem um para ler”. Na verdade, o estímulo à leitura começa exatamente aqui, na escolha, na decisão pessoal da próxima leitura, mesmo que em contexto curricular, dentro de um universo de livros considerados adequados. Depois de lida a obra, os alunos realizam um trabalho escrito, onde é reforçado “que não há «certo» ou «errado», o que queremos é uma apreciação pessoal da leitura que realizaram”.

A promoção deste sentido crítico e reflexivo parece ter expressão num dos testemunhos de uma aluna que, posicionando-se perante o livro escolhido e analisado, emite uma opinião que se mobiliza das entrevistas realizadas (Anexo 6) e já analisadas no ponto anterior:

“A Tábua de Flandres. Eu odiei. (...) Eu não consigo gostar de uma única página. A minha redação que eu entreguei era negativa (...). As personagens eram super bidimensionais. Eu não sentia que ele era uma pessoa real. Era sempre só duas características. Eram sempre muito opostas uma à outra. As personagens eram aborrecidas. Um dos últimos tópicos que o texto que nós tínhamos de escrever era o que é que para nós mais se tinha destacado. (...) Foi que ele consegue descrever muito bem cenários, muito bem objetos, situações, mas não consegue criar uma personagem decente com a qual eu me sinta conectada. Identificada. (...) Eu preciso pensar que ele é real e

vê-lo como uma pessoa. As personagens que aparecem todas, já falei isso com o meu pai, parecem todas figuras de cartão. Tamanho humano, cara humana, figura humana, mas são figuras de cartão. Parece que não têm personalidade.” (EA33)

A sugestão de livros inseridos no Plano Nacional de Leitura, ao qual o Conto de Ondjaki também pertence, bem como a motivação para a partilha, a discussão entre pares, parecem constituir estratégias interessantes para atenuar a carga das obras literárias obrigatórias que constam das aprendizagens essenciais da disciplina. Ou seja, aproxima a literatura do gosto pessoal dos alunos, através de uma escolha. Também merece destaque a motivação para a leitura de poesia, conforme já foi referido anteriormente, através de um testemunho de uma aluna. Finalmente, no que respeita à recetividade dos alunos à investigação, deixam-se as palavras da professora:

“Nas duas turmas, os alunos receberam muito bem a pesquisa realizada: empenharam-se nas respostas aos questionários e, muitas vezes, ouvi, ao chegar à sala, comentarem entre si o que tinham respondido. (...) Também notei entusiasmo no facto de terem contribuído para um estudo académico, encarando a sua participação com muita seriedade. Nas duas turmas, a grande mudança que se operou, na minha perspetiva, esteve relacionada com o à-vontade e a maturidade com que os alunos das duas turmas começaram a falar com a professora sobre assuntos que não estavam diretamente relacionados com os conteúdos da disciplina.” (EPP)

Conclusão

A leitura enquanto competência culturalmente concebida (Andrews & Reichle, 2019) constitui uma componente da comunicação, a par da escrita, de inestimável importância na socialização dos indivíduos. A leitura expande o conhecimento semântico, permite a construção de significado. Este conhecimento vai sendo apurado e refinado ao longo da vida, uma vez que é naturalmente incompleto (Verhoeven et al., 2011). A leitura é mais do que uma forma de adquirir informação, ela também é uma experiência, uma experiência literária. De acordo com a investigação das últimas décadas, a leitura de ficção parece ter um efeito positivo na cognição social e moral dos leitores (Bal & Veltkamp, 2013; Coplan, 2004). Segundo Wimmer e colaboradores (2021), a cognição social, inclui a perceção, a interpretação e o uso de informação social e contempla um conjunto de habilidades mobilizadas diariamente na gestão de relações sociais em diferentes contextos. Naturalmente, também neste domínio as características do sujeito leitor são determinantes, bem como o seu contexto sociocultural, as suas motivações, entre muitos outros aspetos.

Tendo em consideração estas questões, e partindo do objetivo geral traçado para este estudo de caso, desenvolveu-se uma investigação focada na análise da resposta empática de alunos do ensino secundário artístico a textos narrativos ficcionais. Procurou-se, igualmente, expor os alunos a um texto não ficcional com o objetivo de analisar possíveis diferenças, ao nível da resposta empática, entre as duas variáveis – texto literário ficcional e texto expositivo. Recorreu-se à BES enquanto instrumento de autoperceção válido e viável para a avaliação da empatia em adolescentes (Pechorro et al., 2018). Por seu turno, os itens da escala foram mobilizados para os guiões de exploração do conto e do texto expositivo, tendo constituído, igualmente, uma informação relevante para as entrevistas aos alunos.

No que concerne ao primeiro objetivo específico desta investigação, a análise do potencial socioemocional da leitura de textos ficcionais em contexto escolar, partindo do estímulo escolhido - o conto de Ondjaki, e as respostas ao guião de exploração do conto -, foi possível constatar uma grande diversidade de testemunhos associados à leitura proposta, tendo os alunos demonstrado uma compreensão narrativa e um claro envolvimento emocional na forma como interpretaram os acontecimentos e as personagens do conto. Os alunos não só interpretaram a narrativa, como se transportaram para os acontecimentos de formas diversas, colocando-se no papel de participantes na ação, ou mesmo transportando os acontecimentos para contextos pessoais vividos e dos quais deram nota através de intensos testemunhos: “Um

acontecimento muito provável de acontecer, ou que já aconteceu, a muitos de nós”; “Imagino o narrador na minha sala de aula do 1ºCiclo”; “É como se eu fosse o narrador a ver tudo a acontecer”. Paralelamente, analisaram as motivações do narrador, os estados de espírito e reações de outras personagens, emitindo opiniões e desenvolvendo reflexões muito particulares. Ou seja, os alunos revelaram-se enquanto analisavam toda a situação, mobilizando as suas experiências pessoais, bem como as suas convicções. A análise que efetuaram ao conto não foi neutra e implicou um ‘sujeito de consciência’ (Pander, Maat & Sanders, 2002), face a personagens que também revelaram o seu mundo interior, pela mão de um narrador. No conto, Ondjaki assume-se como narrador participante e é através dele que os alunos acedem ao mundo interior das personagens, aos seus pontos de vista, à sua subjetividade. É desvendando este mundo ficcional, com as emoções e sentimentos das personagens, que se estabelece a ligação com o leitor. O potencial socioemocional emerge ao longo desta conexão na forma como alguns alunos se conectaram e identificaram com o narrador - “Entendi o que o narrador sentia, pois já passei pelo mesmo” - ou na forma como antagonizaram uma personagem ou manifestaram revolta pela situação narrada no conto - “Fala da maldade humana, inveja e ciúme”. A ativação de processos sociocognitivos durante a leitura do conto, favoreceu a emissão destes testemunhos, o que segundo Raymond Mar (2018), demonstra a importância das narrativas enquanto promotoras de capacidades sociocognitivas.

Quanto ao segundo objetivo - analisar a importância da leitura de narrativas ficcionais em contexto curricular enquanto veículos facilitadores de inclusão - esta investigação assumiu o potencial de inclusão da literatura, num sentido lato, já que convoca diferentes realidades, pontos de vista e experiências. Esta questão ficou bastante visível na forma como os alunos suscitaram os temas da aceitação da diferença: “O rapaz ainda era novo, mas já sabe o que muitas vezes acontece aos meninos que são diferentes na escola”; da exposição pessoal: “Quando exposto, o narrador escondeu-se dentro de si mesmo”; da validação dos pares: “O rapaz estava com medo de não ser aceite (lá está a validação dos outros que é o centro do mundo)”; do *bullying*: “Sofri *bullying* durante seis anos na escola”. Os temas mobilizados pela literatura podem ser catalizadores de uma reflexão transformadora. A este propósito a professora de Português, no seu testemunho, referiu a importância desta investigação para a abordagem de temas que até então não tinham sido suscitados pelos alunos em sala de aula. Por outro lado, conforme consta do Diário de Bordo, a investigadora teve a oportunidade de

ouvir diversos alunos que, segundo a mesma professora de Português, nunca tinham pedido a palavra na sala de aula. Estas manifestações dos alunos são reveladoras do caráter libertador da literatura ficcional. Em contexto escolar, a leitura e discussão de diferentes temas encerra uma riqueza que ficou evidenciada neste estudo de caso. Naturalmente, os participantes deste estudo integravam um curso de formação artística, estando por isso mais familiarizados com uma liberdade criativa que convive intimamente com a diferença enquanto fonte de riqueza e de inspiração. Valerá a pena, neste contexto, realçar os resultados obtidos pelos participantes no que respeita à resposta dada ao questionário da BES, para melhor enquadrar o perfil dos alunos. Assim, tratando-se da empatia autopercecionada, os participantes deste estudo revelaram, no que respeita à componente afetiva da empatia, um nível de concordância maioritariamente neutro, em ambos os sexos, num total de 24 sujeitos ($n = 38$). Relativamente à componente cognitiva verificou-se um nível de concordância alto em ambos os sexos, num total de 27 sujeitos ($n = 38$), diminuindo o nível de concordância neutro, em ambos os sexos. Cada item da escala foi formulado de modo a explorar a capacidade dos indivíduos em reconhecer e responder aos sentimentos alheios e, neste quadro, pode-se concluir que a componente cognitiva reuniu uma pontuação mais alta ao nível da concordância por parte de ambos os sexos, face a uma maior neutralidade registada na componente afetiva. Estes dados podem revelar que estes alunos têm características associadas a uma maior facilidade na compreensão de pensamentos, sentimentos e perspetivas de outras pessoas sem que se verifique necessariamente uma partilha dessas mesmas emoções. A empatia cognitiva envolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, vendo o mundo a partir da sua perspetiva, o que inclui os seus valores, conhecimentos e experiências de vida. Neste domínio, o papel da Escola e dos educadores é de indiscutível importância, ao incutirem nos jovens essa capacidade de entender o outro e o seu contexto. Aliás, o processo educativo pode reforçar a responsabilidade individual e o posicionamento crítico, conforme refere Nussbaum (2010) “(...) podemos produzir uma cultura social que é ela própria uma poderosa “situação” envolvente, reforçando as tendências que militam contra a estigmatização e a dominação (p.62)”. Nussbaum enfatiza o papel da educação no fomento de uma ‘cultura envolvente’ que ensina as crianças a ver o Outro com rosto, com identidade, com direitos e responsabilidades comuns, e não como uma massa indistinta, nomeadamente face ao fenómeno da emigração e dos emigrantes, algo muito presente na realidade das escolas, atualmente. Por seu turno, Gasser (2022) destaca o papel dos educadores que “leem narrativas com as crianças não só

para promover as suas competências de literacia, mas também para apoiar o seu desenvolvimento sociomoral”.

Quanto ao terceiro objetivo - descrever as relações que existem entre resposta empática e a leitura e exploração de uma narrativa literária ficcional - procurou-se, através da exploração do conto de Ondjaki, perceber e descrever a resposta empática dos alunos que participaram no estudo. Tratou-se de apenas uma exposição a uma narrativa literária ficcional, pelo que importava registar essa resposta imediatamente após a leitura. A este nível, vários estudos têm encontrado provas de um efeito direto e positivo de uma única exposição ao nível da cognição social (Eekhof et. al. 2022). Neste âmbito, tem-se verificado uma vasta investigação tendo como foco dois processos específicos da cognição social: a Teoria da Mente e a empatia, incluindo esta uma componente afetiva, conforme foi referido ao longo deste trabalho. Neste domínio, a preocupação empática constitui uma dimensão muito relevante da empatia afetiva, pois está associada à motivação para ajudar, sendo que, ao nível da experiência subjetiva, aquela é ativada na resposta à dor e ao sofrimento de outros indivíduos (Gaspar, 2021). Singer e Lamm (2009) defendem que a empatia ocorre quando um observador percebe ou imagina o efeito de outra pessoa (ou seja, o alvo), desencadeando uma resposta que leva o observador a sentir parcialmente o que o alvo está a sentir. No que concerne ao presente estudo, concretamente à descrição da resposta empática na sequência da exposição a uma narrativa literária, recorreram-se a diferentes categorias de análise associadas à imersividade narrativa: o transporte para a narrativa, a identificação e a visualização das personagens e acontecimentos da narrativa. A abordagem à imersividade narrativa prende-se com o profundo envolvimento do leitor no mundo ficcional, motivado pelo interesse pessoal pela história e por uma identificação emocional e cognitiva pelo universo ficcional. Esta é visível na forma como estabelece, por vezes, uma relação muito pessoal com as personagens ficcionais, relacionando-se emocionalmente com elas, identificando-se, colocando-se no seu lugar – o que não significa que não mantenha uma clara ideia da sua própria identidade (Coplan, 2004). Neste domínio, a resposta dos alunos correspondeu às expectativas iniciais e aos objetivos traçados para este estudo de caso. Com efeito, no que respeita às categorias identificadas no âmbito da resposta empática, os alunos demonstraram facilidade em se instalarem na dimensão ficcional, enquanto cognitivamente estabeleciam comparações com a sua própria realidade e experiências passadas. São inúmeros os testemunhos desta realidade, conforme foi possível demonstrar ao longo deste estudo. A

imersão na história conduziu os alunos a descreverem física e psicologicamente as personagens - “é assim que as vejo na minha cabeça” -, a evidenciar a sua opinião sobre elas - “A Petra parece ser uma pessoa legal só com meninas e amigas” -, ou a demonstrarem empatia para com uma personagem - “O Filomeno é um menino de bom coração que não tem muitos amigos”. Esta experiência, intermediada pela narrativa, permitiu o estabelecimento de pontes com o Outro, mesmo em cenários improváveis e distantes. Para o leitor tudo é possível nessa viagem individual, tantas vezes conduzida por uma voz – a do narrador, que medeia a experiência do leitor face à história narrada.

Tendo esta resposta dos alunos em consideração, e no âmbito do quarto objetivo - analisar a diferença observada, ao nível da resposta empática, entre as duas variáveis, leitura de um texto literário ficcional e a leitura de texto expositivo, partiu-se para a análise das possíveis diferenças. Neste domínio, estas diferenças confirmaram-se no que concerne à resposta dos participantes, conforme os estímulos aplicados. Refira-se que o texto expositivo mobilizou diversos relatos e fragmentos das obras de Ondjaki. Estes relatos foram utilizados para suportar a argumentação da autora do texto, não constituindo o seu foco principal. É evidente, no entanto, após a análise do conteúdo das respostas dos alunos, que a diversidade destes excertos constituiu um catalisador para a reflexão e autorreflexão. Se no primeiro momento os alunos interpretaram o conto e os acontecimentos de uma forma emotiva, no segundo texto responderam com uma maior profundidade a diferentes catalisadores, ou seja, a outros fragmentos de diversas histórias que constituem ficção. É sobretudo sobre estes fragmentos que os alunos se pronunciam, parecendo ignorar o restante conteúdo do texto expositivo. A este propósito, no contexto do guião de exploração do texto, os alunos referem: “O texto não foi muito interessante para mim”, ou “não sinto que criei uma relação com as personagens. É tudo muito superficial...” No entanto, na sequência da leitura do texto surgem reflexões muito interessantes, no que respeita à visualização de realidades que não se conhecem, mobilizando referenciais de que o leitor dispõe: “Reconheço cenários de acordo com a minha realidade. (...) Não sei como é em África e no texto em nenhum momento descreve como é”. Quando no contexto das entrevistas é perguntado diretamente aos alunos a sua opinião sobre ambos os textos, tendo como referência o ‘transporte e a visualização’, o conto, e a sua narrativa, parecem ter favorecido a imersão dos alunos nos acontecimentos, no enredo da história. A este respeito, as características intrínsecas a um conto parecem ter sido importantes para a receptividade dos alunos. A sua brevidade, as poucas personagens, um

enredo pouco complexo, a resolução em poucas páginas, a sua literariedade, e mesmo o seu ponto de vista. Todas estas questões parecem ter sido relevantes para a boa receptividade ao conto, não desprezando uma última, a do seu tema. Um tema universal, como o Amor, nesta faixa etária, bem como o contexto escolar, contribuíram claramente para que a exposição a este texto fosse tão positiva. Com efeito, verifica-se uma maior simpatia, e mesmo empatia, face aos acontecimentos narrados no conto, embora o texto expositivo ofereça algo novo que o conto não contemplava: uma análise dos acontecimentos. Ou seja, a diversidade e a sua complexidade. A análise da autora, para alguns alunos, é algo interessante, que acrescenta valor ao texto, apesar do seu significado já ser “dado”. A diversidade de expectativas e de perfis dos alunos leva-os a posicionarem-se de forma diferente perante o texto não ficcional. Ou seja, a sua complexidade não é interessante para todos os alunos: “O segundo texto já foi um bocado mais difícil, sim. (...) Aquilo parecia que contava várias coisas ao mesmo tempo. (...). Em síntese, constatou-se que, em termos comparativos, a envolvimento emocional com a história constituiu uma condição decisiva para que os alunos manifestassem agrado com a leitura. A transportabilidade, associada à identificação com as personagens, a imaginação e visualização de cenários e do contexto narrativo, revelou-se decisivo para a forma como os alunos interpretaram os acontecimentos. Este testemunho colhido numa entrevista materializa, de uma forma clara, o que se tem vindo a mencionar: “Eu não consegui pôr-me lá dentro da história. Como era uma coisa mais teórica, a contar já a história, eu achei que OK, é um texto. É um texto como outro qualquer.” Esta aluna alude, de forma muito interessante, a diferentes questões que lhe são suscitadas pelo texto expositivo: por um lado as características do texto, referindo que era apenas mais um, ou seja, sem novidade ou interesse. Por outro lado, era “uma coisa teórica”, desinteressante, conclui-se. E, ainda, que “contava já a história”, ou seja, despojado de novidade. Será, pois, de valorizar estas questões nesta abordagem, bem como o que um outro aluno refere: “O primeiro, a leitura foi mais fácil de perceber, no segundo, nem tanto. Acho que a primeira história foi mais... Foi uma história boa. Teve um final mais feliz do que a segunda.”

Estando a presente investigação focada na análise da resposta empática de alunos do ensino secundário artístico a textos narrativos ficcionais, considera-se que a mesma se manifestou de uma forma muito clara e consistente. Acresce, ainda, que no âmbito da disciplina de Português a estratégia desenvolvida pela professora no sentido de atribuir tarefas de leitura de textos ficcionais e de poesia aos alunos, constituiu também um tema focado nas

entrevistas, tendo enriquecido o seu conteúdo. Com efeito, em contexto curricular, práticas que incentivem a leitura, o posicionamento crítico, a análise perante pares, resultam de estratégias ativas que envolvem e valorizam os alunos. A forma como estes comunicaram a experiência não deixa dúvidas quanto à importância desta estratégia, nem tampouco a sua relevância quanto à aproximação que promove entre os jovens e a literatura. Deste modo, atendendo aos resultados apresentados, será de equacionar o reforço das narrativas ficcionais no currículo escolar, já que estas parecem efetivamente contribuir para o desenvolvimento da cognição social, em particular da empatia nos alunos. Por outro lado, constata-se a importância do professor neste processo, pois caberá a ele o desenvolvimento de estratégias que promovam a leitura e a aproximação desta ao universo dos adolescentes. Em contexto educativo, importa enfatizar a importância de conferir o espaço necessário para diversidade na leitura, já que se verifica, evidentemente, uma grande variedade de leitores: de cérebros, experiências e de idiosincrasias (Huettig & Ferreira, 2023). Mais do que alunos competentes na decifração e no conhecimento da língua será importante que se desenvolvam estratégias que promovam o gosto pela leitura. A leitura por entretenimento tem características próprias e mobiliza o indivíduo de forma diferente. Este processo é decisivo, pois aqui interagem motivações e objetivos pessoais muito relevantes, sobretudo ao nível da literacia dos indivíduos. Paralelamente, quando o leitor se confronta com a palavra escrita, através da leitura, também se apercebe das suas convicções e dilemas. A literatura pode ser transformadora e nela o indivíduo pode-se encontrar e pode, sobretudo, crescer muito enquanto Ser humano.

Limitações e orientações futuras

Este estudo de caso apresenta algumas limitações. Tendo como referência as conclusões desta dissertação, será de considerar uma ampliação de número de participantes num estudo futuro, bem como garantir a diversidade da amostra. O estudo incluiu um grupo de 43 alunos, provenientes de duas turmas de um curso artístico do ensino secundário. Estudos futuros deverão expandir a amostra, incluindo uma desejável representatividade de alunos de ambos os sexos, de diferentes escolas, contextos socioeconômicos e perfis demográficos, para garantir uma desejável generalização dos resultados. A inclusão de alunos de diferentes idades também poderá fornecer pistas adicionais sobre o desenvolvimento da empatia ao longo da vida.

A investigação foi desenvolvida ao longo de vários meses, de forma constante e estruturada. No entanto, poderá ser relevante para a investigação do tema, no que concerne à influência mais duradoura da leitura de literatura no desenvolvimento da empatia, a realização de um estudo longitudinal, acompanhando os mesmos alunos ao longo do tempo. Por outro lado, refere-se nesta dissertação a importância de se considerarem as diferenças individuais no estudo da empatia. Estudos futuros poderão investigar com maior profundidade como diferentes fatores poderão afetar a capacidade empática dos alunos, bem como o seu envolvimento na leitura de narrativas literárias. Tal poderá ser realizado, nomeadamente, através da avaliação de traços de personalidade, entre outros fatores relevantes.

Os alunos foram expostos a dois estímulos com características diferentes - um texto ficcional e um texto expositivo. A escolha prendeu-se com o facto de se pretender expor os alunos a textos com intenções diversas ao nível da comunicação, bem como da sua construção. O primeiro favorece uma experiência estética e emocional, sendo que o segundo perspectiva o esclarecimento, a análise e a explicitação, o que não invalida que tenha também mobilizado elementos narrativos para comprovar essa explicitação. No futuro, será importante expandir a investigação de forma a incluir outros géneros literários, como a poesia, e a não-ficção, para avaliar como diferentes estilos literários influenciam o desenvolvimento da empatia. A outro nível, será pertinente considerar o papel das múltiplas plataformas digitais e

da inteligência artificial, investigando as transformações que se estão a operar na leitura e na comunicação, tendo em perspetiva o impacto no desenvolvimento da empatia.

Para a caracterização da empatia autopercecionada recorreu-se à Escala Básica de Empatia (BES), já que a mesma era adequada aos objetivos deste trabalho, nomeadamente tendo em consideração a idade dos participantes. Acresce que a mesma já estava validada para a população portuguesa. No entanto, poderá ser interessante utilizar múltiplas medidas de empatia, de forma integrada, tendo em vista alcançar uma visão mais abrangente deste construto e sua relação com a leitura.

O estudo incluiu uma entrevista com a professora de Português dos alunos participantes. Outros estudos, no futuro, poderão expandir essa análise, investigando como as práticas pedagógicas do professor influenciam a leitura e o desenvolvimento da empatia dos alunos. O enfoque na prática pedagógica poderá permitir uma melhor compreensão do processo de leitura e do desenvolvimento da empatia em contexto de sala de aula.

Em suma, existe ainda um vasto caminho a ser percorrido no que toca ao estudo da relação entre empatia e leitura. No entanto, ressalta deste estudo, a inequívoca importância da literatura ficcional ao nível da cognição social, sendo que esta questão assume uma particular relevância no período da adolescência. Também é a partir da literatura que o ser humano pode percorrer outros imaginários e aceder a contextos diferentes dos seus. Talvez esta viagem lhe permita perceber que, mais do que a diferença face ao outro, importa valorizar a enorme riqueza da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- Abramson, L., Eldar, E., Markovitch, N., & Knafo-Noam, A. (2022). The empathic personality profile: Using personality characteristics to reveal genetic, environmental, and developmental patterns of adolescents' empathy. *Journal of Personality*, 91(3), 753–772. <https://doi.org/10.1111/jopy.12772>
- Abrantes, A. M. (2014). Narrativa e empatia. Lições do cérebro e da literatura. *Povos E Culturas*, 18, 195–207. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2014.8949>
- Adizon, M. A. & University of the Philippines Open University. (2018). *Developing Empathy through Reading Quality Essays* [Research]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34150.78404>
- Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2014). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229–241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- Anastácio, S., Vagos, P., Nobre-Lima, L., Rijo, D., & Jolliffe, D. (2016). The Portuguese version of the Basic Empathy Scale (BES): Dimensionality and measurement invariance in a community adolescent sample. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(5), 614–623. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1167681>
- Andrews, S., & Reichle, E. D. (2019). The Cognitive Architecture of Reading: The Organization of an Acquired Skill. In *The MIT Press eBooks* (pp. 51–66). <https://doi.org/10.7551/mitpress/10841.003.0007>
- Apperly, I. (2010). *Mindreaders: The Cognitive Basis of “Theory of Mind.”* Psychology Press.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Baron-Cohen, S. (1991). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 301–314. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1991.tb00879.x>
- Batson, C. D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In *The MIT Press eBooks* (pp. 3–16). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>
- Bidault-Waddington, R. (2017). Aesthetic Intelligence Experiments and New Frontiers. An Art-based research laboratory translated into a Critical Design strategy. *The Design Journal*, 20(sup1), S77–S88. <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1353050>

- Black, J. E., & Barnes, J. L. (2015). The effects of reading material on social and non-social cognition. *Poetics*, 52, 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.07.001>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brandt, L., & Brandt, P. A. (2005). Cognitive poetics and imagery. *European Journal of English Studies*, 9(2), 117–130. <https://doi.org/10.1080/13825570500171861>
- Carew, T. J., & Ramaswami, M. (2020). The Neurohumanities: An Emerging Partnership for Exploring the Human Experience. *Neuron*, 108(4), 590–593. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.10.019>
- Carroll, N. (2000). Art and Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research. *Ethics*, 110(2), 350–387. <https://doi.org/10.1086/233273>
- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas, Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2014). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Damásio, A. (2022). *Sentir e saber: As origens da consciência*. Companhia das Letras.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>
- De Waal, F. B. (2007). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 279–300. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>
- Decety, J. (2011a). Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy. *Emotion Review*, 3(1), 92–108. <https://doi.org/10.1177/1754073910374662>
- Decety, J. (2011b). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 35–45. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x>
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1053–1080. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000503>

- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Djikic, M., Oatley, K., & Carland, M. (2012). Genre or artistic merit? *Scientific Study of Literature*, 2(1), 25–36. <https://doi.org/10.1075/ssol.2.1.02dji>
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Opening the Closed Mind: The Effect of Exposure to Literature on the Need for Closure. *Creativity Research Journal*, 25(2), 149–154. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783735>
- Dow-Edwards, D., MacMaster, F. P., Peterson, B. S., Niesink, R., Andersen, S., & Braams, B. (2019). Experience during adolescence shapes brain development: From synapses and networks to normal and pathological behavior. *Neurotoxicology and Teratology*, 76, 106834. <https://doi.org/10.1016/j.ntt.2019.106834>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E., & Champoux-Larsson, M. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681–694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Eekhof, L. S., Van Krieken, K., & Willems, R. M. (2022). Reading about minds: The social-cognitive potential of narratives. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(5), 1703–1718. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02079-z>
- Eisenberg, N. (2017). Empathy-Related Responding and Its Relations to Positive Development. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 165–183). <https://doi.org/10.1017/9781316271698.007>
- Faria, H.M.M. (2012). As crianças na narrativa de Ondjaki. Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de mestre. Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9930/1/ulfl141494_tm.pdf. Acesso em 27 dez 2024.
- Campos, D. B. (1992). Estrutura Familiar, relações parentais, pesquisas e didáticas. Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade Camões para obtenção do grau de doutor, orientada por Judite Santos Montez, Lisboa
- Gallagher, S. (2012). Empathy, Simulation, and Narrative. *Science in Context*, 25(3), 355–381. <https://doi.org/10.1017/s0269889712000117>
- Gallese, V. (2007). The Shared Manifold Hypothesis: embodied simulation and its role in empathy and social cognition. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 448–472). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511543753.025>
- Gaspar, A. (2014). Neurobiologia e psicologia da empatia: pontos de partida para a investigação e intervenção da promoção da empatia. *Povos E Culturas*, 18, 159–174. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2014.8947>

- Gaspar, A., & Esteves, F. (2022). Empathy development from adolescence to adulthood and its consistency across targets. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.936053>
- Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How Do Children Socially Learn from Narrative Fiction: Getting the Lesson, Simulating Social Worlds, or Dialogic Inquiry? *Educational Psychology Review*, 34(3), 1445–1475. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09667-4>
- Gerrig, R. (1994) Experiencing narrative worlds: on the psychological activities of reading. *Choice Reviews Online*, 31(07), 31–3591.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Gordon, A., Goldman, A., Gallese, V., Jordan, J., Birch & Bloom, Camerer, C., Loewenstein, G., Weber, M., Nickerson, R., Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, A., Rizzolatti, G., Craighero, L., Fisher, M., & Spaulding, S. (2021). *Simulation theory: An Introduction*.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Han, B. C. (2024). A Crise da Narração. Relógio D'Água.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.
- Huetig, F., & Ferreira, F. (2022). The Myth of Normal Reading. *Perspectives on Psychological Science*, 18(4), 863–870. <https://doi.org/10.1177/17456916221127226>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind Brain and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2005). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Koopman, D.C & Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory*. 9. 79-111.

- Koopman, E. M. (2015). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 10(1), 82–98. <https://doi.org/10.1037/aca0000041>
- Lenhart, J., Dangel, J., & Richter, T. (2020). The relationship between lifetime book reading and empathy in adolescents: Examining transportability as a moderator. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 16(4), 679–693. <https://doi.org/10.1037/aca0000341>
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology, Volume 1: Individual Bases of Adolescent Development*. John Wiley & Sons.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2016). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 11(1), 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press (MA).
- Nussbaum, M. C. (2024). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Oatley, K. (2008). The science of fiction. *The New Scientist*, 198(2662), 42–43. [https://doi.org/10.1016/s0262-4079\(08\)61619-x](https://doi.org/10.1016/s0262-4079(08)61619-x)
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as Dreams*. <https://doi.org/10.1002/9781119970910>
- O’Hara, D. T., & Iser, W. (1979). The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(1), 88. <https://doi.org/10.2307/430052>
- OECD (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en>.
- Ondjaki (2016). *Os da minha rua*. Leya Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. SAGE Publications, Incorporated.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE.
- Paulson, E. J. (2006). Self-Selected Reading for Enjoyment as a College Developmental Reading Approach. *Journal of College Reading and Learning*, 36(2), 51–58. <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850187>

- Pechorro, P., Jesus, S., Kahn, R., Gonçalves, R., & Barroso, R. (2018). A Versão Breve da Escala de Empatia Básica numa Amostra Escolar de Jovens Portugueses: Validade, Fiabilidade e Invariância. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación - E Avaliação Psicológica*, 49(4). <https://doi.org/10.21865/ridep49.4.13>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00076512>
- Preston, S. D., Bechara, A., Damasio, H., Grabowski, T. J., Stansfield, R. B., Mehta, S., & Damasio, A. R. (2007). The neural substrates of cognitive empathy. *Social Neuroscience*, 2(3–4), 254–275. <https://doi.org/10.1080/17470910701376902>
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018>
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81–96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x>
- Stake, R. E. (2016). *A Arte da Investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189x007002005>
- Stout, C. J. (1999). The Art of Empathy: Teaching Students to Care. *Art Education*, 52(2), 21–34. <https://doi.org/10.1080/00043125.1997.11650892>
- Surmelian, L. Z. (1968). *Techniques of Fiction Writing: Measure and Madness*. Doubleday Books.
- Thexton, T., Prasad, A., & Mills, A. J. (2019). Learning empathy through literature. *Culture and Organization*, 25(2), 83–90. <https://doi.org/10.1080/14759551.2019.1569339>
- Thompson, E. (2005). Empathy and Human Experience. In *Oxford University Press eBooks* (pp. 261–286). <https://doi.org/10.1093/0195175328.003.0014>
- Van Krieken, K. (2018). How reading narratives can improve our fitness to survive. *Narrative Inquiry*, 28(1), 139–160. <https://doi.org/10.1075/ni.17049.kri>
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536124>

- Weinstein, L. (1987). *Actual Minds, Possible Worlds*—Jerome Bruner; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1986, 210 pages, "5. *Psychiatric Services*, 38(6), 676. <https://doi.org/10.1176/ps.38.6.676>
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Wimmer, L., Friend, S., Currie, G., & Ferguson, H. J. (2021). Reading Fictional Narratives to Improve Social and Moral Cognition: The Influence of Narrative Perspective, Transportation, and Identification. *Frontiers in Communication*, 5. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.611935>
- Wolcott, H. (2009). *Writing Up Qualitative Research* (3rd ed.). <https://doi.org/10.4135/9781452234878>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. SAGE.
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Zahavi, D. (2011). Empathy and Direct Social Perception: A Phenomenological Proposal. *Review of Philosophy and Psychology* 2 (3):541-558.
- Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 269–284). <https://doi.org/10.1037/10612-017>
- Zunshine, L. (2003). Theory of Mind and Experimental Representations of Fictional Consciousness. *Narrative*, 11(3), 270–291. <https://doi.org/10.1353/nar.2003.0018>
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Ohio State University Press.

ANEXOS

ANEXO 1 - Escala Básica de Empatia
(Jolliffe, 2005; versão portuguesa: Anastácio, Vagos, Nobre-Lima, Rijo & Jolliffe, 2016)

ANEXO 2 - Conto e Guião de Exploração

Bilhete com foguetão

Com um beijinho para a Petra

Foi no tempo da terceira classe³.

Quando a Petra entrou na sala já deviam ser umas três da tarde.

Lembro-me disso porque nós sabíamos mais ou menos as horas pelo modo como as sombras invadiam a sala de aulas.

A Petra tinha o tom de pele escuro, bem bronzeado, e vinha com umas roupas bem bonitas que se fosse a minha mãe não me deixava vestir assim num dia normal de aulas. Uma mochila toda colorida como quase ninguém tinha naquela época. Então eu acho que tudo aconteceu em poucos minutos, assim muito de repente.

Já não consegui prestar atenção à aula e a Marisa, que sentava na carteira ao lado, reparou que eu estava toda a hora a olhar. A delegada de turma também viu. E a Petra também.

Na hora do intervalo o Cláudio veio me buscar para eu ser defesa na equipa dele de futebol e eu disse que não. O Hélder, que organizava a outra equipa, até me prometeu posição de avançado mas eu recusei. Fiquei todo intervalo na sala, na minha carteira, a rasgar as folhas onde eu tentava escrever um bilhete para a Petra.

Depois do intervalo todos regressaram com respiração depressada⁴ e o suor do corpo a molhar as roupas, alegres também porque a camarada professora Berta disse que ainda ia demorar. Deu ordens à delegada para sentar todo mundo e apontar numa lista o nome dos indisciplinados.

Primeiro houve aquele silêncio assim de cinco minutos que todos têm medo de ficar na lista e ninguém quase se mexe. Depois começaram a desenhar, jogar batalha naval e tentar pedir com licença à delegada para falar com alguém um assunto nenhum. O meu bilhete estava pronto, dobrado, mas eu não sabia na minha cabeça se devia ou não dar o bilhete à Petra.

³ Terceira classe – 3º ano do 1º ciclo.

⁴ Depressada – Ofegante (Angola e Moçambique).

A Marisa olhava para mim como quem perguntava alguma coisa. E essa resposta que ela queria com palavras ou um olhar, eu também não tinha para mim. Mesmo sem ter ido jogar futebol, eu suava na testa e nas mãos.

Fiz sinal à delegada que queria falar com ela, mas ela disse que não. A Marisa disse-me então que ela podia ir.

– Entrego a quem?

– À Petra.

A Marisa nem esperou eu ter acabado bem de decidir, tirou-me o bilhete da mão e foi a correr. O meu olhar acompanhou a Marisa na corrida em direção à Petra e de repente me deu uma tristeza enorme quando a vi passar além da Petra e entregar o papel já meio aberto à delegada de turma.

A delegada mandou todos fazerem um silêncio que eu não conseguia engolir na minha garganta dura. Era o meu fim. Como é que eu ia enfrentar os rapazes depois daquele bilhete para a Petra a dizer que ela tinha «um estojo bonito com cores de Carnaval da Vitória e a mochila também, pelo tipo mousse de chocolate e uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas quietas e brilhantes»?

Cruzei os braços na carteira, escondi a cabeça, fechei os olhos, e pelos risos eu ia entendendo o que se passava ali. Quando ela acabou de ler, houve um silêncio e eu sabia que a delegada devia estar a olhar para o desenho. Como eu não sabia desenhar quase nada, tinha feito um pequeno foguetão desajeitado porque achei que fazer flores também já era de mais. A delegada riu uma gargalhada só dela, bem alto. A Marisa quis saber o que era. Ela amarrotou o bilhete e guardou no estojo.

– Ele desenhou um «fojetão».

– Um «fojetão»?!

Aí eu confirmei na minha cabeça que aquela menina não podia ser nossa delegada porque ela não sabia ler o «gue», e eu tinha a certeza absoluta de ter escrito «foguetão». A camarada professora Berta entrou e eu estremeci, pensei que fossem me queixar do bilhete, mas nada, todos estavam parados, como borboletas! isso mesmo, borboletas quietas.

No fim da tarde, a Petra foi logo embora sem falar com ninguém, e os rapazes da minha turma foram bem simpáticos, ninguém me estigou⁵ e até o Filomeno, que era tão

⁵ *Estigar* – Provocar; fazer troça (Angola).

calado, deu-me uma pancada leve nas costas que eu entendi tudo sem ele ter dito nada com a boca. Cheguei a casa muito confuso e um pouco triste, mas já não queria falar mais do bilhete.

– Correu bem o dia? – a minha mãe me deu um beijinho.

– Sim foi bom – tirei a mochila das costas.

– Mãe, foguetão não é com «gue», como na palavra guerra?

– Claro que sim, filho.

Olhei devagar para ela. Fiquei a sorrir. A minha mãe também tem uns olhos assim enormes bem bonitos de olhar.

Guião de exploração do conto

I

“A Marisa olhava para mim como quem pergunta alguma coisa. E essa resposta que ela queria com palavras ou um olhar, eu também não tinha para mim.”

1. Consideras que a Marisa conseguia perceber como se estava a sentir o narrador?
 - 1.1 Explica a tua resposta.
2. Habitualmente, consegues perceber como as pessoas se estão a sentir, mesmo antes de elas te dizerem?
 - 2.1. Explica a tua resposta.

II

“O meu olhar acompanhou a Marisa na corrida em direção à Petra e de repente me deu uma tristeza enorme quando a vi passar além da Petra e entregar o papel já meio aberto à delegada de turma.”

1. Identifica a causa da tristeza referida pelo narrador.
 - 1.1. Explica a tua resposta.
2. Pessoalmente, quando estás com um amigo que está triste, a seguir costumás ficar triste?
 - 2.1. Explica a tua resposta.

III

“Era o meu fim. Como é que eu ia enfrentar os rapazes (...). Cruzei os braços na carteira, escondi a cabeça, fechei os olhos, e pelos risos eu ia entendendo o que se passava ali.

1. Carateriza o estado de espírito do narrador.
 - 1.1. Explica a tua resposta.
2. Costumas deixar-te afetar pelo que os teus amigos estão a sentir?
 - 2.1. Explica a tua resposta.

IV

“(...) os rapazes da minha turma foram bem simpáticos, ninguém me estigou e até o Filomeno, que era tão calado, deu-me uma pancada leve nas costas e eu entendi tudo sem ele ter dito nada com a boca.”

1. Explica por que, na tua opinião, os rapazes foram simpáticos com o narrador.
 - 1.1 Explica a tua resposta.

2. Quando alguém está em baixo, habitualmente consegues compreender aquilo que está a sentir?

1.1. Explica a tua resposta.

V

1. Conseguiu imaginar-te no cenário dos acontecimentos descritos no texto?

1.1. Explica a tua resposta.

2. Enquanto lias o conto, conseguiste visualizar o narrador?

2.1. Explica a tua resposta.

ANEXO 3 - Texto Expositivo e Guião de Exploração

“Nos textos de Ondjaki o narrador reporta-se ao passado, a “um tempo que os mais velhos chamam de antigamente”, resgatando as histórias vividas na infância. Portanto, constituídos com a matéria e os artifícios da memória, revisita o passado da capital angolana, nos anos oitenta e noventa, época em que o narrador e os amigos se envolvem em peripécias e aventuras, consagrando a infância como um tempo de fantasia.

Geralmente escolhemos para nossos amigos indivíduos que frequentam o nosso meio social e com os quais nos identificamos e estabelecemos uma rede de relações interpessoais. Assim, entre os diferentes núcleos de amizade nas narrativas de Ondjaki, celebram-se particularmente os constituídos por crianças da rua Fernão Mendes Pinto (morada dos progenitores); por amigos do bairro da Praia Do Bispo (localização da casa da avó onde passa os fins-de-semana e férias); e pelos companheiros de escola.

No tempo da terceira classe, o narrador personagem revelou um interesse amoroso por Petra, uma menina bonita, de tom de pele escuro, bem bronzeado, e elegantemente vestida. O menino decidiu expressar os seus sentimentos enviando uma carta à colega, na história “Bilhete com foguetão” em *Os da Minha Rua*, elogiando os acessórios e os dotes físicos da rapariga: “um estojo bonito com cores do Carnaval da Vitória e a mochila também, pele tipo mousse de chocolate e uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas quietas e brilhantes”. A acompanhar o texto estava um desenho de um foguetão, pois pensara que desenhar flores seria inapropriado. Contudo, Marisa, a delegada, intercepta o bilhete, o que causou constrangimento ao rapaz e à rapariga que, no final das aulas, se esquivava sem falar com ninguém. Surpreendido ficou o menino quando os colegas da turma se solidarizaram com o embaraço dele, reagindo com simpatia, ninguém o *estigou*⁶ e até o Filomeno lhe deu uma leve pancada nas costas. O interesse amoroso desvanece-se e anos mais tarde, Petra, a aluna estudiosa, inspirava “raiva”. Curiosa e inquisidora não conquista a simpatia do narrador personagem e numa ocasião, quando é *ralhada* pela professora Sara, o narrador regozija-se, afirmando: “Bem feita, que é pra não se armar em chica esperta e ver se fica um bocadinho menos agitadora”.

O interesse amoroso do narrador personagem incide, nessa ocasião, sobre uma outra companheira de escola, Romina. Mas o rapaz sentia-se obrigado a evitar o contacto com a colega, receando os comentários maliciosos dos outros: de que estariam romanticamente envolvidos ou pior, questionassem as suas orientações sexuais:

⁶ *Estigar* – Provocar; fazer troça (Angola).

Eu e a Romina éramos amigos há muito tempo, mas não conversávamos muito, até porque na escola se um rapaz está toda hora a conversar com uma rapariga, assim já vão dizer que ele quer engatar, que tá a dar xaxo, ou então, que é pior, dizem que é um rapaz que só quer andar com meninas.

Também o Bruno, na história “Os calções verdes do Bruno”, em *Os da Minha Rua*, denota um interesse amoroso pela Romina. Certo dia, o rapaz apareceu na escola após ter tomado banho e sem a indumentária habitual (calções verdes e blusa vermelha), factos que deixavam adivinhar uma alteração a nível emocional:

A antiga blusa vermelha tinha sido substituída por uma camisa de manga curta esverdeada e flores brancas tipo Havai. Mas o mais espantoso era o Bruno não trazer os calções dele verdes justos com duas barras brancas de lado. A pele cheirava a sabonete azul limpo, as orelhas não tinham cera, as unhas cortadas e limpas, o cabelo lavado e cheio de gel. Até os óculos estavam limpos. Tortos, mas limpos.

Os colegas especularam sobre as possíveis causas da alteração de comportamento, mas o segredo acabou por ser desvendado pela mãe do Bruno, que comentou com a mãe do Hélder que o filho estava apaixonado pela Romina. A notícia espalhou-se pela escola, causando vergonha e embaraço ao rapaz. Embora no dia seguinte voltasse a usar o traje habitual, conseguiu, no entanto, enternecer o coração da rapariga, mas sem que ela tivesse correspondido de forma amorosa, nem que se estabelecessem laços para além de uma amizade inocente.

Nos bairros, as crianças reúnem-se em pequenos grupos, indiferentemente do sexo, não à volta da fogueira como os dos meninos de Huambo, mas no muro para recriar e inventar novas versões do episódio da novela que acabam de assistir, pondo à prova a criatividade de cada um. As novelas, que agradam a ambos os sexos, acabam por desempenhar um papel importante na socialização e educação das crianças e pelas qualidades artísticas e personagens singulares ficam para sempre no imaginário das pessoas.”

Guião de Exploração do texto

I

“O interesse amoroso desvanece-se e anos mais tarde, Petra, a aluna estudiosa, inspirava “raiva”. Curiosa e inquisidora não conquista a simpatia do narrador personagem e numa ocasião, quando é *ralhada* pela professora Sara, o narrador regozija-se, afirmando: “Bem feita, que é pra não se armar em chica esperta e ver se fica um bocadinho menos agitadora”.

1. Como caraterizas os sentimentos do narrador personagem em relação à Petra.

1.1. Explica a tua resposta.

2. Costumas deixar-te afetar pelo que os teus amigos estão a sentir?

2.1. Explica a tua resposta.

II

“Mas o rapaz sentia-se obrigado a evitar o contacto com a colega, receando os comentários maliciosos dos outros: de que estariam romanticamente envolvidos ou pior, questionassem as suas orientações sexuais (...).”

1. Como interpretas os receios do narrador personagem em relação aos seus colegas?

1.1. Explica a tua resposta.

2. Costumas incomodar-te com os sentimentos das outras pessoas?

2.1. Explica a tua resposta.

III

(...) o rapaz apareceu na escola após ter tomado banho e sem a indumentária habitual (calções verdes e blusa vermelha), factos que deixavam adivinhar uma alteração a nível emocional (...).

1. Carateriza o estado de espírito do Bruno.

1.1. Explica a tua resposta.

2. Tens facilidade em perceber quando os teus amigos estão alegres?

2.1. Explica a tua resposta.

IV

“A notícia espalhou-se pela escola, causando vergonha e embaraço ao rapaz. Embora no dia seguinte voltasse a usar o traje habitual, conseguiu, no entanto, enternecer o coração da rapariga, mas sem que ela tivesse correspondido de forma amorosa, nem que se estabelecessem laços para além de uma amizade inocente.”

1. Explica a razão para o embaraço e vergonha do Bruno.
 - 1.1. Explica a tua resposta.
2. Facilmente te deixas contagiar pelos sentimentos dos teus amigos?
 - 2.1. Explica a tua resposta.

V

1. Conseguiu imaginar-te no cenário dos acontecimentos descritos no texto?
 - 1.1. Explica a tua resposta.
2. Enquanto lias o texto, conseguiste visualizar o narrador personagem, a Petra, a Marisa, o Filomeno, a Romina, o Bruno?
 - 2.2. Explica a tua resposta.

ANEXO 4

Categorias de análise das respostas aos guiões de exploração do Conto e do Texto Expositivo

Categorias	Subcategorias
I- Construção de significados	
A- Temas e Dilemas	Fala da maldade humana, inveja e ciúme (C1) Fala de sentimento de vingança e raiva (T1) Fala de uma declaração de amor constrangedora (C1) De um bilhete muito importante, pois continha sentimentos e a vulnerabilidade por alguém (C1) Tudo se deveu a uma invasão da privacidade (C5) (T4) O facto do Bruno querer mudar coisas em si mesmo por conta de uma garota é admirável. Quer dizer que está disposto a fazer de tudo por ela. (T1) A sala de aula ficou a saber que o narrador gostava da Petra e de que maneira gostava. (C1) O Bruno queria muito estar bonito para a Romina. Estava cheiroso e limpinho. (T1) O Bruno queria impressionar (T3) O rapaz teve medo de que fizessem piada com ele, já que principalmente em ambiente escolar, um rapaz e uma rapariga andando juntos estão muito sujeitos a serem julgados e mal-entendidos. (T4) O rapaz estava com medo de não ser aceite (lá está a validação dos outros que é o centro do mundo). Por acaso, é! Nestas idades é um assunto tão frequente e tão sensível. (T1)

**B - Personagens
e questões
levantadas**

Quando o amor do narrador não lhe é correspondido, os sentimentos do mesmo são de certa maneira auto-manipulados, para os reprimir, ocultar ou contrariar. (T1)

O rapaz ainda era novo, mas já sabe o que muitas vezes acontece aos meninos que são diferentes na escola. (T1)

Um acontecimento muito provável de acontecer, ou que já aconteceu, a muitos de nós. (C1) (T3)

Todos naquela sala conseguiram ouvir o lado mais íntimo e frágil do narrador. (C1)

Desilusões são normais quando somos novos (C2)

Desde pequena sempre passei por muita coisa, consigo perceber bem a situação. (C1)

Sofri bullying durante seis anos na escola (C1)

No terceiro ano o bullying é mais habitual (C1)

Na minha infância aconteceu o mesmo (C1)

Já me encontrei em cenários assim (C1) (T1)

Imagino o narrador na minha sala de aula de 1ºCiclo. (C2) (T1)

Conheço a sensação antes de entregar uma carta. (C1)

Não tenho dificuldade em imaginar uma pessoa a voltar a fazer troça de mim. (C1)

Não entrego cartas de amor no meio de uma turma inteira. (C1)

Eu no 3º ano não tinha a inocência do narrador (C1)

O narrador mostrou uma coragem que eu nunca teria com aquela idade. (C1)

Com as pessoas que tenho à minha volta isso nunca

iria acontecer. (C1)

Todos reconhecemos o sentimento de enviar uma carta de amor. (C1)

Já todos sentimos o mesmo nervosismo, o medo e a paixão. (C1)

Quando exposto, o narrador escondeu-se dentro de si mesmo (C1)

Como os sentimentos do narrador não foram recíprocos, foi mais fácil tornar a Petra uma pessoa ruim na sua visão como narrador. Quando a Petra foi chamada a atenção, o narrador concluiu que a sua visão individual em relação à colega da turma estava correta e que ele fez bem em não entrar numa relação com ela. (T1)

O narrador tinha medo de se expressar livremente e ser quem é na frente dos colegas. Quando estamos confortáveis, não temos medo de expor opiniões e gostos próprios. Se alguém tem medo de se expressar a pessoa não se sente segura o suficiente. (T1)

A adrenalina é acompanhada muitas vezes de medo. Fazer algo perigoso ou então fora da rotina comum, faz o coração disparar, pois é o seu jeito de avisar ao ser humano que aquilo pode não ser seguro. (T1)

Não acho que seja normal ou bem-visto, pessoas, amigos, ou colegas de classe, estarem a falar desta forma uns com os outros, principalmente, mas não unicamente, numa sala de aula. (T1)

Os sentimentos do narrador não eram exatamente “raiva”, como mencionado no excerto. Acredito que são mais próximos da angústia de uma paixão que nunca foi mútua e que por isso levou ao “arrependimento” do narrador. Acho mais fácil acreditar que alguém ache que falhou perante o seu amado, do que acreditar que o seu amado lhe falhou. (T1)

O narrador receava mostrar os seus sentimentos aos colegas. Eu, infelizmente, acho isto normal, pois estamos cada vez mais envergonhados em

demonstrar o que sentimos e ao mesmo tempo criticamos mais as pessoas por aquilo que elas são e sentem. (T1)

Quando as pessoas são mais novas ainda não têm a mente tão aberta e podem não aceitar pessoas com outras orientações sexuais, ou até acontece as crianças adotarem os comportamentos dos pais, que muitas vezes podem ser homofóbicos. (T1)

Era malvisto, nesta altura, ser um rapaz feminino ou homossexual. Era motivo de vergonha e desonra trazendo vergonha às suas famílias. (T1)

Quando não gostamos de uma pessoa e um superior ralha com ela sentimos satisfação. Uma espécie de justiça poética. Num cenário escolar é fácil sentir esta repulsa e inveja. (T1)

Eu já senti raiva e inveja de colegas e já me regoziquei quando algo lhes correu mal, mas nunca me aconteceria espalhar paixonetas, porque não conto às pessoas. (T1)

Vejo que o rapaz, tal como muitos de nós, tenta procurar uma aprovação social. Tem, muita insegurança nele próprio e medos estereotipados. (T1)

C - Emoções e sentimentos das personagens principais

Traição (C10)

Vergonha (C16) (T5)

Humilhação (C8) (T3)

Desespero (C1)

Tristeza (C15) (T1)

Zanga (C1)

Angústia (C1)

Nervosismo (C6)

Desapontamento (C3) (T1)

Paixão (C1)

	Vulnerabilidade (C3)
	Derrota (C1)
	Raiva (T14)
	Incomodado (T1)
	Medo (C5) (T5)
	Medo de que o bilhete fosse visto como pouco “masculino”. (C1) (T2)
	Medo de ser excluído (T1)
	Falta de confiança (C1)
D - Personagens secundárias	Compreenderam o narrador (C8)
	Foram amigos (C14)
	Admiraram a coragem do narrador (C10)
	Já passaram pelo mesmo (C8)
	Já tinham um nível de maturidade pouco habitual no 3ºano. (C2)
	Sentiram empatia (C2)
	Identificaram-se com o narrador (C1)
	Sentiram pena (C2)
E - Percepções da comunicação não verbal	Linguagem corporal (C12) (T7)
	Expressões faciais (C11) (T3)
	Respiração (C1)
	Tom de voz (C4)
	Transpiração (C4)
	Nervosismo (C3)
	Humor (C1)

II. Mecanismos de imersividade narrativa

A - Transporte para a narrativa

Olhos são uma porta aberta para as emoções (C1)

As pessoas falam mais (T2)

A minha cabeça está habituada a estes cenários. (C1) (T2)

Consegui imaginar-me no lugar do narrador. (C2)

Imagino-me nesta situação. (C3)

Já me aconteceu algo idêntico /parecido. (C2) (T5)

No canto da sala a observar a cena. (C1)

Entregaria eu a carta, porque dizer o que se sente nunca arruína uma conexão real. (C1)

Imaginei-me a olhar para o narrador com pena. (C1)

Imaginei-me a impedir a cena (C1)

Imaginei-me a consolar o narrador (C1)

Não consegui. Nunca teria coragem para mandar um bilhete para alguém da turma. (C5) (T1)

Não, porque não me imagino a mudar por alguém. (T1)

Imaginei-me na primária novamente, pois a forma de ver o mundo era semelhante. (C1) (T1)

É como se eu fosse o narrador a ver tudo a acontecer. (C1)

Sim, apenas a pessoa do 2ºano, mas atual do 10º não. (C1)

Como figurante, ou personagem secundária, alguém que assistia de longe tudo a acontecer. (T1)

Sim, mas não reagiria da mesma forma que algumas personagens. (T1)

Não consegui, porque acho que a idade é outra e no secundário geralmente as coisas não acontecem assim. (T1)

Sim, é uma coisa muito provável de acontecer na vida de um adolescente. (T3)

Nunca me aconteceu nada parecido, então não pensei nisso. (T1)

Estas situações acontecem frequentemente, quando são assuntos pessoais são espalhados. (T2)

Não, pois eu tenho medo de confessar os meus sentimentos, por isso não. (T1)

Consegui imaginar-me mais pequeno, na primária, pois o ambiente era semelhante e este texto traz-me muita nostalgia desse tempo. (T1)

**B - Identificação
com personagens
e acontecimentos**

Já houve vezes em que também me humilharam e gozaram. (C1)

Consegui imaginar-me no lugar do narrador. (C2)

Quando era nova também escrevia cartas e dava errado (1)

Consegui relacionar-me com a situação (C2)

Entendi o que o narrador sentia, pois já passei pelo mesmo. (C1)

Eu acho que se gostasse de alguém nunca ninguém iria ficar a saber. Se descobrissem e espalhassem eu iria ficar envergonhada. (T2)

Se alguém me humilhasse como no primeiro texto, eu também iria ficar com raiva e com vontade de me vingar. (T1)

Associei estas personagens a pessoas que conheço devido a comportamento semelhantes, ou até iguais. Daí não ser muito difícil imaginar estas personagens. (T2)

	Sim, acho que reagiria como as personagens reagiram no início. Ficaria envergonhada, mas mantinha a confiança para me manter levantada. (T1)
C - Visualização das personagens e dos acontecimentos	História muito bem escrita, facilita a visualização (C3) (T2) Visualizei o narrador (C14) Visualizei o narrador, os cenários e os acontecimentos. (C3) (10) Visualizei o cenário, pois é uma situação realista. (C2) (T1) Visualizei a situação aterradora (C1) Visualizei o próprio autor do conto (Ondjaki) (C1) Era uma criança de 7 anos, cabelo curto e roupas coloridas. (C1) Gosto de imaginar enquanto leio (C1). Era Tímido (C2) (T1) Era Envergonhado (C6) (T1) Era Gentil (C3) Era Amoroso (C5) Era Simpático (C3) Com um dom com as palavras (C1) Com um grande coração (C1) Corajoso (C3) Como uma criança mais velha. (C1) Imaginei um rapaz genuíno, inocente como a maioria das crianças. (C1) Visualizei o rapazinho e o poeta dentro dele, perpetrado pelo amor jovem. (C1)

Tinha pele negra, com um camisa simples e verde, com calções castanhos. (C1)

Tenho o hábito de criar imagens do que leio. (C1)

Compreendo o que o narrador sente, o que ajuda a visualização (C2)

Também me sentiria como o narrador se sentiu. (C1)

A Petra é uma menina de cabelo liso com óculos que se acha muito. A Marisa é a amiguinha, ou a sombra da Petra que a persegue para todo o lado. O Filomeno é um menino de bom coração que não tem muitos amigos. A Romina é uma menina loira, olhos azuis e muito querida e bondosa. O Bruno um menino com amigos, que gosta de jogar football, mas não é arrogante. É assim que os vejo na minha cabeça. (T1)

A Petra parece ser uma pessoa legal só com meninas e amigas, talvez tivesse dificuldade em interagir com garotos. A Marisa parece ser uma pessoa que não liga para nada, só quer provocar as pessoas. O Filomeno parece ser legal, tímido e fechado, mas faz boa companhia. A Romina parece ser calma e entende a situação das pessoas ao seu redor. O Bruno parece relaxado e legal, extrovertido às vezes e disposto a mudanças (T1)

Não, porque o texto não foi muito interessante para mim. (T1)

Não, porque não há muitos detalhes e traços deles descritos, tenho dificuldade em os imaginar. (T5)

Não sinto que criei uma relação com as personagens. É tudo muito superficial e não tenho esse apelo de descobrir quem são ou então como são. (T1)

Para mim, as personagens eram miúdos do quarto ano. (T1)

Como os cenários são pouco explorados, acabei fazendo as personagens mais lembráveis com as pessoas que vejo no meu dia a dia. (T1)

A minha imaginação é bem afiada e é raro não conseguir imaginar os cenários, mas reconheço cenários de acordo com a minha realidade. Por

**3. A experiência
vicariante da
empatia**

**A - Perceber os
sentimentos do
Outro**

exemplo, não sei como é uma escola em África e no texto em nenhum momento descreve como é. (T1)

Sim, umas personagens mais do que outras; as suas feições podiam não ser muito claras, mas a personagem em si consegui imaginar. (T2)

Tive facilidade em imaginar as características físicas e psicológicas das personagens, como se estivessem à minha frente. (T1)

Não consegui imaginar caras, nem aspetos físicos, mas o Bruno fez-me lembrar um rapaz que conheci. (T1)

Percebo:

- Os sentimentos dos outros, sem que estes os descrevam (C11) (T3)

- Se já tiver passado pelo mesmo (C1) (T1)

- Se conhecer a pessoa (C7) (T3)

- Pelas expressões corporais (C4) (T1)

- Pelas atitudes (C2)

- Se for um grande amigo (T2)

Eu noto coisas muito pequenas, gosto de perceber diferentes pontos de vista. Noto sempre quando há uma pequena diferença em alguém. (T1)

Nem sempre as pessoas mostram exatamente o que sentem (C4)

Procuro preocupar-me sem me envolver nas coisas (C1)

Reflito sobre os acontecimentos (C1)

Tenho dificuldades em entender o que sentem, as suas expressões (C3) (T1)

A felicidade costuma ser fácil de se perceber (T6)

B - Compreender a tristeza e a alegria do Outro (CT)

Compreendo

- o que o outro sente, quando está em baixo (C11) (T4)

- se já tiver passado por algo semelhante (C6)

- Porque já passei por momento maus parecidos (C2)

- Para me colocar no lugar das pessoas (C6)

- Se for uma pessoa mais próxima (C3)

Consigo esforçar-me para entender a situação de outros (C1)

Tento, mas as emoções são muito complexas e únicas (C1)

Consigo, embora nem sempre consiga distinguir a “escala” da emoção (C1)

Emoções como a tristeza ou a felicidade são facilmente detetáveis (C2)

Tento compreender (C2)

Tento sentir compaixão pela pessoa (C1)

Sou muito compreensiva e entendo a dor dos outros (C1)

Tenho de pensar no que aconteceu para entender por que me estou a sentir assim (C1)

Não gosto de ver os meus amigos tristes, entristece-me (C1)

C - Ficar triste com a tristeza do Outro

Fico triste quando um amigo está triste (C18) (T4)

A tristeza da pessoa contagia-me (C2)

O sentir pode ficar guardado dentro de nós (C1)

As emoções refletem-se em mim (C3)

Fico triste, mas nunca demonstro (C1)

Se for um amigo próximo (C3)

Fico sobretudo triste por essa pessoa (C3)

Sinto empatia pelo meu amigo (C2)

As emoções são quase magnéticas (C1)

O sofrimento causa-me extremo desconforto. (C1)

Detesto a dor surda que me percorre as veias, sempre que vejo alguém em baixo ou triste. (C1)

Absorvo as emoções à volta. (C2)

Fico triste com o meu amigo e por ele. (C2)

Nunca notei se fico em baixo. (C1)

Não devemos viver as dores dos outros. (C1)

Como símbolo de empatia. (C1)

Mesmo não sendo saudável, quando gostamos de alguém (não necessariamente de forma romântica), acabamos colocando algumas prioridades dessa pessoa na frente das nossas próprias. Se não houver equilíbrio, deixa de ser amor e torna-se uma relação de interesses (T1)

**D - Ficar
afetado/a e
incomodado/a
com os
sentimentos do
Outro**

Afetado pelo que os amigos sentem. (C18) (T21)

Pelas pessoas próximas. (C3) (T8)

Porque sinto gratidão pelos meus amigos. (C1)

Apenas me deixo afetar pela alegria. (C1)

Se for por um sentimento de mágoa ou raiva. (C1)

Fico afetada, mas não tanto como eles. (C3) (T1)

Fico afetada quando o sentimento é em relação a mim. (C1) (T2)

Sinto o que os outros sentem nos meus ossos e

respiração (C1)

Consigo-me colocar na situação e na pele do outro (C1)

Se é alguém com que me preocupo, quero que seja feliz (C2)

Se for muito grave, fico afetada (C1)

Habitualmente fico neutro. (C1)

Fico afetada com o que eles dizem. (C1)

Eles estando a sentirem-se em baixo é como se me puxassem para baixo com eles (T1)

Sim, mas guardo para mim (T1)

São sentimentos que se não existissem as pessoas seriam desinteressantes (T1)

Não é uma questão de me incomodar, mas antes de a pessoa estar bem consigo mesma, com os pais, irmãos amigos namorada ...(T1)

Sinto empatia e compaixão pelos meus amigos (T2)

Acredito que não seja afetar. Existem os sentimentos de empatia e solidariedade, no entanto, quando o amigo está afetado de alguma forma, me esforço para ajudar (T1)

Percebo que tenho alguma dificuldade ao notar grande parte das coisas que acontecem à minha volta. Isto deve-se a um autismo da minha parte, mas com o tempo percebi que não é necessariamente ruim. Não é algo que me incomode fisicamente ou psicologicamente (T1)

Levo as dores dos meus amigos muito facilmente. Sou sensível (T2)

Não, não gostaria que se incomodassem com os meus sentimentos (T4)

Não sou a pessoa mais sentimentalista do mundo, mas jamais faria chacota ou diminuiria um amigo (T1)

	Não estou nem aí para os sentimentos dos outros, da mesma forma que estou nem aí para a forma como os outros veem os meus sentimentos (T1) Costumo apenas tentar simular a situação deles, mas sendo eu o “eles” (T1) Costumo uma vez que acho que a minha existência, como uma adolescente de 16 anos depende, na opinião geral, da minha aparência e personalidade, mas também me preocupo com eles (T1) Desde que não andem histericamente a gritar de felicidade para cima de mim (T1) Muitas vezes a nossa preocupação e empatia pelo outro guia-nos a achar que temos de igualar as emoções do outro, pelo que levamos emoções que não são nossas para a nossa vida. (T1)
E - Contágio pelos sentimentos dos amigos	Quando estão felizes, contagiam-me. (C1) (T6) Sim, mas não sei porquê. (T1) Acho que a tristeza não é contagiante para mim. (T1) Eu sou contagiada pela felicidade. Até mesmo se eu estiver normal na rua e vir alguém a sorrir, o sorriso vai contagiar-me (T1) Sim, porque passam energia para mim (T2) Eu muitas vezes não consigo compreender o que os outros estão a passar sem ter estado na mesma situação (T2) Dependendo da situação, mas costumo ficar igual a eles (T1) Não é contagiar, mas antes partilhar (T1) Não! Tal como não me deixo contagiar por opiniões, também não me deixo contagiar por sentimentos. Sou uma pessoa, um sujeito individual e singular e tenho os meus próprios atributos. Sou um ser pensante, não devo copiar! (T1)

A felicidade deles é a minha felicidade (T2)

Sim, como um reflexo no espelho e quando os sentimentos são muito fortes, sou uma extensão deles (T1)

Sinto-me contagiada, como se eu fosse um campo de forças, onde eu estou e sou afetada pelo que os outros sentem (T1)

Sim, se for alguém próximo (T1)

Dependendo da minha posição sobre o assunto (T1)

Legenda:

C - Conto

T - Texto

O número de referências efetuado pelos alunos está inserido nos parêntesis para cada um dos textos.

ANEXO 5 - Estrutura da Entrevista aos Alunos

Estrutura da entrevista aos alunos
◇ Gostava de te pedir uma opinião quanto aos itens do questionário da escala que preenchestes recentemente. O que foi mais fácil ou mais difícil para ti? ◇ Recordas-te de ter concordado ou discordado totalmente de algum item? ◇ A Professora de Português disse-me que tinham lido um livro no contexto da disciplina, com o objetivo de apresentarem a vossa análise fundamentada. Sei que havia uma lista de vários títulos e autores. Qual foi o livro que escolheste? Gostaste do livro? ◇ Gostas de ler? ◇ Já te aconteceu alguma vez, uma identificação com uma personagem de um livro? ◇ Lembras-te do Conto de Ondjaki? ◇ Lembras-te do texto sobre a obra de Ondjaki? ◇ Gostaste mais de que texto? Porquê? ◇ Sabes que estou a estudar a Empatia. Gostava de saber a tua definição de empatia... ◇ Consideras-te uma pessoa empática? Porquê?

Estrutura da entrevista professora de Português
◇ Qual a importância da leitura de ficção, por parte dos alunos, nesta faixa etária, e de que forma considera ser possível promover sentimentos pró-sociais (nomeadamente a empatia) através de diferentes estratégias em sala de aula? ◇ Quais as estratégias de promoção de leitura que tem desenvolvido no contexto da disciplina de Português? ◇ Para além das leituras obrigatórias de Português, quais têm sido os critérios que têm presidido à escolha de leituras em contexto de sala de aula? ◇ Como avalia a pesquisa que foi desenvolvida com as duas turmas e a receptividade que a mesma recebeu por parte dos alunos e, naturalmente, da professora?

ANEXO 6

Categorias de análise do conteúdo das entrevistas a alunos

Categorias	Subcategorias		ID.
I- A Leitura	A - Hábitos de Leitura	Gosto. Estou agora a acabar de ler <i>O Aquarium</i> , que é de uma escritora portuguesa; (...) estou a acabar e estou a gostar, porque é um universo assim, fantasia, com a parte do mar, e eu gosto bastante de coisas aquáticas.	EA4
		Há vezes é que eu consigo ler num autocarro, porque fui para a escola, demoro muito por isso...; Eu costumo ler um pouco. Mas é mais quando eu tenho tempo livre, quando não tenho testes ou não tenho tpc.	EA5
		Eu já não leio livros há anos; já foi o meu forte. Agora, credo. Não sei. Acho que passou muito de um hobby para uma obrigação; Quando eu estava na pré, eu podia ler. Porque eu fui sempre uma criança muito evoluída, entre aspas; Eu aprendi a ler antes sequer de chegar ao primeiro ano.	EA19
		Quando era pequena sempre li muito. Muito mesmo. Porque eu gosto. Eu gosto mesmo de ler. E eu gosto completamente de... Ok, agora tenho uma hora. Primeiro para mim. Em silêncio. Sozinha. Não preciso estar nos autocarros a pensar que estou num autocarro porque estou dentro do meu livro. Concentrada no meu livro e nas minhas coisas.	EA33
		Não sou grande leitora.	ES34
		Eu não leio muito. Eu leio mais do que tenho mesmo interesse.	EA37

Categorias	Subcategorias		ID.
I- A Leitura	B - O potencial da leitura em contexto escolar	Eu li <i>O Mar Novo</i> , de Sophia de Mello Breyner. Acho que era uma obra muito pessoal. Lendo as palavras da outra pessoa, conseguimos adaptar aquilo à nossa vida e dar a nossa própria interpretação das palavras dela. E há imensos poemas que ela escreveu com a intenção de significar uma coisa que faz sentido na vida dela, mas eu, adaptando-o para a minha vida, interpreto e conecto a outras memórias e outros sentimentos meus, que se calhar não foram o que ela escreveu uma obra muito pessoal.	EA34
		A Tábua de Flandres. Mas eu não lia assim muito. Era mais para o trabalho, então eu não prestei tanta atenção. Mas, por acaso, eu até gostei de tudo. Ele fala dos sentimentos e o que isso impacta na vida. E apercebi-me que as pessoas até acham interessante. Mas não foi um livro que eu lesse assim...	EA37
		Eu gostei do livro que se chama <i>Ecologia</i> . Porque é muito atual. Tem muitas críticas atuais. À comunicação das pessoas, principalmente. Eu acho que é uma crítica à sociedade. Porque as pessoas têm de pagar por todas as palavras que dizem. Então, as pessoas começam a controlar a forma como falam e até ficam sem falar. Então, ficam sem liberdade. Basicamente, tiram-nos liberdade. Ou seja, tiram a liberdade e as pessoas têm de pensar muito antes de dizer alguma coisa.	EA41

Categorias	Subcategorias		ID.
I- A Leitura	C - O lazer da leitura	Quando eu tinha cinco anos, quatro. Nessa altura, era por diversão que eu lia. Era porque eu gostava de ler. Assim, entrou o primeiro ano e passou a ser assim. Ok, vocês agora vão ter de ler um livro e apresentar. Então, comecei a pensar. Ok, mas agora vou ter de ler porque me estão a obrigar. E não tem tanta piada. Então, comecei a perder o hábito de leitura porque foi mais uma obrigação.	EA19
		Acho que foi um Harry Potter. Bem escrito, o Harry Potter. Já há quatro anos. Eu leio coisas, mas são coisas em inglês. Leio bandas desenhadas. Sim, sim. Eu gosto imenso de bandas desenhadas. Gosto mesmo. Estou a falar da leitura por gozo.	
		Eu ando a ler muitos livros um bocado mais macabros. Até agora estou a ler um livro sobre uma crítica de comida que mata os amantes - eu não me identifico com ela...Eu gosto de ler coisas mais fora e também leio muitos clássicos. Um dos meus últimos foi <i>Os Crimes da Rua Morgue</i> . Eu gosto de ler livros que não me metam nas minhas próprias situações. Eu preciso mesmo de sair da minha vida e meter-me na outra.	EA33
		O último livro que eu li com mais interesse eram poemas de uma cantora que eu gosto; É a Lana. Eu gostava muito de ouvir as músicas, não é? E comecei a prestar mais atenção ao que ela dizia. E começava a perceber, não é? A identificar-me, de certa forma. E deu-me curiosidade de ler.	EA37

Categorias	Subcategorias		ID.
II - Conto vs Texto		Eu não consegui pôr-me lá dentro da história. Como era uma coisa mais teórica, a contar já a história, eu achei que OK, é um texto. É um texto como outro qualquer.	EA4
		O primeiro, a leitura foi mais fácil de perceber, no segundo, nem tanto. Acho que a primeira história foi mais... Foi uma história boa. Teve um final mais feliz do que a segunda.	EA5
		O segundo texto já foi um bocado mais difícil, sim. Eu já não... Aquilo parecia que contava várias coisas ao mesmo tempo. Eu só fiquei a imaginar... Histórias curtas. Depois de repente passava por uma história nova e baralhava-me um bocado.	EA19
		Eu gostei dos dois. Eu agora nas férias de Páscoa fui a Cabo Verde com a minha família. E eu conseguia estar a imaginar perfeitamente os cenários; Para a minha própria memória. Porque eu conseguia ver perfeitamente miúdos que eu conheci naquela situação; porque é uma coisa colorida. Os textos estavam cheios de adjetivos. Ou seja, era muito mais fácil imaginar as coisas.	EA33
		Eu gostei do conto. O conto era praticamente uma ilustração; O texto não é uma questão de ser mais confuso do que o conto. É uma questão de linhas. Isso também cansa... E eu fiquei assim um bocado... Ok. Gostei mais do outro porque não tive de ler tanto. Mas o texto saltava muito de história em história, havia essa coisa da novidade. Pronto, o que é	EA37

		que vem a seguir? E o que é que vem a seguir? E eu senti que seguia mais a vida das personagens. Gostei mais do texto. Porque acho que foi mais abrangente. E foi mais... De certa maneira, foi mais explícito; Aos sentimentos das personagens e também... Acho que teve uma abordagem completamente diferente dos sentimentos do conto, porque no conto era a nossa interpretação do que se passava com os personagens, e no texto já é um bocadinho mais explícito, um bocadinho mais dado. A situação do conto foi de um... Não sei, eu não consigo imaginar isso na minha vida, que eu não faria assim nada. Mas não é uma situação assim tão distante porque... Acho que é certo que quase toda a gente já presenciou acontecer essas cenas assim. Mas o primeiro foi mais impactante, porque foi... Foi mais uma leitura e uma interpretação própria. O segundo é mais complexo. Eu lembro-me assim, não exatamente. Só o que achei mais interessante. Mas eu gostei, por acaso; Eu gostei do facto de... Ele era assim mais tímido e tinha dificuldade em mostrar os sentimentos. E quando o fez, deu errado, não é? Eu acho que é essa a parte que eu me lembro assim; Porque também sou um bocadinho tímida. Então, senti que ele estava a sentir-se humilhado, não é? Eu não gostaria que expusessem dessa forma os meus sentimentos à frente de muitas pessoas.	EA41
--	--	--	------

		O segundo eu não me lembro muito bem, porque eu não estava a prestar muita atenção nessa aula. Esse não me ficou muito na cabeça. O primeiro, o conto. Eu gostei. Eu acho que é o meu tipo de leitura. Porque é mais descontraído. Não é um tema mesmo sério, apesar de eu gostar da Ecologia. Eu acho que gostei porque não é um tema muito sério. O segundo eu acho que é mais confuso, muitas histórias e não saber um bocadinho de cada. E o tipo de escrita também é diferente, não é?	
--	--	--	--

Categorias	Subcategorias		ID.
III-Potencial socioemocional da leitura	A - Transporte para a história	Eu imagino-me nesse ambiente e eu gosto de ver a minha opinião, se eu agia daquela forma, se eu não agia conforme o personagem principal e pôr-me... Eu tento imaginar-me nesses mundos e pronto.	EA4
		Ler livros é uma sensação completamente diferente de ver filmes. Ler livros é mais... Não sei, acho que me consigo transportar mais. Ver filmes é tipo... Eu consigo ver o que é que se passa, mas não me consigo propriamente transportar para o cenário.	EA5 EA19
		Ele escreveu o bilhete e os colegas... Sim. Na altura eu lembro-me que eu conseguia visualizar. E depois eu lembro-me...estava apaixonado. Sim, pela Petra. Eu conseguia visualizar a Petra.	
		Até porque eu associo muito ao meu primeiro ano. Quando eu também gostava de uma rapariga. Inclusive foi a minha primeira namorada. Eu fazia montes de cartinhas para ela. Mas mesmo envelopes com cartinhas lá dentro. Porque eu fazia buraquinhos. Como se fosse um envelope com uma partezinha de plástico. Eu fazia tudo pormenorizadamente.	EA33
		Eu gosto de ler livros que não me metam nas minhas próprias situações. Eu preciso mesmo de sair da minha vida e meter-me na outra. Porque eu já vivo a minha vida 24 horas por dia. Pelo menos um momento em que estou a fazer	EA37

		outra coisa, eu preciso de sair disto. Eu preciso mesmo de um descanso. No livro da Sofia, que eu li, havia alguns poemas lá que se sentiam um bocadinho mais na pele, por assim dizer. Falam mais de sentimentos que já senti. São assim, mais a recordar o passado e certos acontecimentos não tão felizes no passado e acho que esses me tocaram mais.	
III-Potencial socioemocional da leitura	B - Visualização	Porque o filme não me dá tanta abertura para eu imaginar, porque já está lá. Alguém já pensou sobre aquilo e já está a executar aquilo que pensou. E não me está a dar a liberdade de pensar a mim, a me fazer pensar, porque já está ali. Então não me põe ali a pensar... Já está feito. No início da obra, eu conseguia visualizar aquilo muito bem. Depois é como começou a ser muito confuso. Porque eu, quando leio, tenho de ter certeza que consigo ver as coisas perfeitamente. Se uma personagem está a falar, eu consigo saber que personagem é que está a falar. Consigo ver a personagem a falar. Se eu não consigo visualizar, então passa a ser um desastre na minha cabeça. Não sei. Eu organizo as minhas coisas muito por visualização. O conto era praticamente uma ilustração. Para mim, eu estava a ler o conto e na minha cabeça eu estava a pintar a ilustração. Eu conseguia ver perfeitamente as	EA4 EA19 EA33

		personagens a mexerem. Consequia ver perfeitamente. Consequia tudo. A maneira de escrever do autor é muito vivida. É cheia de adjetivos. É mesmo pintar o ser na frente. Eu gosto quando eu consigo pintar mesmo a imagem mental perfeitamente das coisas. Não canso.	
III-Potencial socioemocional da leitura	C -Preocupação empática	Acho que sou uma pessoa empática. Eu preocupo-me muito com o que as outras pessoas estão a sentir. Não que me afetem muito, mas eu acho que eu me coloco no lugar das pessoas e tento sempre ajudar as pessoas. E eu às vezes fico um bocadinho mal quando alguém próximo a mim está-se a sentir mal e eu não consigo ajudar. E eu já sofri muito por causa dessas coisas. Com a família acho que é mais, por já estar um bocado farto. Mas também depende da família. Porque com a minha avó, por exemplo, eu sou muito empático com a minha avó. Mas com a minha mãe... Mas eu não tenho problemas de família nem nada. Mas depois com os amigos... Não sei. Um amigo pode ser muito próximo de mim. E eu ser muito pouco empático com esse amigo na mesma. E, não sei, às vezes... Se calhar também é porque estou um bocado farto desse amigo. E se calhar às vezes é porque... Não sei. O amigo é próximo de mim, mas começa a ser um bocado um peso para mim. É mesmo uma questão de conseguir estar lá para o outro. É	EA4 EA19 EA33

		apoio. É mesmo tipo, ok, tens um ombro para chorar e tens alguém que rir contigo. E eu tento não me meter muito; é uma questão de eu tentar igualar; Os meus sentimentos são meus, não são dos outros; eu não tenho de gerir os sentimentos de ninguém. Eu diria que consigo ser bastante empática com os meus amigos e até perceber o que é que eles estão a pensar e o que é que está a passar na cabeça deles. Tento também, muitas vezes, ajudá-los e resolver questões deles. Mesmo sabendo que, muitas vezes, não é possível. Como acontece várias vezes comigo... É, tipo, eu estou com uma pessoa e sei que ela tem alguns problemas, não é? E eu não posso ajudar. E a pessoa está desanimada e eu convivo muito com a pessoa, automaticamente fico logo lá em baixo e penso, ah, será que está bem? Tipo, quando não está comigo. Tento não mostrar, não é? Para a pessoa não ficar preocupada também. Mas fico a pensar nisso. Também fico triste com coisas da televisão. Eu tenho, nas redes sociais e nisso, tenho visto coisas que têm acontecido no mundo e tal. Tipo, no Brasil e isso. Mas agora você é a enxurrada no Brasil. E pronto, aquilo aparece muito e eu fico a ver, a ver e depois fico, assim, preocupada com isso, não é? Pensando nisso. E outras coisas, tipo animais e assim. Também fico triste.	EA34 EA37
--	--	--	-------------------------

III-Potencial socioemocional da leitura	D -Autorreflexão e autoanálise	Eu gosto de imaginar as cenas ao pé de mim e eu fico às vezes a refletir sobre isso. Eu por acaso queria ser escritor... Eu acho que no ano passado, antes do décimo ano, isso não acontecia tanto. Mas, este ano, eu notei que as pessoas, de facto, se preocupam mais com o que eu estou a sentir. Não sei. Se calhar foi alguma parte da evolução humana, no sentido de nós crescermos. Mas, eu senti que as pessoas também ficam afetadas com o que eu sinto. Também ficavam dantes. Mas, acho que este ano, eu notei muito mais nessas diferenças. Faz-me sentir mais próximo das pessoas. Porque, se as pessoas ficam mais tristes, quando me veem triste, quero dizer que elas sentem empatia por mim. Então, quer dizer que a nossa relação é mais forte. Por isso, faz-me sentir bem por saber que há pessoas em quem eu posso contar. Eu até costumo perceber bem o medo. Porque o medo é uma coisa que eu sinto muito perto. O medo de crescer, o medo das coisas novas. Não precisa ser propriamente o medo da casa assombrada, mas o medo no geral. O medo num nível mais interno. O medo mais a longo prazo, não tão a curto prazo. Sinto-me eternamente exploradora, a procurar outras coisas.. Explica-me como é que te sentes, porque eu não chego lá sozinha.	EA4 EA5 EA19 EA33 EA33
---	--	---	---

		Eu gosto de ler porque eu posso sair. E porque durante seis livros, ou sete, durante sete livros, eu consegui sair da minha vida. Eu não precisava me preocupar com o que estava a passar na minha vida porque eu estava uma hora, duas, dentro do meu livro. Eu não vejo séries das quais eu me sinto identificada. Vejo muitas <i>sitcoms</i>. Muitas mesmo; Então o que eu acabo por ver é que as <i>sitcoms</i> também me ajudam muito a aprender a decifrar as pessoas. Ajuda-me imenso. Porque eu estou a ver como é que as pessoas agem no ecrã e estou a fazer. Parece que é quase tirar notas mentais. Ok, nesta situação tu ages assim. Naquela situação tu ages assado. Às vezes nós não reparamos como estamos a fazer as coisas aos outros, não é? Mas eu tento ter empatia. Às vezes temos de reparar se estamos a agir bem ou não. Com um livro é mais difícil, porque o livro... Eu é que estou a ler o livro. Por exemplo, se na televisão há mais pessoas, cada pessoa tem a sua opinião. E quando eu estou a ler o livro, depende também de mim.	EA37 EA41
IV -Autoperceção de Empatia	A - Os itens da BES	Eu acho que a única que me deu um bocadinho mais de dificuldade para responder foi a oito: <i>Habitualmente não consigo perceber quando os meus amigos estão com medo</i>. Eu acho que depende muito das pessoas, há uns que eu consigo, porque já convivo	EA4

		mais, e há outros que não, mas habitualmente o medo eu acho que não. Acho que também nunca vivenciei alguém com medo ao pé de mim, então não sei responder. Nem concordo, nem discordo. A primeira: <i>Deixo-me afetar muito pelo que os meus amigos estão a sentir.</i>	EA5
		Por vezes pode ser um bocado complicado tentar entender uma pessoa, porque a expressão dela pode-nos indicar uma coisa, mas depois está a sentir uma coisa completamente diferente. (...)Por exemplo, se eles estiverem tristes, eu também vou sentir-me triste. Acho que as emoções deles passam um bocado para as minhas.	EA19
		Eu acho que houve algumas, quando eu preenchi a escala. Por exemplo, nas partes em que me perguntava se eu era capaz de perceber se alguém estava zangado, se alguém estava feliz. Porque tem muito a ver com as pessoas com quem eu me dou e, normalmente, uma pessoa de quem eu sou próximo costumo conseguir, porque eu conheço a pessoa. Mas depois também há aquela de não saber muito bem sobre as outras pessoas e por isso eu fiquei um bocadinho entalado nestas perguntas: <i>eu costumo ficar triste quando vejo coisas tristes na televisão.</i> Não costumo ficar triste quando vejo coisas na televisão.	EA33
		Eu já me conheço muito bem, eu já fiz muitos testes destes, muitos, então isto já me sai um bocado natural, eu já sei como é que eu sou; então para mim foi bem rápido. Faço isto já há algum	

		tempo, esta coisa dos testes, das empatias, da simpatia também, de como é que eu me sinto. <i>Incomodo-me muito com os sentimentos das outras pessoas -</i> Eu incomodo-me com a opinião que têm de mim, eu não me incomodo com o que estão a sentir. Porque, já há algum tempo, desde pequena que tenho a mentalidade do eu não sou responsável pela maneira como tu te sentes, E isso está ao meu alcance, tentar não te magoar. A maneira como tu reages ao que eu faço, eu não consigo mesmo controlar. Então, os sentimentos das outras pessoas não são da minha conta. Eu não tenho nada a nos gerir, eu tenho de gerir os meus. Então, não me incomodo muito com os sentimentos. As opiniões dos outros, isso eu incomodo-me, porque é a maneira como pensam de mim. Acho que eu não tive tanta certeza, nesta aqui, <i>quando alguém está em baixo, eu habitualmente consigo compreender aquilo que está a sentir</i>, porque, às vezes, eu não sei se estou a compreender, ou se estou a pensar no meu modo. Então, eu não sabia bem. Eu acho que, também, não tinha percebido bem, <i>incomodo-me</i>, se era de uma forma má, ou de uma forma boa, ou incomodo-me como quisesse ajudar e não pudesse. Concordar totalmente e discordar totalmente é... Acho que não discordo totalmente.	EA37 EA41
--	--	--	-------------------------

		Mas, <i>eu costumo ficar triste quando vejo coisas tristes na televisão</i>. Não costumo ficar triste quando vejo coisas na televisão. Normalmente como eu penso, a ficção não é verdade, não vou afetar. Estão todos mais ou menos aqui, assim no meio. Por exemplo, eu não acho que facilmente me deixo contagiar pelos sentimentos dos meus amigos. Eu acho que depende se estiverem felizes ou se estiverem tristes. Se estiverem felizes, eu vou ficar feliz. Se estiverem tristes, eu também não posso ficar triste, porque assim também não consigo ajudar.	
IV -Autopercepção de Empatia	B - Conceito(s)	Colocar-se no lugar dos outros e evitar fazer mal ao próximo. E sempre ajudar e evitar situações como essas. A forma de compreender os outros, talvez. Tentarmos nos meter no lugar do outro, tentar sentir o que ele sente e vice-versa. Tentar aproximar-nos dele, das emoções dele. É nós pensarmos nos outros sendo nós mesmos. Estar no lugar dos outros. Nas situações em que os outros estão. E pensarmos. Pensarmos como os outros pensam. E depois tentarmos relacionar a visão dos outros com a nossa visão. Por exemplo, tenho um amigo que está num problema. Eu vou tentar me meter no lugar dele. Vou posicionar-me a mim na situação dele. A empatia é um bocado também	EA4 EA5 EA19

	mais perceber como os outros sentem, a simpatia é agir bem para com o outro, a empatia é perceber e estar lá para o outro, a simpatia é mesmo ser uma boa pessoa.	EA33
	Empatia é muito perceber como é com outros seres. Isto é importante. É uma boa parte. Mas quando eu era pequena a minha mãe dizia sempre que eu não tinha empatia nenhuma. Então eu tinha na cabeça que eu não sou empática. Então eu fui aprender o que é que era empatia. Porque na minha cabeça não tenho empatia nenhuma. Apesar de eu saber que tenho, na minha cabeça eu não tinha.	EA34
	Pronto. Empatia é muito perceber como é que o outro se sente. Não me adaptar à necessidade do outro, mas à necessidade de eu estar lá para o outro. Eu consigo meter-me nos teus sapatos. Eu consigo verte. Eu percebo o que é que tu estás a sentir e eu estou cá para ti, para te apoiar nisso. Para celebrar, para estar triste.	EA37
	Para mim, empatia é colocar-me no lugar de outra pessoa e ver as situações pelos olhos dessa pessoa e tentar perceber todos os pontos de vista que essa pessoa possa ter em relação a determinada situação. Para mim a empatia é, além de pensar só em nós mesmos, pensar nos outros e agir de forma coerente com nós mesmos e com os outros. É ajudar...não é ajudar, mas apoiar o outro. Apoiar o outro.	EA41

ANEXO 7

Entrevista com Professora de Português

Questão: Qual a importância da leitura de ficção por parte dos alunos nesta faixa etária?

Na disciplina de Português, o texto de ficção está sempre presente na sala de aula.

Nos níveis de ensino que tenho lecionado (3º ciclo e Secundário), tenho tido sempre a preocupação de mostrar aos alunos que o texto de ficção lhes permite a aproximação ao «outro», passando pelo conhecimento de outras “vidas” e, conseqüentemente, pela vivência das mais variadas emoções.

Assim, na leitura e análise de ficção, seja de pequenos excertos ou de uma obra integral, procuro que os alunos tenham consciência de que o conhecimento do «outro» lhes proporciona autoconhecimento, autorreflexão. Sem esquecer, claro está, a vertente lúdica da leitura, o prazer de ler.

Questão: De que forma considera ser possível promover sentimentos pró-sociais (nomeadamente a empatia) através de diferentes estratégias em sala de aula?

A promoção de sentimentos pró-sociais, na minha opinião, está intrinsecamente ligada a leitura de textos de ficção. Quando, por exemplo, lemos um texto narrativo e se pede aos alunos para caracterizarem personagens, eles, consciente ou inconscientemente, associam a cada personagem de ficção traços de pessoas que conhecem. Desta forma, podem reavaliar comportamentos e atitudes, próprios e dos outros.

Questão: Quais as estratégias de promoção de leitura que tem desenvolvido no contexto da disciplina de Português?

Além das leituras das obras obrigatórias da disciplina, tenho desenvolvido o projeto LerUmLivro. Em conjunto com outros professores de Português, elaboramos uma lista de obras que damos aos alunos no início do ano, pedindo-lhes que se desloquem a bibliotecas e livrarias para “investigarem” esses livros e escolherem um para ler. No final do primeiro período, cada aluno relata brevemente como decorreu a sua “investigação” e justifica a

escolha que fez. A leitura do livro escolhido realiza-se ao longo dos primeiro e segundo períodos, a par da realização de um diário de leitura. Na última aula do segundo período, cada aluna traz o livro para a aula e lê um pequeno excerto, destacando o que mais lhe tem agradado na leitura (quando há mais do que um aluno a ler o mesmo livro, partilham opiniões.) No início do terceiro período, realizam um trabalho escrito de apreciação de leitura, tendo com eles o livro para poderem fazer citações. Neste trabalho escrito, reforçamos sempre a ideia de que não há «certo» ou «errado», o queremos é uma apreciação pessoal da leitura que realizaram.

Questão: Para além das leituras obrigatórias de Português, quais têm sido os critérios que têm presidido à escolha de leituras em contexto de sala de aula?

No secundário, tenho optado por algumas sugestões do Plano Nacional de Leitura ou do Projeto de Leitura.

Mas, nos últimos anos, tenho dado destaque a autores portugueses contemporâneos, fazendo um forte apelo à leitura de poesia. Entre os escritores que tenho sugerido estão: Afonso Cruz, Filipa Leal, Gonçalo M Tavares, Matilde Campilho, Patrícia Portela, Sandro William Junqueira.

Questão: Como avalia a pesquisa que foi desenvolvida com as duas turmas e a receptividade que a mesma recebeu por parte dos alunos e, naturalmente, da professora?

Nas duas turmas, os alunos receberam muito bem a pesquisa realizada: empenharam-se nas respostas aos questionários e, muitas vezes, ouvi, ao chegar à sala, comentarem entre si o que tinham respondido.

Também notei entusiasmo no facto de terem contribuído para uma estudo académico, encarando a sua participação com muita seriedade.

A turma X (com mais alunos) foi mais efusiva nas suas manifestações, nas aulas que se seguiram à realização dos questionários, fizeram perguntas a propósito do trabalho académico e também o porquê de terem sido os escolhidos.

Na turma Y (com menos alunos), surgiram pequenos grupos, no final das aulas, questionando também o trabalho académico.

Nas duas turmas, a grande mudança que se operou, na minha perspetiva, esteve relacionada com o à-vontade e a maturidade com que os alunos das duas turmas começaram a falar com a professora sobre assuntos que não estavam diretamente relacionados com os conteúdos da disciplina.

ANEXO 8 - Diários de Bordo

Dia 1 – turma 1

Aplicação do 1º estímulo – Leitura do Conto. Resposta a guião de exploração do texto.

Encontrei-me com a professora na sala de aula, pelas 10h da manhã, onde a turma 1 iria ter a disciplina de Português. Os alunos tinham sido anteriormente informados de que iriam ter a visita da investigadora e que, naquele dia, começaria a recolha de dados para a investigação. Todos os procedimentos necessários para a autorização da recolha foram cumpridos, tendo os alunos menores entregado os respetivos *Consentimentos Informados*, assinados pelos encarregados de educação, visto que todos os alunos são menores de idade.

Os alunos estavam dispostos em 3 filas de duas carteiras, num total de 28 carteiras. Olhavam-me com curiosidade, misturada com alguma timidez.

A Professora deu início à aula, apresentando-me. Li o documento que tinha sido enviado para os encarregados de educação e perguntei se havia alguma dúvida. Nenhum aluno colocou questões ou dúvidas. Salientei o anonimato das respostas, pedindo que não registassem na folha qualquer elemento de identificação.

A professora pediu a dois alunos que distribuíssem o conto e o respetivo guião de exploração, bem como folhas para registo das respostas. Os dois alunos das carteiras da frente começaram a distribuição, tendo a professora pedido que um aluno lesse o conto em voz alta, (conforme era prática quando uma aula se subordinava a um texto que iria ser explorado, segundo informação prévia da professora). Uma aluna, a delegada de turma, ofereceu-se para ler o texto.

A leitura do conto foi muito expressiva e, enquanto decorria, a investigadora reparou nos sorrisos de diversos alunos. A aluna terminou a leitura e a professora perguntou se havia alguma dúvida, quer quanto ao texto, quer quanto a qualquer outra questão. Não se verificaram quaisquer questões e os alunos passaram à leitura individual e silenciosa do conto e ao registo das respostas às questões do guião de exploração do texto. Com o passar do tempo, percebi que os alunos trocavam algumas impressões, sobretudo quanto terminavam as suas respostas.

Passados 50 minutos, todos os alunos tinham entregado as suas folhas com as respostas. Recebi as folhas e agradeci. Pareceu-me que o silêncio que se tinha instalado durante a tarefa se devia a uma evidente imersão na história e nas questões do guião. Alguns

alunos que tinham terminado mais cedo tinham-se dedicado a pequenas tarefas nos seus cadernos e livros, outros observavam o seu telemóvel. A professora não pareceu incomodada. Pelo contrário, circulava pela sala e ia conversando brevemente com os alunos. Na verdade, percebi que estavam a registar na plataforma da escola, as suas tarefas e grupos de trabalho para a disciplina.

Perguntei aos alunos qual a sua opinião sobre o conto. Dois alunos pediram a palavra e disseram que o narrador personagem tinha sido muito “corajoso” e “digno”; que a turma se tinha “portado muito bem com o rapaz”; “ninguém tinha nada ver com as paixões dos outros”. Uma aluna referiu depois que “tinha passado por uma experiência parecida quando era mais nova” e que “a turma não se tinha portado tão bem”. Uma outra aluna, referiu que “gostaria muito de escrever o fim desta história” porque “todas as histórias podem ter o fim que quisermos”. Um outro disse que tinha estado a ver quem era o autor, Ondjaki, e que já tinha lido algo dele. Ia procurar o livro em casa e que na próxima vez logo me diria.

No final da aula, voltei a agradecer o empenho a todos os alunos, pois estes tinham escrito longamente e mostrado muito empenho nas respostas.

A professora de Português, no final, quando todos os alunos já tinham saído, disse-me que um aluno que tinha pedido a palavra, nunca o tinha feito antes, fora a primeira vez que o fizera na sala de aula. Senti que este conto tinha sido do agrado dos alunos e que tinham sido muito claros quanto ao gosto em colaborar com este estudo.

Dia 1 – turma 2

Aplicação do 1º estímulo – Leitura do Conto. Resposta a guião de exploração do texto.

(A segunda aplicação decorreu duas horas após a primeira aplicação na turma 1. A professora da turma 1 é a mesma da turma 2).

Subi para a sala de aula com a Professora, após o intervalo entre as aulas. A Professora estava muito curiosa com a reação deste segundo grupo ao texto e ao respetivo guião de exploração.

Também neste caso os alunos tinham sido anteriormente informados de que iriam ter a minha visita e que, naquele dia, começaria a recolha de informação para a investigação.

Todos os procedimentos necessários associados ao *Consentimento Informado* foram cumpridos, tendo os alunos entregado as autorizações dos respectivos encarregados de educação. Todos os alunos são menores de idade.

A Professora deu início à aula, apresentando-me. Li o documento que tinha sido enviado para os encarregados de educação e perguntou se havia alguma dúvida. Um aluno perguntou se podia escrever a lápis, ao qual a respondi afirmativamente. Salientei o anonimato das respostas, pedindo que não registassem na folha qualquer elemento de identificação.

A professora pediu a dois alunos que distribuíssem o conto e o respetivo guião de exploração, bem como folhas para registo das respostas. Após a distribuição, a professora pediu que um aluno lesse o conto em voz alta, (conforme era prática quando uma aula se subordinava a um texto que iria ser explorado). Nenhum aluno se ofereceu para o fazer, pelo que a professora escolheu um aluno. Aparentemente, os alunos tinham dificuldade em ler textos extensos e era habitualmente difícil que algum se disponibilizasse para tal. No entanto, um aluno disse que queria ler, logo seguido por mais dois. O primeiro acabou por ler o texto, embora de forma pouco expressiva e hesitante, no entanto os alunos mantiveram o silêncio. Quatro alunas não acompanharam a leitura através da sua própria folha, mas antes optaram por fazer desenhos no caderno diário, enquanto pareciam ouvir o colega. O aluno terminou a leitura e os alunos procederam à leitura individual e silenciosa e iniciaram o registo das suas respostas ao guião de exploração do conto.

Passados 45 minutos, a maioria dos alunos tinha entregado as suas folhas com as respostas; duas alunas entregaram 10 minutos depois.

Pedi-lhes a sua opinião sobre o conto, enquanto agradecia toda a colaboração. O ambiente de sala de aula estava agitado e interessante. Os alunos falavam entre si, pelo que lhes pedi para que partilhassem comigo as suas opiniões, mais uma vez. Vários alunos disseram que tinham gostado do conto; uma aluna referiu que “a delegada tinha sido mal escolhida”; um outro disse “era bom que o conto continuasse e que no dia seguinte a Petra voltasse. Não sabemos nada sobre a Petra”; uma aluna referiu “não se faz isto, violar a privacidade de um colega. Ninguém gosta que leiam as nossas cenas sem autorização”; um aluno disse que “os colegas foram impecáveis com ele. Eu também não o chatearia por causa do bilhete”. De uma forma geral percebi que os alunos não se sentiam muito à vontade em expressar algo mais profundo e pessoal. Um aluno acabou por dizer que “o que eu penso está

escrito nas folhas”. As seis alunas da fila mais próxima da porta não participaram neste momento, parecendo ausentes da discussão que decorria viva.

A professora de Português agradeceu aos alunos e elogiou as suas participações.

No final da aula, voltei a agradecer o empenho a todos os alunos, pois estes tinham escrito longamente e mostrado muito empenho nas respostas.

Fiquei muito curiosa com este grupo de alunos e em ler as suas respostas.

Dia 2 – turma 1

Aplicação do 2º texto – Leitura do texto não ficcional.

Cheguei à sala de aula com a professora de Português. Muitos alunos já se encontravam no hall de acesso à sala de aula. Cumprimentei-os e perguntei se podíamos ir entrando. Eram cerca de 10h da manhã e alguns alunos pareciam cansados. Perguntei se iriam ter testes naquele dia, ao que responderam que estavam numa fase “péssima” de entrega de trabalhos.

Os alunos foram chegando e sentando-se nas suas mesas. Um aproximou-se de mim e perguntou, sorrindo: “vamos fazer o mesmo hoje? Não gosto muito de escrever”. Respondi que seria algo parecido, mas que já iria explicar melhor a toda a turma.

A Professora deu início à aula e eu novamente expliquei os objetivos daquela recolha de informação. Salientei a importância de poder aceder às suas respostas, a importância do anonimato e do respeito pela sua privacidade. Disse, ainda, que o texto seria diferente do anterior, já que não seria um texto ficcional. Um aluno pergunta se o outro texto não tinha continuidade. Respondi que não, era um pequeno conto, com início, meio e fim. Ele disse que era uma pena.

Dois alunos oferecem-se para distribuir as folhas e o processo corre com uma normalidade assinalável. A mesma aluna que leu o 1º texto, volta a disponibilizar-se para este segundo. Lê o texto com eficiência, mas de uma forma excessivamente rápida, constatei intimamente.

Ouvi uns suspiros das duas alunas que estavam na última fila, próximas à porta, e uma delas pediu para ir encher a garrafa de água. Saiu e voltou pouco tempo depois. Uma aluna

pergunta-me se pode riscar a folha, a que respondi positivamente – que a folha era dela, podia escrever o que entendesse.

Perguntei se havia alguma questão ou dúvida. Nenhum aluno colocou questões.

Passados 45 minutos, todos os alunos tinham entregado as suas folhas com as respostas.

Agradei a colaboração e perguntei o que tinham achado do texto. Podiam fazer comparações com o primeiro, se entendessem. Poucos alunos pediram a palavra, de uma forma algo desordenada. Não havia consenso quanto ao texto. Uns tinham gostado, outros nem tanto. Outros, ainda, disseram que o texto era complexo e “mais chato”. Assim, foram dizendo: “o primeiro era mais fixe, mais bonito”; “gostei mais do segundo porque é mais completo”; “no primeiro foi mais fácil seguir a história. Havia uma história e eu gosto disso”; “gostei do primeiro porque foi mais fácil seguir a história, era como se estivesse lá”; “gostei mais do segundo porque havia mais descrição de sentimentos das várias pessoas e eu gosto disso, apesar de ser um pouco mais cansativo”; “gostei mais do primeiro porque havia uma conexão”.

Agradei muito a participação viva dos alunos. A professora também. No final da aula, enquanto os alunos arrumavam o seu material escolar, quatro alunas vieram ter comigo, à minha mesa, no final da sala da sala, e disseram que tinham estado a falar sobre o texto e o conto e que não concordavam entre si. Umas preferiam o primeiro porque era bonito e era mais fácil seguir. Tinha poucas personagens e havia suspense. Tinha mais piada assim. Uma aluna frisou que o segundo era mais completo e que tinha de ser lido com mais calma, porque tinha mais informação e era mais difícil. Mas isso não era mau. Despediram-se com um sorriso e disseram que era “giro” discutir “estas coisas”.

Dia 2 – turma 2

Aplicação do 2º texto – Leitura do texto não ficcional.

(A segunda aplicação decorreu duas horas após a primeira aplicação na turma 1.)

Cheguei à sala de aula com a professora de Português um pouco antes dos alunos. À medida que iam chegando, fui cumprimentando-os. A turma estava muito dispersa e preocupada com vários trabalhos e alguns alunos estavam a visitar salas de aula com trabalhos de outros colegas, por isso foram chegando um pouco atrasados.

A Professora deu início à aula e eu novamente expliquei os objetivos daquela recolha de informação. Salientei do anonimato e o respeito pela sua privacidade. Disse, ainda, que o texto seria diferente do anterior, já que não seria um texto ficcional. Não foram colocadas quaisquer dúvidas ou questões.

Um aluno, o delegado de turma, disponibiliza-se para ler o texto. Lê-o devagar, com alguns lapsos na leitura. Os colegas seguem a leitura em silêncio, parecendo atentos. Alguns alunos sublinham algumas frases.

Passados 35 minutos, todos os alunos tinham entregado as suas folhas com as respostas.

Agradei de perguntei que tinham achado do texto. Podiam fazer comparações com o primeiro, se entendessem. Os alunos referiram a sua preferência pelo primeiro texto de uma forma geral. No entanto alguns alunos pediram a palavra para dizer que: “prefiro o conto, porque foi “mais fácil” e “era uma história”; que “o primeiro não tinha acabado bem, com um final feliz, por isso prefiro o segundo”; “o segundo tinha muita informação e não tinha uma história”; “este texto tem menos piada porque só conta coisas e eu gosto é de histórias”.

Agradei muito a participação viva dos alunos e desejei-lhes um bom desempenho nos testes e nos trabalhos em que estavam envolvidos.