CULTIVANDO A EMPATIA DIGITAL:

O POTENCIAL DA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ÁUDIO

Ivone Manuela Neiva Santos



Orientadora

Ana Isabel Reis

Professora Associada

Universidade do Porto

Coorientador

José Azevedo

Professor Catedrático

Universidade do Porto

U.PORTO

NOVA
UNIVERSIDADE NOVA
DE LISBOA

U LISBOA | UNIVERSIDADE DE LISBOA

© Ivone Manuela Neiva Santos, 2025

Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), com a referência 2021.08471.BD e o identificador DOI https://doi.org/10.54499/2021.08471.BD

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO
fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia
PESSOAS 2030
PORTUGAL 2030
UNIÃO EUROPEIA Fundo Social Europeu

CULTIVANDO A EMPATIA DIGITAL:

O POTENCIAL DA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ÁUDIO

Ivone Manuela Neiva Santos

PROGRAMA DOUTORAL EM MEDIA DIGITAIS
Indústria, Públicos e Mercados



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0.

"A este nosso mundo não se pode impor legalmente a perfeição. Não se pode forçá-lo a adoptar a virtude, nem tão-pouco persuadi-lo a comportar-se de modo virtuoso. Não se pode fazer com que seja terno e atencioso para com os seres humanos que o habitam e, ao mesmo tempo, tão adaptado aos seus sonhos de dignidade quanto idealmente se desejaria que fosse. Mas deve tentar-se."
(Zygmunt Bauman, in "Amor Líquido")

"Sight isolates, sound incorporates. Whereas sight situates the observer outside what he views, at a distance, sound pours into the hearer." (Walter J. Ong in "Orality and Literacy. The Technologizing of the world")

"*One student noted how they were aware of podcasts not because they listened to them but because they saw video clips of podcasts on social media, whilst others stressed the need to do something with their eyes*" (Richard Berry, in "We hardly need to use our ears: Video, audio and the shaping of the *podcast* medium in the 2020s")

Agradecimentos

O meu agradecimento a todos aqueles que tornaram este momento possível.

Aos meus orientadores, Professora Ana Isabel Reis e Professor José Azevedo, pela orientação e pelo apoio constantes nesta longa jornada. Pela confiança e generosidade. Uma palavra especial para o professor José Azevedo pelo encorajamento, sem o qual certamente não teria iniciado este percurso.

Agradeço também às direções das escolas e aos professores que acolheram com grande disponibilidade e simpatia este projeto. O meu reconhecimento em especial às professoras Helena Fernandes, Luísa Fonseca e Rosa Marques, do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, ao professor César Nóbrega, da Escola de Comércio do Porto, e aos professores Ricardo Morais e Ana Isabel Reis, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que integraram o programa educativo nas suas aulas com naturalidade e empenho. E aos seus alunos, que não é possível nomear, mas cuja voz, deu, em cada momento, sentido a esta empreitada.

A Siobhan McHugh, sem a qual nada disto teria sido possível, pelo seu trabalho extraordinário e por o ter generosamente partilhado comigo. A Darrick Jolliffe, Luiza Nobre Lima, Inmaculada Marín-López e São Luís Castro por terem permitido que utilizasse os instrumentos que elaboraram. Um agradecimento especial à professora Inmaculada Marín-López por ter participado dedicadamente no processo de tradução para língua portuguesa da escala que criou. À Ana Álvares pelo insuperável apoio na revisão.

O meu reconhecimento também aos professores Milton Severo e Pedro Ramos pelo apoio fundamental na análise estatística.

Ao professor António Coelho pelo incentivo e pela disponibilidade.

A todos os que me acompanharam ao longo do percurso, aos colegas, amigos e familiares que me escutaram e me ajudaram a testar ideias e atividades, que me criticaram e fizeram pensar, que me incentivaram e fizeram acreditar. Aos que aguardaram pacientemente pelo final desta história.

Muito obrigada.

Resumo

A empatia, definida como a compreensão e partilha do estado emocional de outrem, é tida como fundamental para o bem-estar pessoal e para a coesão social. A sua presença tem sido associada a comportamentos pró-sociais e o seu défice a uma maior propensão para comportamentos agressivos. Trata-se de um constructo multidimensional, que integra dimensões cognitivas e afetivas, e intervenções educativas parecem influir positivamente no seu desenvolvimento. Embora se pense que é sobretudo a empatia cognitiva que é sensível à educação, a componente afetiva aparenta beneficiar do conteúdo emocional das atividades. Hoje, a empatia é considerada uma literacia crítica para o 'cidadão digital', mas a investigação sobre o tema sugere que a empatia digital, ou *online*, é mais baixa do que a empatia *offline*. Tendências como a desatenção, a dessensibilização e a desinibição, estimuladas pela *internet*, parecem condicioná-la. O facto de a capacidade empática parecer desenvolver-se sobretudo até ao final da adolescência sublinha a importância de se explorarem estratégias que a estimulem ao longo do percurso educativo, por maioria de razão numa era em que a tecnologia digital impregna crescentemente todas as dimensões da vida social.

Deste cenário emerge a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre a empatia digital e refletir sobre estratégias educativas para a promover, traduzindo-se nos objetivos que orientaram esta tese. A investigação que a sustenta inclui uma revisão da literatura sobre empatia e sobre as metodologias usadas no seu estudo e promoção. Engloba também uma análise que se pretende crítica do lugar dos ecrãs no quotidiano dos jovens e das diferentes abordagens à relação da empatia com a tecnologia digital. Constituindo o som um veículo privilegiado para a conexão emocional, com características que o tornam resiliente aos ambientes digitais, a revisão abarca ainda uma exploração da literatura sugestiva das possibilidades oferecidas pelos estímulos auditivos e pela narrativa áudio na promoção da empatia.

Suportada nesta revisão, a investigação empírica abrange um estudo descritivo e outro quasi-experimental, envolvendo três instituições educativas de diferentes níveis de ensino e estudantes na faixa etária da adolescência (10-24 anos). 279 estudantes participaram no estudo descritivo e 228 no estudo quasi-experimental, dos quais 76 integraram o grupo experimental. O estudo descritivo mediu e comparou a empatia e a empatia digital dos

participantes, através de um inquérito por questionário, construído a partir da adaptação de escalas de autorrelato usadas na investigação sobre empatia nesta faixa etária. No estudo quasi-experimental, foi avaliado o impacto de um programa educativo, concebido a partir da exploração das possibilidades oferecidas pelo som e pela narrativa. Suportado no modelo de aprendizagem baseada na experiência, o programa testado recorre à Educação para os *Media* com o objetivo de conciliar a aprendizagem técnica com a aprendizagem socioemocional. Organiza-se em dois módulos. O primeiro consiste num conjunto de dinâmicas de grupo em torno do tema da empatia e da sua relação com os ambientes digitais e com estímulos auditivos. O segundo considera o processo de produção de narrativas áudio com conteúdo emocional. O impacto da intervenção foi avaliado quantitativamente, através de um inquérito pré e pós-teste, e qualitativamente, pela análise das narrativas e de outros textos produzidos pelos participantes ao longo do programa.

Globalmente, os resultados do estudo descritivo revelam que a empatia digital é mais baixa do que a empatia e que a componente afetiva é mais baixa do que a componente cognitiva em ambas as escalas. Mostram também que as raparigas apresentam níveis mais elevados nos dois casos. Já a idade parece ser diferenciadora na empatia, mas não na empatia digital, com os resultados a sugerirem que esta não aumenta significativamente ao longo da adolescência, ao contrário daquilo que acontece com a empatia. Sustentam assim a necessidade de se programarem intervenções educativas para a estimular desde os primeiros anos da adolescência e abordando-a na sua multidimensionalidade. O impacto quantitativo da participação no programa avaliado no estudo quasi-experimental não se revelou significativo. Não obstante, a análise qualitativa dos dados sugere que ele constituiu uma oportunidade para a experimentação de práticas empáticas diferenciadas, afirmando-se como um instrumento facilitador da conciliação da aprendizagem técnica com o desenvolvimento da empatia, aplicável a diferentes fases da adolescência, níveis de ensino e contextos educativos.

As conclusões desta investigação reiteram as preocupações expressas na literatura sobre os impactos dos ambientes digitais no desenvolvimento da empatia entre os jovens e sugerem o potencial de programas baseados na produção de narrativas áudio com conteúdo emocional para promover a empatia em contexto educativo, enfrentando as condicionantes que lhe são colocadas pelos ambientes digitais. Com base nestas conclusões, os contributos desta investigação incluem a publicação de um manual, com o objetivo de permitir a disseminação do modelo educativo testado, e de um instrumento de medição da empatia e da empatia digital validado em língua portuguesa, que é, tanto quanto sabemos, o primeiro questionário do género que destaca os estímulos sonoros.

Palavras-chave: empatia digital, produção áudio, narrativa, educação

Abstract

Empathy, which is defined as the ability to understand and share the emotional state of others, is considered to be fundamental to both personal well-being and social cohesion. Its presence has been linked to pro-social behaviour, while its absence has been associated with a greater predisposition to aggressive behaviour. Empathy is a multidimensional construct integrating affective and cognitive components, and educational interventions appear to positively influence its development. While cognitive empathy is generally considered to be more sensitive to education, the affective component appears to benefit from emotional activities. Empathy is now considered a vital skill for the 'digital citizen', but research suggests that empathy displayed online is lower than empathy displayed offline. Tendencies such as inattention, desensitisation and disinhibition, which are stimulated by the internet, seem to make empathy more difficult to achieve. The fact that empathic capacity primarily develops towards the end of adolescence highlights the importance of exploring strategies to foster it throughout education, particularly in an era where digital technology is becoming increasingly prevalent in all areas of social life.

This scenario highlights the need to deepen our understanding of digital empathy and consider strategies for promoting it in education. This is reflected in the objectives that guided this thesis. The research underlying this thesis includes a review of the literature on empathy and the methodologies employed to study and encourage it. It features a critical analysis of the role of screens in young people's daily lives, as well as of the different approaches to the relationship between empathy and digital technology. Given that sound is a privileged vehicle for emotional connection with characteristics that make it resilient to digital environments, the review also explores the literature on the potential of auditory stimuli and audio narratives to promote empathy.

Supported by this review, the empirical research comprises two studies: a descriptive study and a quasi-experimental study. These studies involved three educational institutions at different levels and students in the adolescent age group (10–24 years). A total of 279 students participated in the descriptive study and 228 in the quasi-experimental study, of whom 76 were in the experimental group. The descriptive study measured and compared participants' empathy and digital empathy using a questionnaire based on self-report scales previously used

in empathy research with this age group. The quasi-experimental study assessed the impact of an educational programme designed to explore the potential of sound and narrative. Based on the experience-based learning model, the programme combined technical and socio-emotional learning through Media Education. It is organised into two modules. The first module consists of a set of group dynamics exploring the theme of empathy and its relationship with digital environments and auditory stimuli. The second module considers the process of producing audio narratives with emotional content. The intervention's impact was assessed both quantitatively, via pre- and post-test surveys, and qualitatively, through analysis of the narratives and other texts produced by participants throughout the programme.

Overall, the results of the descriptive study indicate that digital empathy is lower than general empathy, with the affective component being lower than the cognitive component on both scales. The results also show that girls have higher levels of both empathy and digital empathy. Age appears to be a differentiating factor in empathy levels, but not in digital empathy. Results suggest that digital empathy does not increase significantly during adolescence, unlike general empathy. These results therefore support the need for educational interventions to stimulate empathy from early adolescence onwards addressing its multidimensionality and various contexts. The quantitative impact of participation in the educational programme evaluated in the quasi-experimental study was not significant. Nevertheless, a qualitative analysis of the data suggests that participation in the programme provided an opportunity to experiment with different empathic practices. The programme can therefore be considered a tool that facilitates the reconciliation of technical learning with the development of empathy. This tool can be applied to different stages of adolescence, levels of education, and school contexts.

The findings of this research reiterate the concerns expressed in existing literature about the impact of digital environments on empathy development among young people. The findings suggest that programmes based on producing audio narratives with emotional content could promote empathy in educational contexts, addressing the constraints imposed by digital environments. Based on these findings, this research has produced a manual to disseminate the tested educational model and a validated instrument to measure empathy and digital empathy in Portuguese. To our knowledge, this is the first questionnaire of its kind to enhance sound stimuli.

Keywords: digital empathy, audio production, narrative, education

Índice

Introdução.....1

Capítulo I – Empatia e tecnologia digital.....8
1. A geração digital e o "paradoxo da empatia".....9
1.1. Crescer em ambientes digitais.....9
1.2. O lugar da tecnologia digital na escola.....14
1.3. Os *smartphones* e a omnipresença da *internet*.....19
1.4. Os (ab)usos da tecnologia digital.....23
1.5. O "paradoxo da empatia".....30
2. A empatia.....42
2.1. Breve resenha do debate em torno do conceito.....42
2.2. O estudo empírico da empatia.....54
2.2.1. A escala de empatia básica.....61
2.3. O desenvolvimento da empatia na infância e na adolescência.....65
2.4. A influência da idade e da educação.....71
2.5. A empatia na relação professor-aluno.....75
2.6. A empatia pode ser aprendida?.....78
2.7. A "fadiga empática" e o papel dos *media*.....89
3. A empatia digital.....92
3.1. A empatia artificial ou a "máquina empática".....93
3.2. A empatia induzida digitalmente.....95
3.3. A empatia intermediada digitalmente.....101
3.3.1. O impacto do ensino *online* na empatia.....104
3.3.2. A empatia como mediadora do *cyberbullying*.....108
3.3.3. A promoção da empatia em ambientes digitais.....111

Capítulo II - Empatia, produção mediática e narrativa áudio.....118
1. Emoções, som e empatia: um triângulo perfeito?.....120
1.1. As emoções básicas e o seu reconhecimento através de estímulos visuais e auditivos.....120
1.2. A música como indutora da empatia.....124
1.2.1. Empatia e educação musical.....129
1.3. A prosódia como indutora da empatia.....131

2. Desenvolver a empatia através da produção mediática: do vídeo ao áudio.....135
2.1. Produção videográfica e empatia digital.....137
2.2. A dimensão auditiva da comunicação e da aprendizagem.....142
2.3. A rádio como *media* comunitário e educativo.....145
2.4. A produção áudio: da rádio ao *podcasting*.....151
3. Narrativa áudio e empatia.....156
3.1. Estrutura narrativa e envolvimento emocional.....159
3.2 A "História Emocional".....165

Capítulo III - Conhecer e cultivar a empatia digital, um estudo descritivo e outro quasi-experimental: metodologia.....167
1. Enquadramento.....167
2. Objetivos e questões de investigação.....169
3. Desenho metodológico.....170
3.1. Participantes.....171
3.2. Instrumentos.....173
3.2.1. Questionário de empatia básica e online.....173
3.2.1.1. Teste-piloto e validação da fiabilidade.....175
3.2.2. O programa de intervenção educativa.....176
3.3. Operacionalização e recolha de dados.....186
3.4. Procedimentos de análise estatística.....189
3.5. Metodologia de análise qualitativa.....190
3.5.1. Temas e emoções.....191
3.5.2. Análise narrativa.....192
3.5.3. Vivências empáticas ao longo do processo de produção.....195

Capítulo IV – Conhecer e cultivar a empatia digital, um estudo descritivo e outro quasi-experimental: resultados.....198
1. Resultados do estudo descritivo.....198
1.1. Níveis de empatia e de empatia digital.....198
1.2. Comparabilidade das escalas de empatia e de empatia digital.....199
1.3. Relação dos níveis de empatia e de empatia digital com variáveis demográficas.....200
1.3.1. Género.....200
1.3.2. Idade.....201
1.3.3. Interação entre género e idade.....202
2. Resultados do estudo quasi-experimental.....203
2.1. Análise quantitativa do impacto da intervenção.....205
2.2. Uma análise qualitativa dos resultados.....206
2.2.1. Temas e emoções nas "Histórias Emocionais".....207
i) Análise temática.....207

ii) As emoções……213
2.2.2. Estrutura narrativa e mecanismos de envolvimento emocional nas "Histórias Emocionais"…… 216
i) Estrutura narrativa……216
ii) Mecanismos discursivos de envolvimento emocional……219
iii) A edição sonora como recurso discursivo……221
iv) Análise da História Emocional "Uma manchinha castanha"……223
2.2.3. Vivências empáticas ao longo do processo de produção das "Histórias Emocionais"……227
i) Pré-produção……228
ii) Produção……229
iii) Pós-produção……231
iv) Divulgação…… 233
v) Análise do processo de produção da História Emocional "Acidente na equitação" ……234
3. Discussão……237
3.1. Principais conclusões do estudo descritivo……238
3.2. Principais conclusões do estudo quasi-experimental……244
3.2.1. O impacto da intervenção avaliado quantitativamente……244
3.2.2. O impacto da intervenção avaliado qualitativamente……245
3.3. Algumas observações adicionais……249

Conclusões……252
Limitações deste estudo e pistas para investigação futura……258

Bibliografia……260

Anexos……298

Listas de figuras, quadros e tabelas

Figuras

Figura 1.Diagrama da proposta metodológica
Figura 2. Componentes do programa educativo
Figura 3. Nuvem de palavras produzida durante a intervenção educativa na FLUP (2023/24)
Figura 4. Elaboração de *posters* pelos alunos do AEEA
Figura 5. *Quiz* das emoções básicas
Figura 6. Níveis de análise qualitativa
Figura 7. Fases de análise temática
Figura 8. Mecanismos de envolvimento emocional
Figura 9. Mapa temático das Histórias Emocionais
Figura 10. Distribuição das emoções básicas pelas Histórias Emocionais

Quadros

Quadro 1 - Modelo de narrativa natural de Labov
Quadro 2 - Práticas empáticas ao longo do processo de produção das narrativas áudio
Quadro 3 - Estrutura narrativa e mecanismos de envolvimento emocional na HE 20
Quadro 4 - Práticas empáticas ao longo do processo de produção da HE 28

Tabelas

Tabela 1. Distribuição demográfica da amostra
Tabela 2. Níveis de empatia e de empatia digital e das respetivas subescalas
Tabela 3. Correlações nas escalas e subescalas de empatia e de empatia digital
Tabela 4. Níveis de empatia e de empatia digital em função do género
Tabela 5. Níveis de empatia e de empatia digital em função do grupo etário
Tabela 6. Níveis de empatia e de empatia digital pré e pós-teste nos grupos de controlo e experimental

Lista de acrónimos e abreviaturas

AEEA - Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade
BEES - Balanced Empathy Emotional Scale
BES - Basic Empathy Scale
CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CASES - Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scale
CoE – Conseil of Europe
CMC - Comunicação Mediada por Computador
CSCW - Computer Supported Cooperative Work
DCES - Digital Communication Empathy Scale
ECP – Escola de Comércio do Porto
ECPR – Empathy, Congruence and Positive Regard
ECS - Emotional Contagion Scale
EEBA - Escala de Empatia Básica Adaptada
EEOA - Escala de Empatia Online Adaptada
EmQue - Empathy Questionnaire
FASTE - Feshbach Affective Situation Test for Empathy
FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto
HCI - Human-computer Interaction
HES - Hogan Empathy Scale
HMD – Head-Mounted Display
IA - Inteligência Artificial
IAT – Implicit Association Test
IECA - Index of Empathy for Children and Adolescents
IRI - Interpersonal Reactivity Index
KDEF - Karolinska Directed Emotional Faces
QCAE - Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy
QMEE - Questionnaire Measure of Emotional Empathy
OE-Q - Online Empathy Questionnaire
OPERA – Overlap, Precision, Emotion, Repetition, Attention
PAM – Perception-Action Model
RA – Realidade Aumentada
ROE – Roots of Empathy
RV - Realidade Virtual
SAS - Smartphone Addiction Scale
SEL - Socioemotional Learning
TECA - Test de Empatía Cognitiva y Afectiva
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A migração da vida social para plataformas digitais progride a um ritmo que parece inexorável, estando ainda por compreender muitos dos seus impactos na forma como comunicamos e nos relacionamos nas diferentes esferas da vida quotidiana. É uma transformação que suscita reações ambivalentes: entusiasmo pelas possibilidades criadas com o acesso virtualmente ilimitado à informação e à comunicação (Jenkins et al., 2009) e apreensão, na medida em que sabemos que a interação humana constitui o núcleo fundamental da organização social e da identidade pessoal (Andrejevic & Volcic, 2019). Esta evolução tem naturalmente aspetos positivos e negativos, mas compreender em devido tempo as suas implicações é difícil já que a "velocidade da luz" do desenvolvimento tecnológico não se compadece com o tempo, necessariamente mais lento, do estudo e do conhecimento.

Será importante assinalarmos desde já que, quando nos referimos à "tecnologia", estamos longe de abraçar o chamado determinismo tecnológico, mas também nos afastamos de uma perspetiva puramente instrumental da mesma. A este propósito, seguimos Simondon (1969/2018) que entende que a tecnologia deve ser pensada como parte constitutiva da cultura e da natureza, defendendo a educação para as tecnologias (que distingue do simples treino). Considerando especificamente a tecnologia digital, suportamo-nos em Stiegler (1998) que a aborda como um *pharmakon*[1], refletindo sobre diferentes formas de nos relacionarmos com ela.

Posto isto, será possível modularmos o impacto da tecnologia digital, potenciando os possíveis benefícios e atenuando os eventuais malefícios? Esta preocupação é exponenciada quando pensamos nas novas gerações que crescem já num ambiente profundamente alterado pela tecnologia digital. As medidas de contenção adotadas durante a pandemia Covid-19, nomeadamente o distanciamento social e o isolamento, tiveram um impacto negativo na saúde mental das crianças e adolescentes (Meherali et al., 2021). E os *media* digitais contribuíram, até certo ponto, para atenuar esse impacto (Wong et al., 2024), levando a que, durante esse período, se privilegiasse os benefícios oferecidos pela tecnologia. Mas a experiência terá

[1] Um conceito proposto por Derrida para significar algo que é simultaneamente "remédio" e "veneno"

contribuído também para uma maior consciencialização acerca do lugar ocupado pelos "ecrãs" no quotidiano. As preocupações manifestam-se fundamentalmente a dois níveis: com o "tempo de ecrã" em si mesmo, e o seu possível impacto no bem-estar e na aprendizagem das crianças e adolescentes, e com os riscos associados à exposição a - ou à adoção de - comportamentos abusivos *online*. Discute-se o papel dos diferentes agentes que têm hoje responsabilidade, mais ou menos formal, na educação. Questiona-se o reflexo da omnipresença dos dispositivos digitais no desenvolvimento do aparelho cognitivo e socioemocional das crianças e adolescentes, tradicionalmente suportado na interação e no diálogo presencial, com tudo aquilo que esta presença envolve. Um aparelho que inclui a empatia, uma capacidade considerada fundamental para o bem-estar pessoal e social.

Nas últimas décadas, a palavra "empatia" tornou-se um lugar-comum, adquirindo a sua utilização corrente um significado impreciso e contextual. É um conceito que, neste século, fez uma longa viagem, desde o momento em que Barack Obama, no seu livro "*The Audacity of Hope*", de 2006, alertou para o "*déficit de empatia*" (p. 67) na sociedade norte-americana até à recente afirmação de Elon Musk de que a empatia é, afinal, "*a grande fraqueza da civilização ocidental*"[2]. Há, apesar de tudo, algum consenso em torno da ideia de que a empatia favorece o bem-estar pessoal e o comportamento pró-social. Sinal desse reconhecimento é o facto de o Conselho da Europa a identificar como uma competência essencial da cultura democrática (CoE, 2018) e de uma efetiva cidadania digital (Richardson & Milovidov, 2022). De facto, o estudo da empatia tem merecido atenção na literatura, sobretudo na área da Psicologia, verificando-se que se relaciona positivamente com o comportamento pró-social e negativamente com a conduta antissocial (Miller e Eisenberg, 1988), podendo, por isso, a sua presença ter impactos importantes na coesão social (Hoffman, 1981). No mesmo sentido, a literatura aponta para uma correlação negativa da empatia com a alexitimia e positiva com a literacia e uma tendência consistente para níveis mais elevados nas raparigas (e.g. Jolliffe & Farrington, 2006).

Mas em que consiste, afinal, a empatia? Trata-se de um constructo complexo que pode ser definido como "*a compreensão e partilha do estado ou contexto emocional de outra pessoa*" (Cohen & Strayer, 1996, p. 988). Inclui assim uma dimensão cognitiva (compreender) e outra afetiva (partilhar), que são interdependentes e cujo desenvolvimento pode ser condicionado por diferentes fatores. Embora o debate em torno do peso e do significado de cada componente e da sua qualidade intuitiva ou adquirida tenha dado origem a diferentes conceptualizações de empatia, hoje reconhece-se o seu carácter multidimensional. O avanço da investigação neurológica teve aí uma influência significativa, com a descoberta do sistema de "neurónios-

[2] in "Público", 28-03-25

espelho", nos anos 90 do século passado. Esta descoberta permitiu observar a ativação de determinadas áreas do cérebro em resposta a um estímulo, revelando que a reação às emoções dos outros envolve, numa primeira fase, mecanismos físicos e emocionais, que ocorrem sem esforço cognitivo (Preston & de Waal, 2002). Revelou também que a perceção e a ação compartilham um código comum de representação no cérebro, oferecendo assim suporte neurológico aquilo que era há muito observado em contexto experimental: o facto de a similaridade percebida favorecer a reação empática (Feshbach & Roe, 1968). Na sequência do trabalho de Hoffman (1981), depois confirmado empiricamente, sabe-se também que o desenvolvimento da empatia envolve a articulação entre as componentes afetiva e cognitiva, a primeira surgindo no primeiro ano de vida e a segunda ao longo da infância e da adolescência.

A empatia desenvolve-se sobretudo até ao final da adolescência, tendendo a partir daí a estabilizar (Grühn et al., 2008). Não obstante, a educação parece ter um impacto positivo na empatia, mesmo ao longo da idade adulta (e.g. Schieman & Gundy, 2000). O contexto também é importante e a empatia pode ser condicionada por fatores situacionais, que ajudam a compreender reações tradicionalmente atribuídas a características pessoais (disposicionais) dos indivíduos (Maibom, 2014). Heyers et al. consideram mesmo a empatia como "*uma capacidade situada*" (2025, p. 3). Nesta ótica, a migração dos relacionamentos sociais para o contexto digital, "situa" a empatia num novo ambiente com condicionantes e estímulos específicos.

Uma meta-análise longitudinal muito influente conduzida por Konrath et al. (2011)[3] identificou uma tendência para o declínio da empatia entre os jovens, sobretudo a partir da viragem do século, que foi, por isso, associada, entre outros fatores, à disseminação das comunicações intermediadas por computador. Embora uma atualização recente deste estudo já não aponte para um declínio, mas antes para uma flutuação, e até mesmo um aumento a partir de 2009 (Konrath, et al., 2023), é certo que, quando comparada, a empatia intermediada digitalmente é mais baixa do que a empatia *offline* (Carrier et al., 2015). Assim, mesmo que o declínio da empatia ao longo do período considerado possa ser reavaliado, os ambientes digitais parecem, de facto, colocar dificuldades ao seu desenvolvimento.

Entendendo-se que a empatia está fortemente associada à capacidade de prestar atenção ao outro, as características da comunicação intermediada digitalmente, como o carácter desincorporado da comunicação (Fuchs, 2014) e a redução dos canais de receção de informação (Mossner & Walter, 2024), podem ajudar a compreender a sua relação difícil com a empatia. Não menos relevante será o impacto do uso da tecnologia no cérebro humano. A

[3] De inquéritos conduzidos a estudantes universitários norte-americanos no período 1979-2009

investigação na área da neuroplasticidade revela que a estimulação constante do cérebro provocada pelo bombardeamento de sons e imagens rápidas dificulta o desenvolvimento de processos que exigem tempo e atenção, como é o caso da reflexão e da empatia (Carr, 2010). A sobrecarga de emoções desencadeada pelos *media* constitui assim um fator de desatenção e de dessensibilização, incentivando o "*descomprometimento moral*" (Bandura et al., 1996) e a desinibição, ao criar a ilusão de que o que acontece *online* não é perigoso ou prejudicial (Suler, 2004). Favorece, desta forma, fenómenos inibidores da empatia, como a indiferença e a agressividade. Este impacto é especialmente problemático quando consideramos a presença crescente dos ambientes digitais no quotidiano das crianças e jovens, cuja capacidade empática está em desenvolvimento.

Não ignoramos os aspetos positivos da utilização da tecnologia digital pelos jovens para se expressarem, aprenderem ativamente, estabelecerem relações sociais (e.g., Wheeler & Quinn, 2017) e desenvolverem resiliência *online* (Vissenberg & D'Haenens, 2020). No entanto, para alcançar esta resiliência, é essencial que possam experimentar e desenvolver estratégias para lidar com a vulnerabilidade *online* em ambiente protegido. E a empatia digital é importante neste processo.

Identificamos duas vias de investigação em torno da empatia digital que parecem, num certo sentido, de costas voltadas uma para a outra. A que se preocupa com a possibilidade da empatia na interação humana mediada digitalmente, na qual se enquadra esta tese, e a abordagem da relação entre empatia e a tecnologia digital que se foca antes no estudo da forma como a empatia pode ser "incorporada" no *design* dos dispositivos digitais. Trata-se da "empatia artificial" ou "máquina empática". Algures entre as duas abordagens, encontramos o recurso à tecnologia digital para induzir a empatia em utilizadores humanos, a que se chamou "máquina de empatia" (Milk, 2015). Não consideramos que esta abordagem se enquadre na aceção de empatia digital que adotamos quando os destinatários da resposta empática são seres virtuais ou virtualizados. No que diz respeito à empatia digital propriamente dita, tal como a entendemos aqui, ao contrário das duas abordagens referidas, é escassa a investigação focada no seu desenvolvimento. Embora a empatia digital nada mais seja do que a empatia "tradicional" vivida e manifestada através de comunicações mediadas digitalmente (Terry & Cain, 2016), não é claro se estratégias semelhantes promovem ambas, considerando as diferenças contextuais. Importa, por isso, aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno e testar propostas educativas que visem promovê-la. É no contexto desta preocupação que situamos esta investigação.

É amplamente reconhecido que a literacia digital é fundamental para preparar os jovens para a cidadania. E a empatia é uma componente fundamental das novas literacias (Area &

Pessoa, 2012). Neste sentido, a Educação para os *Media* permite explorar a relação triangular entre comunicação, literacia digital[4] e empatia. Partindo deste pressuposto, Friesem (2016) utilizou a produção de vídeo em contexto educativo para estimular o desenvolvimento da empatia em articulação com outras literacias digitais.

Este foco na produção mediática sugeriu-nos outra possibilidade menos explorada em sociedades dominadas pela imagem (Oliveira, 2016). Trata-se da produção áudio, que reúne um conjunto de características que a tornam especialmente "vocacionada" para promover a empatia (digital). Por um lado, a prosódia, a música e o som em geral têm a capacidade de produzir uma reação afetiva poderosa (McHugh, 2012). E a ausência de imagem constitui um convite à intimidade e à imaginação. A escuta estimula a concentração e permite a intercorporalidade (Elliott, 2023) que, em ambientes digitais, só pode ser plenamente experimentada através da voz.

Projetos juvenis de rádio *online* têm-se revelado contextos de desenvolvimento integrado de competências técnicas, expressivas e relacionais (Wilkinson, 2015) e nos quais os jovens sentem que têm a oportunidade de se colocarem no "lugar do outro" e estabelecerem laços emocionais (Howard, 2023). E os novos formatos áudio, como o *podcast*, têm estimulado a redescoberta da narrativa e a exploração de formas de contar histórias em áudio menos elaboradas e mais centradas na relação entre narrador e ouvinte (McHugh, 2014). A narrativa áudio estimula a imaginação e a capacidade analítica (Rodero, 2008), obrigando o ouvinte a ser mais ativo no processo de comunicação do que com outros *media*. Neste contexto, o modelo educativo proposto por McHugh (2014), a "História Emocional", permite a exploração do potencial oferecido pela produção de narrativas áudio como ferramenta que concilia a aprendizagem técnica com a construção de laços emocionais na sala de aula. A investigação também tem estabelecido uma relação entre a narrativa e a empatia (Blank-Libra, 2016), na medida em que aquela é uma estrutura que nos permite organizar a realidade e contextualizar os outros nela. E a emoção constitui não só o cerne do nosso relacionamento com a narrativa como assume ela própria uma forma narrativa (Pence, 2004).

Considerando este enquadramento, nesta investigação procurou-se aprofundar o conhecimento sobre empatia e empatia digital na adolescência e explorar o potencial de um programa educativo dirigido a este grupo etário, envolvendo a produção de narrativas áudio, no âmbito da Educação para os *Media*. Subsidiariamente, propusemo-nos validar um questionário de medição da empatia e da empatia digital e publicar um manual educativo tendo em vista a disseminação do programa testado.

[4] Consideramos como sobreponíveis os conceitos de literacia digital, mediática ou multimodal, estabelecida a convergência entre os *media* tradicionais e digitais (Jenkins, 2006)

Definimos as seguintes questões de investigação:

1. Quais os níveis de empatia e de empatia digital dos adolescentes?
2. O género e a idade são diferenciadores dos níveis de empatia e de empatia digital?
3. Qual o impacto de uma intervenção educativa, envolvendo a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, na empatia e na empatia digital dos adolescentes?

Para lhes dar resposta, conduzimos um estudo descritivo e outro quasi-experimental, envolvendo alunos de três instituições educativas da cidade do Porto: o Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade (AEEA), Escola de Comércio do Porto (ECP) e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FCP), que se distinguem por oferecerem diferentes níveis de ensino (respetivamente, básico, secundário e superior), tendo em comum o facto de incluírem a produção áudio no seu currículo e/ou terem uma rádio escolar.

No estudo descritivo, medimos e comparámos níveis de empatia e de empatia digital da população, recorrendo a um questionário elaborado a partir de uma escala de autorrelato amplamente utilizada, a Escala de Empatia Básica (BES; Jolliffe & Farrington, 2006) e de uma sua adaptação para o contexto *online* (Marín-López et al., 2019), às quais acrescentámos novos itens relacionados com o som.

No segundo estudo, propusemo-nos avaliar o impacto de um programa educativo que inclui atividades promotoras da reflexão sobre empatia, ambientes digitais, som e emoções e a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional. Este impacto foi avaliado quantitativamente, através de questionário, e qualitativamente, através da análise das narrativas e reflexões produzidas pelos participantes no âmbito da intervenção.

Esta tese está dividida em quatro capítulos, que exploram a relação entre empatia, tecnologia digital, áudio e educação. Os capítulos I e II dedicam-se à contextualização da problemática e ao seu enquadramento na literatura. Os capítulos III e IV ao estudo empírico e suas conclusões.

No capítulo I, abordamos a tecnologia digital, o seu lugar no quotidiano dos jovens e na escola e a forma como se relaciona com o desenvolvimento da empatia. Debruçamo-nos de seguida sobre o fenómeno da empatia, o debate em torno da sua conceptualização, os principais instrumentos usados na investigação empírica e a sua relação com fatores como a idade e a educação. Consideramos o estudo da empatia nas crianças e jovens e o seu desenvolvimento em contexto educativo. O capítulo termina com uma revisão aprofundada dos diferentes prismas sob os quais a empatia digital tem sido abordada na investigação.

No capítulo II, abordamos a relação entre a empatia e dois elementos fundamentais para o

desenho da intervenção educativa conduzida nesta investigação: as emoções e o som, apresentando investigação que sustenta essa relação triangular, nomeadamente considerando o papel da música e da prosódia na comunicação emocional. Exploramos ainda o recurso à Educação para os *Media* em intervenções educativas para o desenvolvimento da empatia, enquadrada numa abordagem holística da literacia mediática. Consideramos, neste contexto, a dimensão auditiva da comunicação e da aprendizagem e o potencial da produção áudio e da narrativa.

No capítulo III, focamo-nos na metodologia adotada nesta investigação. Enquadramos os objetivos e questões de investigação orientadores do estudo descritivo e quasi-experimental. Descrevemos os instrumentos utilizados, os participantes e os procedimentos de recolha e análise dos dados.

O capítulo IV apresenta os resultados quantitativos e qualitativos, a sua análise e discussão crítica. Encerramos com uma síntese conclusiva, mencionando os principais contributos, limitações e pistas para investigação futura.

Capítulo I
Empatia e tecnologia digital

Neste primeiro capítulo, desenvolvemos duas ideias fundamentais que sustentam esta tese e de cuja articulação depende a resposta a algumas das questões de investigação que colocamos: a empatia enquanto capacidade fundamental para o bem-estar pessoal e para a coesão social, que se desenvolve, nas condições adequadas, sobretudo até ao final da adolescência, e os ambientes digitais, abordados como contextos sociais que alteram significativamente a natureza da comunicação e da interação humana. Na sua intersecção, encontramos a questão de saber até que ponto é possível o desenvolvimento da empatia em ambientes digitais. É a essa questão que procuramos responder ao longo deste capítulo, focando-nos sobretudo nos mais jovens, em relação aos quais a questão se coloca, como sustentamos, com particular acuidade.

Com estes objetivos, no subcapítulo 1, abordamos as implicações da (omni)presença crescente dos ambientes digitais no quotidiano das crianças e jovens e a forma como os agentes educativos se foram ajustando às oportunidades e aos desafios colocadas por esta transformação. Consideramos o impacto da convivência excessiva com ecrãs no bem-estar e na saúde mental, identificando na literatura diferentes leituras desta relação. Abordamos então, neste quadro, o amplo reconhecimento da importância da empatia na sociedade digital e aprofundamos as condicionantes que os ambientes virtuais parecem colocar ao seu desenvolvimento.

No subcapítulo 2, dirigimos o nosso olhar para o tema da empatia. Percorremos o debate em torno da multidimensionalidade do constructo e sinalizamos o contributo da neurociência para o avanço do conhecimento neste domínio. Descrevemos as metodologias e os instrumentos usados na investigação empírica da empatia e assinalamos os principais fatores que, de acordo com a literatura, influem no seu desenvolvimento. Destacamos a relação da empatia com a idade e com a educação, debruçando-nos sobre o seu estudo nas crianças e jovens e sobre intervenções educativas para a promover. Abordamos também o problema da fadiga empática associada a ambientes carregados de *media*, estabelecendo desta forma uma ponte para regressarmos ao tema da empatia digital, aprofundando a investigação empírica

desenvolvida neste âmbito.

No subcapítulo 3, analisamos criticamente os diferentes prismas sob os quais a "empatia digital" vem sendo abordada na investigação, desde a perspetiva orientada para a incorporação de "empatia" no *design* de dispositivos digitais, passando pelo seu uso para a induzir em utilizadores humanos em contextos virtuais até às intervenções educativas orientadas para a promoção do desenvolvimento da empatia intermediada digitalmente, abordagem que corresponde ao foco do estudo empírico conduzido no âmbito desta investigação.

1. A geração digital e o "paradoxo da empatia"

1.1. Crescer em ambientes digitais

A breve mas intrincada história da tecnologia digital tem-se caracterizado por sucessivas etapas daquilo que foram, em cada momento, verdadeiras revoluções na forma como comunicamos e acedemos ao conhecimento. Hoje parecem já longínquas as primeiras páginas da *internet*, vulgares no final do século passado: estáticas, sem hiperligações, com poucas imagens e com a produção de conteúdos centralizada, mas que permitiam, pela primeira vez, a qualquer momento e (teoricamente) a partir de qualquer ponto do mundo, o acesso a grande volume e diversidade de informação, que se libertava assim do seu suporte físico. A *internet* era então uma promessa de acesso livre ao conhecimento, um porta-estandarte da democracia e do progresso.

Com a viragem do século, a segunda era da *internet* trouxe-nos a banda larga e a interatividade, dando aos utilizadores a possibilidade de interagirem no espaço digital e de se tornarem também produtores de conteúdos, abrindo assim aquilo que pareciam ser portas mais amplas para a participação e para a cidadania. Surgiu o ativismo digital, com forte significado político, e também, ou talvez sobretudo, o comércio e a socialização *online*. As redes sociais transformaram a forma como as pessoas interagem com a informação e entre si (Boyd, 2010) tornando a *internet* um fórum social difícil de contornar. E o aparecimento e rápida evolução dos *smartphones*, que congregam a imparável diversidade de funcionalidades com uma capacidade de arquivo de dados e de velocidade de conexão impressionante, veio aumentar a ubiquidade da *internet* e originar uma grande quantidade de conteúdos desorganizados e de relevância variável. A *Web 3.0*, ou *web* semântica, usa modelos de linguagem para gerir e otimizar a abundância de dados, criando ontologias que permitem responder ao utilizador com cada vez maior rapidez e relevância. Tornou-se mais "inteligente"

(Menon et al., 2009). Na sua origem, a *Web 3.0*[5] permitiu antever o desenvolvimento de um repositório descentralizado, no qual os utilizadores seriam proprietários dos seus dados (Gan et al., 2023), mas tudo indica que o caminho não será esse[6].

Neste momento, vivemos um período peculiar, no qual o ambiente tecnológico possibilitado pela *web* participativa se consolidou e se assiste ao desenvolvimento vertiginoso da "inteligência artificial" (IA) possibilitado pela complexificação algorítmica e pelo exponencial volume de dados acumulado (Gan et al., 2023). A progressiva automatização de uma série de atividades até aqui dependentes da cognição humana é indisfarçável. A vulgarização dos *chats* inteligentes, dos agentes conversacionais ou dos assistentes de motor de busca na *internet* serão algumas evidências mais imediatas, mas a IA generativa permeia cada vez mais múltiplas dimensões da vida social, educativa e científica, com promessas de incremento da produtividade e da objetividade, ultrapassando as "limitações humanas" (Messeri & Crockett, 2024). A sociabilidade proporcionada pela *internet* inclui assim agora um novo interlocutor: a própria máquina. E esta "fala" não apenas connosco, mas também com outras máquinas. A integração do mundo digital com o mundo físico através da *internet* das coisas é descrita como a dimensão mais relevante desta mudança (Jiang et al., 2022), conduzindo a um novo paradigma, a *Web 4.0* (Almeida, 2017), que preconiza a simbiose entre o homem e a máquina.

A evolução da IA no sentido de se tornar capaz de executar autonomamente tarefas crescentemente complexas, com consequências simultaneamente "*imprevisíveis, incontroláveis e estruturais*" (Baroni, 2019, p. 19) suscita um misto de expectativa e apreensão, nomeadamente pelas suas implicações filosóficas, éticas e socioeconómicas. Esta evolução tem impacto também na forma como nos relacionamos. Associada à mediatização da vida emocional, potenciada pela interatividade das redes sociais, o desenvolvimento da IA vem permitindo a sua *dataficação* (Baroni, 2019). Desenvolvendo a capacidade de ler, classificar e aprender sobre a nossa vida emocional, torna-se, nesse sentido, "empática" (McStay, 2018). Como assinala Baroni, não é necessário que a IA tenha autoconsciência para que as suas ações tenham repercussões, "*basta que aja*" (2019, p. 17). A antropomorfização da máquina e o impacto da sua ação na nossa vida emocional são assim desenvolvimentos que complexificam o próprio conceito de "empatia digital", sobre o qual nos debruçamos neste trabalho.

Em suma, nas últimas décadas, cada inovação tecnológica tem colocado questões novas e necessidades de adaptação/apropriação/regulação inadiáveis, muitas vezes sem que as

[5] E a *web3*, esta através da tecnologia *blockchain,* que consiste numa estrutura de blocos descentralizados e encriptados, oferecendo assim garantias de segurança e transparência (Rajasekaran et al., 2022).
[6] https://news.un.org/pt/story/2025/02/1844816 (consultado em 09-03-2025)

implicações tenham sido totalmente compreendidas. Sobretudo nos últimos 20 anos, a mudança foi e está a ser tão rápida, que mesmo sem ter sido possível avaliar convenientemente o impacto de um salto tecnológico, precipitamo-nos (ou somos empurrados) para novos saltos.

É neste contexto, descrito aqui sumariamente, que se coloca a questão do desenvolvimento da empatia nos jovens crescendo em sociedades hoje já profundamente moldadas pela tecnologia digital. Através dela tem sido transformada radicalmente a forma como comunicamos e nos relacionamos. Sem dúvida que as tecnologias de impressão, de comunicação e de transporte desenvolvidas ao longo do tempo também o fizeram. Porém, ao contrário de tecnologias centralizadas, como a televisão e a rádio, a tecnologia digital, que incorpora em si os outros *media*, favorece a comunicação descentralizada e sem intermediação. Permite a criação de comunidades *online* baseadas em interesses comuns (Geser, 2006). Mas também tem a capacidade única de nos induzir a um estado persistente de "presença ausente" (Misra et al., 2014).

O impacto da tecnologia digital pode assumir contornos distintos em sucessivas gerações que tomam contacto com ela em diferentes fases do seu percurso de vida, o que deu origem a uma febre classificatória, tendo por referência esse grau de familiaridade: dos chamados *imigrantes digitais*, porque cresceram num mundo anterior à *internet*, passando pelos *millenials* ou *geração Y* (nascida na década de 80 e até 1994) e aos quais Prensky chamou, em 2001, *nativos digitais*[7], e pela *geração Z* (1995-2009), até à *geração Alpha*, que inclui os nascidos a partir de 2010 num ambiente já profundamente impregnado pela tecnologia digital[8]. O *Digital News Report* do Instituto Reuters (Newman et al., 2022) considera uma outra classificação, não totalmente coincidente com estes *cohorts* geracionais, chamando *nativos digitais* aos nascidos entre 1988 e 1997 (na era da informação, mas antes do aparecimento dos *media sociais*) e *nativos sociais* àqueles que nasceram entre 1998 e 2004, crescendo já na era da *web* participativa. No estudo empírico conduzido no âmbito desta investigação, envolvemos uma população que abarca as gerações Z e Alpha (10-24 anos), ambas podendo ser enquadradas na categoria *nativos sociais*. Uma diferença fundamental nestas gerações face às anteriores é o facto de, desde cedo, comunicarem, brincarem e aprenderem em contextos profundamente impregnados pela tecnologia digital. Estariam assim, em muitos aspetos, mais preparadas para lidar com as complexidades dos ambientes digitais (Boyd, 2010). Mas o que é que isso significa?

Sabe-se que, desde o nascimento, as ligações neurais no cérebro que são ativadas fortalecem-se e as que não o são decaem, acabam por desaparecer. Esta plasticidade do cérebro

[7] *Digital natives*, no original (Prensky, 2001); esta classificação, à data, não inclui a web participativa.
[8] Chamaram-lhes também *screenagers* (McCrindle & Fell, 2020).

é maior durante os primeiros anos de vida (Hayles, 2007) e, para as novas gerações, ocorre então em ambientes ricos em *media*. Pensa-se que, por esse motivo, têm cérebros "programados" de forma diferente das gerações anteriores. De acordo com Prensky (2001), os *nativos digitais* (nesta classificação, o autor não considerava ainda o impacto das redes sociais), através de videojogos e da navegação na *internet*, desenvolvem "mentes hipertextuais". Estão habituados ao processamento rápido de informação, à multitarefa e à constante gratificação e são menos recetivos a sistemas de educação baseados no raciocínio linear. Prensky propunha, por isso, a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino a uma geração transformada pelo ambiente digital. Para Hayles (2007) a preferência pela multitarefa está sobretudo associada à busca pela hiperestimulação característica de um quotidiano profundamente mediatizado. Essa preferência relaciona-se com a transição geracional da "atenção profunda" associada à "cultura impressa" para a "hiperatenção" característica da cultura digital. Se a primeira é necessária à compreensão e resolução de problemas complexos, a segunda é mais adaptável, facilitando a resposta a ambientes em rápida mudança, nos quais múltiplos estímulos competem pela atenção.

Mais tarde, Prensky (2009) abandonou a distinção entre imigrantes e nativos digitais, propondo antes o conceito de "sabedoria digital", para significar o saber usar a tecnologia de forma prudente, procurando tirar partido das melhorias cognitivas que ela proporciona, essenciais num mundo crescentemente complexo, mas sem abdicar da habilidade (ainda) exclusivamente humana de tomar decisões satisfatórias e adequadas ao contexto. Considerava que, para além das ferramentas de literacia digital, deveria ser oferecida aos jovens orientação para o desenvolvimento da "sabedoria" nesse domínio[9].

Na verdade, tem sido identificada a tendência para se sobrestimar as competências técnicas e sociais dos mais jovens (Literat et al., 2018) e um estudo longitudinal realizado recentemente no âmbito do projeto Yskills (Machackova et al., 2024) parece confirmá-la. O estudo decorreu ao longo de três anos (2021-23), envolvendo 2660 adolescentes (12-17 anos) de seis países europeus. Através de questionários e provas de desempenho, foram avaliados o conhecimento e as competências digitais nos domínios técnico e operacional, de programação, de navegação, de comunicação e de criação de conteúdos. Os resultados revelaram que as competências técnicas e de programação, bem como o conhecimento digital progrediram ao longo dos três anos, mas a evolução nas competências de navegação, de comunicação e de criação de conteúdos foi pequena ou mesmo insignificante (Van Deursen et al., 2023). Em concreto, foram identificadas dificuldades associadas às competências de "navegação e

[9] Poderia ser enquadrada também aqui a ideia de emergência de uma nova forma de inteligência, desenvolvida a partir da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, e que seria a "inteligência digital" (Adams, 2004).

processamento da informação" (incluindo avaliar a credibilidade e as intenções das publicações *online*), de "comunicação e interação" (nomeadamente na identificação do comportamento *online* apropriado) e na "criação e produção de conteúdos" (de acordo com diretrizes). Ao longo do estudo, foram conduzidas também entrevistas a especialistas dos setores educativo e empresarial que manifestaram ceticismo quanto à figura do "nativo digital", considerando que muitos jovens precisam de ser ativamente apoiados para adquirirem as competências digitais necessárias (d'Haenens et al., 2023).

Em Portugal (Ponte et al., 2024), o mesmo estudo revelou que 97% dos adolescentes portugueses inquiridos, em 2023, usavam o telemóvel diariamente para aceder à *internet* e passavam 3,63 horas por dia *online*. 90% usavam as redes sociais, comportamento que os autores apontam ser cada vez menos diferenciado pela idade. Foram identificadas diferenças de género, com as raparigas a usar mais as redes sociais e a revelar maior vulnerabilidade, associada ao tipo de práticas *online* privilegiadas (nomeadamente, com menor interesse por jogos e mais voltadas para práticas de sociabilidade). Confirmou o predomínio de práticas digitais relacionadas com comunicação e entretenimento (comunicar com amigos, pais e cuidadores, ouvir música, ver vídeos e jogar) que se mantiveram relativamente estáveis ao longo dos três anos. Já as atividades relacionadas com criação de conteúdos, pesquisa de informação e busca de novos contactos decresceram, tendência que os autores relacionam com a cultura de pares e a intensificação das dinâmicas de dataficação das plataformas (criação de "bolhas") e que, supomos, poderão ter também tido impacto no menor desenvolvimento das literacias associadas. Globalmente, os inquiridos manifestaram confiança nas suas competências digitais, com uma expressiva subida do conhecimento digital global da amostra ao longo dos três anos (13%). A maioria declarou dominar as competências de "comunicação e interação", mas, e isto parece-nos particularmente significativo no contexto desta investigação, sente-se menos capaz de "*reconhecer quando alguém está a ser alvo de bullying*". A maior parte destes jovens também se sente menos capaz de "*identificar e usar conteúdos com direitos de autor*" ou de "*usar funções avançadas de pesquisa*". Merece destaque o facto de o impacto do seu comportamento digital noutras pessoas parecer ser menos conhecido do que o modo de funcionamento dos algoritmos relacionados com a visibilidade das publicações.

Na conclusão, os autores preocupam-se com a baixa literacia nos domínios relacionados com a navegação e processamento e com a criação de conteúdos e a baixa capacidade crítica sobre as lógicas comerciais por detrás da tecnologia, pugnando que se contrarie "*o descompasso entre intervenções educativas e a velocidade da expansão digital*" (Ponte et al., 2023, p. 49). Nas recomendações globais apresentadas pelo projeto Yskills (d'Haenens, 2023), o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências de comunicação e de criação de

conteúdos são apresentados como pedras de toque da promoção do bem fazer e bem-estar das crianças e jovens *online*. Faltará a tal "sabedoria digital" de que falava Prensky?

1.2. O lugar da tecnologia digital na escola

Dada a crescente presença da tecnologia digital no quotidiano e a atratividade exercida sobre os jovens, tornou-se claro, como notam Ito et al. (2010), que as novas literacias necessárias à participação na vida social se definiam agora não (apenas) na escola, mas (também) nas práticas quotidianas dos jovens em diferentes ambientes digitais. Pareceu assim inevitável "derrubar muros" entre a escola e o mundo exterior e procurar integrar e tirar partido da inovação tecnológica. Um pouco como aconteceu com o audiovisual, mas com um impacto incomparável, sendo hoje aquele parte integrante de uma cultura digital que é multimodal e *transmedia* (Jenkins, 2006). Surgem novas literacias mediáticas (Ito et al., 2010) ou multimodais, tal como proposto por Cordes, perante o carácter *transmedia* das plataformas digitais, que conjugam conteúdos em formato textual, visual, áudio e multimédia, para significar "*a síntese dos múltiplos modos de comunicação*" (2009, p. 3). E os *media* tradicionais adaptaram-se ao estilo "manta de retalhos" que caracteriza a *internet* (Carr, 2010).

A possibilidade de distribuir grandes volumes de conhecimento a alta velocidade e a baixo custo oferecida pela tecnologia digital também foi rapidamente percebida como tendo um enorme potencial de aplicação na educação. Os professores sentiram a necessidade de explorar novas estratégias pedagógicas, partindo do pressuposto de que o aluno (já) não era um recetor passivo do conhecimento, sendo preciso antes abordá-lo como uma pessoa ativa, com capacidade para participar na decisão sobre o que aprender e de que forma (García-Pérez et al., 2016). E as novas plataformas digitais ofereciam-lhes a possibilidade de criarem e adaptarem materiais educativos colaborativamente e gerir com maior eficiência o currículo e a avaliação das aprendizagens.

A digitalização e o livre acesso facilitavam a distribuição e a reutilização e adaptação de recursos, permitindo ultrapassar barreiras geográficas, temporais, linguísticas e financeiras. Desde a vertente da gestão educativa até à avaliação das aprendizagens, passando pelas ferramentas de tradução, de colaboração ou de personalização do ensino são múltiplas as soluções de apoio à educação proporcionadas pela tecnologia digital. Tornou-se expectável o acesso livre a recursos educativos multimodais, o seu reduzido custo (direto), a interatividade e a possibilidade de comunicar de forma síncrona e assíncrona. E este cenário foi acelerado com o surto de Covid-19, que obrigou ao encerramento das escolas físicas de um dia para o outro. As plataformas digitais foram então providenciais, permitindo assegurar o ensino à

distância para um bilhão de alunos por todo o mundo e apressando assim a transferência tecnológica em curso (UNESCO, 2023). Esta mudança associada à panóplia de experiências digitais proporcionadas durante esse período ofuscou rapidamente a preocupação com o "tempo de ecrã" dos mais jovens (Literat et al., 2018). Mas terá também contribuído para uma maior consciencialização acerca do lugar central que os "ecrãs" ocupam hoje no quotidiano.

Nomeadamente, tem-se consolidado a perceção de que a omnipresença, a heterogeneidade, a utilidade e a complexidade da tecnologia dificultam, como é apontado num recente relatório de monitorização global da educação publicado pela UNESCO, a avaliação do seu impacto e a sua regulação. Na verdade, de acordo com este relatório "*existem poucas evidências sólidas do valor agregado da tecnologia digital na educação*" (2023, p. 7). Uma série de argumentos sustentam esta afirmação. Um deles relaciona-se com a sua origem, nomeadamente o facto de muitas destas ferramentas não terem sido pensadas *ab initio* para a educação e não tendo sido dedicada, de acordo com o relatório, a necessária atenção à forma como nela são aplicadas nem como são, ou devem ser, adaptadas a diferentes contextos. Outro prende-se com o processo: novos produtos educativos digitais surgem constantemente e são adotados sem que previamente se reúnam evidências científicas robustas do seu valor educativo. Outros argumentos referem o seu impacto e propósito. As mudanças decorrentes da introdução de uma tecnologia são incrementais e residuais e o facto de serem produzidas em países ricos e beneficiarem, sobretudo, os mais favorecidos (o "fosso digital"), dificulta que estejam efetivamente ao serviço da redução das desigualdades no acesso à educação e ao conhecimento. O propósito comercial da introdução da tecnologia subjacente a estes argumentos faz ainda com que a maior parte das evidências da sua eficácia na educação sejam produzidas por quem comercializa a tecnologia e poucas incluam revisão por pares. São assinaladas também preocupações com as próprias características da tecnologia digital, relacionadas com a privacidade de dados e com o facto de, mesmo em contexto educativo, ser facilitadora da disseminação de informação incorreta e de discursos de ódio [No inquérito conduzido no âmbito do Yskills em 2023 (Ponte et al., 2024) quatro em cinco adolescentes portugueses assinalaram ter vivenciado, em cada um dos anos do estudo longitudinal (2021-23), situações de risco associadas a conteúdos de ódio e a conteúdos prejudiciais à saúde]. Também porque favorece uma abordagem individualizada da educação, o que, sendo à partida positivo, tem o senão de reduzir as oportunidades de interação e de aprendizagem. A personalização do ensino tem vantagens, como permitir que os professores acompanhem o progresso dos alunos e ofereçam apoio "à medida", mas não há evidências de que o acompanhamento "digital" seja mais benéfico do que o acompanhamento em sala de aula. Uma maior diversidade de materiais e atividades, como o recurso a jogos, Realidade Virtual (RV) e Aumentada (RA), pode ser benéfica, se for bem integrada no programa e método pedagógicos,

com resultados positivos na Matemática, no caso dos jogos, e superiores a outros métodos digitais, como o vídeo, no caso da RV, mas nem sempre tão eficaz como a simulação em contexto real presencial. E pensa-se que o tempo de exposição aos ecrãs pode afetar negativamente a estabilidade emocional dos jovens, pelo que deve ser controlado (Suchert et al., 2015). As aulas *online*, que foram providenciais para as escolas durante a crise pandémica, têm sido também associadas ao "*zoom fatigue*", decorrente de um conjunto de dinâmicas constrangedoras inerentes à videoconferência, como a menor fluidez na tomada de palavra entre os participantes, a mobilidade restrita, o aumento da autoconsciência, a inibição da espontaneidade e a falta de contacto visual (Aagaard, 2022). Por último, a tecnologia favorece a distração. O relatório PISA 2022 revela que, em média, 30% dos alunos nos países da OCDE declaram ser distraídos pelos dispositivos digitais, verificando-se uma correlação negativa entre o uso excessivo de tecnologia e o desempenho na Matemática (OECD, 2023[10]). A aprendizagem *online* apoia-se muito na capacidade de autorregulação dos alunos, sendo por isso menos confiável no caso dos mais jovens ou daqueles que têm maiores dificuldades.

Mas estas preocupações não são, na realidade, totalmente novas. Um relatório sobre as competências digitais dos jovens, produzido pela OCDE (OECD, 2015), reportando-se a dados do PISA 2012, identificava já o potencial impacto negativo da *internet* no bem-estar dos jovens e no seu aproveitamento escolar, ainda associado exclusivamente ao seu uso "fora da escola", já que a *internet* era então um recurso pouco utilizado na escola em atividades educativas. O acesso à tecnologia digital pelos jovens de 15 anos dos países da OCDE acontecia sobretudo em casa em atividades de lazer e por uma maioria de rapazes, sendo, à época, o acesso na escola em atividades educativas realizado através de computador. Os inquiridos passavam já, em média, mais de duas horas por dia *online* e *"navegar na internet por diversão*" era a atividade mais frequente, com 88% dos inquiridos a fazê-lo pelo menos uma vez por semana, seguida da "*participação em redes sociais*" (83%). Questões como a privacidade, o *cyberbullying* ou o uso excessivo (percebido como tendo impacto negativo porque reduz o tempo disponível para estudar, dormir e praticar atividade física) são já assinaladas, revelando que os alunos que passavam mais horas *online* tendiam a manifestar que se sentiam mais sozinhos na escola e a chegar mais tarde às aulas. Para além disso, os resultados revelavam que usar mais a *internet* na escola em atividades educativas não estava associado a melhores resultados nas competências de leitura e até na navegação digital. Nas escolas em que esse uso foi mais frequente, entre 2000 e 2012, em média, os resultados diminuíram. Os alunos com melhores resultados nos testes de leitura digital vinham de contextos com um uso comparativamente

[10] Os alunos que recorriam a dispositivos digitais até uma hora/dia para atividades escolares e o mesmo limite temporal em atividades de lazer obtiveram melhores resultados a Matemática do que os alunos que não os usavam, mas os que o faziam mais de uma hora/dia tiveram pontuação mais baixa na mesma disciplina.

baixo desta tecnologia em sala de aula (Coreia e Singapura). Se os alunos que usavam moderadamente computadores na sala de aula obtiveram resultados ligeiramente melhores do que aqueles que raramente os usavam, os alunos que os usavam com muita frequência tiveram resultados significativamente piores, mesmo descontando os efeitos de variáveis socioeconómicas.

Globalmente, os resultados não associaram um maior investimento em TIC[11] a melhorias no desempenho dos alunos nas competências de leitura, matemática e ciências. A tecnologia também não mostrou ser eficaz para reduzir o fosso nas aprendizagens entre estudantes mais e menos favorecidos. E é sabido que as clivagens socioeconómicas se associam a clivagens na literacia digital, criando um *digital divide* que constitui uma nova camada de desigualdade de oportunidades entre os jovens (Vigdor & Ladd, 2010). De acordo com o referido relatório da OCDE, garantir que as crianças atingem um nível satisfatório de domínio da leitura e do cálculo matemático contribui mais para criar igualdade de oportunidades no mundo digital do que o investimento em tecnologia[12]. No entanto, embora seja referida como hipótese explicativa para estes resultados o facto de a tecnologia poder ser um fator de distração, perturbando o envolvimento entre professor e aluno necessário à compreensão de raciocínios complexos, a responsabilidade é atribuída sobretudo às práticas pedagógicas que não seriam as mais adequadas às possibilidades oferecidas pela tecnologia. Apesar dos resultados insatisfatórios, as "*pedagogias do século XXI*" (OECD, 2015, p. 4) não podem prescindir da tecnologia digital, única forma de expandir massivamente o acesso ao conhecimento, pelo que o caminho proposto aponta para o envolvimento dos agentes educativos, com destaque para os professores, nas transformações necessárias para que a escola beneficie de todas as possibilidades oferecidas pela inovação tecnológica. Considerou-se também que a escola poderia alertar as famílias para os riscos da atividade *online* e apoiar a responsabilidade parental de mediar o acesso das crianças e jovens à *internet*, sobretudo nos casos em que os pais não dispõem da informação e das competências adequadas a essa orientação (Mascheroni & Ólafsson, 2014).

Tornou-se assim necessário dotar professores e alunos de competências que lhes permitissem comunicar, partilhar recursos e colaborar em ambientes digitais de forma segura (Redecker, 2017). Em Portugal, esta preocupação deu origem, por exemplo, à Iniciativa

[11] Tecnologias de Informação e Comunicação (é assim que é identificado no relatório, não sendo por vezes claramente destrinçado o uso de computadores para outras finalidades que não o uso da *internet*)

[12] Esta conclusão vai ao encontro da perspetiva defendida por Jenkins et al., num documento onde abordam a questão da educação para os *media* no século XXI e no qual, embora manifestando grande entusiasmo e otimismo em relação àquilo a que chamavam a "nova cultura participativa", defendiam a leitura e a escrita como competências nucleares que devem estar satisfeitas antes de os estudantes por aí se aventurarem (2009, p. 19).

Nacional de Competências Digitais E.2030 - INCoDe.2030[13], criada com o objetivo de aumentar de forma global e integrada as competências digitais de diferentes camadas da população portuguesa, incluindo naturalmente professores e alunos.

No entanto, apesar de as competências digitais dos mais jovens tenderem, como vimos, a ser exageradas e impropriamente generalizadas, as novas ferramentas constituíam motivo de apreensão entre os professores, muitos ainda *imigrantes digitais*, por sentirem não possuir as competências agora requeridas para ensinarem alunos crescentemente familiarizados com um novo mundo virtual (García-Pérez et al., 2016; Sánchez-Cruzado et al., 2019) em constante atualização, mas que a escola já não podia ignorar.

Globalmente, o diagnóstico que hoje se faz das competências digitais dos professores ainda não é satisfatório e talvez nunca venha a ser, já que não é possível dissociá-lo da velocidade de evolução da tecnologia e das crescentes exigências que nos coloca. O inquérito Talis (OECD, 2019) conduzido no ano letivo 2017-18 junto de uma amostra representativa de professores e diretores de escola de 48 países, revelava que, embora a tecnologia digital fosse já parte integrante da sala de aula, 43% dos professores[14], sobretudo os mais experientes se sentiam ainda mal preparados para a usar adequadamente no ensino, nomeadamente no ensino secundário, em que é também mais frequente o seu uso pelos alunos. Aquela percentagem reduzia para 36% nos professores com até cinco anos de experiência, sendo este diferencial entre professores mais e menos experientes visível em quase todos os países e excedendo os 20% em alguns países (sendo um deles Portugal). O facto de a formação em TIC raramente fazer parte do currículo dos professores poderá ser uma das razões, mas a necessidade sentida pelos docentes não correlacionou com o nível de *despreparação*. Uma nota relevante é o facto de o Vietname ser simultaneamente o país com o nível de formação e de (perceção da) preparação dos professores em TIC mais elevado, mas também aquele em que é sentida a maior necessidade de formação, o que é interpretado como um indicador de que a maior prática no uso da tecnologia na sala de aula suscita o desejo de saber mais. Mas é certamente também um sinal de que a evolução da tecnologia decorre a um ritmo que não pode já ser acompanhado pelo setor educativo, levando os autores do relatório a sugerir que a resposta adequada poderá não residir na educação formal.

No ano letivo seguinte, um inquérito às escolas conduzido pela Comissão Europeia (European Commission, 2019) revelava que os professores ainda não sentiam confiança nas suas competências neste domínio e identificavam como obstáculo a falta de modelos pedagógicos adequados para o uso das ferramentas digitais em contexto educativo. Já após a

[13] https://www.incode2030.gov.pt/ (consultado em 14-02-2025)

[14] Esta percentagem foi mais elevada em Portugal (56%)

pandemia Covid-19, um inquérito conduzido a 4883 professores espanhóis de todos os níveis de ensino revelou que estes professores avaliavam como baixas as suas competências digitais e sentiam necessidade de as reforçar (Sánchez-Cruzado et al., 2021).

1.3. Os *smartphones* e a omnipresença da *internet*

Ao longo dos anos, conforme a tecnologia digital foi evoluindo e "inundando" o espaço (Manovich, 2006), também o debate sobre a necessidade de regular o ambiente digital de forma a garantir a proteção das crianças e jovens se foi intensificando. É que, se no modelo audiovisual foi possível garantir minimamente esse controlo através da classificação de conteúdos por idade e da restrição do acesso, a transição para o ambiente *online* impôs a necessidade de se pensar em novas formas de o fazer. As redes sociais introduziram uma nova forma de aceder, criar e partilhar informação, caracterizada pela livre distribuição, pela diluição das hierarquias informativas e pela maior indistinção entre conteúdo informativo e de entretenimento, público e pessoal. E, para os mais jovens, tornaram-se a fonte privilegiada de acesso a notícias (Feio & Oliveira, 2024).

Após uma primeira fase de um certo deslumbramento, o papel das redes sociais enquanto canal informativo vem sendo reconhecido como paradoxal. Por um lado, permitindo o acesso a uma oferta mais ampla e diversificada de notícias do que os *media* tradicionais e a criação de comunidades, constituem uma oportunidade de aprendizagem e de consciencialização, podendo fomentar a participação cívica e política (Valeriani & Vaccari, 2016). Mas, por outro lado, também permitem a criação de *"dietas mediáticas individualizadas*" (Valeriani & Vaccari, 2016, p. 4), na quais os indivíduos selecionam os conteúdos a que desejam ter acesso, criando a sua "bolha informativa". Com base nas pistas digitais deixadas voluntária ou involuntariamente pelos utilizadores, as plataformas digitais moldam os conteúdos a que as pessoas são expostas, criando câmaras de eco (Feio & Oliveira, 2024). E os conteúdos mais sensacionalistas são favorecidos, porque geram maiores receitas (Aldamen, 2023), dinâmica na qual os utilizadores também participam, produzindo e difundindo informação nas suas redes. Este outro lado da moeda revelou-se facilitador da disseminação de desinformação, da polarização e da intolerância (Vaccari & Valeriani, 2021).

Medidas como sistemas de rotulagem eletrónica, filtros de controlo parental e moderação de conteúdos cedo esbarraram com limitações relacionadas com a dificuldade de assegurar o consenso de diferentes atores, nomeadamente a indústria transnacional, os reguladores e os governos de cada país. Um controlo parental mais formativo e menos proibitivo, com a colaboração da escola, fornecendo conhecimento e competências digitais, surgiu como a

estratégia possível para assegurar essa proteção. Complementarmente, na União Europeia, com a colaboração da indústria do setor, foram desenvolvidas iniciativas promotoras da utilização segura da *internet*, desde sistemas de denúncia de conteúdos ilegais a programas de literacia digital e mediática. Foram produzidos recursos para pais e educadores e fomentada a criação de conteúdos criativos pelas próprias crianças e jovens, com o objetivo de incentivar a utilização positiva da *internet* (Labio-Bernal et al., 2020). Os operadores envolveram-se ativamente em campanhas educativas, no aperfeiçoamento dos sistemas de classificação etária dos conteúdos e na segmentação da publicidade. Às crianças e jovens competiria assim o "uso responsável da *internet*", recaindo desta forma nos pais e na escola a responsabilidade de os orientar, sobretudo enquanto menores.

Mas o cenário complicou-se com a disseminação dos *smartphones* que se tornaram rapidamente amigos inseparáveis do "cidadão digital". Os resultados do inquérito *EU Kids Online 2020*, que envolveu dezanove países e mais de 25 mil crianças e jovens (9-16 anos) revelou um aumento substancial, em comparação com o mesmo inquérito conduzido em 2010, na proporção de utilizadores de *smartphones* e da *internet*, tendo o tempo passado *online* diariamente quase duplicado em muitos países (Smahel et al., 2020), com 80% a acederem diariamente à *internet* através do *smartphone* e a passarem, em média, 2,5 horas diárias *online.* As 1974 crianças e jovens portugueses englobados neste inquérito revelaram que os telemóveis se tinham tornado já o dispositivo preferencial para aceder à *internet*, com 87% a usá-lo diariamente com esse propósito e a passar em média 3h por dia *online* (Ponte & Batista, 2019). A milhares de quilómetros de distância, um estudo conduzido na China constatou que o dispositivo mais utilizado por estudantes universitários também é o telemóvel, com 6,6 horas em média, contra 2,1 horas de utilização do computador (Deng, Zhou & Hu, 2022). Mais recentemente, dados do *Digital Data Reportal* (Kemp, 2024) revelam que, em 2024, 86,4% dos portugueses eram utilizadores da *internet*, numa média de 7,5 horas por dia, 72,6% usavam redes sociais e o "telemóvel"[15] tornara-se o dispositivo dominante para aceder à *internet* (97,3% na faixa etária 16-64 anos).

A evolução dos *smartphones* nas últimas décadas, que se tornaram verdadeiros minicomputadores portáteis, agrupando diferentes funcionalidades com grande velocidade de conexão à *internet* e de armazenamento de dados, transformou-os numa ferramenta essencial do quotidiano. Mas, se o acesso à *internet* através do *smartphone* permite uma maior flexibilidade e privacidade (Mascheroni & Ólafsson, 2014), também torna possível ao utilizador estar *online* 24 horas por dia, estimulando assim o seu uso excessivo. O conteúdo dos *media*

[15] Tornou-se também praticamente sinónimo de *smartphone* (neste inquérito da PORDATA, apenas 4,8% dos utilizadores com idades entre os 16 e os 64 anos utilizam um telemóvel básico)

também se alterou, manifestando um maior ritmo de estímulos visuais e um consequente maior apetite por níveis elevados de estimulação (Hayles, 2007). E, de facto, num estudo conduzida em Portugal, usando uma escala de dependência do *smartphone*, o *Smartphone Addiction Scale* (SAS; Kwon et al., 2013), 14,3% dos inquiridos apresentou valores que revelavam dependência (Água et al., 2017). Esta tem sido caracterizada como uma forma de dependência tecnológica (Griffiths, 1996), equiparada à dependência associada ao consumo de substâncias ou ao jogo. Outros autores preferem falar em "uso problemático da *internet*" (Caplan, 2002), para descrever usos com consequências negativas para o utilizador, traduzindo um continuum de severidade que permite contemplar toda a gama de comportamentos, desde os mais leves aos mais graves. Pretende-se assim substituir o "paradigma de patologia" pelo "paradigma cognitivo-comportamental", associado a hábitos de autorregulação (Fernandes et al., 2019).

De acordo com Olson et al. (2022), os adolescentes e jovens adultos (15-35) correspondem às maiores taxas de propriedade de *smartphones* e de *screen time* e, por isso, correm maior risco de uso problemático. E os adolescentes parecem ser especialmente vulneráveis ao contacto excessivo com os ecrãs, já que parte importante da sua vida social acontece hoje *online*, sendo também, e cada vez mais, nesse ambiente que lidam com desafios importantes como o desenvolvimento da sua identidade e a busca de reconhecimento, aceitação pelos pares e autonomia (Chulani & Gordon, 2014). A partir de uma meta-análise, envolvendo 85 estudos, em 24 países, abrangendo 39.292 adolescentes e jovens adultos, Olson et al. (2022) concluíram que o uso problemático do *smartphone* está a aumentar em todo o mundo. Um outro estudo conduzido na Suíça (Haug et al., 2015), usando o SAS, identificou sinais de dependência em 16,9% dos 1519 estudantes em escolas vocacionais que constituíram a amostra, sendo aquela mais prevalecente em adolescentes jovens (15-16 anos) em comparação com jovens adultos (a partir dos 19 anos). Uso do *smartphone* por períodos mais longos, uso matinal mais precoce e identificar as redes sociais como a função a que atribuem maior importância foram considerados indicadores de dependência.

De acordo com Lin et al. (2015), a dependência do *smartphone* inclui todas as características da dependência da *internet* e de substâncias, como tolerância, sintomas de abstinência, comportamento compulsivo e perturbação da vida diária. A sua portabilidade associa-se a sintomatologia específica, nomeadamente relacionada com abstinência[16]. Surgem conceitos para descrever fenómenos novos associados, como a nomofobia (medo de ficar sem acesso ao telemóvel) ou o *phubbing* (ignorar as outras pessoas numa situação social por causa, ou com o pretexto, do telemóvel) ou o "*síndrome de vibração fantasma*" (Misra et al., 2014, p.

[16] Como o primeiro gesto ao acordar ser consultar o telemóvel

6). Mistra et al. (2014) conduziram um estudo experimental para analisar a relação entre a proximidade de dispositivos móveis e a qualidade das interações sociais presenciais. Verificaram que a simples presença de um dispositivo móvel na proximidade prejudica a qualidade de tarefas complexas que exigem atenção, como o diálogo presencial. Observaram também que as pessoas que conversaram na ausência de dispositivos móveis na proximidade reportaram níveis mais elevados de "preocupação empática"[17] para com o seu interlocutor. O contexto das interações sociais parece assim ser profundamente alterado pelos dispositivos móveis, que têm o potencial de restringir as interações presenciais. Como assinala Turkle, (*because of our phones) "We are forever elsewhere.*" (2015, p. 4).

O relatório sobre tecnologia e educação da UNESCO já referido (2023) suporta-se em dados do PISA para afirmar que o uso do telemóvel teve um impacto negativo na aprendizagem em 14 países e que a simples proximidade de um telemóvel foi suficiente para distrair os alunos. A dependência do telemóvel parece ainda estar mais associada à frequência do uso do que à sua duração, de acordo com a investigação desenvolvida por Lin et al. (2015), envolvendo 79 estudantes universitários, que também observou que os participantes subestimaram o tempo de uso dos seus telemóveis, sobretudo aqueles que os usaram com maior frequência. Estas conclusões remetem-nos para os problemas relacionados com a perturbação da atenção que tem sido associada ao uso de dispositivos digitais (e.g. Small & Vorgen, 2008; Carr, 2010) e que abordaremos a seguir.

Voltando à escola, se até ao desenvolvimento da *web* participativa e da *internet* de banda larga, houve algumas tentativas de limitar o seu uso, a ubiquidade e utilidade percebida dos novos dispositivos levou a que crescentemente se começasse a aceitar a sua "inevitabilidade" e a facilitar a sua entrada na sala de aula. O papel da indústria mediática na construção da cultura juvenil e na sua quase concomitante penetração na escola não deve também ser esquecido (Ito et al., 2010). Os professores procuraram conciliar esta nova presença usando o telemóvel como ferramenta de trabalho letivo, muitas vezes substituindo a falta ou a má qualidade do equipamento disponível nas escolas. Mas esta assimilação acabou por contribuir também para uma progressiva tomada de consciência dos aspetos menos positivos do contacto excessivo com os ecrãs, tendo surgido, nos últimos anos, uma série de iniciativas defendendo a sua proibição ou limitação, nomeadamente nas escolas de ensino básico. Um pouco por todo o mundo[18], incluindo Portugal[19], tem-se avançado com legislação restringindo o uso de

[17] Medida através do *Interpersonal Reactivity Index* (IRI; Davis, 1980), que descrevemos em I-2.2.

[18] Jonathan Haidt, autor do livro "A geração ansiosa" (Bertrand, 2024), tem-se destacado no alerta para o impacto dos *smartphones* e das redes sociais na saúde mental das crianças e dos jovens

[19] Em Portugal, no início do ano letivo 24/25, o Ministério da Educação, Ciência e Inovação publicou uma recomendação às escolas nesse sentido (https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/documento?i=recomendacoes-as-escolas-sobre-uso-de-*smartphones*, acedido em 18-02-2025)

telemóveis nas escolas, em alguns casos tornando mesmo as escolas totalmente livres de telemóveis, tendência a que o já referido relatório da UNESCO de 2023 terá dado um forte incentivo. Percebeu-se que o uso dos telemóveis pode ser problemático, interferindo na aprendizagem, bem-estar e saúde física e mental das crianças e jovens (revisão em Busch & McCarthy, 2021).

Globalmente, após um período de entusiasmo inicial, no qual se privilegiou visões em que aspetos menos positivos da tecnologia digital eram ofuscados pelas suas vantagens (e.g. Jenkins et al., 2009; Mascheroni & Ólafsson, 2014), começou a considerar-se mais seriamente os seus possíveis impactos negativos, preconizando-se, para os controlar, um maior equilíbrio no seu uso, sobretudo entre os mais jovens e em contexto escolar. No entanto, uma publicação recente (Goodyear et al., 2025) veio animar o debate, apresentando os resultados de um estudo transversal comparativo envolvendo 30 escolas secundárias inglesas, das quais 20 implementaram restrições ao uso recreativo dos telemóveis na escola e 10 não o fizeram. Os autores não encontraram diferenças no bem-estar e nos resultados académicos dos alunos das duas escolas nem no tempo dedicado ao telemóvel e às redes sociais, na medida em que, quando não o podiam fazer na escola, os alunos usavam o telemóvel durante mais tempo em casa. Concluíram por isso que as políticas escolares relativa ao uso dos telemóveis nas escolas devem envolver uma abordagem mais ampla que leve em consideração o seu uso também fora do espaço escolar. Enquadram-se neste esforço mais amplo iniciativas legislativas recentes prevendo restrições de acesso a menores de 16 anos às redes sociais[20].

1.4. Os (ab)usos da tecnologia digital

A tecnologia digital tem transformado a forma como vivemos, comunicamos e até como pensamos e essa transformação tem naturalmente aspetos positivos e negativos. Alguns deles, conhecemo-los já, outros vamos descobrindo a reboque da sua rápida evolução. Será ainda assim possível modular os efeitos da tecnologia digital, potenciando os possíveis benefícios e atenuando os eventuais malefícios? Para isso, conhecer a natureza da relação que estabelecemos com a tecnologia e os fatores que a condicionam é fundamental.

Pensamos ser possível dividir as respostas que têm sido formuladas à questão suscitada em duas abordagens distintas. A primeira, que classificaríamos como orientada para os "usos", aborda a tecnologia em si mesma como neutra. A segunda corrente foca-se no "processo" e reúne os autores que não consideram a tecnologia um veículo neutro, identificando nas suas

[20] https://executivedigest.sapo.pt/noticias/australia-avanca-mas-europa-tambem-estes-paises-estao-a-ponderar-proibir-a-utilizacao-de-redes-sociais-por-adolescentes/ (acedido em 18-02-25).

próprias características a causa dos impactos.

Enquadram-se na primeira corrente as perspetivas que associam os impactos negativos ao comportamentos dos utilizadores, desde as condutas antissociais, que podem constituir crime, ao comportamento tóxico *online* (Lavorgna & Powell, 2023). A tónica é colocada nos "riscos" em estudos sobre fenómenos como *cyberbullying*, *cyber stalking*, *trolling*, *hacking, sexting,* jogo *online ou* a disseminação de "desinformação" e do "discurso de ódio". Através do estudo da relação entre determinados traços de personalidade e comportamentos problemáticos *online* (Moor & Anderson publicaram em 2019 uma revisão sobre o tema) procura-se perceber a forma como o envolvimento individual com a tecnologia pode suscitar oportunidades de autoria ou vitimização associada a esses comportamentos. Nesta abordagem, quando o papel dos fornecedores da tecnologia é considerado é numa perspetiva de responsabilidade pelo controlo do acesso ao "conteúdo" *online*. Mascheroni e Ólafsson (2014), por exemplo, defendem que através de ferramentas como a classificação de conteúdos, definição de privacidade adequadas à idade, introdução de mecanismos de denúncia acessíveis e funcionais, em dispositivos fixos e móveis, em complemento com a mediação parental, é possível tornar a *internet* "melhor para as crianças". Como alertava McLhuan, "*the medium is the message"*, mas o controlo dirige-se invariavelmente ao conteúdo, que é sempre outro *media* (1964, p. 143).

Partindo desta preocupação, têm surgido iniciativas legislativas com o propósito de instar as empresas do setor a alterarem as configurações das plataformas de forma a promoverem a segurança *online* das crianças. De acordo com este ponto de vista, uma vez que tanto comportamentos pró-sociais como antissociais acontecem *online*, é possível evitar os usos problemáticos da tecnologia digital, continuando a tirar partido das suas muitas vantagens. Considera-se que o problema pode ser enfrentado através de estratégias como o controlo parental e campanhas de informação e de educação para os *media*. Esta perspetiva procura conciliar a resolução destes problemas com uma visão benigna da tecnologia digital, nomeadamente pelos mais jovens, de que foram arautos autores como Prensky (2001) ou Jenkins (2006).

O foco nestas abordagens é colocado na cultura participativa possibilitada pela *internet*, preocupando-se sobretudo com as questões do acesso à tecnologia e à promoção da igualdade de oportunidades (Mascheroni & Ólafsson, 2015), para que todos possam desenvolver as competências necessárias (as novas literacias) à participação plena na sociedade digital do século XXI. Aos riscos de exposição aos *media*, que reconhece, esta corrente contrapõe os benefícios educacionais e pessoais do envolvimento na "*cultura participativa*" (Jenkins et al., 2009, p. 60). Os pais e as escolas teriam assim a responsabilidade de ajudar as crianças e jovens a dominar as competências e os conhecimentos necessários à vida num ambiente

hipermediático e protegê-las dos eventuais riscos.

Nesta aceção, a tecnologia em si mesma não é criticada nas suas configurações, sendo apresentada como uma inevitabilidade, quase como se não fosse uma construção humana. Mesmo quando identificados efeitos percebidos como inerentes à própria tecnologia, esta não é questionada. É o caso do impacto dos ambientes hipermediáticos na capacidade de concentração, que é, nesta perspetiva, de alguma forma, "contrabalançado", pela hiperatenção (estimulada pelos ambientes digitais e que corresponde à distribuição rápida da atenção por diferentes tarefas), percebida como mais adequada a muitas das exigências das sociedades atuais (Hayles, 2007). Como é perguntado por Lavorgna & Powell, na introdução de um caderno especial sobre comportamento antissocial e comunicação tóxica *online*, a questão é "*"what kind of digital society do we want to live' in?"* (2023, p. 308) não havendo já lugar ao questionamento do carácter "digital" dessa sociedade.

A segunda abordagem pode ser definida como estando focada no "processo" e reúne, como referimos, as perspetivas que não consideram a tecnologia um veículo neutro. De acordo com esta corrente, independentemente do conteúdo ou dos comportamentos dos utilizadores, o uso da tecnologia digital pode ser, em si mesmo, pernicioso. Isto porque os seus problemas residem nas suas características, indissociáveis do próprio modelo de negócio, e que têm impacto no cérebro humano[21]. Já Griffiths (1999) alertara, a propósito da problemática da adição à *internet*, para o facto de as características do *design* da tecnologia, como a interatividade, incentivarem o uso excessivo. E a investigação na área da neuroplasticidade tem demonstrado como, embora diferentes regiões do cérebro estejam associadas a funções distintas, a sua estrutura não é rígida. Pelo contrário, é flexível e muda com a experiência, a necessidade e os estímulos (Carr, 2010). É assim também moldada pelo ambiente tecnológico. Small e Vorgan (2008) analisaram a forma como o uso rotineiro de dispositivos digitais altera a função cerebral, fortalecendo alguns circuitos neuronais e enfraquecendo outros, e, desta forma, modificando a forma como pensamos, sentimos e nos comportamos. E a plasticidade, naturalmente, é maior nos mais jovens.

Esta questão relaciona-se com o problema do (ab)uso dos ecrãs potenciado pelo modelo de negócio dos conglomerados digitais. Uma vez que o nosso cérebro reage constantemente aos estímulos sensoriais que recebe, durante o tempo que passamos em ambientes digitais estamos a expô-lo à estimulação constante. Longos períodos de incessante conectividade digital conduzem a um estado constante de "atenção parcial contínua" (conceito cunhado por Stone, em 1998), que corresponde a uma permanente ocupação sem que se esteja

[21] O termo "processo" que empregamos aqui relaciona-se com o facto de colocarmos a questão na ótica não da ferramenta em si, mas da forma como ela é moldada, nomeadamente para perseguir propósitos comerciais

verdadeiramente focado em qualquer tarefa. Hayles (2007) assinala que a multitarefa estimulada pelos ambientes digitais não corresponde à realização de várias tarefas em simultâneo, mas antes à rápida alternância entre diferentes tarefas, resultando no declínio na eficiência. E a multitarefa parece ter impacto negativo nas capacidades cognitivas, na medida em que a divisão da atenção limita a retenção de informação e a aprendizagem (Misra et al., 2014). Seria assim mais produtivo fazer várias tarefas sequencialmente do que em simultâneo. Mas Stone (2009) distingue a multitarefa da atenção parcial, entendendo que aquela consiste na execução de várias tarefas em simultâneo realizadas com um propósito e com o objetivo de se ser mais produtivo. A atenção parcial, a que também chamou "multitarefa complexa", diz antes respeito a uma atenção fragmentada que é motivada por um desejo de conectividade constante, de "não perder nada" (Stone, 2009)[22]. Se no primeiro caso se associa duas atividades mecânicas, que não implicam esforço cognitivo, ou uma atividade mecânica a outra cognitiva (por exemplo, comer e assistir a uma conferência *online*), no segundo caso, envolvemo-nos simultaneamente em atividades que exigem raciocínio (e.g. redigir um email e assistir a uma conferência *online*). Esta divisão da atenção estimulada pelos dispositivos digitais favorece a distração de que a *internet* se alimenta, resultando numa sobrecarga cognitiva da nossa memória de trabalho e dificultando a distinção entre informação importante e irrelevante (Carr, 2010).

Small e Vorgan (2008) notam que, quando as pessoas se habituam a viver num estado permanente de antecipação, motivada pela estimulação ininterrupta, tendem a procurar a conectividade constante. No mesmo sentido, Turkle (2015) descreve como os nativos digitais vivem num mundo de constante "interrupção", onde esta é o início da conexão. Mas o "bombardeamento" interminável de estímulos digitais é simultaneamente estimulante e cansativo, criando um nível de stress constante no cérebro humano. Vive-se num permanente estado de alerta, sem tempo para contemplar, escutar e refletir. E a longo prazo, com impacto negativo na cognição, no pensamento criativo (Rubin, 2012), no humor e na saúde mental. Esta sobrecarga tem sido associada ao aumento de doenças relacionadas com o stress (Stone, 2009) e com o défice de atenção e hiperatividade (Hayles, 2007; Stiegler, 2010). Os circuitos neuronais dedicados ao estudo e à reflexão, bem como as competências interpessoais e as oportunidades de interação humana são negligenciados. De acordo com Small e Vorgan (2008), o crescente foco nas competências tecnológicas faz com que nos afastemos de competências sociais fundamentais, como compreender as expressões faciais ou perceber um gesto subtil durante uma conversa.

[22] tendência que tem sido descrita como uma síndrome, a FOMO (fear of missing out), sigla cunhada por P.J. McGinnis (https://patrickmcginnis.com/fomosapiens/ , acedido em 18-02-25)

Uma revisão da literatura conduzida por Suchert et al. (2015) revelou que onze estudos conduzidos entre 2000 e 2013[23] estabeleceram uma associação positiva entre o tempo de ecrã em amostras de crianças e jovens e problemas de desatenção e hiperatividade. Os autores identificaram também o que descreveram como fortes evidências da associação de tempo de ecrã elevado a menor bem-estar físico e psicológico. No entanto, embora reconhecendo esse impacto adverso no bem-estar físico[24] e na hiperatividade e défice de atenção, consideraram que o nexo de causalidade com indicadores de saúde mental não era conclusivo, já que crianças e jovens com níveis mais baixos de bem-estar psicológico poderiam tender a dedicar mais tempo ao ecrã. Stiglic e Viner (2019) conduziram uma meta-revisão que lhes permitiu associar o excessivo tempo de ecrã a impactos negativos na saúde física e a uma saúde mental mais frágil na adolescência. Manifestaram, neste último caso, a mesma reserva de Suchert et al. em relação ao nexo de causalidade, parecendo ser mais robusta a associação com os impactos na saúde física. No entanto, também não encontraram evidências convincentes de benefícios associados ao tempo de ecrã, embora assinalem que seja frequentemente argumentado que esses benefícios existem e que os danos relatados são exagerados. Defendem antes que possíveis limites devem ser pensados precisamente à luz do desconhecimento desses impactos. Considerando o crescente uso de ecrãs pelas crianças e jovens, nomeadamente em dispositivos móveis, recomendam sobretudo mais investigação para que os impactos desses usos na saúde e bem-estar das crianças e jovens sejam efetivamente compreendidos.

Numa revisão sumária de estudos sobre o tema (UNESCO MGIEP, 2021), nota-se que a investigação na área tende a concentrar-se nos impactos negativos dos ecrãs e pugna-se por uma compreensão mais holística dos impactos multidimensionais que podem surgir da utilização dos *media* digitais por crianças e jovens. São identificadas as diferenças geracionais sobre o que é considerado uso "normal", notando-se que não existem evidências que permitam determinar a duração desse uso, dependendo essa "normalidade" do contexto em que os dispositivos são utilizados[25]. É assinalado ainda que, estando a investigação produzida muito dependente do autorrelato, há poucas evidências sobre os efeitos cumulativos do tempo passado em ecrãs digitais. Identifica-se assim a necessidade de se estudar as consequências a longo prazo da utilização dos meios digitais, embora reconhecendo que a rápida evolução da tecnologia contém o risco de os estudos longitudinais se tornarem mais difíceis de conduzir e mais rapidamente obsoletos, pelas mudanças drásticas no contexto (de que os desenvolvimentos associados à IA generativa são exemplo).

Tem sido também estudado o impacto do uso de ecrãs na aprendizagem. Na primeira

[23] O tempo de ecrã englobando aqui diferentes *media*, como *internet*, videojogos e televisão

[24] Associado nomeadamente ao sedentarismo e à falta de sono

[25] Este relatório é publicado durante o período pandémico e parece profundamente motivado pelo contexto

infância foi associado a dificuldades no desenvolvimento (Madigan et al., 2019). O uso excessivo de ecrãs correlacionou com maiores dificuldades na aprendizagem da linguagem em crianças até 12 anos (Madigan et al., 2020) e com baixo desempenho académico em adolescentes (Muñoz-Miralles et al., 2016). Considerando o papel desempenhado pela interação e pelo diálogo na aprendizagem (Vygostsky, 1975), esta torna-se naturalmente mais desafiadora num ambiente *online*. Há, não obstante, investigação que identifica impactos positivos do uso da tecnologia digital no ensino, nomeadamente considerando as competências requeridas em sociedades hipermediáticas. É o caso dos "jogos sérios" (Shaffer et al., 2005), que recorrem às convenções dos jogos comerciais, usando uma estrutura de recompensa para estimular a aprendizagem. Uma revisão recente (Tene et al., 2025) analisou 37 estudos sobre o uso de jogos sérios no âmbito da educação em STEM[26], concluindo que estes têm um impacto positivo na aprendizagem, permitindo favorecer o envolvimento dos alunos e a definição de percursos alternativos adaptados às necessidades e preferências individuais. Reconhecem, no entanto, que é complexo conciliá-los com as metodologias de ensino e avaliação tradicionais, recomendando a busca por um equilíbrio de forma que os jogos sérios complementem a educação tradicional, sem a substituírem.

Stiegler (2010) preocupou-se com o impacto da tecnologia digital na educação. Apontou diretamente a responsabilidade das indústrias tecnológicas ao procurarem capturar a atenção dos mais novos, tornando-os o seu público-alvo e promovendo o consumo passivo. Ao fazê-lo, de acordo com o filósofo francês, destruíram a sua capacidade de prestarem atenção ao mundo que os rodeia e sabotaram as relações geracionais entre pais e filhos e entre professores e alunos. Stiegler defende que a crise de 1968 consistiu na realidade, mais do que numa crise geracional, numa crise civilizacional. O autor associa-a ao aparecimento dos *media* portáteis, nomeadamente o aparelho de rádio, que teria desempenhado um papel fundamental na transindividuação[27] dos jovens na chamada *contracultura* que se constituiu como público-alvo, ou seja, um mercado com poder de compra. O autor associa o aparecimento das indústrias culturais (o cinema, a rádio e a televisão[28]) ao desenvolvimento de técnicas de controlo das atividades mentais dos indivíduos, que são agora mensuráveis, enquanto audiências. E estas indústrias competem com as instituições educativas pela atenção dos mais jovens. Stiegler identifica este conflito entre os *media* e a educação, explicitando que ambos são diferentes formas de cuidar. Os jovens, seduzidos pelos *media*, ter-se-iam tornado instrumentos da

[26] Science, Technology, Engineering and Mathematics

[27] Conceito desenvolvido pelo filósofo francês Simondon para significar que o processo de individuação não é apenas individual, mas envolve dimensões que são simultaneamente individuais (interior) e coletivas (exterior) [Tucker, 2021]

[28] O filósofo francês Paul Virilio (1977/2006) desenvolveu uma análise da modernidade enquanto processo de aceleração crescente, a partir da evolução tecnológica, considerando, neste caso, a indústria mediática, mas também os transportes, onde é possível encontrar pontos de contacto com esta análise; embora Virilio refletisse sobre a velocidade e Stiegler se foque na atenção, os dois processos estão naturalmente associados.

biopolítica. Enquanto preditores do mercado, conquistaram poder económico e político, mas também um profundo mal-estar. A segregação etária criara uma cultura juvenil profundamente consumista, mas carente de autonomia (Boyd, 2007).

De acordo com Stiegler, no século XXI esta dinâmica foi acentuada, com os dispositivos digitais a tornarem-se catalisadores da transformação dos circuitos sinápticos dos jovens, em benefício da hiperatenção e prejudicando a atenção profunda. A fratura intergeracional aprofundou-se, tratando-se agora já de uma *fratura cerebral*. O autor alerta desta forma para aquilo a que chama os efeitos desastrosos do uso das psicotecnologias pelas indústrias digitais que disseminam um défice de atenção global[29]. A destruição da atenção corresponde, de acordo com Stiegler, a uma desindividualização, derrubando ou impedindo o trabalho de formação da atenção empreendido por aquilo a que chama os aparelhos de "valor espiritual" (2010, p. 184) como a família e a escola, com o propósito de produzir um "consumidor", despojado de consciência e de verdadeiro livre-arbítrio. Como resultado, de acordo com o autor, as instituições de ensino e culturais vivem uma crise profunda que terá como resultado a destruição da nossa capacidade cognitiva.

Stiegler usa o conceito de gramatização (Stiegler & Medeiros, 2009) para descrever o processo de discretização de um fluxo, permitindo transformá-lo em unidades repetíveis. Exemplo disso é a gramatização da fala, através do alfabeto, e do trabalho manual em gestos mecânicos na organização industrial do trabalho. Da mesma forma, os dispositivo digitais *gramatizam* todas as formas de saber, do conhecimento ao "saber viver" (2009, p. 27). Ao delegarmos capacidades humanas essenciais na máquina, abdicamos da atenção profunda, do pensamento crítico e da própria capacidade de cuidarmos uns dos outros. O seu receio é que, tal como aconteceu com a gramatização dos trabalhadores na indústria, a gramatização da cultura nos transforme em "servos" do *marketing* numa sociedade de controlo hiperconsumista.

Perante este cenário, para Stiegler, a questão que se nos coloca é sermos capazes de inventar novas modalidades de vida em sociedades que se tornaram completamente tecnológicas, levando a cabo aquilo a que chama a "batalha pela inteligência" contra a cultura orientada para a atenção de curto prazo. Stiegler não é irredutivelmente pessimista, já que vê a tecnologia como um *pharmakon* - conceito que vai buscar a Platão e a Derrida, significando que a mesma tecnologia pode agir tanto como remédio como como veneno. Assim, se a

[29] Numa altura, acrescenta Stiegler, em que o desenvolvimento de uma consciência planetária parece ser a única esperança para a sobrevivência da espécie humana (seres "não-inumanos" na expressão usada pelo autor). Embora não seja o foco desta investigação, parece-nos merecer destaque a relação estabelecida pelo autor com a questão da emergência climática. Stiegler fundou, em 2005, a associação Ars Industrialis, que, em 2020, ano do seu falecimento, transformou na Association des Amis de la Génération Thunberg - Ars Industrialis (AAGT-AI) com o propósito de se tornar um espaço de discussão e de trabalho intergeracional.

hiperatenção é uma "mudança geracional", como refere Hayles (2007), Stiegler propõe que seja explorada a possibilidade de se atingir um síntese entre os dois tipos de atenção (Hayles também defende a construção de pontes entre a atenção profunda e a hiperatenção). Stiegler pugna pelo desenvolvimento de uma nova economia fundada no cuidado, que tire plenamente partido da tecnologia para a educação noética (isto é, espiritual) e não simplesmente sensorial. Pretende, no fundo, colocar a tecnologia ao serviço da sociedade do espírito e do cuidado e, nesse sentido, ao serviço da educação. Esta mudança envolveria regulação e investigação aplicada[30] e um novo questionamento do conhecimento tecnocientífico.

Parece-nos que as duas correntes que abordam os impactos da tecnologia digital com o foco no conteúdo ou no processo não são excludentes, sobretudo se considerarmos a abordagem *farmacológica* proposta por Stiegler. Se é certo que os usos problemáticos da *internet* são problemas concretos que devem ser abordados enquanto tal, também nos parece fazer sentido concluir que é a própria tecnologia, pela forma como está desenhada, a criar as condições "ideais" para a disseminação desses comportamentos. Não será possível curar a "doença" exclusivamente com paliativos. É preciso usarmos a tecnologia como um *pharmakon*, alterando os "usos" para podermos controlar os seus "processos". A apropriação da tecnologia pelos jovens como ferramenta, colocando-a de novo "no seu lugar", talvez seja a única possibilidade de saída para esta encruzilhada.

1.5. O "paradoxo da empatia"

À medida que a *internet* se foi tornando omnipresente no nosso quotidiano, entre uma multitude de questões, surgiu a interrogação sobre os possíveis obstáculos e oportunidades que colocaria ao desenvolvimento da empatia (Wheeler & Quinn, 2017). A necessidade de compreender essas mudanças está na origem do conceito de empatia digital, definida como "*traditional empathic characteristics such as concern and caring for others expressed through computer-mediated communications*" (Terry & Cain, 2016, p. 1).

Para além da dimensão interpessoal, a questão da empatia digital[31] assume relevância social e política se considerarmos que a empatia é um alicerce do funcionamento das sociedades democráticas, baseadas na capacidade de se compreender como válido o ponto de vista de outros seres humanos (Roberts, 2021). Na investigação, níveis elevados de empatia revelaram-se preditores do apoio a valores democráticos (Miklikowska, 2012). Certamente

[30] Stiegler depositava esperança no código aberto e nas redes inteligentes e descentralizadas, defendendo uma *internet* como um espaço comunitário de desenvolvimento e partilha de conhecimento

[31] Também surge na literatura como empatia virtual ou *online* (manteremos as designações usadas por cada autor)

por esse motivo, o Conselho da Europa (CoE, 2018) identificou a empatia como uma das vinte competências essenciais para a cidadania. E em sociedades cada vez mais caracterizadas pela omnipresença do ciberespaço (Manovich, 2006) e crescentemente polarizadas, a possibilidade de desenvolvimento e de expressão da empatia em ambientes digitais é crítica.

Considerando o ambiente digital em que hoje as crianças e jovens crescem e são educados - e que lhes colocam uma infinidade de oportunidades e ameaças que eram desconhecidas há apenas uma geração -, o CoE distribuiu a atividade *online* em dez domínios digitais, tendo por base o conceito de cidadão digital como "*someone who, through the development of a broad range of competences, is able to actively, positively and responsibly engage in both on and offline communities, whether local, national or global*" (2022, p. 11). O conjunto "Ética e empatia" constitui um desses domínios. Esta associação resulta da visão da empatia como um fator determinante do comportamento moral e um alicerce necessário à criação de "comunidades morais", na medida em que nos leva a compreender e considerar os interesses, necessidades e perspetivas dos outros, bem como ao aprofundamento crítico do autoconhecimento (Richardson & Milovidov, 2022).

Area e Pessoa (2012) identificam, entre as novas literacias digitais, duas áreas de competências que se relacionam com a empatia: uma área sociocomunicativa, ligada à manutenção de uma comunicação fluida, usando as diferentes tecnologias e códigos disponíveis, e que também pressupõe uma atitude social positiva para com o outro; e uma área emocional, consistindo na capacidade para lidar com afetos e sentimentos associados a experiências em ambientes digitais. A literacia relaciona-se assim com a aprendizagem da regulação emocional e com o desenvolvimento da empatia, componentes fundamentais de uma identidade digital equilibrada. Nesta perspetiva, a empatia é entendida como uma competência que pode e deve ser desenvolvida como condição para uma cidadania digital efetiva, estando fortemente associada às capacidades de escuta, observação e cooperação, facilitadoras do reconhecimento de diferentes perspetivas e da aceitação da diversidade. No entanto, a empatia tem sido uma das literacias digitais menos desenvolvidas e avaliadas (García-Pérez et al., 2016), possivelmente devido às dificuldades colocadas pelo seu carácter multidimensional. Ao permitir-nos comunicar com pessoas por todo o mundo e aceder a todo o tipo de experiências diretamente a partir da perspetiva daqueles que as vivenciam, a tecnologia digital seria um veículo poderoso da empatia. Mas sendo a atenção e a comunicação componentes essenciais da empatia, também pode condicionar o seu desenvolvimento.

O declínio da empatia disposicional observado por Konrath et al. (2011) ao longo de três décadas numa meta-análise longitudinal com estudantes universitários norte-americanos tem sido associado à disseminação da comunicação mediada digitalmente. Foram analisados 72

inquéritos sobre empatia realizados entre 1979 e 2009, com recurso ao mesmo instrumento de autorrelato, o *Interpersonal Reactivity Index* (IRI; Davis, 1980)[32]. Os resultados revelaram a referida diminuição dos níveis de empatia, que se tornou mais pronunciada nas amostras posteriores a 2000 e com destaque para as dimensões da empatia focadas no outro (preocupação empática e tomada de perspetiva[33]), que a investigação sugere estarem mais associadas ao comportamento pró-social (Stiff et al., 1988). Por este motivo, uma das possíveis explicações avançadas pelos autores foi precisamente o aumento da atividade *online* característico do novo milénio, sobretudo as redes sociais, correspondendo ao que Konrath definiu como o "paradoxo da empatia" (2014): quando uma ferramenta criada para aumentar a conexão social contribui para criar maior desconexão.

É certo que os ambientes digitais colocam obstáculos físicos ao desenvolvimento da empatia. Desde logo, a distância física facilitada pelo dispositivo pode reduzir a frequência da interação humana e, desta forma, as oportunidades de desenvolvimento da empatia (Dolby, 2014), embora a interação *online* também tenha sido identificada como uma forma de reduzir o isolamento e até como potenciadora de interações presenciais (e.g. Hampton et al., 2009). Outro obstáculo é a dificuldade que coloca ao uso de aspetos importantes da comunicação não-verbal, o que afeta a riqueza da comunicação e aumenta a possibilidade de distorção e má interpretação de mensagens (Blakemore & Agglias, 2020). Numa investigação envolvendo uma amostra de estudantes universitários norte-americanos inscritos num curso de mestrado totalmente *online*, Han e Johnson (2012) identificaram limitações colocadas pelos ambientes educativos *online* ao exercício de competências emocionais como compreender, manifestar e gerir emoções. A capacidade de perceber a emoção nesses ambientes foi desafiada, devido às limitadas pistas não-verbais e emocionais disponíveis e à ênfase na comunicação baseada em texto, que não requer expressão facial. Esta característica pode tornar mais difícil entender os sentimentos dos outros, condicionando a interação.

O declínio da empatia no período observado por Konrath et al. (2011) parecia consistente com o aumento de atitudes como o individualismo, o narcisismo e o materialismo, acompanhado do declínio de comportamentos pró-sociais, como o voluntariado (Twenge et al., 2012). O facto de uma das subescalas da IRI, a "Angústia pessoal", não ter sofrido alterações seria consistente com o aumento do narcisismo identificado por Twenge e Foster (2008) em estudantes universitários norte-americanos, a partir de 1982, numa meta-análise longitudinal realizada entre 1979 e 2006. Não descartando estes fatores, o facto de aquela evolução ser

[32] Instrumento descrito em I-2.2.

[33] Davis define "Preocupação empática" como um "sentimento de simpatia e preocupação com o outro menos afortunado" e tomada de perspetiva" como "a tendência para adotar espontaneamente o ponto de vista dos outros" (1983, pp. 113-14)

sobretudo notória a partir do momento em que os *media* digitais adquirem uma presença crescente no nosso quotidiano levou Konrath et al. a colocarem a hipótese de os dois fenómenos estarem relacionados. Desde logo, devido ao *formato*. O maior tempo passado *online*, a facilidade encontrada no estabelecimento de relações nesse ambiente e a rapidez proporcionada pela tecnologia afetam necessariamente a vida e as relações dos utilizadores, nomeadamente reduzindo o tempo e os interlocutores disponíveis para interações *offline*, bem como a resistência à frustração e ao aborrecimento perante obstáculos. Mas também por causa do *conteúdo*. Os autores referem o aparecimento dos *reality shows*, que se popularizaram rapidamente, oferecendo modelos de comportamento pouco empáticos (mais competitivos, narcisistas, etc.)[34]. A exposição constante a temas violentos estimularia, por um lado, a dessensibilização perante o sofrimento de outrem e, por outro, a perceção de risco físico, ambos pouco favoráveis à empatia. Sabendo-se que a exposição a videojogos violentos se relaciona positivamente com o comportamento agressivo e negativamente com o comportamento pró-social (Anderson & Bushman, 2001), a dificuldade em controlar, não só a intensidade, mas também as valências emocionais acessíveis *online*, pode tornar estes ambientes particularmente propícios a esses efeitos. No estudo conduzido por Carrier et al. (2015), a prática de videojogos revelou um impacto negativo significativo na empatia, independentemente do tempo dedicado.

O uso frequente da *internet* pode constituir assim um fator de dessensibilização causada pela sobrecarga de emoções espoletadas pelos *media* (Konrath et al., 2011). Como vimos no ponto anterior, a constante estimulação do nosso cérebro pela multiplicidade de sons e imagens rápidas com que somos bombardeados pela *internet* dificulta o desenvolvimento de processos que requerem tempo e atenção (Carr, 2010). É o caso da empatia. O trabalho desenvolvido pela equipa de Damásio revela que precisamos de tempo para representarmos interiormente as emoções do outro, sobretudo quando se trata de emoções mais complexas (quando presenciamos uma situação mais explícita, de sofrimento físico, por exemplo, esta representação é mais imediata). Os ambientes digitais, ao promoverem a rapidez e o processamento paralelo de informação que exige atenção "*might reduce the frequency of full experience of such emotions, with potentially negative consequence*s" (Immordino-Yang et al., 2009, p. 8024). À medida que a *Internet* redireciona a nossa atenção, diminuindo a nossa capacidade de contemplação, também altera a profundidade das nossas emoções e pensamentos. E o nosso comportamento. Desta forma, quanto mais distraídos nos tornamos, menos capazes somos de experimentar empatia e compaixão. E exercícios empáticos mais complexos, como imaginarmo-nos na pele de outra pessoa, exigem recursos cognitivos

[34] Atualizando esta referência, poderíamos considerar, por exemplo, o fenómeno dos *influencers* nas redes sociais.

significativos que somos menos capazes de acionar quando estamos distraídos (Martingano, 2020). O impacto da tecnologia digital no cérebro pode, por isso, dificultar a capacidade empática, não apenas em comunicações mediadas digitalmente.

Há também a questão da empatia como experiência física, intercorporal. Fuchs (2014) estabelece três modalidades de empatia que assumem diferentes graus de importância em função da situação. A empatia primária, caracterizada pela intercorporalidade, a empatia alargada, que corresponde à representação mental do outro (e que, embora referindo-se a pessoas reais contém já uma componente de virtualidade) e a empatia ficcional que se reporta a seres imaginados ou totalmente ficcionais. Esta última modalidade caracteriza-se pela consciência da distância entre realidade e ficção, apesar da empatia sentida pela personagens fictícia. De acordo com Fuchs, a virtualização crescente das sociedades faz com que tendamos cada vez mais para a comunicação desincorporada e para a empatia ficcional. O autor associa esta tendência à "*fantomização*", proporcionada pelos *media*, correspondendo à diluição das fronteiras entre ilusão e realidade. De acordo com o autor, a experiência corporal é fundamental na empatia e não pode ser substituída pela presença virtual.

A tecnologia digital pode assim ser transformadora da forma como nos relacionamos. Suler (2004) aponta pistas importantes para a compreensão desses impactos. Notando que algumas pessoas se expõem mais e se manifestam com maior frequência e intensidade quando estão *online*, Suler classificou o fenómeno como o "*efeito de desinibição online*"[35]. Este mudaria a natureza da comunicação, facilitando a agressividade e o desrespeito e tornando, dessa forma, mais difícil a expressão de empatia. No entanto, esta desinibição não é necessariamente negativa. Também pode assumir uma forma benigna, facilitando as interações e uma maior exposição pessoal e gestos de generosidade mais expressivos.

Caplan e Turner (2007) consideraram que a comunicação *online*, pelas suas características, poderia ser mais facilitadora da empatia do que a comunicação presencial, ao facultar o acesso em segurança a uma audiência interessada. E alguns estudos apontam para esse efeito positivo das comunidades *online*. Pfeil e Zaphiris (2007) analisaram mensagens trocadas numa comunidade sénior *online* e verificaram que quanto mais tempo as pessoas passavam num grupo *online*, maior era a sua rede social e a sua satisfação com o apoio recebido, e que indicadores de empatia (manifestações de compreensão, de estados emocionais, similaridade e preocupação) eram prevalecentes. No mesmo sentido, com base num inquérito a uma amostra representativa de adultos norte-americanos[36], Hampton et al. (2009) concluíram que,

[35] "*online disinhibition effect*", no original

[36] O Pew *Internet* Personal Networks and Community, realizado através de entrevistas telefónicas, entre julho e agosto de 2008 a 2512 adultos residentes nos EUA

embora os "grupos de discussão" ao vivo nos quais esta população participava tivessem encolhido significativamente e tornado menos diversos, ter um telemóvel ou participar em atividades *online* estava associado não a um maior isolamento, mas antes à participação em redes de discussão maiores e mais diversificadas. Nesse inquérito, o uso da *internet* revelou ter pouca relação, ou, quando a tinha, uma relação positiva, com a participação em atividades locais. De acordo com os resultados apresentados, a atividade *online* também não substituiu o contacto presencial com familiares e amigos (embora os autores assinalem que o uso de redes sociais pode substituir algum envolvimento com a vizinhança). Carrier et al. (2015), embora tenham encontrado níveis mais baixos na empatia intermediada digitalmente face à presencial, verificaram que a comunicação *online*, quando serve como porta de entrada para a interação presencial, através da troca de mensagens, pode ter efeitos positivos na empatia[37]. E têm sido identificados efeitos positivos das redes sociais para os adolescentes, enquanto ponto de encontro, de diálogo e de participação, permitindo-lhes ser criativos, partilhar ideias e desenvolver relações interpessoais (Domingues-Montanari, 2017). Vossen e Valkenburg (2016) conduziram um estudo longitudinal, envolvendo adolescentes holandeses, que foram inquiridos sobre o seu uso das redes sociais e sobre a forma como se posicionavam numa escala de avaliação da empatia e da simpatia. Os resultados permitiram relacionar o uso das redes sociais com o aumento da empatia ao longo do período considerado, melhorando tanto a capacidade de compreender as emoções do outro (empatia cognitiva) quanto a de compartilhar essas emoções (empatia afetiva), não estabelecendo uma relação significativa com a simpatia. Como limitações do estudo, as autoras apontam o facto de apenas terem considerado o tempo de utilização dos *media* sociais, sugerindo investigação mais aprofundada considerando outras dimensões da utilização (como, por exemplo, em que atividades esse tempo é ocupado e com quem interagem). No mesmo sentido, Errasti et al. (2017), num estudo conduzido em Espanha, relacionaram o uso de redes sociais com níveis mais elevados de empatia, embora também tenham associado o uso de redes sociais específicas a expressões de exibicionismo narcisista. Outros estudos apontam para um reflexo positivo do uso continuado de redes sociais na aceitação da diferença e na redução do preconceito (Wheeler & Quinn, 2017).

Estes resultados vão ao encontro da perspetiva de Walther (1996) que sugeria que a redução de pistas não verbais e a assincronicidade na comunicação mediada por computador (CMC) poderia facilitar, ao invés de prejudicar, a comunicação interpessoal. Chamou a este modelo "comunicação hiperpessoal", caracterizado pela idealização do interlocutor, pela apresentação seletiva de si próprio e pelo *feedback* recíproco confirmatório, cujos efeitos, de

[37] Mesmo no que diz respeito a atividades *online* não relacionadas com a comunicação, apenas na prática de videojogos os autores identificaram impacto negativo na empatia.

acordo com Walther, são exponenciados na CMC. A redução de pistas e a assincronicidade oferecem assim a possibilidade de direcionar mais recursos cognitivos para a construção da mensagem, permitindo planear, construir e corrigir as mensagens e resultando, de acordo com Walther, numa comunicação mais refletida e satisfatória para os intervenientes. Ao fazê-lo, de acordo com Valkenburg (2017) podem interiorizar essas imagens melhoradas, afetando assim a própria identidade pessoal. Mesmo considerando os riscos, Vissenberg e D'Haenens (2020) encontraram uma associação positiva entre as oportunidades oferecidas pela *internet* aos jovens e os seus níveis de bem-estar numa análise aos dados do inquérito EU Kids *Online* de 2018. Os autores focam-se nas vantagens da apropriação da tecnologia pelos jovens para comunicarem, aprenderem ativamente e desenvolverem relações sociais, considerando que a exposição ao risco constitui uma oportunidade para o desenvolvimento da "resiliência *online*", a capacidade de lidar com situações negativas e ultrapassar as vulnerabilidades.

A relação entre empatia e *media* digitais não parece assim ser linear. A meta-análise conduzida por Konrath et al. (2011) foi recentemente atualizada (Konrath et al., 2023), considerando agora o período 1979-2018. Foram englobadas 198 amostras de estudantes universitários norte-americanos que responderam ao mesmo instrumento de autorrelato considerado no estudo inicial (IRI), e os resultados foram menos claros. Os autores identificaram, ao invés de um declínio, uma flutuação nos níveis de empatia e mesmo um aumento a partir de 2009. Concluem que estes resultados sugerem que a tendência descendente verificada até essa altura terá sido interrompida. Algo paradoxalmente, é apontado como possível fator explicativo a mudança nos padrões de relacionamento interpessoal, nomeadamente a frequência com que as pessoas socializam, com a solidão a aparecer como a variável com maior potencial explicativo. Nesta perspetiva, a empatia aumentaria quando a socialização diminui, sendo sugerido que os défices interpessoais poderão suscitar uma espécie de "*fome social*" (p. 262). Esta evolução parece ir ao encontro da tendência identificada nas meta-análises realizadas por Yan et al. (2017) e Guan et al. (2019). A primeira debruçou-se sobre estudos publicados entre 2009 e 2015 que mediram a empatia de estudantes universitários chineses (também com recurso ao IRI), tendo observado uma tendência para o aumento da empatia ao longo do período considerado. A segunda analisou investigação publicada sobre a relação entre o uso de redes sociais e a empatia publicados entre 1990 e 2019. Foi observado que aquele uso se relacionou significativa e positivamente com a empatia afetiva, embora apenas marginalmente com a empatia cognitiva. Os autores sugerem que uma maior exposição ao sofrimento alheio, que associam à adoção generalizada das redes sociais a partir de 2008, poderá contribuir para explicar este resultado.

No entanto, nos estudos que comparam a empatia com a empatia digital, esta tem

apresentado resultados mais baixos (e.g. Carrier et al., 2015). Ou seja, perante questões sobre interações *online*, são manifestas as dificuldades percebidas na vivência empática. Embora, como refere Caplan (2002), a comunicação digitalmente mediada não seja uma alternativa totalmente funcional à interação face a face, considerando o espaço cada vez maior ocupado por estes dispositivos na socialização dos jovens, as práticas empáticas em contexto digital adquirem também cada vez maior importância. E a "desinibição *online*" (Suler, 2004) pode, como foi referido, assumir uma forma tóxica, caracterizada pela agressividade, críticas violentas, ameaças, incluindo o acesso a conteúdos da chamada *dark web*, a que com menor probabilidade os utilizadores acederiam presencialmente. A distinção não é linear, podendo a desinibição ser simultaneamente benigna e tóxica ou ser interpretada como uma coisa ou outra, dependendo, por exemplo, do tipo e fase do relacionamento ou até da subcultura *online* em que o comportamento ocorre. O que parece claro é o efeito de desinibição que, nos seus aspetos negativos, obsta ao desenvolvimento da empatia digital.

Suler (2004) identifica seis fatores que interagem entre si e com os traços de personalidade[38], podendo produzir desde pequenas variações no comportamento habitual até verdadeiras transformações: o anonimato, a invisibilidade, a assincronicidade, a introjeção solipsista, a imaginação dissociativa e a minimização da autoridade.

O anonimato é uma das principais causas da desinibição *online*. A possibilidade oferecida às pessoas de separarem a sua identidade *online* da sua identidade pessoal faz com que se sintam menos vulneráveis quando se expõem. "*The online self becomes a compartimentalized self*"" (p. 322). Mas, mesmo quando as identidades pessoais são reconhecidas pelos interlocutores *online*, a simples possibilidade de se estar fisicamente invisível é um fator de desinibição. Em interações *online* por escrito, as pessoas não têm de se preocupar com a aparência, com a forma como soam, nem com a forma espontânea como os outros reagem ao que é comunicado. Por vezes, ver expressões que indiciam aborrecimento ou desaprovação torna-se inibidor do diálogo, o que já não acontece em comunicações sem imagem. Desta forma, a ausência de sinais não verbais de comunicação não só condiciona a compreensão do outro como potencia uma expressão menos atenta às suas necessidades.

A comunicação assíncrona, de acordo com Suler, também é outro fator de desinibição, na medida em que não tendo de reagir de imediato nem lidar com uma reação também imediata, se adquire um maior controlo sobre o ritmo e o conteúdo da comunicação. Esta característica pode ter um impacto positivo na comunicação, tal como defendido por Walther (1996), facilitando a apresentação seletiva e o reforço positivo recíproco da identidade tal como ela é

[38] De acordo com Suler, as diferenças individuais desempenham um papel importante no grau e tipo de influência que este fator tem no comportamento.

construída na comunicação hiperpessoal. Mas também comporta riscos. Tem sido apontada, associada ao anonimato, como um fator facilitador do *cyberbullying* (Kowalski et al., 2014).

De acordo com Suler, a falta de pistas visuais e auditivas também pode interferir nas fronteiras do *self*, estimulando a introjeção. Quando não conhecemos a aparência ou a voz do interlocutor, criamos uma representação, com base naquilo que nos é transmitido, mas também nas nossas crenças e desejos. A leitura do que é escrito por outra pessoa pode surgir como uma voz interior, criando a perceção de fusão com o outro, o que encoraja a desinibição. É comum as pessoas fantasiarem sobre conversas num ambiente seguro (a sua imaginação), no qual sentem que podem dizer e fazer aquilo que, muitas vezes, não diriam nem fariam na realidade. E na comunicação *online* podemos inconscientemente reproduzir esse diálogo imaginário. Andrejevic e Volcic (2019) assinalam que o solipsismo digital é estimulado pela exigência de comunicação perpétua que conduziu à substituição da comunicação síncrona por aquilo a que chamam "transmissão unidirecional mútua" (p. 11), na qual se fala constantemente, mas não se ouve o outro. Segundo Suler (2004), a *internet* também favorece a imaginação dissociativa, através da qual nos persuadirmos de que a identidade imaginária que criámos atua numa dimensão paralela e independente da realidade. De acordo com esta perspetiva, algumas pessoas tenderiam até a ver a sua vivência *online* como se fosse um jogo (tal como nos jogos virtuais), com regras diferentes das da "vida real". Contribui assim para o "descomprometimento moral", ao favorecer a ilusão de que aquilo que acontece *online* não é perigoso ou nocivo (Almeida et al., 2012).

Por último, a perceção de que na *internet* todos têm voz, decorrente da sua própria filosofia fundadora, atenua o receio de desaprovação e punição perante figuras de autoridade[39], levando as pessoas a exprimirem-se com maior liberdade (para o bem e para o mal).

Na perspetiva de Suler, o facto de as pessoas poderem assumir um comportamento *online* distinto daquele que adotam presencialmente, não significa que se trate de uma identidade mais "verdadeira", mas antes que comportar-se de formas diferentes em diferentes contextos faz parte da própria identidade pessoal. Trata-se assim de uma abordagem da identidade como uma constelação (e não justaposição) dinâmica, em interação complexa com os diferentes ambientes em que se exprime. De acordo com o autor, este modelo de análise ajuda a compreender não só o efeito de desinibição, mas também outros fenómenos *online*, sendo que diferentes ambientes na *internet* (por exemplo, email, redes sociais, vídeo) ou diferentes contextos sociais podem resultar em diferentes expressões da identidade e nenhuma delas é necessariamente a mais "verdadeira".

[39] cujo poder pode até nem se refletir na sua presença *online*

No entanto, o conjunto de fatores associados à desinibição *online* não favorecem o desenvolvimento da empatia, para o que a atenção para com o estado emocional do outro é fundamental. E, ao alterar a natureza da comunicação, os ambientes *online* parecem facilitar a ocorrência de comportamentos como o *cyberbullying*. O conceito é utilizado para descrever a expressão *online* do *bullying*. Tal como este, consiste numa agressão intencional e repetida, numa relação caracterizada por um desequilíbrio de poder, diferenciando-se por se realizar através de dispositivos digitais, que, como vimos, têm características distintivas: para além da possibilidade de anonimato e da assincronicidade, que permite ao perpetrador não saber de imediato o impacto da sua ação, caracteriza-se pela maior acessibilidade à vítima (podendo atingir as 24h/dia) e pela potencial mais ampla audiência (Kowalski, et al., 2014). Embora o critério da repetição, no *cyberbullying* seja questionável, se considerarmos que um único ato de agressão *online* pode ser disseminado e visto repetidamente (Ansary, 2020), é o facto de se tratar de um comportamento repetido que permite distingui-lo da ciberagressão, que pode envolver diferentes comportamentos abusivos *online*, como o *trolling* ou o *ghosting* (Hinduja & Patchin, 2022). Para além destas diferenças, a correspondência entre os dois fenómenos não é linear (por exemplo, a autoria de *cyberbullying* pode surgir como forma de retaliação em vítimas de *bullying*). Mas as características que o distinguem do *bullying* presencial colocam-no a uma luz que o torna especialmente preocupante e, de facto, tem sido associado a impactos negativos a longo prazo mais significativos no bem-estar e na saúde mental dos mais jovens (Ansary, 2000). Tal como o *bullying*, tem sido sobretudo abordado em contexto escolar, pensando nos mais jovens.

Uma das razões por detrás do crescimento do *cyberbullying* poderá ser o facto de os seus autores tenderem a minimizar o impacto do seu comportamento nos outros (Kowalski et al., 2014), remetendo para os efeitos do fenómeno de "imaginação dissociativa" descrito por Suler (2004). Podem envolver-se em "descomprometimento moral" (Bandura et al., 1996), atribuindo intenções inócuas ou mesmo benignas ao seu comportamento agressivo, desvalorizando a sua gravidade e/ou responsabilizando a vítima. De acordo com Runions e Bak, os ambientes digitais são particularmente favoráveis a esse descomprometimento, através de características como a escassez de pistas socioemocionais[40] associada à distância física e temporal, que criam ambiguidade na comunicação e um "*emotional gap*" (2015, p. 402). De acordo com estes autores, a escassez daquelas pistas nos ambientes digitais pode bloquear a ativação da empatia afetiva, deixando o cibernauta apenas com a componente cognitiva da empatia. Como a empatia cognitiva envolve esforço, quando podem escolher, as pessoas tendem a evitá-la. E, para as crianças e jovens, que estão ainda em processo de

[40] os autores referiam-se à preferência pela comunicação escrita

desenvolvimento cognitivo, recordam Runions e Bak, esse esforço pode ser excessivo e impedi-los de experimentarem empatia.

Mossner e Walter (2024) identificam três condições necessárias ao desenvolvimento da empatia às quais os ambientes digitais colocam entraves: a receção de pistas, o reportório afetivo e o conhecimento prévio sobre o outro.

O primeiro corresponde à quantidade da informação recebida, incluindo as referidas pistas não verbais de comunicação: não sendo possível, por exemplo, ouvir, cheirar e tocar o outro (a intercorporalidade de que fala Fuchs), a comunicação *online* reduz os canais percetivos que utilizamos para construirmos relações empáticas. Inclui também a qualidade da comunicação, que pode ser prejudicada por dificuldades técnicas e pela impossibilidade do *feedback* imediato característico da comunicação presencial. Mesmo nos casos em que dificuldades técnicas não prejudiquem a transmissão, a espontaneidade da alternância de turnos é dificultada em ambientes *online* (a alternância de turnos "estranha" descrita por Aagard, 2022).

O segundo envolve conseguirmos situar o outro na nossa experiência afetiva, sendo que, à medida que muitas interações são transferidas para espaços digitais, o reportório afetivo dos internautas vai diminuindo. Isto porque as experiências *online* não têm (ainda?) a mesma profundidade e diversidade das do mundo *offline*. Em particular, os adolescentes, cujo quotidiano decorre cada vez mais *online*, teriam por isso, tendencialmente, uma menor variedade e profundidade de experiências prévias em que se basear para situar a vivência emocional do outro. Por este motivo, os autores entendem que o uso das redes sociais pode acentuar as diferenças interpessoais, fazendo com que a comparação social (competitiva) prevaleça sobre a empatia. Para além disso, as interações *online* favorecem o "*entorpecimento emocional*" (Mossner & Walter, 2024, p. 650) por três motivos interligados: porque os utilizadores são confrontados com informação emocional com maior regularidade do que na vivência *offline*; porque essa informação se associa amiúde a relacionamentos distantes ou mesmo a estranhos, não desencadeando um envolvimento emocional significativo; e porque a resposta emocional é muitas vezes desincorporada (por escrito ou através de *emojis*). De acordo com Mossner e Walter, na medida em que as expressões corporais são parte integrante das emoções, estas já não são as mesmas quando a sua expressão é significativamente diferente. Tudo isto, de acordo com os autores, diminui a probabilidade de uma reação afetiva e contribui para a dessensibilização.

Por último, quanto maior o conhecimento sobre o outro, mais fácil se torna sentir empatia. É também por esse motivo que o anonimato na *internet* dificulta o processo. O elevado número de contactos, sobre muitos dos quais se sabe pouco, o facto de a informação publicada ser

muitas vezes filtrada e focada em alguns aspetos da vida pessoal contribuem também para a sua menor credibilidade, o que prejudica o desenvolvimento da empatia. Na medida em que o conhecimento prévio sobre o outro permite compensar lacunas relacionadas com as duas outras condições (perceção e reportório afetivo), esta deficiência agrava, no fundo, a ausência de informação necessária ao desenvolvimento de relações empáticas em contexto digital.

Como a falta de pistas também favorece a desvalorização da gravidade dos comportamentos, os ambientes digitais comportam também o risco de criarem "*contextos onde a desumanização acontece by design"* (Runions & Bak, 2015, p. 402), o que os autores consideram poder ajudar a explicar a vulgarização da hostilidade *online*. Associada à ambiguidade comunicacional, a facilidade com que a informação é disseminada e a perceção da sua permanência na *internet* são características que permitem a revisitação continuada de conteúdos percebidos como danosos, favorecendo a "ruminação", prolongando assim no tempo o descomprometimento moral e dificultando a empatia. Curiosamente, os autores notam como a expressão benigna "partilha", usada nas redes sociais pode ser um eufemismo (cruel, diríamos), quando se trata da divulgação de conteúdo ofensivo, permitindo que um conteúdo pernicioso possa ser disseminado através da intervenção de vários agentes, que, dada a sua pequena participação, não se sentem individualmente responsáveis, favorecendo assim, uma vez mais, aquele descomprometimento. Por último, a própria atenção dada pelos *media* ao *cyberbullying* pode, paradoxalmente, fomentá-lo, na medida em que a comparação com situações mais extremas permite a desvalorização da gravidade do seu próprio comportamento.

De acordo com Bandura et al. (1996), o comportamento pode variar significativamente em função dos contextos, que interagem com predisposições pessoais. Os ambientes digitais, onde os jovens hoje cada vez mais socializam, podem, pelas suas características, constituir um contexto promotor do descomprometimento moral, ideia que vai ao encontro das implicações do fenómeno de "desinibição *online*" descrito por Suler (2004). Ao contrário do descomprometimento moral, a autoexigência é promotora do comportamento pró-social. E, para Bandura et al. (1996), a autoexigência é fortalecida pela empatia, que seria, nesta perspetiva, preventiva do comportamento agressivo, *online* e *offline*. É fácil de perceber essa relação, já que é mais difícil magoarmos outras pessoas quando somos capazes de nos colocar no lugar delas e compreender as suas emoções.

Em suma, são inegáveis as oportunidades oferecidas pela tecnologia digital ao aprofundamento da ciência e do conhecimento e à convivência humana. Nunca tivemos acesso a tanta informação e nunca estivemos tão próximos uns dos outros, ainda que virtualmente. Mas também parece claro que as suas características favorecem o desenvolvimento de

perceções e práticas que transformam a natureza da comunicação, colocando entraves ao bem-estar pessoal e ao saudável relacionamento humano. É, por isso, necessário conhecer melhor esta relação e delinear e testar estratégias para contrariar os impactos nefastos dos ambientes *online* que dificultam o desenvolvimento da empatia. Por outro lado, ela pode, como vimos, constituir um fator protetor desses impactos. O aprofundamento do conhecimento sobre a relação da empatia com a tecnologia digital é um passo necessário nesse sentido. Com esse objetivo, em I- 3., abordamos a investigação desenvolvida até ao momento sobre o tema e no capítulo III a nossa proposta de intervenção. Mas o estudo relativamente recente da empatia digital não pode ser adequadamente compreendido sem se considerar a já longa tradição de estudo sobre a empatia e o seu desenvolvimento. É essa síntese que procuramos fazer a seguir.

2. A empatia

2.1. Breve resenha do debate em torno do conceito

A empatia pode ser genericamente definida como a capacidade de compreender e partilhar a experiência emocional de outrem. No entanto, por detrás desta definição aparentemente simples está um constructo complexo, composto por uma variedade de capacidades e sistemas (Singer & Tusche, 2014) e de difícil operacionalização, na medida em que não se sabe ainda exatamente como é que funciona, apesar dos progressos recentes da neurociência neste domínio. A sua complexidade deu origem a um intenso debate entre aqueles que a compreendiam sobretudo como um fenómeno afetivo e os que a consideravam uma capacidade cognitiva.

Embora, atualmente, seja bastante consensual a ideia de que se trata de um constructo multidimensional, que procura descrever um fenómeno que é afetivo, mas que também envolve habilidades cognitivas (Davis, 1980), os detalhes sobre o papel de cada uma das componentes e a forma como interagem não são consensuais. Trata-se de componentes muito diferentes entre si e que por vezes se opõem (Bizzari et al., 2019). O seu desenvolvimento e expressão podem ainda ser condicionados por diferentes fatores, desde pessoais a situacionais (Maibom, 2014). A empatia disposicional corresponde à capacidade ou tendência individual para desenvolver empatia e a empatia situacional à forma como responde a diferentes contextos e estímulos. Respostas que são tradicionalmente associadas a características pessoais podem ser interpretadas como correspondendo a estímulos contextuais. Por exemplo, como sugere Maibom (2014), as pessoas com maior poder tendem a pensar menos nos estados mentais e emocionais de outras pessoas. Nesta perspetiva, as diferenças na

empatia disposicional em função do género podem ser interpretadas considerando esta variável. Também é questionado se a empatia será não um fenómeno psicológico, mas antes epistemológico, porque se trata de saber como é que o outro se sente, sendo essa a sua singularidade (Smith, 2017). Diferentes disciplinas propõem diferentes conceptualizações. Numa revisão recente não exaustiva de publicações científicas em língua inglesa, Cuff et al. (2016) identificaram o uso de 43 definições diferentes de empatia. É frequentemente confundida com conceitos próximos, como o de simpatia ou de compaixão (C. M. Davis[41], 1990), que são, por vezes, empregues indiscriminadamente sem preocupação com os seus significados ou sobreposições (Sampaio et al., 2009). Ou é simplesmente usada conscientemente como um conceito "guarda-chuva" para fenómenos afetivos como a "preocupação empática" ou cognitivos como a "tomada de perspetiva" (Castro et al., 2010).

A palavra "empatia" surge inicialmente no domínio das artes, quando o filósofo alemão Robert Vischer cunha a palavra *Einfühlung* para descrever o fenómeno de empatia estética, no qual o observador se projeta na obra de arte, num processo de imitação interna associado a sentimentos de admiração e identificação (Sampaio et al., 2009). Estava-se em 1873 e seria algumas décadas mais tarde, em 1909, que o psicólogo britânico Edward Titchener traduziria o termo alemão para *empathy*, para significar a capacidade de, através de um processo similar de imitação interna ou de esforço mental, conhecermos não um objeto artístico, mas a consciência de outras pessoas (Falcone et al., 2008), transportando assim o conceito do universo da arte para o da Psicologia, que alterou as suas fronteiras definidas pela Estética: já não se tratava de o *self* ser objetivado nas obras de arte, mas de, durante o processo empático, qualquer objeto ser "*subjectivado pela percepção do observador*" (Sampaio et al., 2009, p. 214).

Ao longo das primeiras décadas do século XX, o fenómeno da empatia foi também objeto de reflexão no campo da Psicanálise, nomeadamente por Freud e Reik (Paludeto, 2016). Na verdade, a Psicanálise traz ao estudo da empatia o conhecimento decorrente da própria experiência, uma vez que ela é um elemento-chave do processo terapêutico. Este implica uma comunicação profunda entre o paciente e o terapeuta que deve ser capaz de se colocar no lugar do outro, mantendo a consciência de si intacta. Nesta perspetiva, Reik propõe uma definição da empatia que inclui quatro componentes: identificação, incorporação, reverberação e distanciamento (Decety & Jackson, 2004).

Na década de 50, a empatia começou a ser estudada empiricamente por Rogers (1975), que desenvolveu uma intervenção psicoterapêutica a que chamou Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Nela, o terapeuta estabelece um ambiente caraterizado pela aceitação

[41] A autora Carol M. Davis é citada como "C.M.Davis" para distinguir de Mark H. Davis, identificado como "Davis".

incondicional dos pensamentos e sentimentos manifestados pelo paciente, sem fazer juízos de valor (correspondendo à "tomada de perspetiva") e dando *feedback*, desejavelmente com congruência, sensibilidade e precisão. Em suma, criando um ambiente empático. A perspetiva adotada é cognitiva, focando-se na compreensão precisa e desapaixonada do ponto de vista do outro (Batson et al., 1987).

A empatia, assim entendida, assume um papel central na abordagem de Rogers, que a considerava essencial para o sucesso da terapia. Em 1959, define-a como a capacidade de perceber o quadro de referências interno do outro com precisão, incluindo a componente emocional, como se fosse a própria pessoa, mas sem nunca perder a condição "como se" (Rogers, 1975). Via-a não simplesmente como uma reação ao comportamento do outro, mas antes como uma habilidade que envolve o estabelecimento de vínculos cognitivos e afetivos entre duas ou mais pessoas.

É importante referir a centralidade da comunicação na sua abordagem. A empatia só existe de facto se ela for percebida, neste caso, pelo paciente, pelo que tem de ser, de alguma forma, comunicada. Rogers concretiza: "*Since attitudes cannot be directly perceived, it might be somewhat more accurate to state that therapist behaviors and words are perceived by the client as meaning that to some degree the therapist accepts and understands him*" (1957, p. 99). Outro aspeto importante na abordagem de Rogers é o facto de considerar a empatia, se não uma competência, uma capacidade que pode ser desenvolvida, dado o contexto adequado. Rogers defende que a empatia é "*a way of being*" (1975, p. 2), mas não inato. Este "modo de ser empático" para Rogers, pode ser aprendido e treinado, e tão mais depressa quanto essa aprendizagem ocorra num ambiente empático. Com isto defendia que, quer em contexto terapêutico, quer em contexto educativo ou familiar, a presença de pessoas empáticas é fundamental.

A partir dos anos 60, a psicologia aborda o conceito de empatia colocando a tónica na dimensão emocional, entendendo-a sobretudo como a vivência vicária de uma experiência emocional congruente com a do outro. Hoffman estudou a empatia numa perspetiva evolutiva, no âmbito do seu trabalho teórico sobre desenvolvimento moral e altruísmo. Definiu-a como "*an affective response appropriate to someone else's situation rather than one's own*" (Hoffman, 1981, p. 128). Observando que mesmo pessoas socializadas em sociedades individualistas tendem a responder empaticamente ao sofrimento e que essa resposta não é geralmente uma tentativa de obter aprovação social, mas uma reação impulsiva, conclui que o altruísmo, tal como o egoísmo, faz parte da natureza humana. Para Hoffman, são ambos necessários à sobrevivência da espécie e acionados de acordo com um sistema que nos permite fazer uma rápida avaliação da relação custo/benefício de uma ou outra opção. A empatia seria o

mediador, sensível à influência da perceção e da cognição e provida da necessária flexibilidade para determinar se uma ação altruísta ou egoísta deve prevalecer.

A sua universalidade e a base fisiológica são, para Hoffman, evidências de que a empatia é um elemento constituinte da natureza humana. Dois tipos de reação que ocorrem em crianças e adultos parecem comprová-lo: a reação fisiológica, incluindo a tendência para imitarmos involuntariamente a expressão facial e a postura física do outro, e o facto de sermos capazes de associar as expressões de dor ou de alegria de outra pessoa a experiências nossas passadas. Observar uma pessoa em sofrimento causar-nos-ia angústia e, de acordo com estudos empíricos analisados por Hoffman (1981), esta reação empática precede e contribui para o comportamento de ajuda, sendo a sua intensidade tanto maior quanto as pistas emocionais fornecidas pelo outro. Hoffman não ignora que o ser humano também é egoísta e assinala que a intensidade da "angústia empática" pode, a partir de determinado nível, ser um obstáculo à ação altruísta, direcionando a atenção do sujeito para si próprio e para a sua necessidade de diminuir a angústia (por exemplo, afastando-se)[42]. Hoffman considera, por isso, que haverá um nível "ótimo" de reação empática, que pode depender do grau de resistência individual, mas também das opções ou competências de ajuda acessíveis, na medida em que ocorrerá sempre uma ponderação da relação custo/benefício na ação altruísta. Embora a reação empática seja, na perspetiva do autor, inata, a resposta empática de que somos capazes evolui, através do desenvolvimento cognitivo e da socialização emocional, permitindo estabelecer-se uma relação entre empatia e comportamento pró-social.

De acordo com Hoffman (1990), é a partir do desenvolvimento da consciência da diferenciação entre o *self* e o outro que a resposta empática evolui. Observou que, até aos 2 anos, a criança chora quando presencia o choro de outra criança (fase a que chamou "empatia global"), e que essa reação vai diminuindo, conforme vai crescendo e a resposta empática de que é capaz se vai aperfeiçoando (por exemplo, fornecendo consolo), estando essa evolução associada ao desenvolvimento cognitivo e à progressiva separação entre o *self* e o outro. O choro reflexo do recém-nascido seria um precursor da resposta empática, que é depois amadurecida. O desenvolvimento das capacidades cognitivas estaria assim diretamente relacionado com o da empatia (Eisenberg & Strayer, 1987). Neste processo, a angústia empática converte-se em angústia simpática, que se diferencia da primeira por o sujeito já não estar focado em si mesmo, mas no outro, e associada a comportamentos pró-sociais (Sampaio et al., 2009). Esta evolução sugere a Hoffman que a empatia antecede o altruísmo e que está causalmente relacionada com ele.

[42] O contágio emocional pode ainda originar dificuldades nas interações sociais quando, ao percebermos um estado emocional negativo de outrem, reagimos também com negatividade (Preston & de Waal, 2002).

Mas a associação que estabelece entre angústia empática e comportamento pró-social será questionada. Focando-se numa dimensão específica da empatia – a resposta emocional ao sofrimento do outro – Batson et al. (1997) conduziram estudos experimentais cujos resultados os levou a estabelecer uma distinção entre angústia pessoal e empatia e a defender que a primeira suscitaria um comportamento mais egoísta, focado na sua redução (podendo, dependendo das circunstâncias, suscitar ou não o desenvolvimento de empatia) e a segunda mais altruísta, focada na redução do sofrimento do outro (que corresponderia ao conceito de angústia simpática de Hoffman). Estes autores separaram assim os dois processos, defendendo que a angústia pessoal não "evolui" necessariamente para a empatia. Considerando este pressuposto, Davis e Franzoi (1991), numa investigação longitudinal, estudaram a evolução do autorrelato da empatia (o IRI) numa população de adolescentes. Ao longo de um período de três anos, observaram a tendência para o aumento do uso das capacidades de "tomada de perspetiva" e de "preocupação empática" em simultâneo com a diminuição do "desconforto pessoal" (correspondendo à "angústia empática"), corroborando assim a ideia desenvolvida por Hoffman. De assinalar que este se refere à "capacidade" e não à "tendência" para uma resposta empática. Uma vez que aquela se desenvolveria ao longo da infância, a adolescência constituiria o momento a partir do qual começa a ser possível analisar a tendência individual para fazer uso dessa capacidade.

O trabalho de Hoffman contribuiu para o crescente reconhecimento de que a empatia é um constructo complexo e multidimensional[43]. Como vimos, o foco na dimensão cognitiva do fenómeno tornara-se dominante, nomeadamente com o trabalho de Rogers (1975) no âmbito da psicoterapia. Uma leitura cognitivista do constructo da empatia refere-se à capacidade de nos imaginarmos no lugar do outro, compreendendo os seus sentimentos, pensamentos e intenções (e.g. Hogan, 1969). É uma conceção que relaciona o processo empático com o processo de elaboração de uma Teoria da Mente. A Teoria da Mente[44], ou Mentalização, refere-se à capacidade de inferir as crenças e pensamentos de outra pessoa. Nesta perspetiva, as possíveis emoções originadas a partir desta experiência empática seriam apenas um efeito secundário. Difere assim da empatia entendida numa aceção multidimensional por se tratar de uma compreensão puramente cognitiva, sem envolvimento afetivo (Singer & Tusche, 2014). Já Reniers et al. (2011), embora associem a empatia cognitiva às mesmas capacidades necessárias à elaboração da Teoria da Mente, rejeitam a equivalência entre os dois conceitos, na medida

[43] Batson et al. (1987) afirmam que encaram empatia "apenas" como o nome escolhido para a sua definição estrita da emoção dirigida ao outro, e que também poderia ser usado outro termo, como "simpatia" ou "compaixão", o que dá alguma razão a Sampaio et al. (2009) quando invocam manter-se a necessidade de um maior refinamento teórico-conceptual nesta área de investigação.

[44] termo cunhado por Premack e Woodruff, em 1978, num artigo no qual discutiam se os chimpanzés seriam ou não capazes de representar as intenções, desejos e crenças de outros primatas.

em que a empatia cognitiva se preocupa com a atribuição de emoções e não de cognições.

Com o trabalho desenvolvido por Goleman (1995), a empatia é estudada sob a ótica da Inteligência Emocional (IE)[45]. De acordo com Mayer et al. (2004), a inteligência emocional é composta por quatro competências "emocionais": identificar, usar, compreender e gerir. Estas competências estariam organizadas hierarquicamente, sendo necessário identificar as emoções (suas e dos outros), para as poder usar, compreender e gerir. Trata-se também de uma abordagem cognitiva, que não contempla a dimensão afetiva do fenómeno (Fernández-Pinto et al., 2008). A crítica a esta conceção aponta para o facto de apenas considerar uma capacidade cognitiva específica (a tomada de perspetiva), compartimentalizando e hierarquizando as experiências vicárias de empatia e desvalorizando a componente afetiva. Encontramos aqui autores que consideram que a empatia é sobretudo uma resposta afetiva vicária aos estados emocionais de outras pessoas (Feshbach & Roe, 1968; Mehrabian & Epstein, 1972). Nesta abordagem, a empatia é percebida como uma capacidade inata que é aprofundada, à medida em que as capacidades cognitivas e afetivas também se desenvolvem.

Davis (1980) procurou integrar as duas correntes numa conceção da empatia como um sistema composto por um conjunto de constructos distintos, mas interdependentes e cuja compreensão só é possível a partir de uma análise integrada. O autor descreve a forma como, já desde o século XVIII (com a distinção entre "*instinctive sympathy*" de Smith, como uma reação involuntária e emocional às experiências dos outros e "*intellectualized sympathy*", que seria a capacidade de reconhecer esses estados emocionais sem ter uma experiência vicária) a natureza multidimensional do fenómeno era de alguma forma percebida. Propõe um modelo de empatia que inclui quatro constructos relacionados entre si: os antecedentes, correspondendo às características dos sujeitos ou da situação; o processo, que se refere aos mecanismos cognitivos que produzem a resposta empática; o resultado intrapessoal, que consiste na resposta afetiva, cognitiva ou motivacional produzida pelo sujeito que não se manifesta necessariamente no comportamento; e o resultado interpessoal, consistindo na resposta comportamental dirigida ao outro (Davis, 2006). Nesta perspetiva, a empatia não se resume aos processos psicológicos internos e inclui tanto manifestações cognitivas quanto afetivas. De acordo com Feshbach (1975), o debate em torno do conceito de empatia pode resultar de uma confusão entre produto e processo, considerando que é possível conceptualizar a empatia como um produto cognitivo em cuja produção estiveram envolvidos fatores emocionais ou como uma resposta afetiva mediada por processo cognitivos, tornando-se quase uma decisão arbitrária, dada a complexidade do fenómeno.

[45] Popularizado por Goleman, o conceito foi introduzido na literatura por Salovey e Mayer, em 1990

Hoje é reconhecido o carácter multidimensional do constructo (Pechorro et al., 2017). Este reconhecimento deve-se também, em grande medida, ao avanço da neurociência na investigação sobre o funcionamento do cérebro humano, que veio revolucionar o estudo da empatia, com a descoberta do sistema de neurónios-espelho. Nos anos 90 do século XX, neurocientistas italianos observaram que alguns neurónios do córtex pré-motor do macaco eram ativados tanto quando este agia como quando observava uma ação semelhante de outro macaco (Rizzolatti et al., 1996). A importância desta revelação foi de imediato compreendida e, mais tarde, foram identificados circuitos semelhantes no cérebro humano (Preston & De Waal, 2002). Os neurónios-espelho estão ativos durante a execução e também durante a observação de uma ação, ou seja, a perceção do estado de outrem estimula as representações correspondentes do observador que, por sua vez, ativam respostas somáticas independentes (Blair, 2005). Foi, entretanto, revelado que essa ativação ocorre independentemente de a ação ser observada ou ouvida, pela ação de neurónios espelho audiovisuais (Kohler et al., 2002).

Esta descoberta permitiu descortinar os bastidores neurológicos dos comportamentos, pela observação da ativação de determinadas áreas do cérebro em resposta a um estímulo, e perceber que a reação às emoções dos outros envolve, numa primeira fase, mecanismos físicos que ocorrem sem esforço cognitivo. As formas mais elementares de empatia, como o contágio emocional ou a angústia pessoal, estariam assim associadas a áreas corticais *somatossensoriais*, ao passo que a empatia cognitiva se relacionaria com o desenvolvimento do córtex pré-frontal, responsável pelas "*formas mais sofisticadas de empatia*" (Pinho et al., 2011). Pensa-se que a ínsula desempenha um papel fundamental nesse processo (Carr et al., 2003), com a região posterior mais envolvida no processamento afetivo de sensações viscerais e a região anterior na integração das perceções com respostas empáticas (Sachs et al., 2018). Na perspetiva da neurociência, a empatia congrega três sistemas neurocognitivos parcialmente independentes: a nossa capacidade de compreender as intenções motoras de outras pessoas e os objetivos da sua ação (empatia motora), de perceber os seus pensamentos e crenças (empatia cognitiva ou Teoria da Mente) e de entender os seus sentimentos (empatia emocional). Partindo desta organização, Blair (2005) subdividiu a empatia emocional em duas componentes: a resposta ao estado emocional de outrem (expressões faciais e vocais e movimentos corporais) e a resposta a outros estímulos emocionais (por exemplo, verbais)[46]. A empatia motora é descrita como a ação de espelhar as respostas motoras da pessoa observada (e.g., sorrir quando o outro sorri). Mimetizar as expressões de outros é uma tendência observada em recém-nascidos, não dependendo, pelo menos nas suas manifestações mais elementares, do desenvolvimento cognitivo. Parece desempenhar um papel na sincronia emocional interna, ou seja, influenciar a

[46] Por exemplo, à frase "O Adam acaba de perder a sua casa" ("Adam just lost his house") (Blair, 2005, p. 699).

própria resposta emocional (Doherty, 1997), embora uma meta-análise recente (Coles et al., 2019) conclua que essa influência tenda a ser pequena e heterogénea. O estudo desenvolvido por Valdesolo e DeSteno (2011) demonstrou que é sobretudo através da sincronia que interpretamos semelhança ou unidade, mais do que pelo mimetismo, que geralmente não ocorre conscientemente.

A observação de manifestações de empatia também nos primatas não-humanos tornou possível uma nova compreensão do fenómeno, com todas as implicações desta descoberta, nomeadamente o estudo dos efeitos dos danos cerebrais no seu desenvolvimento (Castro et al., 2010). A análise de pacientes com lesões neurológicas levou Damásio a concluir que a emoção é necessária à cognição, auxiliando-a, podendo a ausência da emoção ser tão nefasta quanto o seu excesso, sobretudo quando se trata de questões relacionais que envolvem conflito (Damásio, 1995). Desordens psiquiátricas como o autismo e a psicopatia começaram então a ser compreendidas enquanto resultado de lesões nas áreas do cérebro responsáveis pela ativação dos neurónios-espelho.

Partindo desta perspetiva neurológica da empatia, Preston e de Waal (2002) propuseram um modelo neurocientífico, o Mecanismo de Perceção-Ação (PAM) que assenta no pressuposto já referido de que a perceção e a ação compartilham um código comum de representação no cérebro. Este modelo sugere que observar ou imaginar outrem num determinado estado emocional, ativa automaticamente uma representação desse estado e as respostas automáticas (não cognitivas) associadas. Quanto mais detalhada é a representação que o primeiro é capaz de fazer da situação do segundo, mais precisa será a resposta dada. E há fatores que favorecem essa reação: a familiaridade, a semelhança percecionada[47] (com base, por exemplo, na espécie, na personalidade, na idade ou no género), a aprendizagem (explícita ou implícita), a experiência passada e a saliência do estado emocional (proximidade, volume e grau de realismo). É uma abordagem que se foca então na empatia enquanto "processo" e não enquanto "resposta". Nesta perspetiva, a empatia agrupa diferentes componentes, como a empatia cognitiva, o contágio emocional ou a simpatia, as quais partilham mecanismos processuais e não podem ser totalmente separadas umas das outras. De acordo com este modelo, a capacidade que um dado indivíduo tem de perceber o estado emocional de outrem depende da sua inter-relação com ele. Quanto maior for a proximidade, maior atenção será dada ao outro e mais facilmente serão ativadas representações semelhantes e a resposta empática apropriada. Trata-se de uma ideia que corresponde às conclusões da investigação conduzida por Feshbach e Roe (1968)[48] e que vai ao encontro da "hipótese do contacto", apresentada, em

[47] Stein também defendeu que a empatia depende do papel mediador da semelhança (1964)
[48] Descrita em I-2.3.

1954, por Allport, de acordo com a qual o contacto entre grupos com estatuto e objetivos comuns favorece a tolerância e a aceitação intergrupal.

O contributo da neurologia permitiu refutar a ideia de que a empatia é um "luxo" acessível apenas aos animais humanos, expondo-a, bem pelo contrário, como uma capacidade necessária à vida em comunidade dos animais sociais, baseada na cooperação e na aprendizagem mútua (Castro et al., 2010), embora não com a complexidade encontrada na espécie humana (Pinho et al., 2011). Também contribuiu para um melhor entendimento do carácter multidimensional do fenómeno, na medida em que diferentes dimensões da empatia envolvem processos neurocognitivos distintos e diferentes propósitos, formando uma combinação que introduz equilíbrio nas interações sociais, indo assim ao encontro do trabalho de Hoffman (1981) sobre os mecanismos da reação empática. A "empatia cognitiva" teria como função a leitura e orientação em ambientes sociais humanos complexos, permitindo o controle do desejo de ajudar desencadeado pela empatia emocional e a seleção do tipo de ajuda mais adequado a uma situação concreta. A "empatia emocional" permitiria promover a coesão de grupo e inibir a violência e a manipulação (Smith, 2006).

Decety e Jackson (2004) assinalam que, embora a inferência de algumas emoções mais básicas possa constituir um processo automático, isto não funciona para todos os estados emocionais. As emoções mais complexas exigem processamento cognitivo. De acordo com Russel (1980), a experiência afetiva é já o resultado de um processo cognitivo. O estado emocional, tal como é experimentado, comporta já significado porque é o resultado de um processo cognitivo que interpretou a emoção, i.e., deu-lhe significado. Assim sendo, o mecanismo cognitivo que utilizamos para interpretar, por exemplo, o significado de mensagens ou expressões faciais é o mesmo que utilizamos para conceptualizarmos o nosso próprio estado emocional, o que precede a experiência afetiva. E, segundo Decety e Jackson, é a dimensão cognitiva da empatia (incluindo a tomada de perspetiva, a autoconsciência e reavaliação de emoções) que é exclusivamente humana e nos distingue de outros primatas[49]. Para estes autores, a empatia inclui diferentes componentes que interagem entre si - partilha afetiva, consciência de si e do outro, flexibilidade mental para adotar o ponto de vista do outro e processos de regulação-, sendo que nenhum deles produz por si só a experiência total da empatia. Por exemplo, a partilha de emoções sem consciência de si corresponde ao fenómeno de "contágio emocional" sem discriminação entre os sentimentos próprios e os do outro.

Considerando que emoções reativas não se qualificam como empáticas por não serem representações suficientemente precisas do estado emocional do outro, Coplan (2011) critica

[49] Com a possível exceção dos macacos (Decety & Jackson, 2004)

a abordagem de Preston e de Waal (2002), propondo uma definição mais estrita de empatia. Coplan considera que esta pressupõe a vivência de estados emocionais qualitativamente semelhantes aos observados no outro, o que não pode ser causado através de contágio emocional. Isto porque o contágio consiste num processo automático e inconsciente, no qual experimentamos as emoções como nossas. A empatia, de acordo com a autora, envolve antes a vivência das emoções através da imaginação ou em relação com o outro, tratando-se de um processo de "*compreensão experiencial*" (2011, p. 18). Já para Martingano (2020), aquilo que distingue as duas componentes da empatia é sobretudo o seu carácter intuitivo ou racional. Na sua perspetiva, a componente afetiva da empatia é intuitiva (processo que, definido nestes moldes, Coplan não inclui na sua conceção de empatia) e a cognitiva intencional, implicando o desenvolvimento de capacidades deliberativas.

Se está hoje bastante estabelecida a conceção da empatia como um constructo multidimensional, também é verdade que essa complexidade dificulta a sua clara definição, o que faz com que, na investigação sobre "empatia", se abordem amiúde fenómenos distintos entre si, dificultando a comparação.

Por exemplo, Feshbach e Roe (1968) identificaram o uso frequente do termo como sinónimo de "compreensão social"[50], correspondendo à capacidade de prever as reações de outra pessoa, correspondendo assim a um fenómeno puramente cognitivo. As autoras assinalam este uso criticamente e defendem que, embora a empatia possa influenciar a compreensão social, não se confunde com ela. A empatia é uma resposta afetiva que envolve, mas não se restringe a ela, a compreensão de uma situação social, que também pode existir independente de uma resposta empática.

Noutro ângulo, autores como Feshbach (1975), Jolliffe e Farrington (2006) e Reniers et al. (2011) defendem que a definição de empatia deve excluir a simpatia. De acordo com Jolliffe e Farrington (2006), se esta for entendida como envolvendo os nossos sentimentos face às emoções de outros corresponde à empatia afetiva. No entanto, na simpatia, essa reação pode consistir numa emoção distinta, ao passo que a empatia afetiva, na perspetiva dos autores, pressupõe uma congruência emocional com o outro. A simpatia também se relaciona com a empatia cognitiva, na medida em que ambas envolvem a compreensão da situação emocional do outro. Mas aquela envolve um passo adicional, que é preocupar-se com o bem-estar da pessoa cujo estado emocional se compreende, sendo possível, pelo contrário, compreender, mas sentir que a pessoa é merecedora dessa situação. Neste caso, há empatia cognitiva, mas não há simpatia.

[50] "*social insight*"

Num outro enfoque, o entendimento da empatia como uma capacidade com base neurológica e psicometricamente mensurável distribuída por diferentes regiões do cérebro levou Baron-Cohen (2011) a propor que a empatia existe num continuum, indo da sua total ausência, característica do autismo e da psicopatia, ao nível mais elevado representado por indivíduos que caracteriza como *hiperempáticos*. De acordo com o autor, esta condição resulta de tendências genéticas que podem ser estimuladas pelo ambiente, nomeadamente parental, sendo assim passível de intervenção educativa.

Outro aspeto pertinente é a inclusão ou não de uma dimensão comunicativa no constructo de empatia. Como vimos, Rogers (1957), que abordou a empatia numa perspetiva puramente cognitiva e a considerou essencial para uma relação terapêutica bem-sucedida, defendeu a comunicação como uma componente indispensável da empatia, na medida em que esta só existe na medida em que é comunicada e compreendida. A abordagem da empatia no contexto clínico é herdeira desta visão de Rogers. Considerando-a um ingrediente fundamental da relação terapeuta-paciente, Hojat et al. definem empatia como "*a cognitive (as opposed to affective) attribute that involves an understanding of the inner experiences and perspectives of the patient, combined with a capability to communicate this understanding to the patient*" (2003, p. 28). Considera-se aqui críticas a expressão da compreensão precisa da perspetiva do paciente e a perceção por este dessa compreensão.

Rogers (1975) alargara esta condição ao contexto educativo, assinalando que a empatia não se circunscreve à relação interpessoal: mesmo em contexto de grupo, como numa sala de aula, a empatia pode ser efetiva. Outro contexto onde a investigação destaca esta dimensão é o das relações transculturais, no qual a empatia é abordada como uma competência multidimensional e interpessoal e que, como tal, inclui, para além das componentes cognitiva e afetiva, uma componente comunicativa (Ridley & Lingle, 1996, cit. in Wang et al., 2003). A empatia cultural, ou etnocultural (Wang et al., 2003) refere-se à capacidade de compreender o mundo a partir do ponto de vista de outros povos e culturas (componente cognitiva), partilhar as suas emoções (componente afetiva) e comunicar e agir de uma forma que leve em consideração a sua perspetiva e as suas necessidades (componente comunicativa). Wang et al. (2003) verificaram que uma maior diversidade étnica, cultural e linguística nos relacionamentos sociais correlaciona positivamente com níveis mais elevados de empatia[51]. Alargando o conceito de empatia etnocultural para incluir pessoas de países diferentes, mesmo que semelhantes à luz de critérios étnico-culturais ou linguísticos, Bachen et al. (2012) propõem o conceito de "empatia global" (num sentido distinto do conceito proposto por

[51] Transpondo para o contexto etnocultural, a ideia de que o contacto com pessoas de outros grupos sociais pode reduzir o preconceito em relação a esses grupos (cf. Pettigrew, 1998).

Hoffman). Esta, na perspetiva destes autores desenvolve-se ao longo da vida, dependendo do desenvolvimento cognitivo, mas também das experiências vividas, desde a criança que se preocupa naturalmente com o seu círculo próximo até ao cidadão que é capaz de sentir empatia para com pessoas e situações em geografias e culturas distantes.

Em resumo, a dificuldade na construção de uma definição consensual envolveu o debate sobre se a empatia consiste em reconhecer uma emoção presenciada (empatia cognitiva), em experimentá-la (empatia afetiva), ou em ambas as vivências, num constructo complexo e interdependente (Cohen & Strayer (1996), sobre se é ou não apropriado incluir a resposta comportamental nessa definição (Reniers et al., 2011), sobre se a empatia deve ser abordada como um resultado ou como um processo (Feshbach, 1975) e ainda sobre se reflete sobretudo uma tendência individual (empatia disposicional) ou dependente de estímulos (empatia situacional). Decety e Jackson (2004) assinalam mesmo que haverá quase tantas definições do constructo quanto investigadores nesse campo. Não obstante, identificam um consenso em torno de três componentes da empatia: que inclui uma resposta afetiva a outra pessoa, o que pode ou não implicar o compartilhamento do seu estado emocional; que envolve a capacidade de adotar a perspetiva do outro; e que inclui alguns mecanismos de regulação que asseguram a diferenciação entre os sentimentos com origem no próprio e no outro. De acordo com esta perspetiva, alguns destes processos ocorrem implicitamente, como no caso da partilha de emoções. Outros implicam um processamento explícito, como a tomada de perspetiva, bem como alguns aspetos da regulação emocional. Na nossa interpretação, ao definir a componente afetiva como uma "resposta", esta definição envolve o estabelecimento de uma relação, incluindo assim uma dimensão comunicativa. Por exemplo, Blair (2005) define a componente afetiva como a resposta ao estado emocional de outro e a outros estímulos emocionais, precisando tratar-se de expressões ou movimentos corporais e respostas a verbalizações[52].

Parece, não obstante, consensual a ideia de que o desenvolvimento da empatia envolve a articulação entre uma componente afetiva e outra cognitiva, aspeto importante para o desenho desta investigação. Nela, consideramos a definição de empatia como "*understanding and sharing in another's emotional state or context*" (Cohen & Strayer, 1996, p. 988), focada assim no conteúdo emocional da experiência, mas considerando o carácter multidimensional do processo. Acompanhamos a conceção *desenvolvimentista* de autores como Hoffman (1981), Cohen e Strayer (1996) e Feshbach (1975). Ressalvando os diferentes pontos de partida – afetivo/cognitivo -, entendemos que esta perspetiva está em sintonia com a abordagem psicoterapêutica de Rogers (1975), no que toca a um aspeto fundamental, a ideia de que a

[52] Recordamos que Blair considera ainda uma componente motora, distinta da afetiva, que consiste na ação de espelhar as reações motoras da pessoa observada.

empatia pode ser desenvolvida num ambiente e com interlocutores que a propiciem. Ou seja, com os estímulos adequados. Identificamos também nesta conceção o reconhecimento de fatores situacionais, que podem ser facilitadores ou condicionadores da empatia. Heyers et al. (2025) destacam mesmo o facto de a empatia ser "*uma capacidade situada*" (p. 3). Nesta ótica, a migração dos relacionamentos sociais para o contexto digital, "situa" a empatia num novo ambiente com condicionantes e estímulos específicos.

Os consensos e as dificuldades associadas à conceptualização da empatia refletem-se também nas opções metodológicas para o seu estudo empírico, como explicitamos a seguir.

2.2. O estudo empírico da empatia

É amplamente reconhecido que a empatia favorece o comportamento pró-social (Eisenberg & Miller, 1987; Stiff et al., 1988), tendo por isso um impacto positivo importante nas famílias, nas escolas, no local de trabalho e na vida pública. A empatia deliberada, isto é, o foco intencional nas necessidades do outro, pode mesmo reduzir a angústia associada a situações de sofrimento, motivo pelo qual é promovida em especial na classe médica (Martingano, 2020). No setor educativo, o ambiente empático em sala de aula é essencial ao bem-estar e à aprendizagem dos alunos. Este reconhecimento explica a proliferação de instrumentos dedicados ao estudo empírico da empatia. No entanto, este estudo não é fácil. Desde logo, considerando a especificidade da investigação nas Ciências Sociais, a qual, fazendo parte do mundo social sobre o qual se debruça, se obriga, paradoxal e artificialmente, a distanciar-se dele para o observar "*como se estivesse localizada nalgum ponto exterior*" (Nunes, 1991, p. 123). A Psicologia, disciplina no âmbito da qual muita da investigação sobre empatia é desenvolvida, é uma ciência social complexa na medida em que não só está sujeita a influências externas (nomeadamente, socioculturais) como sofre também influências internas decorrentes da própria subjetividade do investigador. Tem ainda especificidades, desde logo decorrentes da sua responsabilidade na descoberta/criação do objeto de investigação constituído pelo "sujeito psicológico", com as suas várias instâncias (consciência, identidade, perceções, etc.), à quais atribui o estatuto de realidades (psíquicas) observáveis (Filho & Martins, 2007). Para além das dificuldades inerentes à própria natureza da investigação social, o constructo multidimensional que é a empatia pode, como vimos, ser objeto de diferentes conceptualizações, o que coloca aos investigadores o desafio de definirem uma metodologia que seja apropriada aos objetivos da investigação. A operacionalização do conceito é uma condição essencial da seleção de um instrumento de medida adequado à definição adotada. Abordar-se a empatia como um traço ou uma competência, considerá-la uma manifestação estável ou dinâmica, disposicional ou situacional são opções relevantes para a investigação

aplicada, na medida em que, se as competências podem ser desenvolvidas através da formação e do treino e os contextos podem ser alterados, isto já não se aplica de forma tão categórica aos traços pessoais ou disposicionais, que são mais estáveis. Faz também sentido abordar de forma diferente componentes distintas, mas interatuantes, da empatia. Por exemplo, a empatia afetiva pode não beneficiar de treino explícito, por ser mais intuitiva, mas ser favorecida por elementos relacionados com o conteúdo emocional da atividade (Martingano, 2020).

Para mais, este não é um processo de sentido único, já que as abordagens teórica e metodológica são interdependentes e estão em constante evolução. O avanço da técnica, nomeadamente na neurociência, trouxe contributos fundamentais para a própria conceptualização da empatia, a qual influi naturalmente no desenho das metodologias e vice-versa. Pode mesmo dizer-se que a possibilidade de observação de imagens funcionais do cérebro veio revolucionar o estudo da empatia, ao permitir aprofundar o conhecimento sobre os sistemas neurológicos envolvidos no fenómeno. Decety e Jackson (2004) propuseram um modelo multidimensional que a divide em componentes e observa processos neuronais específicos de cada uma delas. Estes autores identificam atividade cerebral observável relacionada com as seguintes componentes: o contágio emocional, a autoconsciência, a tomada de perspetiva e a regulação emocional. Alguns processos ocorrem implicitamente e, por vezes, inconscientemente, como no caso da partilha de emoções. Outros implicam um processamento explícito, como a tomada de perspetiva, bem como alguns aspetos da regulação emocional. De acordo com o modelo proposto, cada uma dessas componentes pode ser fragmentada e cada um dos seus elementos constitutivos associado à sua implementação neuronal numa série de mecanismos dissociáveis, mas interligados. A observação de imagens cerebrais de sujeitos colocados perante estímulos com conteúdo emocional, passível de espoletar uma resposta empática, abriu assim novas possibilidades ao estudo empírico da empatia. Recorrendo a esta tecnologia, Oliveira-Silva et al. (2018), por exemplo, cruzaram a observação de neuroimagens de ressonância magnética funcional em estado de repouso com um instrumento de autorrelato (o IRI). Detetaram a ativação de uma região do cérebro habitualmente implicada em atividades relacionadas com a cognição social e encontraram uma correlação positiva entre a ativação desta rede e a empatia cognitiva. Identificaram também uma correlação negativa com a empatia emocional, tendo assim delimitado regiões do cérebro com um papel crítico no processo empático.

A investigação empírica sobre empatia pode ser dividida em duas categorias: descritiva e avaliativa. A primeira foca-se na inferição, a partir de instrumentos de autorrelato, dos níveis de empatia de diferentes populações e na análise da sua correlação com outros fenómenos. A segunda categoria consiste na avaliação de intervenções com o objetivo de induzir empatia,

podendo essa avaliação ser quantitativa, qualitativa ou mista. Em ambas as categorias, a investigação é conduzida com recurso a metodologias e instrumentos diferenciados: questionários de autorrelato, observação comportamental ou desempenho de tarefas, medição de indicadores fisiológicos (como a temperatura ou a frequência cardíaca e respiratória) ou somáticos (expressões faciais, gestos) e, mais recentemente, a observação de neuroimagens funcionais (Sampaio et al., 2009). A seleção de diferentes instrumentos relaciona-se com distintas conceptualizações de empatia, mas também com os recursos disponíveis e com as características da população em análise. Por esse motivo, um número muito significativo de estudos sobre empatia foca-se na validação de instrumentos adaptados a diferentes países e populações (Azevedo et al., 2018). Confrontando as vantagens e desvantagens dos diferentes métodos, a medição de índices fisiológicos ou somáticos ou a observação neurológica permitem reduzir a influência da desejabilidade social nas respostas dadas a inquéritos. Enfrentam, no entanto, a dificuldade de definir os diferentes tipos de experiência emocional. Estas só poderão ser determinadas com maior precisão através da análise de índices somáticos ou neurológicos por juízes devidamente treinados. Por outro lado, a necessidade de recorrer a equipamento dispendioso e o elevado grau de especialização técnica requerido para a recolha e análise dos dados são desvantagens destas metodologias. O recurso a medidas comportamentais também reduz a subjetividade, mas coloca óbices relacionados com o tempo despendido e a dificuldade em englobar amostras significativas. Distinguem-se do autorrelato na medida em que colocam os participantes perante diferentes alternativas em relação às quais devem tomar decisões. Pode envolver, por exemplo, a identificação de emoções a partir de expressões faciais[53] (*Reading the Mind in the Eyes Test*; Baron-Cohen et al., 2001) ou a avaliação do grau de comoção induzida por uma fotografia (*Pictorial Empathy Test*; Lindeman et al., 2016). Nestes exemplos, o primeiro foca-se na empatia cognitiva e o segundo na empatia afetiva. Variações destes instrumentos incluem, por exemplo, a narração de histórias através de imagens ou vídeo, uma estratégia muito utilizada com crianças e jovens. O recurso a instrumentos de autoavaliação tem a vantagem de permitir uma maior facilidade na recolha de dados, não exigindo muito tempo nem tecnologia dispendiosa e possibilitando a inquirição de grandes amostras populacionais. Tem ainda a vantagem de permitir a obtenção de resultados que correspondem à experiência tal como ela é percebida pelos participantes. Como desvantagens, para além do risco de enviesamento das respostas fruto da desejabilidade social percebida, destaca-se o facto de esta metodologia não considerar outras dimensões potencialmente relevantes como o comportamento não-verbal e, não menos importante, a sua sensibilidade a possíveis dificuldades relacionadas com a literacia dos participantes. É, de

[53] Apenas da região dos olhos

qualquer forma, um método muito utilizado, isoladamente ou em complemento com outros, pelo que referimos aqui alguns dos principais instrumentos de autorrelato e as críticas que lhes são dirigidas, como a *Hogan Empathy Scale* (HES; Hogan, 1969), o *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE; Mehrabian & Epstein, 1972)[54] e o *Interpersonal Reactivity Index* (IRI; Davis, 1980). Cada um deles está associado a diferentes conceptualizações da empatia. Os dois primeiros medem diferentes componentes do constructo, o HES a componente cognitiva e o QMEE a componente emocional (Chlopan et al., 1982). O terceiro propõe-se medir ambas as dimensões, tenho surgido precisamente da necessidade identificada por Davis de conceber um instrumento que considerasse a multidimensionalidade do conceito. Criticou a HES e o QMEE por não distinguirem claramente os domínios afetivo e cognitivo, confundindo-os por vezes ou definindo-os de forma pouco precisa. O IRI inclui quatro subescalas, "Tomada de perspetiva", "Fantasia", "Preocupação empática" e "Desconforto pessoal". A dimensão cognitiva da empatia é apreciada através da primeira subescala e a dimensão afetiva através das restantes. O IRI é amplamente aplicado. Foi validado para a realidade portuguesa (Limpo et al., 2010) e é usado em estudos com diferentes populações, como adultos (e.g. Emauz et al., 2018), adolescentes (Assunção & Matos, 2010; Ferreira et al., 2024) ou estudantes universitários (e.g. Felizardo et al., 2017 e Costa et al., 2017).

Tratando-se de um constructo multidimensional, que pode abarcar diferentes significados, a empatia coloca aos investigadores o desafio de selecionarem um instrumento de medida apropriado à definição adotada. Algumas das críticas apontadas a estes instrumentos são, por exemplo, o facto de nem sempre distinguirem empatia de simpatia, bem como de não captarem adequadamente a componente cognitiva da empatia. Jolliffe e Farrington (2006) criticaram a HES, que não consideraram um instrumento válido, porque baseado não em itens selecionados para medir empatia, mas escolhidos com base na descrição prévia de grupos pouco empáticos e grupos muito empáticos. O QMEE e o IRI também foram criticados por não distinguirem empatia de simpatia e por não medirem adequadamente a empatia cognitiva. Segundo Jolliffe e Farrington (2006), no IRI, nem a "Preocupação empática" nem o "Desconforto pessoal" abrangem todas as possíveis experiências de empatia afetiva (por exemplo, todos os itens da subescala "desconforto pessoal" referem-se a emergências e a resposta empática não ocorre exclusivamente nestas situações). Também consideram que a subescala "Tomada de Perspetiva", embora habitualmente considerada como uma medida da empatia cognitiva, não é capaz de avaliar suficientemente a compreensão das emoções sentidas por outra pessoa, mas antes a capacidade mais ampla de adotar o ponto de vista de outra pessoa, mesmo quando este não envolve emoções. Num estudo comparativo do IRI e da HES, Stosic et al. (2022)

[54] Mais tarde, com o objetivo expresso de o atualizar e melhorar, Mehrabian desenvolveu a *Balanced Emotional Empathy Scale* (BEES; Mehrabian, 1997).

assinalaram que estes instrumentos se distinguem, não apenas porque o primeiro aborda a empatia como um constructo multidimensional e o segundo se foca na dimensão cognitiva, mas também porque Davis se ocupa de processos internos e Hogan de comportamentos. Comparando a validade de cada uma das componentes das duas escalas, em função da sua correspondência com traços pessoais (através do preenchimento de escalas de autorrelato relacionadas com aspetos cognitivos e afetivos) e com competências comportamentais (através de testes de desempenho), Stosic et al. (2022) concluíram que as escalas não foram boas previsoras da empatia, porque são baseadas em autoavaliação[55]. Ainda assim, nesta análise, o HES, embora moderadamente, foi mais preditor do comportamento empático do que o IRI. No entanto, outros investigadores identificaram no IRI uma significativa capacidade preditiva do comportamento pró-social, associada à discriminação das componentes da empatia que este instrumento permite. Por exemplo, Eisenberg et al. (2002) num estudo longitudinal, encontraram correlação entre as pontuações na subescala "Preocupação empática" numa amostra de adolescentes (15-18 anos) e uma escala de pró-sociabilidade com a mesma amostra uns anos mais tarde (21 -26 anos). O próprio Davis (1983), estudando a relação entre a empatia (aplicando o IRI) e a atenção dada a uma campanha de angariação de fundos[56] numa amostra de 186 estudantes universitários, verificou existir uma correlação entre os níveis de preocupação empática e o visionamento da - e contribuição para a - campanha. As restantes subescalas não revelaram estar correlacionadas com estes comportamentos. Konrath et al. (2011), no estudo longitudinal já referido no qual também recorreram ao IRI, identificaram a diminuição global da empatia nos estudantes universitários norte-americanos ao longo das três décadas consideradas, mas também com resultados diferenciados por subescala. Observaram declínios significativos sobretudo na "Preocupação empática" e na "Tomada de perspetiva", revelando assim uma diminuição nas duas dimensões da empatia focadas no outro e, nesse sentido, associadas ao comportamento pró-social. As outras duas subescalas, a "Fantasia" e a "Angústia pessoal", não apresentaram alterações significativas.

Numa tentativa de dar resposta às limitações apontadas aos instrumentos existentes, Reniers et al. (2011) desenvolveram o *Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy* (QCAE). Os autores criticam o facto de os instrumentos de autoavaliação mais utilizados partirem ou de definições de empatia demasiado amplas (podendo esta falta de precisão resultar no enviesamento dos resultados, por influência de características pessoais que nada

[55] De acordo com Stosic et al. (2022), na medida em que não somos verdadeiramente capazes de aceder aos nossos processos cognitivos e emocionais internos, o autorrelato da empatia não é mais confiável do que o de racismo

[56] Destinada a apoiar a investigação sobre distrofia muscular (*Jerry Lewis muscular dystrophy Telethon*)

têm que ver com a empatia[57]) ou de definições demasiado estreitas (que podem, por outro lado, não abarcar componentes importantes da empatia[58]). Para ultrapassar esta fragilidade, os autores propõem uma definição operacional de empatia que considera a sua natureza multidimensional, mas excluindo manifestações comportamentais, como a simpatia. Definem empatia cognitiva como "*the ability to construct a working model of the emotional states of others*" e empatia afetiva como "*the ability to be sensitive to and vicariously experience the feelings of others*" (Reniers et al., 2011, p. 85). O QCAE é uma medida de autorrelato composta por cinco subescalas: tomada de perspetiva, simulação *online*, contágio emocional, responsividade próxima e responsividade periférica, medindo as duas primeiras subescalas a empatia cognitiva e as três restantes a empatia afetiva. Tratou-se do primeiro questionário ministrado *online*, sendo assim os seus resultados afetados pelas vantagens (e.g. a sinceridade facilitada pelo anonimato *online*) e desvantagens (e.g. viés de autosseleção) desta abordagem. Foi traduzido e adaptado para português por Queirós et al. (2018).

Uma objeção apontada a estes instrumentos é o facto de a sua validação repousar sobretudo em amostras universitárias, correndo por isso o risco de enviesamento dos resultados, dada a formação, idade e estatuto tendencialmente associados à frequência universitária e de não serem, por esse motivo, capazes de captar dimensões da empatia relevantes noutras populações (Jolliffe & Farrington, 2006; Pechorro et al., 2017). Com esta preocupação, foram desenvolvidos instrumentos pensados para estudar a empatia em grupos etários, sociais e profissionais específicos. Um setor no qual o estudo da empatia tem merecido particular atenção é o da saúde. A perceção de um maior distanciamento entre os profissionais de saúde e os seus pacientes, nomeadamente associada ao desenvolvimento tecnológico, suscitou a preocupação com a possível desumanização da prestação de cuidados de saúde e, daí decorrente, com a presença da empatia na relação clínica. Com o objetivo de a medir, Hojat et al. (2001) desenvolveram uma escala de autorrelato específica, a *Jefferson Scale of Physician Empathy* (JSPE), hoje amplamente utilizada, com versões para estudantes e para profissionais, bem como um questionário breve para que o paciente avalie a sua perceção da empatia do profissional de saúde, *o Jefferson Scale of Patient Perceptions of Physician Empathy* (JSPPPE), na medida em que os resultados da investigação apontavam para uma apenas modesta correlação entre as perceções dos profissionais de saúde e as dos pacientes. No mesmo sentido, considerando que os instrumentos de medição da empatia "geral" não permitem aferir adequadamente a empatia para com pessoas de culturas e etnias diferentes, Wang et al. (2003) basearam-se no modelo de empatia cultural proposto por Ridley e Lingle para criarem um instrumento de autorrelato específico para medir a empatia etnocultural. Trata-se da *Scale of*

[57] Por exemplo, a definição de Davis (1980) ou a de Jolliffe e Farrington (2006)
[58] Por exemplo, a definição de Mehrabian e Epstein (1972), que apenas considera a empatia emocional

Ethnocultural Empathy (SEE). No entanto, apesar da relevância do estudo sobre a empatia nestas áreas, não o aprofundamos aqui, dado que ele extravasa o âmbito desta tese.

Esse já não é o caso do grupo etário das crianças e jovens, que também tem merecido o desenvolvimento de instrumentos à medida, como a *Basic Empathy Scale* (BES; Jolliffe & Farrington, 2006), concebida para medir a empatia de adolescentes e jovens em risco e o *Feshbach Affective Situation Test for Empathy* (FASTE; Feshbach & Roe, 1968), pensado especificamente para crianças. Correspondendo ao instrumento adotado no âmbito desta investigação, descrevemos a BES e as suas aplicações em I-2.2.1. O FASTE é descrito em I-2.3., subcapítulo no qual procuramos fazer uma síntese da investigação sobre empatia na infância e na adolescência.

A diversidade de instrumentos de medição da empatia tem o senão de resultar numa maior dificuldade na comparação dos resultados obtidos com diferentes escalas, sendo que nem sempre a criação de novos instrumentos resulta numa maior precisão teórico-metodológica (Sampaio et al., 2009). Cohen e Strayer (1996) constataram que, nos estudos relacionados com comportamentos problemáticos entre crianças e jovens, são comuns os resultados inconclusivos, o que os autores atribuíram à relação entre a heterogeneidade nas populações-alvo e às diferenças encontradas ao nível da operacionalização do constructo e dos instrumentos de medida utilizados. Stosic et al. (2022) abordaram este problema ao verificarem o elevado número de medidas de empatia em revisões da literatura conduzidas recentemente (os autores identificaram pelo menos 72 medidas de empatia utilizadas nos últimos 20 anos) e a falta de correspondência, numa percentagem muito significativa de estudos, entre o instrumento de medida utilizado e o constructo que se pretendeu medir. Este desajuste, de acordo com os autores, pode acontecer porque os investigadores não sabem o que cada escala de empatia de facto mede, mas assinalam que este conhecimento é de extrema importância quando se recorre a instrumentos de autorrelato. Num constructo onde a desejabilidade social pode influenciar as respostas, é necessário um cuidado acrescido na seleção do instrumento de medida. Uma escala de empatia só será válida se se souber que traços e/ou competências ela efetivamente mede. Por exemplo, para medir até que ponto uma pessoa se afirma como capaz de compreender e partilhar as emoções de outros (disposição) será necessário um instrumento diferente daquele que se usará para avaliar a sua efetiva capacidade de o fazer (competência).

O carácter multifacetado da empatia e a falta de uma definição consensual coloca, de facto, desafios à sua operacionalização. Parece-nos por isso pertinente a recomendação de Stosic et al. (2022) que propõem que a abordagem se foque, não na busca da definição correta, mas antes na forma como pode ser avaliado o constructo que seja relevante para o objetivo de

investigação.

2.2.1. A escala de empatia básica

Para simultaneamente oferecerem uma resposta às insuficiências dos instrumentos que criticaram e construírem um instrumento adequado para estudar a relação entre a empatia e o comportamento agressivo e antissocial, Jolliffe e Farrington (2006) desenvolveram a Escala de Empatia Básica (BES). De acordo com os autores, criar uma medida válida de empatia que diferenciasse de forma clara a empatia cognitiva da empatia afetiva permitiria compreender a relação entre a empatia e o comportamento antissocial, na medida em que cada componente forneceria estímulos diferenciados[59]. A escala foi pensada para a faixa etária da adolescência, por este grupo etário, numa meta-análise prévia realizada pelos autores (Jolliffe & Farrington, 2004), evidenciar uma relação negativa entre empatia e comportamento ofensivo significativamente maior dos que os adultos. Os autores consideraram que um instrumento adequado a grupos de adolescentes de diversas origens refletiria com maior precisão níveis de empatia neste grupo etário e seria generalizável a diferentes grupos sociais, constituindo, portanto, uma ferramenta também válida para populações adultas. A BES foi baseada na já referida definição de empatia como *"a compreensão e partilha do estado ou contexto emocional de outra pessoa*" (Cohen & Strayer, 1996, p. 988), colocando a ênfase na congruência afetiva (empatia afetiva) e na compreensão das emoções de outrem (empatia cognitiva). A geração de itens teve assim a preocupação de reduzir a tendência para se confundir a empatia com a simpatia (focando-se em itens descritivos da congruência emocional) e enfatizar não a compreensão dos pontos de vista do outro, mas antes das suas emoções. Preocuparam-se também em evitar termos "emotivos" na redação que sugerissem, por si só, empatia (como em "sentir pena de alguém"). Também pretendiam, com esta formulação, reduzir o risco de respostas motivadas pela desejabilidade social, na medida em que as expectativas sociais são mais baixas em relação à empatia do que à simpatia. Com estes objetivos, Jolliffe e Farrington criaram uma série de itens destinados a medir de forma independente estas duas componentes, baseando-se em quatro de cinco "emoções básicas" (o medo[60], a tristeza, a raiva e a alegria[61]). Os autores partem do pressuposto de que as emoções secundárias derivam das básicas ou primárias e que, portanto, o uso destas se associaria de forma mais clara a experiências empáticas do que se gerassem itens que remetessem para emoções secundárias,

[59]O caso dos psicopatas, cujo "charme" resultaria da combinação entre empatia cognitiva elevada e empatia afetiva baixa (Jolliffe & Farrington, 2006)

[60] Por exemplo, "*I get frightened when I watch characters in a good scary movie"* (empatia afetiva)

[61] Os autores baseiam-se nas cinco emoções básicas identificadas por Power e Dalgleish, em 1997 (no original*, fear, sadness*, *anger, disgust* e *happiness*); considerou-se a tradução de Arriaga et al. (2010)

que teriam maior potencial para gerar ambiguidade. A BES considera reações a diversas emoções, incluindo emoções positivas, ao invés de, como acontece com a IRI, se focar no sentimento de compaixão perante o sofrimento de outros (Albiero et al., 2009). Incluiu ainda itens exprimindo situações de empatia genérica, não diretamente relacionados com as referidas quatro emoções[62]. Com o objetivo de controlar o viés da conformidade, os itens foram redigidos de forma que metade implicasse uma resposta positiva e a outra metade uma resposta negativa, respondidos através de uma escala de Likert. A BES foi validada, tendo sido confirmada a sua estrutura bifatorial, com correlação moderada entre as duas componentes, afetiva e cognitiva. Estudos posteriores confirmaram, por um lado, um elevado grau de correlação com outras escalas de empatia (com a BEES em Albiero et al., 2009 e em Ambrosio et al., 2009; com o IRI em Albiero et al., 2009 e em Carré et al., 2013) e, por outro, aspetos distintivos importantes, confirmando a sua singularidade e adequação à medição da empatia, tal como definida pelos autores. Por exemplo, no estudo conduzido por Albiero et al. (2009), a subescala de empatia cognitiva da BES mostrou baixa correlação com a subescala correspondente da IRI, corroborando assim o argumento de Jolliffe e Farrington (2006) segundo o qual o IRI não mede exatamente a empatia cognitiva, tal como a definem, mas antes a capacidade de assumir a perspetiva de outra pessoa. Por outro lado, ao contrário de outros instrumentos que medem apenas a responsividade face ao sofrimento de outrem, a BES permite também medir a compreensão e partilha de emoções positivas e até indefinidas, para além de um leque variado de "emoções disfóricas" (p. 396), abarcando por isso um espectro mais amplo da resposta empática.

No inquérito conduzido a adolescentes, Jolliffe e Farrington (2006) confirmaram a relação positiva da empatia com a predisposição para o comportamento pró-social e com as variáveis supervisão parental, nível socioeconómico, amabilidade, inteligência e extroversão. Também observaram uma relação positiva, mas apenas nas raparigas, com fluência verbal, neuroticismo, impulsividade e abertura à experiência e com conscienciosidade apenas nos rapazes. As raparigas obtiveram resultados significativamente superiores em ambas as subescalas. Os autores consideraram que os níveis de empatia mais elevados nas raparigas não estariam relacionados com o viés de desejabilidade social, que controlaram, interpretação que por vezes é feita desta tendência (e.g. Feshbach & Roe, 1968). De qualquer forma, a questão não está encerrada, já que a análise de neuroimagens sugere a possível influência dos estereótipos de género nas respostas dadas em escalas de autorrelato (Anastácio et al., 2016). Por último, a empatia cognitiva e a empatia global correlacionaram negativamente com a alexitimia em ambos os géneros. A alexitimia é relevante neste contexto na medida em que a

[62] Como *"I can often understand how people are feeling even before they tell me" (*empatia cognitiva) *ou "I get caught up in other people's feelings easily" (*empatia afetiva*)*

incapacidade de identificar as emoções sentidas pode influenciar negativamente a capacidade empática e a dificuldade em comunicar sentimentos pode prejudicar as respostas dadas no inquérito.

A BES foi traduzida, adaptada e validada em diversas línguas e regiões do mundo, para o grupo etário das crianças e jovens. Por exemplo, em França (D'Ambrosio et al., 2009) em Itália (Albiero et al., 2009), na China (Geng et al., 2012), em Espanha (Sánchez-Pérez et al., 2014; Villadangos et al., 2016), em Portugal (Anastácio et al., 2016), na Coreia do Sul (You et al., 2018) ou no Kosovo (Llullaku et al., 2022). Foi também adaptada e validada com populações de jovens em risco, correspondendo assim ao desígnio que presidiu à criação da escala, e com adultos (Carré et al., 2013). Em Portugal, a BES também tem sido amplamente utilizada para estudar a relação de diferentes variáveis com a empatia em adolescentes (Almeida et al., 2012; António et al., 2017; Martins et al., 2020), jovens em risco (Ferronha et al., 2016; Pechorro et al., 2021), adultos (Amarante et al., 2019; Pereira, 2020), profissionais de saúde (Correia & Almeida, 2020; Varela & Correia, 2023) ou utilizadores das redes sociais (Borges et al., 2022). A BES foi ainda adaptada e validada para o contexto *online*, nomeadamente por Carrier et al. (2015) e por Marín-López et al. (2019), que criaram o OE-Q – *Online Empathy Questionnaire.*

Carré et al. (2013) consideraram a estrutura bifatorial limitada na sua capacidade de descrever o processo empático, tendo desenvolvido e validado com adultos uma estrutura trifatorial que congrega a empatia cognitiva, o contágio emocional e a desconexão emocional. De acordo com os autores, este último fator cumpre uma função regulatória, surgindo, tal como a empatia cognitiva, numa fase posterior ao contágio emocional, um processo automático. A estrutura trifatorial permitiria assim abordar a empatia como um processo dinâmico, sendo, segundo Carré et al., mais coerente com os avanços do conhecimento sobre o fenómeno proporcionados pela neurociência. Esta abordagem foi adotada por Duarte et al. (2023).

Não obstante, a estrutura bifatorial da escala tem sido amplamente adotada, em diferentes línguas e contextos, revelando a sua fiabilidade e estabilidade transcultural. Também têm sido corroboradas algumas conclusões de Jolliffe e Farrington, como a associação positiva da BES com o comportamento pró-social (Albiero et al., 2009; Matias, 2012; Geng et al., 2012; Villadangos et al., 2016) e negativa com a agressividade e o comportamento antissocial, sobretudo nos rapazes (Matias, 2012[63]; Villadangos et al., 2016; Pechorro et al., 2015). A literatura confirma também a tendência das raparigas para registarem resultados mais elevados do que os rapazes (D'Ambrosio et al., 2009; Albiero et al., 2009; Matias, 2012; Geng et al., 2012; Salas-Wright et al; 2012; Sánchez-Pérez et al., 2014; Anastácio et al., 2016;

[63] No estudo de Matias (2012) embora nas raparigas a relação entre agressividade e empatia cognitiva se tenha revelado negativa, foi possível observar uma relação positiva, embora fraca, entre agressão verbal e empatia cognitiva

Villadangos et al., 2016; You et al., 2018; Pechorro et al., 2018), a correlação positiva com competências sociais (Anastácio et al., 1016) e negativa com a alexitimia (D'Ambrosio et al., 2009). Alguns estudos controlaram, e descartaram, tal como os autores da BES original, a ocorrência do viés de desejabilidade social (D'Ambrosio et al. , 2019; Albiero et al., 2009; Pechorro et al., 2017). A influência da variável socioeconómica foi poucas vezes medida, mas Villadangos et al., 2016, ao contrário dos autores da BES, não encontraram diferenças significativas nos resultados associados ao estatuto socioeconómico.

Numa revisão sistemática, Cabedo-Peris et al. (2022) analisaram 74 artigos descritivos da aplicação deste instrumento desde a sua criação, em 2006. Os autores notaram que o recurso à BES tem aumentado, em anos mais recentes, sobretudo no estudo da empatia enquanto traço de personalidade, sendo menos utilizada na área da prevenção da criminalidade e do *bullying* (que foi a sua razão de ser). Embora com foco na população adolescente em mais da metade dos estudos realizados nos cinco anos anteriores a esta revisão, as populações abrangidas foram-se diversificando, nomeadamente incluindo adultos e população clínica (incluindo pacientes e profissionais). Cabedo-Peris et al. (2022) alertam para o facto de esta tendência se distanciar muito daquela que foi a proposta inicial dos autores da escala. Não obstante, a meta-análise de validade e fiabilidade realizada revelou que a BES se mostra adequada a grupos populacionais heterogéneos. Uma fragilidade assinalada nesta revisão sistemática relaciona-se não com o instrumento específico, mas com a metodologia exclusivamente quantitativa utilizada na maioria dos estudos. Os autores recomendam a abordagem da empatia através de metodologias mistas, defendendo que esta estratégia permite uma maior capacidade de fazer inferências do que com métodos exclusivamente quantitativos ou qualitativos. Uma limitação encontrada por Cabedo-Peris et al. foi a grande heterogeneidade na forma como a BES é utilizada, como aliás é também patente nos estudos que elencamos aqui: o número de itens[64], as traduções e adaptações[65], o facto de nem todos os estudos medirem a fiabilidade, ou a medirem da mesma forma ou ainda publicarem dados que permitam a generalização dos resultados, nem controlarem possíveis vieses são alguns dos aspetos que dificultam a comparação. Como crítica aos que optaram por estruturar a escala em três fatores (Carré et al., 2013), os autores assinalam que esta solução tem implicações importantes na distribuição dos itens e na adaptação da escala, considerando por isso que, uma vez que o instrumento foi desenvolvido com base em dois fatores, este deve ser um argumento decisivo na opção. Lamentam ainda a falta de referência, nos estudos analisados, a autores com contribuições importantes relacionadas com a componente emocional da empatia, assinalando que o estudo aprofundado das emoções (e.g. Ortony, 2021) e a investigação sobre a relação entre empatia,

[64] Em 74 artigos revistos, os autores encontraram 13 versões

[65] Por exemplo, a adaptação do questionário para pais, na 3ª pessoa em Sánchez-Pérez et al. (2014)

emoções e som (e.g. Sachs et al., 2018) ou com a tecnologia (e.g. Picard, 1997) pode contribuir para a qualidade dos resultados da investigação. Não obstante, concluem que a BES, na sua versão original, se revela um instrumento fiável para medir a empatia na população globalmente considerada.

Foram assim várias as razões que nos levaram a optar pela BES, com autorização dos autores, quer da escala original, quer da sua tradução para língua portuguesa (Anastácio et al., 2016), como instrumento de medida da empatia no âmbito desta investigação. Em primeiro lugar, trata-se de um questionário pensado originalmente tendo em mente a população-alvo deste estudo, com uma linguagem e cenários descritos compreensíveis em qualquer idade ou contexto. Também porque é um instrumento amplamente testado e validado. Não menos importante, é uma escala construída em torno das emoções básicas, núcleo temático fundamental da intervenção educativa que conduzimos. Como corolário, encontrámos uma versão breve da BES adaptada ao ambiente digital, criada por Marín-López et al. (2019) em língua espanhola que, com autorização e colaboração da autora, pudemos traduzir para língua portuguesa. As duas escalas foram adaptadas e validadas, processo que descrevemos em III-3.2. Revemo-nos, de todo o modo, nas recomendações de Cabedo-Peris et al. (2022) de que a abordagem da empatia seja conduzida sobretudo a partir de metodologias mistas e que seja explorada a relação da empatia com as emoções, o som e a tecnologia. Foi isso que procurámos fazer ao longo desta investigação.

2.3. O desenvolvimento da empatia na infância e na adolescência

O estudo da empatia na infância e na adolescência visa compreender a forma como se desenvolve e pode ser estimulada nas etapas da vida em que esse desenvolvimento é determinante. Esta preocupação resultou sobretudo da associação que foi estabelecida entre empatia e comportamento antissocial. Uma meta-análise conduzida por Miller e Eisenberg (1988) revelara que o défice de empatia se correlaciona, embora moderadamente, com a propensão para comportamentos agressivos. E Jolliffe e Farrington (2004) numa meta-análise conduzida ao longo de três décadas, sistematizando a investigação sobre o tema com recurso a questionários de autorrelato, revelaram que é na adolescência que essa correlação negativa é mais vincada. Diferentes fatores podem explicar este resultado e os autores destacam que a maior prevalência de comportamento ofensivo na adolescência seria um deles. Identificada a correlação, não é claro o sentido de uma possível causalidade: se a reduzida empatia pode favorecer o comportamento agressivo, cometer ou assistir a comportamentos com essas características também pode afetar negativamente a capacidade empática. Os autores sugerem que a baixa empatia poderá estar relacionada com o menor desenvolvimento cognitivo, o que

pode ser também associado à variável etária, sendo a adolescência ainda uma fase ainda de maturação do cérebro (Arain et al., 2013). Um outro estudo longitudinal desenvolvido ao longo de 23 anos (Allemand et al., 2015) confirmou que o desenvolvimento da empatia na adolescência é preditivo da sua presença, e de outras competências sociais, na idade adulta. A falta de empatia parece assim constituir um fator de risco para o comportamento antissocial e, ao contrário, a presença da empatia parece favorecer a pró-sociabilidade. Por este motivo, o treino da empatia tem sido associado à prevenção do *bullying*. Num estudo experimental conduzido com crianças do Ensino Básico, Sahin (2012) constatou que os comportamentos de *bullying* diminuíram e os níveis de empatia aumentaram significativamente na sequência um programa de treino da empatia, alterações que se mantiveram na avaliação *a posteriori*. Garaigordobil e Martínez-Valderrey (2015) observaram o mesmo impacto após um programa de prevenção do *bullying* e do *cyberbullying*, com diminuição dos indicadores destes comportamentos e aumento do nível de empatia. A literatura confirma ainda consistentemente diferenças significativas nos níveis de empatia em função do género, sendo que as raparigas geralmente se apresentam como mais empáticas (e.g. Bryant, 1982; Jolliffe & Farrington, 2006).

Sabe-se que as componentes afetiva e cognitiva da empatia se desenvolvem em momentos e respondendo a estímulos distintos. De acordo com Hoffman (1981), a componente afetiva manifesta-se logo nos primeiros dias de vida, ao passo que a componente cognitiva surge mais tarde, num processo constituído por etapas cumulativas. Como vimos em I-2.1., Hoffman associou o desenvolvimento da empatia à progressiva consciência da diferenciação do *self*, tendo identificado quatro níveis sequenciais e complementares. No primeiro, uma fase de "contágio emocional", ou "empatia global", a criança é sensível às emoções que perceciona, mas ainda não é capaz de diferenciar as suas das de outros. Na fase seguinte, que surge ao longo do segundo ano de vida, a diferenciação do outro e a capacidade de regular as suas emoções começam a desenvolver-se. Mas, embora nesta altura algumas crianças possam já reconhecer as emoções do outro como distintas, a consciência da sua influência no comportamento alheio só aparece mais tarde, na terceira fase. É aqui que a criança começa a ter essa consciência e a preocupar-se com o outro, demonstrando-o com ações pró-sociais (como o ato de consolar, por exemplo). O quarto nível, na proposta de Hoffman, ocorre a partir do final da infância, com o surgimento de respostas empáticas que já não se referem apenas a uma situação concreta imediata, mas a uma compreensão mais abstrata das condições genéricas de vida de outros seres humanos. Embora este modelo de Hoffman seja teórico, tem sido consistentemente validada empiricamente (Martingano, 2020). Para Hoffman (1981), a empatia é uma capacidade inata, mas que é aprofundada, à medida em que as capacidades cognitivas e afetivas também se desenvolvem. Ainda que a empatia afetiva seja relativamente estável, isso não

significa que não ocorra desenvolvimento também nesta componente. E o período da adolescência parece ter uma forte influência na empatia afetiva, devido às mudanças vividas nesta fase de desenvolvimento (Paulus, 2023). Esta relação e o facto de o desenvolvimento da empatia parecer estabilizar na idade adulta acrescentam pertinência ao estudo sobre a empatia e o seu desenvolvimento durante a infância e adolescência.

Como referimos atrás, a literatura também estabelece uma relação negativa da empatia com a alexitimia (Jolliffe & Farrington, 2006; D'Ambrosio et al., 2009; Iuso et al., 2022) e positiva com a literacia (Feshbach & Roe, 1968; Llorent et al., 2020). Uma revisão sistemática recente (Di Tella et al., 2024) identificou 64 estudos que estudaram a relação entre alexitimia e empatia. A maioria deles encontrou uma correlação negativa significativa entre os dois constructos, principalmente considerando a componente cognitiva da empatia e independentemente do instrumento de medida utilizado. Llorent et al. (2020) confirmaram empiricamente a relação entre empatia e literacia com alunos do primeiro ciclo do ensino básico e recomendaram o desenvolvimento de recursos didáticos que incluam a promoção da empatia e das competências sociais e emocionais, como estratégia para, simultaneamente, prevenir o comportamento antissocial e promover a capacidade de aprendizagem.

Pelo exposto, aprofundar o conhecimento sobre a empatia na infância e na adolescência e testar intervenções educativas adequadas a diferentes idades, contextos e objetivos é fundamental. Para isso, a investigação recorre a medidas de auto e heteroavaliação e comportamentais, ora avaliando a empatia disposicional, ora a empatia situacional, decorrente da resposta dada a estímulos. Estes incluem a indução da reação empática, através de estímulos como narração de histórias, de expressões faciais, gestos ou comportamentos e da observação de neuroimagens. Tal como com adultos, o questionário tem sido o método mais utilizado na avaliação da empatia em crianças e adolescentes, se bem que frequentemente associado a outros instrumentos (como a narração de histórias). Para além das vantagens e desvantagens já apontadas, há problemas específicos no uso de questionários de autorrelato com crianças pequenas, ainda sem a maturidade cognitiva que lhes permita descrever os seus estados emocionais, o que justifica que estes questionários sejam muitas vezes preenchidos por pais ou professores. Avaliar com precisão a empatia nesta faixa etária é naturalmente dificultado pelo facto de se tratar de uma fase de desenvolvimento, ao longo da qual ela se pode manifestar de diferentes formas e níveis de maturidade. Sesso et al. (2021) conduziram uma revisão sistemática da literatura na qual identificaram 16 medidas utilizadas exclusivamente com o objetivo de avaliar a empatia em crianças e adolescentes [66]. A maioria dos instrumentos identificados pelos autores são bifatorais, distinguindo a empatia afetiva e a empatia cognitiva,

[66] Excluíram questionários que mediam construtos genéricos como as SEL ou incluíam a empatia marginalmente

como é o caso da BES (Jolliffe & Farrington, 2006). O *Index of Empathy for Children and Adolescents* (IECA; Bryant, 1982) distingue-se por se focar exclusivamente na dimensão afetiva do constructo. Bryant baseou-se num instrumento já utilizado com adultos, o QMEE (Mehrabian & Epstein, 1972), para evitar a dificuldade no estabelecimento de comparações resultante do uso de instrumentos distintos para estudar a empatia em diferentes faixas etárias. Não obstante, não se tratando de uma medida direta do comportamento empático, pressupondo a reflexão do respondente sobre as suas respostas, Bryant recomendou que o IECA fosse complementado com outros instrumentos. Há ainda medidas que consideram outras dimensões da empatia para além da cognitiva e da afetiva, como a empatia somática. É o caso da *Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scale* (CASES; Raine & Chen, 2017). Os autores partem da abordagem de Blair (2005) que identifica a reação somática (enquanto ação de espelhar a resposta motora da pessoa observada), como uma componente da resposta empática, considerando que ela pode desempenhar um papel no desencadeamento do processo empático (Doherty, 1997). A CASES também separa a empatia negativa da positiva, tornando possível assim avaliar as distintas valências emocionais que podem ter implicações distintas na resposta empática (de acordo com Hoffman, como vimos, a angústia empática a partir de determinado nível, pode ser um obstáculo à ação altruísta). Sesso et al. (2021) destacam ainda a categoria de instrumentos que se baseia nos estádios de desenvolvimento da empatia, como o *Empathy Questionnaire* (EmQue; Rieffe et al., 2010)[67]. Destinado a ser preenchido por pais ou cuidadores, o EmQue inclui itens relacionados com as três fases iniciais da empatia, de acordo com o modelo de Hoffman (1990): contágio emocional, atenção aos sentimentos dos outros e ações pró-sociais. O resultado da investigação conduzida pelos autores com este instrumento sugeriu que, de facto, as principais características da empatia podem ser identificadas através dos relatos dos pais e que os três níveis de empatia surgem de forma independente, mas relacionada (Rieffe et al., 2010). Avaliando globalmente os instrumentos analisados, Sesso et al. (2021) consideram que escalas mais antigas, como a IECA e a BES, beneficiam da confiança associada a uma tradição mais longa e à maior difusão, mas defendem que a seleção do instrumento adequado deve considerar sobretudo o contexto e o objeto de estudo. Tal como Bryant (1982), recomendam ainda a combinação de diferentes instrumentos, como forma de ultrapassar a fraca convergência das escalas de autorrelato com medidas mais objetivas.

A narração de histórias e a identificação de emoções, nomeadamente com recurso a imagens, são recursos frequentes na investigação sobre empatia com crianças. Feshbach e Roe (1968) entendem a empatia como uma resposta vicária afetiva à experiência emocional de

[67] A versão portuguesa foi validada por Silva, Rieffe e Veiga (2022).

outrem e desenvolveram o *FASTE* com o objetivo de estudarem a forma como determinadas condições atuam como estímulo para a resposta empática neste grupo etário. O FASTE consiste em apresentar à criança uma série de imagens ilustrativas de uma história que é narrada, na qual outra criança vive uma experiência com conteúdo emocional. As sequências correspondem a "situações afetivas", envolvendo emoções e temas (por exemplo, tristeza/cão perdido ou rejeição social). Cada sequência de slides é acompanhada da narração de uma história curta, descrevendo de forma factual os eventos mostrados nos slides, sem recurso a rótulos verbais associados a emoções[68]. É pedido à criança que descreva verbalmente a emoção vivenciada pelo protagonista da história e a emoção que ela própria experimenta perante a história contada. Se essas emoções coincidem, de acordo com os autores, a empatia está presente. A preocupação com a possibilidade de a capacidade verbal da criança se confundir com a sua vivência emocional suscitou a adaptação desta metodologia (Iannotti, 1978), através do uso de métodos não-verbais (por exemplo, pedindo à criança que aponte para imagens com diferentes expressões faciais). Embora amplamente utilizado (e.g. Bottaccioli et al., 2023), o recurso à narração de histórias associadas a imagens no reconhecimento e indução de emoções não é isento de críticas. Nomeadamente, Miller e Eisenberg (1988) alertaram para as limitações relacionadas com o carácter hipotético das situações narradas e a sucessão de estímulos emocionais de história para história, por vezes exigindo mudança rápidas no estado emocional da criança.

A narração de histórias também é utilizada na análise da relação da empatia com outras variáveis, como práticas educativas (Motta et al., 2006) ou diferenças culturais (Takamatsu, 2022) e como ferramenta para a promoção da empatia (González-Gómez et al., 2021) e da regulação emocional (Bottaccioli, 2023). Os usos da narrativa são diversificados, com recurso à leitura, à dramatização e a estratégias multimodais. Com o desenvolvimento e acessibilidade da tecnologia, a narrativa também tem sido abordada numa perspetiva multimodal, recorrendo à produção videográfica (Friesem, 2016), ao *storytelling* digital (Sawyer & Willis, 2011) ou a jogos narrativos digitais (Wu & Kim, 2019). Descrevemos algumas intervenções ilustrativas ao longo deste capítulo.

Uma conclusão particularmente relevante da investigação conduzida por Feshbach e Roe (1968) e confirmada em estudos subsequentes (e.g. Bryant, 1982) é o papel da similaridade percebida na indução da empatia. Recorrendo ao FASTE, Feshbach e Roe (1968) tinham colocado a hipótese de a pertença ao mesmo sexo da pessoa-estímulo ter um impacto positivo nessa resposta. A análise dos resultados confirmou essa hipótese, com exceção de uma emoção,

[68] Exemplo de sequência: slide I: Aqui está um menino e o seu cachorro. Este menino vai para todo o lado com o seu cachorro, mas, por vezes, o cachorro tenta fugir. Slide II: Aqui o cachorro está de novo a fugir. Slide III: desta vez o menino não consegue encontrá-lo, pode tê-lo perdido para sempre (traduzido livremente de Feshbach & Roe, 1968, p. 135)

o medo, na qual tanto meninos como meninas revelaram maior ansiedade perante uma menina em perigo. Estes resultados evidenciaram que a empatia se distingue da compreensão das emoções, já que mesmo perante o reconhecimento preciso do estado emocional da pessoa-estímulo, regista-se uma resposta empática variável a esse estímulo. E esta variação não é aleatória, sendo antes influenciada sistematicamente pela semelhança percebida entre a criança e a pessoa-estímulo. No mesmo sentido, Bryant (1982) confirmou a relação negativa da empatia com a agressividade e positiva com a aceitação das diferenças individuais, avaliada a partir da disponibilidade para a proximidade física de cada criança com outras crianças, incluindo aquelas que representam grupos avaliados negativamente pelos seus pares. Com base em resultados anteriores, era possível prever, e foi confirmado, que as crianças (tal como os adultos) tendem a manter uma maior distância em relação a pessoas de uma etnia diferente, que pré-adolescentes preferem manter pessoas do sexo oposto mais distantes do que pessoas do mesmo sexo e que quanto mais se gosta de alguém, mais próximo se prefere manter essa pessoa. Manav et al. (2024) num estudo em que examinaram a relação entre a empatia (medida através da CASES) e a atitude das crianças face a colegas portadores de deficiência, encontraram uma relação significativa e positiva entre o convívio das crianças com indivíduos portadores de deficiência, a sua atitude e o seu nível empático. Levy e Feldman (2017) confirmaram a formação dessa tendência desde cedo, nas conclusões de uma experiência que realizaram com adolescentes, aos quais mostraram fotografias de pessoas em sofrimento. Observaram, através de magnetoencefalografia, que a área do cérebro que tem sido associada à empatia era ativada com maior intensidade quando as pessoas em causa eram percebidas como fazendo parte do grupo percebido como "de pertença". O estudo de Feshbach e Roe (1968) suportou empiricamente a hipótese, corroborada por estudos posteriores, de que a similaridade percebida favorece a resposta empática. Esta perspetiva é sustentada, como vimos, pela abordagem PAM (Preston & de Waal, 2002), que estabelece o papel das perceções e representações no comportamento empático. De acordo com este modelo, quanto maior é a proximidade, maior a atenção dada ao outro, o que facilita a ativação e a precisão da resposta empática. Entre os fatores que facilitam essa reação, encontramos a familiaridade e a semelhança percebida. No desenho das intervenções, pode ser, por isso, significativo determinar, em cada domínio ou contexto, que dimensões de similaridade importa realçar.

Sabe-se também que as práticas educativas, na família e na escola, podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento da empatia. Mas, apesar deste conhecimento, as famílias e as escolas operam num contexto no qual a promoção do comportamento competitivo e agressivo concorre com essa necessidade (Pavarino et al., 2005). Embora o papel da família seja fundamental, estudá-lo extravasa o âmbito desta dissertação e é também pouco "democrático" na medida em que não é possível assegurar a todas as crianças e jovens contextos familiares

promotores da empatia. Mas é possível construir sociedades mais empáticas e a escola tem aí um papel fundamental e multiplicador. No entanto, os programas educativos neste âmbito são ainda escassos e a sua inclusão nos currículos escolares rara. Proporcionar a crianças e adolescentes a experimentação de situações com conteúdo emocional, em ambiente protegido, que estimulem o contacto com pessoas e experiências estranhas ao seu quotidiano, a perceção de proximidade, a reflexão e a ponderação de decisões alternativas e das suas consequências parece poder estimular o desenvolvimento da empatia (e.g. Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Motta et al. 2006; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Wu & Kim, 2019). E é possível fazê-lo na escola.

2.4. A influência da idade e da educação

A literatura aponta para uma rápido desenvolvimento da empatia ao longo da infância e adolescência, tendendo a estabilizar na vida adulta (Grühn et al., 2008). Diferentes componentes da empatia parecem desenvolver-se em momentos e ritmos distintos. De acordo com Hoffman (1981), a componente afetiva manifesta-se nos primeiros dias de vida e a componente cognitiva desenvolve-se mais tarde, acompanhando as fases do desenvolvimento cognitivo. Quando a manifestação de empatia envolve uma componente de compreensão social, são encontradas diferenças significativas em função da idade, o que estará relacionado com o desenvolvimento cognitivo (Bryant, 1982). Neste sentido, a empatia afetiva seria mais estável, o que não significa que não evolua. Para Hoffman (1981), a empatia, enquanto capacidade multidimensional é aprofundada ao longo de sucessivas fases, à medida em que as capacidades cognitivas, e também afetivas, se desenvolvem, num processo interdependente, que ocorre sobretudo até ao final da adolescência. As raparigas revelam níveis superiores de empatia face aos rapazes sobretudo a partir da puberdade, tendendo as diferenças entre géneros a manter-se estáveis ao longo da vida (Pechorro et al., 2018). Alguns estudos apontam ainda para a convergência nos níveis de empatia entre os dois géneros associada ao envelhecimento (Schieman & Gundy, 2000; Henson et al., 2002).

Mas há pouca investigação sobre a evolução da empatia na idade adulta e não é conclusiva. Algumas teorias do envelhecimento sugerem que o maior isolamento social e o declínio das funções cognitivas podem interferir com a empatia, sobretudo nas idades mais avançadas. Relativamente estável ao longo da idade adulta, a empatia cognitiva tenderia a decair apenas após os 65 anos (Dorris et al., 2022). A capacidade de processar informação emocional mais complexa diminuiria com o envelhecimento. Neste sentido, numa análise dos resultados de dois estudos longitudinais cobrindo 40 anos de vida adulta, Henson et al. (2002) identificaram um declínio de empatia ao longo do período considerado em ambas as amostras. Já num

inquérito transversal e longitudinal[69] conduzido, ao longo de 12 anos, a norte-americanos com idades compreendidas entre os 10 e os 87 anos, Grühn et al. (2008) observaram o desenvolvimento da empatia até ao final da adolescência, atingindo alguma estabilidade na idade adulta. Embora os adultos mais velhos tenham reportado, em média, empatia mais baixa do que os mais jovens, a análise dos dados longitudinais não identificou um declínio sistemático ao longo do período considerado relacionado com a idade, o que sugere cuidado na análise das diferenças etárias identificadas em análises transversais. Grühn et al. (2008) confirmaram antes que a educação e o bem-estar subjetivo se associaram positivamente à empatia. Paulus (2023) também não encontrou evidência da diminuição da empatia com o envelhecimento, embora num estudo transversal. Considerando a faixa etária entre os 15 e os 60 anos, constatou uma elevada estabilidade, sobretudo na componente afetiva. Os inquiridos mais jovens obtiveram valores mais baixos em todas as subescalas da IRI, com exceção da "Fantasia" (o que o autor interpretou como um indicador de que a capacidade de envolvimento empático em histórias fictícias é mais elevada nas idades mais jovens).

Algumas perspetivas abordam o envelhecimento como um processo adaptativo, defendendo que as pessoas mais velhas possuem características que favorecem a resposta empática (Schieman & Gundy, 2000). Há fatores que influenciam a empatia na idade adulta, entre os quais a educação, que parece desempenhar um papel significativo. Analisando dados recolhidos entre 1981 e 1985 numa amostra de residentes numa comunidade canadiana (22-92 anos), Schieman e Gundy (2000) registaram uma forte correlação negativa entre idade e empatia. Em momentos diferentes ao longo do período considerado, os participantes responderam a uma escala com itens selecionados em instrumentos amplamente utilizados (como o IRI e o QMEE). Embora salvaguardando as limitações associadas à análise de dados transversais a diferentes coortes de nascimento, os autores observaram uma empatia média mais baixa nos sujeitos mais velhos. Foram controlados diferentes fatores nessa correlação negativa, como género, estatuto socioeconómico, saúde e características pessoais e sociais. O género feminino revelou empatia mais elevada, mas verificou-se, ao longo do envelhecimento, uma progressiva convergência entre os dois géneros. Não obstante, pessoas mais velhas reportaram escolaridade e rendimento mais baixos e também estavam com maior frequência associadas a contextos de viuvez, reforma e dificuldades motoras. Foi verificado que estes fatores contribuíram de modo significativo para a correlação negativa entre idade e empatia. Deste modo, os autores colocaram como hipótese que a educação superior funcionaria como uma espécie de "amortecedor do fator idade", moderando a sua influência negativa na empatia. Características pessoais como a perceção de domínio, a introspeção e a preocupação com a

[69] recorrendo à subescala de empatia do *California Personality Inventory* (Gough e Bradley, 1996)

aprovação social associaram-se positivamente à empatia e negativamente à idade. Em conjunto, constituíram o mais forte mediador da relação negativa entre idade e empatia, atenuando-a significativamente[70]. O efeito das dificuldades motoras na empatia ocorreu por meio de sua associação negativa com a sensação de domínio (que está também associada positivamente a outros fatores como a escolaridade). Foi ainda analisada a relação com fatores como relações sociais positivas e religiosidade, mais presentes em idades mais avançadas e que também se revelaram amortecedores do efeito negativo do fator idade nos níveis de empatia[71]. Quanto à educação, embora o seu efeito positivo na empatia esteja em parte associado ao rendimento, é uma associação que permanece mesmo quando esta última variável é controlada. Os autores concluem assim que a educação pode estimular a atividade cognitiva, tendo reflexos positivos na capacidade reflexiva sobre si próprio e sobre os outros ao longo da vida.

Pinho et al. (2011) quiseram aprofundar o conhecimento sobre a influência das variáveis idade e educação no desenvolvimento da empatia na idade adulta. Com esse objetivo, ministraram um questionário de autorrelato[72] - a uma amostra de adultos (18 a 79 anos) com percursos escolares diferenciados. O instrumento escolhido avalia as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental da empatia, distribuídas por quatro fatores: tomada de perspetiva, flexibilidade interpessoal, altruísmo e sensibilidade afetiva. Embora salvaguardando as limitações relacionadas com o facto de não se tratar de um estudo longitudinal e da pouca representatividade do grupo etário mais idoso, os dados revelaram a diminuição das manifestações de altruísmo e o aumento da sensibilidade afetiva com o avançar da idade. Embora estes resultados possam parecer contraditórios, Pinho et al. (2011) interpretam-nos como um aprimorar da capacidade de modular o comportamento altruísta, de forma que este não se torne disfuncional, no que nos parece ir ao encontro da perspetiva de Hoffman (1981) sobre o nível “ótimo" de reação empática. De facto, a automaticidade das respostas diminui com a idade e a experiência, o que é explicado por Preston e de Waal (2002) por fatores como o aumento do funcionamento pré-frontal e da autonomização do *self* e as regras aprendidas, todos estes fatores inibindo a reação espontânea. Na dimensão cognitiva da empatia (tomada de perspetiva e flexibilidade interpessoal), Pinho et al. (2011) não identificaram diferenças significativas associadas à idade. A escolaridade, por seu turno, afetou positivamente a flexibilidade pessoal e o altruísmo, que se revelaram mais elevados em participantes com frequência de estudos universitários. Os autores associam este resultado às oportunidades

[70] Embora pessoas mais velhas mostrassem menor tendência para a introspeção e para a preocupação com a aprovação social.

[71] A experiência de dor revelou uma associação positiva com a empatia, mas, uma vez que não se relaciona de forma significativa com a idade, não foi considerada neste estudo como mediadora dos seus efeitos

[72] O Inventário de Empatia, desenvolvido e por Falcone et al. (2008)

oferecidas pela vida académica para o desenvolvimento moral e cognitivo, nomeadamente através da maior convivência com pessoas e pontos de vista diferenciados. Pinho et al. (2011) concluem assim que, embora na idade adulta se atinja uma certa estabilidade cognitiva e emocional, novos estímulos e aprendizagens (ainda) podem influenciar a empatia, como é sugerido pelo aparente reflexo da vivência universitária.

Num inquérito conduzido a estudantes universitários romenos e portugueses, Duarte et al. (2023) encontraram uma correlação, débil, mas significativa, entre a empatia e o número de anos de frequência do ensino superior (os estudantes com menos de três anos de estudos universitários revelando uma empatia mais baixa do que a dos estudantes com um percurso universitário mais longo). Mas nem sempre essa relação é clara. No setor da saúde, Hojat et al. (2003) identificaram um declínio consistente da empatia dos médicos internos ao longo da sua formação, tendência confirmada em estudos longitudinais posteriores com estudantes de medicina (Neumann et al., 2011) e enfermagem (Ward et al., 2012). Os resultados na literatura não são, no entanto, conclusivos. Um estudo longitudinal apontou para a estabilidade da empatia ao longo do percurso formativo de estudantes de medicina (Costa et al., 2012). Outro constatou a evolução positiva da empatia afetiva (recorrendo à BEES) de estudantes de enfermagem ao longo do curso (Treglia, 2020) Estudos transversais identificaram o seu aumento ao longo da progressão nos estudos (e.g. Kataoka et al., 2009; Magalhães et al., 2010) mas também a sua diminuição (Ren et al., 2016). Zaleski (2016), medindo a empatia de 306 estudantes universitários na área de Serviço Social, não encontraram diferenças significativas entre os alunos do primeiro e do segundo ano. Este resultado sugeriu que a frequência do curso não teria impacto nos níveis de empatia, nem positivo (por aprendizagem) nem negativo. No entanto, em entrevistas semiestruturadas realizadas posteriormente com uma subamostra, os entrevistados revelaram que o contexto da aprendizagem os ajudara a desenvolver empatia. Referiram a necessidade que sentiam de se relacionarem com uma dada experiência vivida para poderem desenvolver empatia para com a pessoa em causa e assinalaram a influência dos *role models* e da educação. Estes contributos, embora sem significado estatístico, levaram os autores a apontar para a necessidade de se incluir o conhecimento sobre empatia e o seu desenvolvimento no currículo, nomeadamente em áreas de formação onde ela é uma competência essencial, como é o caso do setor social. Este resultado também aponta para a pertinência das abordagens qualitativas para uma maior compreensão deste fenómeno.

Embora haja indicadores que apontem para a influência positiva da educação na empatia, quanto mais tarde o seu desenvolvimento ocorre mais complexo se torna, na medida em que exige a reformulação do conhecimento aprendido (Wu & Kim, 2019). Uma vez que o final da adolescência parece constituir um momento de charneira no qual a empatia atinge alguma

estabilidade, é fundamental garantir-se que oportunidades para o seu desenvolvimento são proporcionadas a todas as crianças e jovens. A digitalização dos espaços de convivialidade e de aprendizagem acrescentou uma nova camada de complexidade a esta necessidade, que deve ser considerada nesta missão.

2.5. A empatia na relação professor-aluno

É reconhecida a importância da empatia na relação professor-aluno e o papel do professor empático no bem-estar e na aprendizagens dos seus alunos. Recordamos que Rogers (1975), alargou a sua conceção da relação terapêutica ao contexto educativo, defendendo que também nele a empatia é fundamental, passando por comportamentos tão simples quanto o professor mostrar aos alunos que está atento e compreende o significado das experiências vividas em sala de aula. Baseando-se no modelo de Rogers, Aspy et al. (1984) defenderam a adoção de práticas educativas humanísticas como estratégia para melhorar o desempenho escolar dos alunos. Os autores analisaram a interação professor-aluno num projeto de investigação-ação em larga escala, promovida pelo *National Consortium for Humanizing Education*, que envolveu escolas distribuídas por 42 estados norte-americanos. À época, constataram que os sentimentos dos alunos geralmente não eram considerados na interação, mas que, quando o eram, o seu desempenho cognitivo era melhor. Encontraram uma relação positiva entre este desempenho e o nível de empatia dos professores, medida através da escala de Carkhuff (1969, cit. in Aspy et al., 1984), concebida para medir os níveis de empatia, congruência e aceitação incondicional (ECPR), as três condições essenciais do relacionamento terapêutico definidas por Rogers (1957). Com base nestes resultados, foi estudada a possibilidade de essas capacidades serem treinadas, com o propósito de, por essa via, melhorar o desempenho dos alunos. O programa, inspirado nos processos de aconselhamento terapêutico, decorreu ao longo de dois anos, em várias fases, envolvendo formação, implementação pelo professor das aprendizagens com gravação da aula, *feedback*, revisão da formação e nova implementação e avaliação. O processo incluiu momentos de avaliação das referidas competências interpessoais dos professores e do grau de assiduidade, envolvimento e aproveitamento dos alunos. Os resultados revelaram que tanto os níveis de ECPR dos professores quanto o desempenho dos alunos melhoraram, permitindo aos autores concluírem que quando os professores melhoram as suas competências interpessoais[73], associadas a estratégias facilitadoras e não-diretivas de ensino, ou "ensino indireto" (Render, 1985, p. 69) [74], os alunos também melhoram o seu desempenho em sala de aula em diferentes dimensões: no aproveitamento, no amor próprio,

[73] Foi também estabelecida relação entre a preparação física dos professores e o seu nível de ECPR (Aspy et al., 1984)
[74] Estas competências na direção da escola também afetam o desempenho dos professores (Render, 1985)

na assiduidade e no comportamento. Replicações desta metodologia na Alemanha obtiveram conclusões semelhantes, suscitando a recomendação de que a formação de professores incluísse estas competências interpessoais (Render, 1985).

Num estudo qualitativo envolvendo entrevistas em profundidade com professores e alunos e observação de aulas, Cooper (2004) também concluiu que a empatia na relação professor-aluno tem um impacto poderoso no comportamento e na aprendizagem. No entanto, identificou uma série de constrangimentos ao exercício da empatia pelos professores, como o elevado número de alunos, a rigidez dos *curricula* e a falta de tempo. A autora interroga-se sobre o modelo de sociedade pouco compatível com as práticas empáticas no contexto educativo e noutras instituições voltadas para o cuidado. Embora a investigação sobre empatia no ensino seja escassa (McAlinden, 2018), aquelas competências parecem ser hoje mais necessárias do que nunca. Por um lado, do professor dos diferentes níveis de ensino é esperado que crie ambientes educativos favoráveis à aprendizagem e que adote metodologias de ensino mais centradas no aluno. Por outro lado, as exigências colocadas à escola pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico das últimas décadas tornam esse desafio cada vez mais exigente. Com a crescente mobilidade internacional, por exemplo, nas turmas multiculturais, o professor precisa de assegurar que todos os alunos se sentem incluídos e capazes de participar ativamente nas atividades. Num mundo globalizado, a formação de professores deve incluir o desenvolvimento de competências que lhes permitam promover a aprendizagem intercultural em sala de aula (Seeberg & Minick, 2012). O "Ensino Culturalmente Responsivo" (ECR; Gay, 2002) tem sido associado a um maior envolvimento e melhor desempenho dos alunos de culturas minoritárias. Essa abordagem pressupõe considerar diferentes estilos de aprendizagem e levar em consideração as vivências e quadros de referência desses alunos, envolvendo um exercício de empatia transcultural. E a capacidade empática, que permite ao professor compreender e partilhar os estados emocionais dos seus alunos, parece uma qualidade essencial para que possa estar atento a necessidades e interesses diversos e, por vezes, conflituantes. Abacioglu et al. (2020) conduziram um inquérito a professores holandeses e verificaram que a tomada de perspetiva (medida através da subescala da IRI) é um forte preditor da capacidade dos professores para se envolverem em ECR. Os autores concluem pela relevância de exercícios de tomada de perspetiva serem incluídos na formação inicial e contínua de professores, assinalando que o desenvolvimento dessa capacidade beneficiaria naturalmente todos os alunos. Okonofua et al. (2016) testaram a eficácia de uma intervenção *online* dirigida a professores com o objetivo de promover uma mentalidade empática face ao comportamento indisciplinado dos alunos. A experiência foi inovadora na medida em que as intervenções neste âmbito não se dirigem habitualmente aos professores, mas aos alunos, procurando dar-lhes ferramentas para ultrapassarem os desafios com que se

confrontam. Os resultados foram promissores, uma vez a taxa de suspensão de alunos dos professores que participaram na experiência desceu significativamente. Seria necessária mais investigação que permitisse conhecer o possível impacto a longo prazo do professor empático na disciplina, na motivação e na aprendizagem dos alunos.

Apesar destas conclusões, globalmente, os resultados da investigação empírica são pouco consistentes quanto ao impacto da empatia do professor no bem-estar e no desempenho dos alunos. Uma revisão sistemática recente (Aldrup et al., 2022) não encontrou evidências consistentes dessa relação nos 41 estudos analisados[75]. Nem tão-pouco identificou impacto a montante, na qualidade da interação professor-aluno. Para caracterizar esta interação, os autores consideraram três componentes: suporte emocional, suporte da aprendizagem e gestão da sala de aula e em nenhuma destas componentes essa relação foi estabelecida claramente. Os professores que se consideravam empáticos também referiam prestar mais apoio emocional. No entanto, esta impressão raramente foi confirmada pela avaliação dos alunos e na observação das aulas. Aldrup et al. identificam possíveis razões para este resultado: o facto de a maioria dos estudos se basear em autorrelato, a falta de um instrumento específico para avaliar a empatia do professor e um foco excessivo na empatia afetiva (28 estudos focados no suporte emocional). Escassos estudos recorreram a instrumentos mais objetivos do que o autorrelato, como colocar os professores perante cenários hipotéticos, inquirir os alunos sobre a empatia dos professores ou a observação direta em sala de aula. Os autores apontam para a necessidade de se realizar investigação com metodologias mais objetivas, amostras mais significativas e instrumentos de medição adaptados ao contexto educativo.

Considerando precisamente esta lacuna, Wang et al. (2022) desenvolveram a *Empathy Scale for Teachers* (EST). A construção do instrumento baseou-se na conceção de Jolliffe e Farrington (2006), pretendendo assim medir a capacidade de os professores compreenderem os sentimentos dos seus alunos (empatia cognitiva) e de partilharem o seu estado emocional (empatia afetiva). Vomund (2024) desenvolveu e validou um instrumento de avaliação da empatia do professor a partir das perceções dos alunos. Na sua construção, o autor apoiou-se no modelo do processo empático de Davis (2006), permitindo assim considerar não apenas os processos internos, mas também os resultados interpessoais que são relevantes no contexto da relação professor-aluno. A escala foi testada por Vomund (2024) com alunos do ensino básico e secundário na disciplina de Matemática, tendo confirmado que as perceções dos alunos sobre a presença da empatia na interação professor-aluno expressas no inquérito permitiram prever o seu desempenho na disciplina. Instrumentos como estes tornarão

[75] Pesquisa conduzida em 2020, no PsycINFO e Web of Science sem restrição temporal

certamente possível aprofundar o estudo sobre a relação entre a empatia do professor e o bem-estar e desempenho escolar dos alunos, dando também resposta a algumas críticas apontada na revisão de Aldrup et al. (2022). Nomeadamente, a avaliação da empatia na perspetiva do aluno permitirá complementar o autorrelato dos professores e obter conclusões mais sustentadas.

Coloca-se também com premência aos professores a questão da empatia digital, considerando nomeadamente a crescente importância das plataformas de ensino à distância e dos dispositivos digitais no quotidiano escolar. Com essa preocupação, García-Pérez et al. (2016) validaram uma adaptação para o contexto virtual do *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (TECA; López-Pérez et al., 2008) e ministraram-na a uma amostra estratificada de futuros professores em contexto universitário. Apenas uma pequena percentagem (10%) obteve um nível elevado de empatia virtual. Considerando a importância da empatia para a criação de relações de confiança e ambientes de aprendizagens motivadores, os autores recomendam a inclusão da empatia virtual no currículo dos cursos de formação de professores.

2.6. A empatia pode ser aprendida?

Existe um amplo reconhecimento entre investigadores, educadores e decisores políticos de que a empatia deve ser promovida desde a primeira infância. Desde logo, pelo consenso em torno da ideia de que a empatia é fundamental para o bem-estar pessoal e para a vida em sociedade, a sua presença favorecendo o comportamento pró-social e a sua ausência a conduta antissocial (Miller & Eisenberg, 1988). Também porque se considera que a empatia é importante a montante, ao longo do percurso escolar, já que, ao facilitar a comunicação, o relacionamento interpessoal e a cooperação, tem impacto positivo no processo de aprendizagem. Os professores empáticos são assim um fator positivo para o bem-estar dos alunos quer para o seu desempenho (Aldrup et al., 2022). O fato de a empatia parecer desenvolver-se sobretudo até ao final da adolescência, fase da vida em que a comparação social e o *bullying* podem interferir severamente na identidade e no desempenho escolar (Gorostiaga et al., 2014), é outro indicador da importância de se consolidar a presença da empatia no percurso educativo das crianças e jovens.

A questão que se coloca é se tal é possível e como o conseguir. Esta possibilidade radica numa outra discussão que consiste em definir se a empatia consiste num traço de personalidade - uma característica individual, relativamente estável e com uma componente genética - ou numa competência - passível de aprendizagem, e nesse sentido coletiva (Coplan, 2011). Embora seja sobretudo abordada como uma habilidade que pode ser aprendida (Malti

et al., 2016) e treinada (Kiosses et al., 2016), numa leitura mais filosófica, Kotsonis e Dunne (2022) defendem que a empatia corresponde a um traço de personalidade, uma "virtude intelectual". Isto porque inclui uma motivação para a ação, uma predisposição para adquirir conhecimento, que extravasa, embora possa incluir, competências associadas (como ser capaz de reconhecer as emoções do outro). Entendendo assim a empatia apenas na sua dimensão cognitiva, os autores reconhecem a presença de uma dimensão afetiva, mas apenas na componente motivacional, associada à satisfação retirada da ação. Consideram assim que a empatia se define pela desejo de saber, desinteressado de quaisquer outras finalidades. Já a fenomenologista Edith Stein (1964) defende que a empatia pode ser facilitada, mas não propriamente ensinada. Simplesmente acontece, ou pode acontecer, se o permitirmos (C.M. Davis, 1990). Para Stein, a empatia é "*the experience of foreign consciousness*" (1964, p. 11), se bem que mantendo uma perfeita consciência da sua própria subjetividade. Na sua perspetiva, a empatia não é um "comportamento", mas um "acontecimento", que pode ser facilitado ou bloqueado, mas do qual só nos apercebemos após ocorrer. Na mesma linha de pensamento, C.M. Davis (1990) considera que a empatia surge em resultado de um processo complexo que envolve três etapas sobrepostas. A primeira etapa consiste na escuta ativa, através da qual procuramos colocar-nos no lugar do outro. A segunda etapa é caracterizada pelo sentimento de identificação, uma passagem da esfera cognitiva para a emocional, na qual se experimenta o aprofundamento da compreensão e do sentimento de ligação ao outro. Por último, na terceira etapa, é recuperado o autodomínio e resta o sentimento de simpatia mútua em resultado da experiência partilhada. De acordo com a autora, é a segunda etapa que corresponde à experiência da empatia e, nesta perspetiva, não pode ser ensinada como se se tratasse de uma competência. Mas pode ser facilitada através de experiências educativas que permitam aos alunos identificar e modificar comportamentos que bloqueiam o desenvolvimento da empatia, como o egocentrismo, o preconceito, a baixa autoestima, a ansiedade ou a fraca capacidade de escuta do outro. Trata-se de desenvolver a flexibilidade e a autorregulação, o que é fundamental para permitir ao sujeito movimentar-se entre as emoções e a perspetiva do outro e as suas próprias. A autora sugere estratégias como o ensino de competências de condução de entrevista "humanistas", com o objetivo de facilitar a consciencialização dos próprios medos e preconceitos, das similaridades de todos os seres humanos e o respeito pelas diferenças, experimentando e refletindo sobre eles. De facto, as intervenções educativas para o desenvolvimento da empatia descritas na literatura focam-se em atividades promotoras da atenção, aumento da autoconsciência e na capacidade de reflexão crítica em ambientes seguros (e.g. González-Gómez et al., 2021).

Apesar das diferentes perspetivas, é bastante consensual a ideia de que é benéfico desenvolver intervenções educativas que sejam, direta ou indiretamente, facilitadoras da empatia. Numa perspetiva desenvolvimentista, essas intervenções devem ser adaptadas ao nível de maturidade dos destinatários, e, tanto quanto possível, às próprias diferenças individuais dentro do mesmo grupo etário (Malti et al., 2016). Mas, se considerarmos a multidimensionalidade do constructo, diferentes componentes da empatia podem beneficiar igualmente da intervenção educativa? Martingano defende que apenas a componente cognitiva é suscetível de aprendizagem, já que a componente afetiva, dada a sua natureza intuitiva, não é sensível ao "treino explícito" (2020, p. 163). Neste sentido, a empatia cognitiva requer maior esforço, sendo necessariamente deliberada. Com o objetivo de compreender estas diferenças, Martingano (2020) conduziu um estudo empírico no qual 72 sujeitos, divididos em grupos de três, realizaram uma tarefa colaborativa sem conteúdo emocional, na qual dois participantes comunicavam abertamente um com o outro sobre a tarefa e um terceiro, separado por uma barreira visual, tinha de fazer o esforço de ouvir essa conversa para completar a tarefa. O resultado mostrou que os participantes com a tarefa de ouvir a conversa aumentaram a empatia cognitiva em comparação com aqueles que nela participaram, mas não a empatia afetiva. Martingano (2020) concluiu que o esforço de audição permitiu aos ouvintes praticarem a tomada de perspetiva para compreenderem aquilo que estava a ser dito, mas isso não foi por si só suficiente para despertar a empatia afetiva. Esta conclusão parece contrariar os resultados da experiência realizada por Batson et al. (1997), envolvendo a audição de uma entrevista a uma jovem em sofrimento. Neste caso, o exercício de tomada de perspetiva aumentou a preocupação empática dos sujeitos. No entanto, como propõe Martingano (2020), poderá ter sido o conteúdo emocional da situação e não o processo cognitivo da tomada de perspetiva em si a influenciar a reação. Nesta perspetiva, embora a empatia afetiva não possa ser "treinada" da mesma forma que a empatia cognitiva, pode, no entanto, beneficiar de exercícios de "tomada de perspetiva" com conteúdo adequado (emocional). Considerando a necessidade de se atingir um equilíbrio entre as duas componentes, as intervenções devem ser moldadas de acordo com esse objetivo, já que as melhorias numa componente não se traduzem necessariamente em melhorias na outra. Por exemplo, embora a empatia cognitiva possa trazer benefícios para o sujeito, ela não oferece necessariamente conforto àquele que a suscita. Por outro lado, se confiarmos apenas na empatia emocional, poderemos acabar restringindo a nossa empatia apenas aos mais próximos ou àqueles que podemos ver, tornando-nos afinal menos empáticos (Martingano, 2020).

À valorização da empatia não tem correspondido a sua inclusão de forma sistemática nos programas educativos. Embora o CoE aconselhe a sua incorporação nos *curricula* (a par de um conjunto de competências sociais, emocionais e morais consideradas chave), essa

incorporação tem sido feita com dificuldade, nomeadamente porque se trata de competências transversais e, por isso, não associadas a uma disciplina específica (González-Gómez et al., 2021). Este trabalho tem sido feito nas escolas sobretudo enquadrado no âmbito do modelo de aprendizagem socioemocional (SEL – *Socioemotional learning*)[76]. Desde a publicação do livro de Goleman (1995) que popularizou o conceito de "inteligência emocional", a disseminação do SEL tem feito progressos, embora lentos, no esforço de promover a aprendizagem de competências socioemocionais no contexto educativo. Os seus objetivos extravasam, mas incluem, a promoção da empatia. Trata-se de um modelo que preconiza o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, emocionais e sociais, incluindo a compreensão e a vivência das emoções e a empatia, facilitando assim a tomada de decisões responsáveis e a construção de relacionamentos saudáveis. Assenta na ideia de que, para aprender, uma criança precisa de estar em harmonia com o meio envolvente já que, de outra forma, tem uma capacidade limitada de ouvir, compreender e envolver-se na aprendizagem (Cain & Carnellor, 2008). Embora haja diferentes abordagens a este modelo, as cinco competências definidas pela CASEL[77] - autoconhecimento, autogestão, consciência social, relações interpessoais e tomada de decisão responsável[78] - são geralmente reconhecidas como o padrão (Cipriano et al., 2023). O autoconhecimento inclui competências relacionadas com a compreensão e aceitação dos próprios sentimentos e da sua relação com emoções, pensamentos e comportamentos. A autogestão relaciona-se com a resiliência, a concentração e a capacidade de definir e atingir objetivos. A consciência social refere-se à capacidade de identificar as emoções e as perspetivas dos outros, de sentir empatia e de aceitar a diversidade. As competências sociais, incluindo assertividade, e a capacidade de tomar decisões responsáveis, envolvendo a resolução de problemas, são as restantes duas competências que compõem o modelo. O autoconhecimento e a consciência social relacionam-se assim com componentes do construto da empatia. O modelo SEL propõe uma abordagem holística e flexível destas competências-chave, que podem ser trabalhadas em casa, na escola e nas comunidades e adaptadas às prioridades de cada contexto, não definindo um programa de intervenção específico. Em Portugal, o modelo foi adotado como quadro de referência para o desenvolvimento de estratégias orientadas para a promoção da saúde mental, tendo suportado a elaboração do "*Referencial de Educação para a Saúde*", uma edição conjunta dos Ministérios da Educação e da Saúde (Carvalho et al., 2017), e do manual "*Saúde Mental em contexto escolar* ", editado pela Direção-Geral de Saúde (Carvalho et al., 2019).

[76] https://mgiep.unesco.org/sel-for-everyone (acedido em 09-01-2024)
[77] Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: https://casel.org/ (acedido em 09-01-2024)
[78] Consideramos a tradução de Carvalho et al., 2019

A *Connect with Kids*[79] é uma instituição norte-americana reconhecida pelo Departamento de Educação norte-americano, que integra as competências SEL em programas educativos baseados na narrativa e na aprendizagem colaborativa. Mogro-Wilson e Tredinnick (2020) realizaram um estudo quasi-experimental, avaliando o impacto de um programa desenvolvido pela *Connect with Kids*, integrado num currículo de artes visuais e música para alunos de nível secundário. O programa aborda temas como *bullying*, suicídio, depressão, ansiedade e pornografia *online* integrados nas atividades do currículo. Foram usadas e debatidas histórias reais de adolescentes, para ajudar os alunos a praticar competências facilitadoras da tomada de decisões saudáveis. Foi também partilhada informação com os encarregados de educação com o objetivo de promover o seu envolvimento no diálogo com os jovens sobre os tópicos do programa. O grupo de controlo frequentou o programa original, sem conteúdos SEL. O impacto do programa nas competências socioemocionais dos participantes foi medido através do IRI, com inquéritos pré e pós-teste. Os autores privilegiaram assim a empatia, avaliando as quatro componentes do IRI: tomada de perspetiva, preocupação empática, fantasia e angústia empática. A análise dos resultados mostrou que os alunos que participaram na intervenção melhoraram nos níveis de empatia, em comparação com os alunos do grupo de controlo, sobretudo na tomada de perspetiva e na preocupação empática. Observaram também que nas raparigas, que partiam de um nível de empatia superior, o impacto positivo da intervenção foi maior. Mas nos rapazes foram registadas também melhorias significativas o que, de acordo com os autores, sublinha a vantagem de serem envolvidos ambos os géneros no mesmo programa. Em conclusão, os autores consideraram que a aprendizagem artística permite criar um ambiente de aprendizagem transformador adequado ao desenvolvimento de competências SEL (empatia).

Cipriano et al. (2023) conduziram uma meta-análise sistemática sobre intervenções SEL realizadas no período 2008-2020, envolvendo 424 programas, mais de 575 mil estudantes do pré-escolar ao secundário e 53 países, tendo encontrado evidências significativas da sua eficácia em contexto educativo. Trata-se de impactos positivos nas competências emocionais, sociais e académicas dos participantes e também no ambiente e segurança das escolas envolvidas, isto apesar da grande amplitude do modelo em termos de competências abrangidas e da variabilidade das abordagens e contextos. Por outro lado, esta diversidade permitiu aos autores estabelecerem comparações e verificarem que as intervenções que abordaram as competências emocionais antes das competências sociais obtiveram melhores resultados, observação esta que nos parece particularmente relevante. Durlak et al. (2011), numa outra meta-análise de intervenções SEL, verificaram que os programas mais eficazes

[79] https://schools.connectwithkids.com/ (acedido em 11-02-2025)

reuniam as seguintes características: atividades coordenadas sequencialmente, métodos ativos de aprendizagem, foco em competências específicas ao invés de competências SEL definidas genericamente e inclusão de pelo menos uma competência pessoal ou social. Dada a grande amplitude do modelo em termos de competências abrangidas e a dificuldade na comunicação emocional em ambientes digitais mesmo quando os indivíduos revelam níveis elevados de competências SEL, haverá vantagem em privilegiar nessas intervenções as competências emocionais, onde se inclui a empatia. Sugestiva dessa necessidade é a conclusão de um estudo com adolescentes espanhóis (Marín-López et al., 2020) que analisou a relação entre competências SEL, o uso de conteúdos emocionais *online* e o *cyberbullying* (vitimização e perpetração). Os resultados revelaram que tanto a cibervitimização quanto a ciberperpetração se relacionaram com pontuação baixa nas competências SEL e elevada no uso de conteúdos emocionais *online*. Mas níveis elevados nas competências SEL também se relacionaram com o uso elevado de conteúdos emocionais *online*, sobretudo nos rapazes. Foi assim possível concluir que um elevado nível de competências SEL pode ser um fator protetor da cibervitimização e da ciberperpetração. No entanto, também parece estar relacionado com uma maior utilização das emoções *online* e, desta forma, com um maior risco de envolvimento quer na cibervitimização quer na ciberperpetração. A autora reflete sobre a ambiguidade destes resultados, sugerindo que as dificuldades colocadas pelos ambientes *online* na compreensão das emoções podem estimular esse recurso, propondo que programas de intervenção para prevenir o *cyberbullying* associem o desenvolvimento das competências SEL ao treino da gestão das emoções *online*. Ademais, os programas SEL estão focados na promoção de múltiplas competências de forma integrada, não sendo o desenvolvimento da empatia uma prioridade específica (Malti et al., 2016). Tememos assim que a "diluição" da empatia num conjunto de competências SEL, algumas das quais mais facilmente articuladas com o individualismo e competitividade que caracterizam a cultura ocidental, tenha como resultado a sua secundarização.

Há exceções, nomeadamente o caso da Dinamarca, onde, desde 1993, a empatia é um conteúdo fundamental do currículo escolar dos 6 aos 16 anos. Uma hora por semana é dedicada a atividades relacionadas com a empatia. Nessa hora, os alunos podem aprender a reconhecer e a conceptualizar emoções, a partir de fotos de outras crianças, debater os seus problemas em conjunto e procurar soluções exercitando a escuta atenta ou simplesmente passar o tempo a desfrutar do *hygge*, uma palavra dinamarquesa que significa algo como estar na companhia de outros num ambiente acolhedor (Alexander & Sandahl, 2016). Mais recentemente, o País de Gales anunciou o novo currículo para 2022 para a faixa etária 3-16 anos, incluindo a empatia numa das seis áreas de aprendizagem identificadas como

prioritárias, a Saúde e Bem-Estar[80].

Vale também a pena assinalar iniciativas extracurriculares, como o projeto canadiano *Roots of Empathy (ROE)* e o *Empathy Lab*, no Reino Unido. O primeiro[81], criado em 1996, com o objetivo de dar resposta ao fraco desempenho académico das crianças de Toronto[82], parte da ideia de que a capacidade de aprendizagem de uma criança está diretamente relacionada com o afeto que recebe dos seus pais e educadores. O programa envolve famílias recrutadas em comunidades locais e instrutores voluntários, que recebem formação, para oferecer às escolas e infantários um programa de desenvolvimento da empatia dirigidos a crianças do ensino básico (5-13 anos) e pré-escolar (3-5 anos). Decorre ao longo de um ano letivo e consiste em 27 sessões relacionadas com visitas mensais de um bebé à sala de aula, acompanhado dos seus pais. Estas visitas são realizadas com o apoio de um instrutor da ROE que dinamiza atividades com a turma antes e depois de cada visita. A ideia subjacente é promover uma aprendizagem experiencial associada às visitas familiares, durante a qual as crianças observam o desenvolvimento do bebé, interagem com ele e interpretam as suas manifestações, aprendendo sobre as suas necessidades e temperamento. Pretende-se, desta forma, facilitar o contacto das crianças com as dimensões afetiva e cognitiva da empatia. As visitas familiares são precedidas e seguidas de atividades de preparação e reflexão com o instrutor do programa. O instrutor incentiva as crianças a observarem o desenvolvimento e reconhecerem as emoções do bebé e a dialogarem sobre as suas próprias emoções. As atividades também são relacionadas com o currículo escolar. Por exemplo, os alunos recorrem à matemática para calcular e registar o peso e a altura do bebé ou ao desenho, à música e à escrita para exprimirem as suas emoções.

Desde 2001, os impactos do programa têm sido avaliados e identificados reflexos positivos sobretudo no comportamento pró-social e na redução do comportamento agressivo das crianças, este com efeito a longo prazo (Cain & Carnellor, 2008; Santos et al., 2011; Connolly et al., 2018). Foi notado também o aumento da literacia emocional (Connolly et al., 2018; Cain & Carnellor, 2008) e da empatia em alunos e professores (Cain & Carnellor, 2008). Cain e Carnellor (2008) avaliaram o impacto da implementação do ROE em 15 escolas australianas, através de uma metodologia qualitativa, tendo identificado impactos positivos na empatia de professores e alunos, na sua literacia emocional e na diminuição do comportamento agressivo e do *bullying*. Connolly et al. (2018) conduziram uma meta-análise de intervenções em 74 escolas primárias, envolvendo 1278 crianças com 8 a 9 anos, em escolas da Irlanda do Norte. Tratou-se de um estudo randomizado no qual foram medidos os efeitos a longo prazo do

[80] https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/health-and-well-being/descriptions-of-learning/ (acedido em 06-03-25)
[81] https://rootsofempathy.org/ (acedido em 06-03-25)
[82] Para além do Canadá, opera nos EUA, Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, Suíça e Países Baixos

programa (até três anos após a sua conclusão), tendo concluído que o ROE foi eficaz no imediato, ao obter melhorias no comportamento pró-social e na redução de comportamentos problemáticos nas crianças. A longo prazo, a melhoria no comportamento pró-social não perdurou, tendo desaparecido um ano após a conclusão do programa, mas a diminuição do comportamento problemático manteve-se estável ao longo dos três anos seguintes, sugerindo um impacto sustentado do programa. No entanto, o estudo não encontrou evidências do impacto do programa no aumento da capacidade de reconhecer emoções, na regulação emocional e na empatia (medida através do IRI). O ROE teve assim efeito positivo no comportamento das crianças, mas sem impacto mensurável em capacidades identificadas como precursoras. Na realidade, a pontuação média da empatia reduziu entre o pré e o pós teste, nos dois grupos (experimental e de controlo). Os autores colocam como hipótese explicativa o contexto social (escolar) em que o programa decorreu, no qual a conformidade, a colaboração e as atitudes pró-sociais são valorizados. Outra hipótese explicativa que colocámos, considerando o instrumento de autorrelato utilizado, é que uma maior consciencialização sobre a empatia obtida ao longo da intervenção pode contribuir para um maior rigor no preenchimento da escala. Os resultados obtidos por Connolly et al. (2018) não forneceram evidência de que o programa tivesse impactos distintos em função do género, o que nos parece estar associado à faixa etária, sendo este um argumento, por isso, na nossa perspetiva, para a relevância de conduzir este tipo de intervenções precocemente.

Em suma, a avaliação forneceu evidências claras de que o ROE teve um impacto positivo nos comportamentos das crianças envolvidas na direção desejada, não encontrando obstáculos na implementação do programa relacionados com a sua origem numa cultura nacional distinta (canadiana). No entanto, considerando que o impacto no comportamento pró-social não se revelou sustentável, os autores identificam a necessidade de converter o programa (de um ano) num conteúdo do currículo a longo prazo, numa abordagem holística orientada para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional dos alunos.

O *Empathy Lab*[83], criado em 2014 no Reino Unido propõe programas de promoção da empatia para escolas de nível primário e secundário. O modelo foca-se em dois pressupostos: o de que a empatia é uma competência pode ser aprendida e o de que é possível fazê-lo através da leitura de ficção (Oatley, 2016). Com o objetivo de utilizar este potencial da literatura de forma deliberada para proporcionar experiências empáticas aos jovens e estimular a sua capacidade de a pôr em ação, desenvolveram e testaram um programa educativo que discrimina quatro competências-chave da empatia - tomada de perspetiva, vocabulário emocional, escuta e comunicação e ação social – e propõe atividades de aprendizagem, através

[83] https://www.empathylab.uk/ (consultado em 06-03-25)

da leitura e da audição de histórias e de conversas em torno delas. Desde 2016, o programa tem sido implementado em escolas básicas e secundárias britânicas, tendo sido descritos impactos positivos nas competências de leitura e de escrita e nos níveis de empatia dos alunos[84].

As intervenções educativas para desenvolver a empatia em crianças e adolescentes envolvem atividades lúdicas, criativas, formação experiencial e didática e métodos mistos (Teding van Berkhout & Malouff, 2016). A investigação tem sugerido que atividades envolvendo dramatização e desempenho de papéis têm impacto positivo na empatia, particularmente na capacidade de tomada de perspetiva. A consciência de outras "vozes" ou perspetivas conduz a um "reportório expandido" que favorece o desenvolvimento da empatia (Macagno et al., 2022). Goldstein e Winner (2012) conduziram um estudo quasi-experimental, no qual envolveram crianças e adolescentes num programa de formação em teatro, com a duração de dez meses, tendo verificado que a experiência teve impacto na empatia disposicional de ambos os grupos (usando a IECA com o grupo de crianças e a BES com os adolescentes). Os resultados permitiram aos autores concluir que o desempenho de papéis desde a infância é uma oportunidade para os participantes se colocarem no lugar de outros e refletirem sobre as suas emoções e pensamentos, contribuindo assim para o desenvolvimento da empatia. Uma outra vertente desta abordagem, o Teatro Playback (TP), consiste numa modalidade de teatro improvisado que envolve a partilha de narrativas pessoais que depois são recriadas artisticamente pela audiência. É usado em contexto comunitário com o objetivo de estimular a coesão grupal, através da expressão artística e da escuta empática (Gonzalez et al., 2024). Nesta medida, é um recurso que tem também sido adotado, nomeadamente com adolescentes, em intervenções conduzidas com o objetivo de promover a empatia (e.g. Bornmann & Crossman, 2011; Ng & Graydon, 2016).

A aprendizagem colaborativa e experiencial tem sido considerada eficaz na promoção desta capacidade (Malti et al., 2016). González-Gómez et al. (2021) descrevem um estudo quasi-experimental com crianças do ensino básico, com o objetivo de avaliar o impacto de uma intervenção educativa na empatia, na empatia *online*, nas emoções morais e na gestão da raiva (enquanto preventores do comportamento antissocial). Foi adotada uma metodologia baseada em projeto e constituídos pequenos grupos, nos quais cada participante desempenhava diferentes papéis, em rotação, e definia objetivos pessoais. A atividade consistiu na criação e narração de histórias que promovessem valores pró-sociais (como respeito, amizade ou tolerância), envolvendo tarefas sequenciais: a descrição de personagens e de um cenário, a invenção da história usando os elementos criados nas tarefas anteriores e, por fim, a divisão

[84] Relatórios de impacto em: https://empathylab.uk/empathy-schools-impact/ (consultado em 06-03-2025)

da história em cenas. As histórias foram depois contadas aos colegas mais novos e iniciada a criação de uma nova história, em contínuo. No final, os participantes refletiram sobre o cumprimento dos objetivos e sobre as suas atitudes e comportamentos face aos colegas durante o projeto. Os resultados evidenciaram um impacto positivo da intervenção nas emoções morais, na gestão da raiva, na literacia e na empatia[85].

Intervenções com crianças e adolescentes com recurso à narrativa incluem a leitura de ficção (Hamilton, 2016), o reconhecimento e a indução de emoções (Bottaccioli et al., 2023), a produção videográfica (e.g. Jiang & Gao, 2020) ou jogos digitais O jogo para tablet "*Empathy World*" testado num estudo quasi-experimental (Wu & Kim, 2019), conduzido ao longo de várias semanas, conjuga algumas destas valências. Concebido com o objetivo de promover a empatia em crianças (3-6 anos), o jogo é baseado numa narrativa que envolve cenários familiares (berçário, infantário, escola e casa). Os episódios incluem o visionamento de comportamentos pró-sociais e antissociais e uma paleta ampla de emoções, com as emoções básicas a surgirem nos episódios iniciais e as mais complexas nos episódios com histórias mais elaboradas. Pretende-se facilitar a transferência da aprendizagem empática, conforme a complexidade das situações vai aumentando. Ao longo do jogo, a criança é convidada a reparar em pistas interpessoais e a identificar a emoção da personagem na situação apresentada, recebendo *feedback* audiovisual positivo quando acerta. Para além deste *feedback* automático ao longo do jogo, a atividade inclui diálogos com o investigador, que estimula a criança à tomada de perspetiva ao convidá-la a exprimir porque é que atribui à personagem determinada emoção num dada situação. A intervenção foi avaliada com recurso ao EmQue. Para além do questionário, preenchido pelos professores antes e após a intervenção, e das respostas das crianças, foram realizados eletroencefalogramas (EEG) antes e após o visionamento de imagens das personagens realizando ações pró-sociais e antissociais. Os professores reportaram que o grupo de crianças que participou na atividade se tornou mais atento aos sentimentos dos outros, em comparação com o grupo de controlo e a análise neurológica corroborou esta avaliação. De acordo com Wu e Kim, os resultados demonstram a importância da intervenção precoce no estímulo da perceção empática, já que a capacidade para reconhecer e compreender as emoções dos outros parece desenvolver-se na primeira infância. Nesta perspetiva, quanto mais velha a criança, maior a dificuldade associada à aprendizagem da empatia, na medida em que exige a reformulação de categorizações já aprendidas. No entanto, para garantir que cada criança se envolvia plenamente no jogo, a participação foi individual, não envolvendo cooperação entre as crianças. Também não foi questionado o possível impacto do uso do dispositivo digital, através do qual decorreram as

[85] Mas não na empatia *online*, sendo este resultado discutido em I-3.3.3

atividades do jogo, com exceção do diálogo com o investigador.

É também frequente, no grupo etário das crianças e jovens, o recurso a abordagens multimodais conjugando a narrativa e a dramatização com, por exemplo, a educação musical (Kalliopuska & Ruokonen, 1993), atividades promotoras da concentração, como *mindfulness* (Kappelmayer et al., 2023) e da comunicação, como *brainstorming*, estudo de casos e debate (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015).

Com adultos, é sobretudo no setor profissional da saúde que encontramos intervenções promotoras da empatia, podendo ser destacada a simulação clínica. Esta metodologia envolve a interação com pacientes simulados, procurando solucionar o caso apresentado, e a reflexão sobre o seu comportamento, facilitando o treino de competências de comunicação, de escuta e de compreensão da perspetiva do outro (Cotta & Filho, 2020). Negri et al. (2017) conduziram uma revisão da investigação envolvendo dramatização com este grupo profissional, tendo analisado 53 estudos desenvolvidos entre 1999 e 2015, com diferentes abordagens metodológicas (do estudo descritivo ao experimental), e concluíram tratar-se de uma estratégia percebida pelos participantes como tendo resultados positivos, a diferentes níveis, da aprendizagem técnica ao desenvolvimento de competências de comunicação e à empatia.

A avaliação das intervenções educativas para o desenvolvimento da empatia sofre de limitações, relacionadas, como vimos em I-2.2., com a difícil operacionalização do constructo e adequação dos instrumentos de medida (Cohen & Strayer, 1996). É escassa, e difícil, a avaliação do seu impacto efetivo. Não obstante, estratégias focadas no treino de habilidades de comunicação e de reflexão em ambiente protegido têm reportado bons resultados (Cotta & Filho, 2020).

Malti et al. (2016) conduziram uma revisão de programas de desenvolvimento da empatia em crianças e adolescentes, em contexto educativo. Basearam a sua amostra em bases de dados de programas SEL, na medida em que é sobretudo no âmbito deste modelo que o desenvolvimento da empatia em contexto escolar tem sido abordado. Foram selecionadas 36 avaliações de 19 programas com suporte empírico adequado, experimental ou quasi-experimental. Dada a escassez de intervenções para adolescentes com avaliação adequada, esta faixa etária não foi incluída da amostra, que abarcou o leque etário 4-11 anos. Os autores verificaram que a maioria dos programas analisados considerou o grau de desenvolvimento do grupo-alvo, mas nenhum incluiu as especificidades individuais dos participantes no desenho das intervenções. Embora seja compreensível, considerando o contexto escolar, o grau de variação da capacidade empática em crianças da mesma idade pode ser significativo, pelo que um diagnóstico inicial permitiria adaptar as atividades propostas às competências e conhecimentos específicos de cada participante. A diferenciação por grupos etários não

influenciou os resultados, sendo assinalado pelos autores que adequar os conteúdos e a linguagem, mas manter as metodologias, pode ser insuficiente. Por outro lado, a adoção de estratégias colaborativas, frequente em muitas intervenções neste âmbito, permite que o desenvolvimento da capacidade empática em crianças com diferentes níveis de desenvolvimento seja estimulado pela interação e trabalho conjunto. De qualquer forma, todos os programas analisados produziram impactos positivos, embora pequenos, na empatia. Os autores notaram que os programas mais eficazes foram aqueles que começaram mais cedo e que foram mais longos, os que abordaram o maior número de constructos relacionados com a empatia (como a compreensão das emoções, a tomada de perspetiva e o comportamento pró-social) e os que abordaram a empatia como um todo, no seu carácter multidimensional.

Beelmann e Heinemann (2014) conduziram uma meta-análise de 81 relatórios relativos a 122 intervenções para reduzir o preconceito ou promover atitudes intergrupais positivas em crianças e adolescentes. O impacto médio das intervenções foi baixo a moderado. Para a eficácia das intervenções contribuíram algumas características dos programas, como o envolvimento de uma figura de autoridade, a integração do programa no currículo escolar e o recurso a programas multimodais. Mas as componentes dos programas com maior impacto foram o contacto direto e o treino sociocognitivo para promover a empatia e a tomada de perspetiva. A análise revelou que o contacto direto (por exemplo, através de atividades lúdicas com elementos do grupo externo) produziu melhores resultados do que o contacto indireto ou mediado, mesmo que mais prolongado. Estes resultados corroboram a importância de se estimular a "similaridade percebida" (Feshbach & Roe, 1968; Preston e de Waal, 2002), mas também alertam para as maiores dificuldades colocadas pelos ambientes digitais ao relacionamento interpessoal.

2.7. A "fadiga empática" e o papel dos *media*

Tendemos a ter uma atitude mais benevolente para com as pessoas que integram os grupos a que pertencemos (Tajfel, 1978, cit. in Amâncio, 1993) ou julgamos pertencer e essa dinâmica altera a resposta empática, verificando-se um *"intergroup empathy bias*" (Hudson et al., 2019, p. 10).

Embora a empatia permita ultrapassar barreiras que dificultam a compreensão entre diferentes indivíduos, grupos sociais e culturais, Hudson et al. (2019) verificaram que o estatuto social e a ideologia também influenciam a resposta empática nas relações intergrupais. Os autores analisaram empiricamente a relação entre empatia e orientação para

a dominação social (defesa da ordem e da hierarquia social)[86], constatando que as pessoas com esta propensão manifestam maior empatia para com os grupos sociais mais favorecidos.

Esta influência do estatuto social e da ideologia sublinha o papel dos *media* nas representações sociais de indivíduos e comunidades, nomeadamente o impacto que pode ter na empatia sentida pelo público a forma como os protagonistas e as histórias narradas são apresentados. Sabe-se que o contacto reiterado com pessoas de outros grupos sociais pode, em determinadas condições (sendo uma delas o ambiente institucional favorável), reduzir o preconceito em relação a esses grupos (Allport, 1954/1997), o que tem sido demonstrado também em experiências de contacto intergrupal *online* (Imperato et al., 2021). Schiappa et al. (2005) encontraram esse impacto positivo mesmo no caso de contactos imaginados ou intermediados.

Sermos capazes de compreender a posição de pessoas distantes e diferentes de nós, mesmo que não concordemos com elas, é essencial em sociedades democráticas e os *media* têm um papel fundamental ao aproximarem aquilo que é distante. Roberts (2021) quis perceber se uma determinada representação por meio de imagens e legendas tem a capacidade de facilitar o estabelecimento de uma relação entre o espectador e a situação retratada e, assim, promover a empatia e o comportamento pró-social. Para isso, ao longo de um ano, analisou o conteúdo de uma seleção de comentários de utilizadores de redes sociais às publicações do projeto de fotojornalismo *"Humans of New York*" (HONY) [87]. Este projeto consiste no registo e partilha de fotografias e depoimentos pessoais de habitantes de lugares habitualmente retratados na cobertura noticiosa sobre conflitos e sofrimento, sem que o contexto noticioso seja abordado ou seja o mais relevante. As publicações incluem uma fotografia e uma citação do próprio fotografado sobre os seus interesses pessoais (os tópicos mais frequentes são família, carreira e relacionamentos românticos). O objetivo da análise dos comentários foi identificar o seu tom e conteúdo emocional, tendo sido analisados milhares de comentários a publicações do projeto ao longo de um ano. Roberts identificou impactos na "identificação de emoções", mas não na "partilha de emoções". No entanto, a autora nota que as emoções positivas espoletadas pelos comentários publicados podem ter um significado importante, ao influenciarem as respostas e o tom de outros participantes. Embora, no que diz respeito ao potencial do HONY para fomentar empatia nos seus seguidores, os resultados da análise não sejam conclusivos, Roberts assinala o potencial deste género de abordagem no combate à dessensibilização, induzindo a reflexão sobre como representar os diferentes membros da sociedade nos *media* de forma a induzir empatia e contribuir para sociedades mais inclusivas.

[86] Pode ser estabelecida uma correspondência a traços da "personalidade preconceituosa" (Allport, 1954/1997)
[87] Expandindo a análise dos resultados de uma investigação conduzida por Wheeler e Quinn (2017)

Para Roberts (2021), este exercício empático permite criar no público uma sensação de conexão baseada não no sentimento de comiseração, mas na identificação com o outro. São abordagens que se propõem criar espaços onde o público pode sentir emoções positivas e desenvolver assim "empatia social" (Schudson, 2013) para com indivíduos e comunidades, por oposição à sua "alienação simbólica", conceito proposto por Gerbner e Gross (1976) para descrever o apagamento social daqueles que não aparecem nos *media*.

No entanto, a exposição constante ao sofrimento dos outros pode criar um efeito invertido, numa reação muito semelhante à experiência de stress pós-traumático. No contexto clínico, a fadiga empática, ou "fadiga da compaixão", está associada ao esgotamento emocional, mental, físico e ocupacional provocado pelo contacto continuado com pacientes em situação de luto, doença crónica, trauma ou deficiência (Stebnicki, 2007). O resultado da investigação sobre a relação entre empatia e esgotamento neste âmbito tem sido inconsistente, havendo estudos que a identificam como um fator protetor e outros como um fator de risco ou sem qualquer impacto (Varela & Correia, 2023). A "fadiga" não seria tanto o resultado de uma diminuição da empatia, mas da autorregulação ativa, no sentido da autopreservação[88].

Este fenómeno foi também identificado noutros contextos nos quais a constante exposição ao trauma ou sofrimento, suscitaria um "*colapso da compaixão*" (Cameron & Payne, 2011), podendo estar na origem da identificada tendência para uma maior insensibilidade perante o sofrimento em massa presenciado através dos *media*. Sontag (2003) chama a atenção para o facto de as fotografias ilustrando atrocidades em cenários de guerra poderem, como efeito indesejado, gerar indiferença e insensibilidade. A sobre-exposição a imagens de sofrimento, o carácter repetitivo do seu enquadramento noticioso e a tendência dos *media* para avançarem para a notícia seguinte – mesmo que o assunto noticiado não esteja resolvido (Moeller, 1999) - pode suscitar o seu evitamento e "f*etichização*" (Roberts, 2021, p. 822) e afetar a capacidade de empatia do público (Pascasio, 2017). E essa tendência é acentuada nas redes sociais, pela sua dinâmica, que assenta simultaneamente na sobre-exposição e na fugacidade da informação. A habituação a imagens de sofrimento pode conduzir à dessensibilização, correspondendo ao efeito de "*emotional numbness*" descrito por Mossner e Walter (2024, p. 650) no contexto das interações *online*, e que, por maioria de razão, é aplicável quando se trata de conteúdos mediáticos acedidos digitalmente. Esse "entorpecimento", de acordo com os autores, é decorrente da regularidade com que a informação aparece, do facto de se relacionar com pessoas distantes ou estranhas e do carácter *desincorporado* da relação, reduzindo a capacidade dos indivíduos de sentir empatia.

[88] o que corresponderia à visão de Hoffman (1981) sobre o necessário equilíbrio entre altruísmo e egoísmo

3. A empatia digital

O estudo da empatia digital padece das mesmas condicionantes do estudo da empatia, relacionadas com a falta de uma definição consensual do conceito e da forma como pode ser medido. Embora a empatia situacional seja crítica para a compreensão dos impactos aportados pela tecnologia, o recurso a instrumentos de autorrelato é, também aqui, preponderante (Genç & Verma, 2024). É possível identificar, neste âmbito, duas vias de investigação, que parecem, num certo sentido, de costas voltadas uma para a outra. A perspetiva que preside ao objetivo desta investigação preocupa-se com a possibilidade da empatia na interação humana mediada digitalmente. Mas há outra abordagem da relação entre empatia e a tecnologia digital que se foca na forma como a empatia pode ser incorporada no *design* dos dispositivos digitais. O objetivo é que estes possam interpretar e responder a estímulos humanos de forma mais centrada no utilizador e assim melhorar a qualidade da interação (Genç & Verma, 2024), tornando-a mais "humana". Numa zona cinzenta, algures entre as duas abordagens, encontramos o recurso a dispositivos digitais como ferramentas para induzir a empatia em utilizadores humanos.

O aumento do interesse da área das ciências da computação por esta dimensão da vida humana está associado à evolução da IA, dos modelos de linguagem natural e de aprendizagem automática (McStay, 2018), que tem tido como principal motor o desenvolvimento de aplicações comerciais (Ho et al., 2021). O conceito de "computação afetiva", expressão cunhada por Picard para descrever "*computing that relates to, arises from, or influences emotions*" (1997, p. 1) marca a origem do desenvolvimento da "IA emocional", uma área de investigação multidisciplinar em franco crescimento e que se ocupa do desenvolvimento de sistemas que permitam rastrear e classificar as emoções humanas (Ho et al., 2021). Mas a "computação empática" preocupa-se já não "apenas" com o reconhecimento e a simulação de emoções, mas também com integrar a empatia como um elemento central do *design* dos dispositivos pensados em função das características do utilizador e com a criação de um sentimento de ligação, simulando e induzindo empatia (Genç & Verma, 2024). Trata-se assim, diríamos, de uma conceção de "empatia artificial", que tem por objetivo provocar uma perceção positiva por parte do utilizador, traduzível em manifestações de satisfação, confiança e utilização a longo prazo (Park et al., 2022). A investigação e desenvolvimento na área da "IA emocional" coloca uma série de dilemas filosóficos, éticos, legais e socioculturais extremamente pertinentes, mas que não podemos endereçar aqui. Abordaremos apenas sumariamente a investigação neste âmbito, na medida em que a "empatia artificial" tem pontos de contacto com a "empatia humana" vivenciada através, e para lá, dos dispositivos digitais.

3.1. A empatia artificial ou a "máquina empática"

Pelos motivos apontados, a empatia tornou-se um tópico de interesse para duas áreas interdisciplinares no campo das ciências da computação, a HCI (Interação homem-computador) e a CSCW (Trabalho cooperativo suportado por computador) [Genç & Verma, 2024]. A HCI ocupa-se do estudo de soluções de *design* e interação adequados às necessidades e preferências dos utilizadores (Ritvo & Allison, 2017). Sendo um dos seus objetivos fundamentais a usabilidade, desenvolver sistemas eficazes implica compreender o melhor possível o utilizador efetivo ou potencial. A CSCW ocupa-se da facilitação da interação entre pessoas envolvidas em trabalho cooperativo ou similar, que inclua interação social sustentada por computador (Ciolfi et al., 2023). Em ambos os casos, a incorporação da "empatia" no *design* abre a possibilidade de aumentar o envolvimento e a satisfação dos utilizadores e a eficácia das soluções. A investigação sobre empatia nestas áreas é assim complexa, envolvendo a consideração dos diferentes contextos e intencionalidades associadas.

Numa revisão da literatura sobre empatia neste âmbito conduzida por Genç e Verma (2024)[89], é possível identificar três focos da investigação: nos utilizadores, nos investigadores e *designers* e na própria máquina[90], que pensamos ser ilustrativo de um progressivo direcionamento do olhar, da pessoa para a máquina "empática". O primeiro foco engloba intervenções com o objetivo de usar a tecnologia para promover a empatia entre utilizadores, envolvendo, por exemplo, o recurso a plataformas colaborativas ou a ambientes virtuais. É aquele que se aproxima mais da perspetiva que adotamos nesta investigação, na medida em que se preocupa com a facilitação da comunicação humana no trabalho em grupo suportado digitalmente (CSVW), e com o uso de ferramentas digitais para induzir empatia entre interlocutores humanos. Enquadram-se nesta categoria intervenções para favorecer a comunicação e a colaboração de grupos de trabalho através de plataformas digitais, no âmbito da CSCW (e.g. Yao et al., 2021) e o uso de ambientes virtuais e jogos indutores da empatia para com minorias como, por exemplo, pessoas neurodivergentes (e.g. Kim et al., 2022) ou portadoras de HIV/SIDA (Zhang, 2022).

O segundo grupo diz respeito ao desenvolvimento de soluções de *design* centradas no utilizador (Kouprie & Visser, 2009), tendo por base o diagnóstico de um "*empathy gap*" (Genç & Verma, 2024). O foco é assim na "empatia" do investigador ou do *designer* para com os (efetivos ou potenciais) utilizadores. Através de, por exemplo, entrevistas ou estudos etnográficos (O'Kane et al., 2014), os *designers* procuram compreender a perspetiva dos destinatários do produto, fase que foi descrita como "a promessa da empatia" (Bennett &

[89] Usando como fonte o repositório ACM Digital Library

[90] Os autores identificam cinco focos, mas aqui agrupamos os três referentes à relação utilizador-máquina

Rosner, 2019), com o propósito de conceberem soluções que sejam inclusivas e satisfatórias. É um foco especialmente relevante em áreas críticas, como o desenvolvimento de aplicações na área da saúde (e.g. O'Kane et al., 2014; Sas et al., 2020) ou da acessibilidade (Branco et al., 2017). Tem sido explorada também a utilização do *design* para promover o comportamento pró-social (e.g. Lee et al., 2011; Belim et al., 2014; Morais et al., 2021).

O último foco considera a relação do utilizador com a máquina. A um primeiro nível, preocupa-se com o desenvolvimento de agentes artificiais que sejam responsivos e percebidos como "empáticos" pelo utilizador, de forma a favorecer a qualidade da interação e a aceitação do agente como um interlocutor válido. Pode tratar-se de agentes conversacionais (Aneja & Hoegen, 2021; Aggarwal & Gonçalves, 2023), robôs (Birmingham et al., 2022) ou *chatbots* (Svikhnushina & Pu, 2022). É uma área em pleno desenvolvimento, com diversas aplicações, como, por exemplo, no atendimento ao cliente (e.g. Daher et al., 2021) no ensino (Alves-Oliveira, et al., 2019) e na saúde (Johanson et al., 2023), A um segundo nível, interessa-se pela possibilidade de induzir empatia nos utilizadores para com os agentes artificiais (e.g. Seo et al., 2015; Hoffman et al., 2015), por se considerar que esse nível de compreensão pode afetar positivamente a interação e a satisfação do utilizador. Um terceiro nível foca-se já não na perceção e sentimentos do utilizador, mas do próprio agente artificial, avaliando a sua capacidade de compreender o comportamento do utilizador, independentemente da apreciação deste. Por exemplo, Jain e Singh (2020) testaram um companheiro de estudos virtual, com o objetivo de promover a produtividade dos estudantes através da indução de empatia para com o agente virtual. O foco é a adequação da resposta empática à situação (e.g. McQuiggan & Lester, 2006) e já não "apenas" a perceção do utilizador, o que é revelador do grau de sofisticação da investigação e desenvolvimento nesta área.

A literatura sugere que a incorporação de "empatia" no *design* e na interação digital se associa positivamente ao aumento da satisfação e do bem-estar do utilizador (e.g. Nguyen & Masthoff, 2009 e Bethge et al., 2022). Há vasta investigação orientada para o aperfeiçoamento dos agentes artificiais, com o propósito de "naturalizar" as suas manifestações de empatia, com destaque para os agentes conversacionais. Um olhar sobre as publicações relacionadas com o desenvolvimento destes dispositivos revela, por um lado, o grau de aperfeiçoamento preconizado e, por outro, o papel fundamental representado pela oralidade no "desempenho empático" do agente. A expressividade na conversação (Aneja & Hoegen, 2021), a personalização do diálogo em função das preferências dos utilizadores (Ranjbartabar et al., 2021) e do contexto da interação (McQuiggan & Lester, 2006), o uso do mimetismo lexical e acústico (Zepf et al., 2020), da repetição no diálogo (Yang et al., 2022), de interjeições (Lala et al., 2022) ou da modelação da resposta ao abuso verbal por parte do utilizador (Chin et al.,

2020) são tópicos de investigação que ilustram, para além do seu grau de aperfeiçoamento, a relevância de aspetos como a prosódia na modelação de agentes artificiais para que possam ser percebidos como "empáticos".

Embora, na revisão que conduziram, seja frequente a referência à capacidade da tecnologia para suscitar afeto e estimular respostas empáticas nos utilizadores humanos, Genç e Verma (2024) destacam que, entre os investigadores na área de HCI e CSCW, não existe uma definição consensual de empatia nem de como pode ser medida. Notam ainda que as alegações de incremento da empatia nem sempre têm fundamentação sólida. No mesmo sentido, parece-nos que nem sempre se fala exatamente de empatia na investigação considerada. Sinal disso será o facto de quase 50% dos artigos analisados não propor uma definição do constructo e num número significativo usarem-na como sinónimo de "emoção" (Genç & Verma, 2024). Sintomático parece-nos também que, nos estudos que o fazem, a maioria defina empatia como "a capacidade de compreender e interpretar experiências de outros", i.e., com foco na componente cognitiva, o que nos parece que indicia a dificuldade (ainda?) "sentida" pela "IA emocional" em capturar a componente afetiva do constructo.

Embora não problematizem a questão da empatia mediada por computador, parecendo ignorar, ou não considerar, as dificuldades colocadas pelos ambientes digitais ao desenvolvimento da empatia, Genç e Verma (2024) revelam algumas preocupações com a abordagem deste tema pelas ciências da computação. Fazem referência ao risco do reforço de estereótipos, se a empatia não for adequadamente considerada no *design* da tecnologia. Criticam também a abordagem individualista prevalecente no estudo da empatia, defendendo a expansão da investigação sobre empatia no sentido de considerar experiências coletivas, nomeadamente em ambientes digitais, o que nos parece particularmente pertinente.

O foco da investigação que analisámos a seguir ocupa-se do uso da tecnologia para induzir a empatia e pode, até certo ponto, ser relacionado com a abordagem da empatia digital enquanto empatia intermediada digitalmente. Abordámo-lo por isso com algum detalhe, explicitando em que é que o distinguimos da perspetiva que adotamos nesta investigação.

3.2. A empatia induzida digitalmente

O uso da tecnologia com o objetivo de induzir empatia nos utilizadores engloba duas áreas: o desenvolvimento de plataformas ou dispositivos facilitadores da comunicação no trabalho em grupo e a criação de ambientes ou jogos virtuais favorecedores de atitudes e comportamentos pró-sociais.

Uma revisão da literatura sobre o uso da tecnologia para promover a interação entre

utilizadores que estão próximos (por exemplo, em sala de aula ou em ambiente de trabalho), verificou que ela pode atuar a três níveis sucessivos: convidando, facilitando e encorajando a comunicação (Olsson et al., 2020). A investigação neste âmbito vai assim para lá da funcionalidade, preocupando-se com que a tecnologia não apenas suporte, mas também que melhore a interação social. Por exemplo, a *Empathosphere* (Khadpe et al., 2022) é uma intervenção incorporada no *chat* para promover a comunicação construtiva em equipas. Os autores consideram que os espaços experimentais, nomeadamente quando incluem incentivos à tomada de perspetiva, podem melhorar significativamente a comunicação em equipas virtuais. E é possível promover esse diálogo em cenários de *design* virtual. No projeto *Beaming* (Steed et al., 2012), a RV imersiva foi usada para reproduzir um cenário real de reunião, com o objetivo de ultrapassar limitações associadas às reuniões em ambiente virtual, que proporcionam uma interface simétrica restrita. Tratava-se de desenvolver uma solução tecnologicamente assimétrica, mas que permitisse a interação social simétrica entre os participantes, dando-lhes a sensação de estarem fisicamente presentes no local de reunião e contribuindo assim para melhorar a qualidade da comunicação em ambientes virtuais. Numa outra abordagem, no âmbito da investigação sobre trabalho colaborativo em CSCW, Chen et al. (2022) testaram um jogo entre pares num ambiente virtual imersivo, o LAGH (*Let Alice Go Home*) e observaram que as características complementares de assimetria e interdependência podem favorecer a partilha de informação e a compreensão mútua, aumentando a empatia entre os elementos da equipa.

Na medida em que a investigação neste âmbito se interessa pela forma como a tecnologia pode contribuir para a melhoria da comunicação em grupo, a empatia é por vezes referida explicitamente. Mas ela é instrumental, sendo geralmente os objetivos últimos o aumento da produtividade e a confirmação da solução tecnológica, que se vai progressivamente introduzindo numa multiplicidade de esferas da vida coletiva. Para além do trabalho em grupo em contexto profissional ou educativo, onde são partilhados tarefas e conhecimento, também o lazer, a participação pública ou mesmo o núcleo doméstico são hoje contextos para os quais são desenvolvidas soluções que preconizam a melhoria da interação social através da tecnologia (Olsson et al., 2020), correspondendo ao processo de aceleração da transferência da sociabilidade para infraestruturas automatizadas descrito por Andrejevic e Volcic (2019). Neste sentido, consideramos que, embora focada na interação entre utilizadores, a empatia neste âmbito surge como um elemento secundário.

Já não este o caso quando falamos da indução da empatia através de simulações e jogos virtuais. Esta abordagem assenta no pressuposto de que a experimentação de uma situação similar à vivida por outra pessoa ou grupo de pessoas aumenta os níveis de empatia do

participante. Com base nesta premissa, o desenvolvimento de dispositivos de RV e de RA tem possibilitado a criação de cenários que permitem transformar a perceção e a sensação da experiência, reproduzindo as condições vividas por pessoas em relação à quais se pretende inspirar empatia (Kors et al., 2016).

Há duas dimensões fundamentais no uso da tecnologia digital para induzir a empatia: a imersão e a interatividade. Os ambientes de RV permitem criar a sensação de imersão, de se estar fisicamente presente no ambiente virtual. Dispositivos como o *Head-Mounted Display* (HMD), a RA que acrescenta uma camada virtual ao mundo real ou o áudio espacial, fornecem aos utilizadores informação sensorial que suscita a sensação de presença no ambiente virtual. As experiências interativas também podem induzir a perceção de presença através da *agency* do utilizador.

O desenvolvimento tecnológico tem permitido que experiências corporizadas aconteçam em ambientes cada vez mais interativos e imersivos, permitindo a exploração de geografias e dilemas virtuais em cenários crescentemente realistas. Pensa-se que a interatividade pode promover a reflexão em torno de temas complexos e que a imersividade proporcionada pela RV amplifica este potencial ao permitir a exploração desses temas de uma forma mais corporizada e imediata (Youvan, 2024). Ao oferecer-nos a perceção de proximidade em relação a pessoas e contextos distantes (geográfica, cultural, socialmente, etc.), a RV tem sido percebida como um possível "atalho" para a indução de empatia, tendo sido mesmo batizada como uma "máquina de empatia" (Milk, 2015). Assim, se, por um lado, a disseminação da tecnologia digital suscita preocupação com o seu impacto no desenvolvimento da empatia, ao substituir a interação presencial pela interação mediada, por outro a RV promete aproximar-nos do outro, proporcionando-nos experiências que se pretendem promotoras da empatia (Andrejevic & Volcic, 2019). Poderá esta duplicidade corresponder ao *pharmakon* proposto por Stiegler?

No entanto, a evidência de que estas experiências têm um impacto positivo na empatia não é clara. Não parece, pelo menos, exceder o de intervenções mais tradicionais. Martingano (2020) conduziu uma experiência com o objetivo de verificar o impacto da RV nos níveis de empatia (medida através de instrumentos de autorrelato como o IRI) e nas atitudes pró-sociais (medida através de donativos para a UNICEF). Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por três grupos: o primeiro colocado num ambiente de imersão de 360° com crianças refugiadas, o segundo ouvindo um audiolivro com o mesmo conteúdo e um terceiro sem essas experiências (sala de espera). A autora concluiu que, embora a participação na experiência de RV tenha tido impacto positivo na empatia afetiva, na componente cognitiva o impacto não foi superior ao do audiolivro, tendo quaisquer melhorias desaparecido decorridos dez dias. No mesmo sentido, a RV não se revelou mais eficaz do que o visionamento de um

vídeo numa campanha de angariação de fundos em ambiente experimental (Gürerk & Kasulke, 2018). Ahn et al. (2013) compararam o impacto da imersão numa experiência virtual de daltonismo através de um HMD na propensão para ajudar pessoas com essa dificuldade com um exercício similar, mas baseado apenas na imaginação. Observaram que a experiência de imersão teve impacto sobretudo nos participantes com baixos níveis de empatia (medida através do IRI). Bindman et al. (2018) quiseram perceber se uma plataforma de visualização de um vídeo animado de 360° de alta imersão (*headset* de RV) provoca maior envolvimento narrativo e empatia do que uma plataforma de baixa imersão (*smartphone*), o que não se confirmou. As perceções dos participantes sobre o seu papel na experiência mostraram-se sobretudo relacionadas com o envolvimento na narrativa. Será assim o conteúdo da experiência e não tanto a imersividade a espoletar o processo empático (Rosenberg, et al., 2013. As experiências envolvendo RV parecem estimular a empatia afetiva ao fornecer informações sensoriais sobre as experiências dos outros, permitindo que os utilizadores, de certa forma, partilhem a mesma emoção, embora a brevidade da exposição possa limitar a profundidade da vivência empática (Genç & Verma, 2024). E quanto à empatia cognitiva?

Numa meta-análise conduzida com o objetivo de determinar se a RV induz a empatia, geralmente medida através de instrumentos de autorrelato, Martingano (2020) constatou que ela atua sobre a componente afetiva, mas não tem impacto na empatia cognitiva. A autora considera que o crescente aperfeiçoamento das simulações proporcionadas pela RV diminui a necessidade de as pessoas recorrerem à sua imaginação para considerarem a perspetiva do outro, que envolve maior esforço, desperdiçando assim uma oportunidade de treinarem essa capacidade. Trata-se, portanto, de uma abordagem que difere substancialmente das intervenções focadas em estímulos promotores do exercício de compreensão do ponto de vista do outro, que envolve esforço cognitivo. Martingano (2020) interroga-se sobre se este esforço não será necessário para desenvolver a empatia. Perante as insuficiências identificadas, a autora sugere que as instituições de solidariedade social reconsiderem o seu investimento em RV, uma vez que as experiências imersivas "*appears to elicit feelings, but not actions*"" (2020, p. 123) ou, em alternativa, que as experiências RV sejam mais subtis e que deixem espaço para que as pessoas possam usar a sua imaginação.

No mesmo sentido, Bollmer (2017) e Andrejevic e Volcic (2019) contestam que a RV possa induzir empatia, alegando que essa ideia assenta no pressuposto errado de que quanto mais completa for a sobreposição sensorial, maior será a compreensão do outro. Ora o que esta tecnologia proporciona é, em vez do reconhecimento da experiência do outro, a sua absorção na própria experiência do utilizador. De acordo com os autores, por muito convincente que seja a simulação, há sempre uma distância a ser preenchida pela empatia e que é o

desconhecimento das vivências e da subjetividade do outro. Constatando o aparato tecnológico que suporta os ambientes de imersão, Andrejevic e Volcic encontram aí um indicador daquilo a que chamam "*the false promise of VR: to obliterate the materiality that serves as the basis for our experience of otherness, and suspend us in a world entirely of our own making*" (2019, p. 9). De acordo com os autores, a imediatez pretendida, que dispensa a linguagem, como se esta fosse um obstáculo à compreensão do outro, destrói o pensamento e a narrativa e impossibilita a empatia que promete promover. Estas perspetivas vão ao encontro da abordagem de Fuchs (2014) quando assinala a importância da intercorporalidade na experiência empática, que não pode ser substituída pela presença virtual, e questiona a virtualização crescente da comunicação e da empatia. Neste sentido, a RV seria como que o culminar do processo de *"fantomização"*[91].

O recurso à RV tem, para além disso, outras limitações. No que diz respeito às instituições de ensino, por exemplo, Ingram et al. (2019) alertam para limitações orçamentais, de portabilidade e de consumo de energia que dificultam a opção por esta ferramenta. Para além de organizações não governamentais, também órgãos de comunicação social e empresas comerciais têm recorrido à RV com o objetivo de despertar solidariedade, angariar fundos e influenciar decisões políticas ou económicas. Recorre-se a RV, ao vídeo 360° e a videojogos com o objetivo de criar um maior envolvimento empático do público. O "jornalismo imersivo" oferece aquilo a que De La Peña et al. (2010) chamam experiência na primeira pessoa de uma reportagem jornalística. Sendo a missão do jornalista aproximar o que está distante, esta abordagem propõe-se dissipar essa distância através da imersão digital. Exemplos de jornalismo imersivo são o polémico "*Project Syria*", uma simulação em RV do bombardeamento de Alepo (De La Peña et al., 2014) ou "*Clouds over Sidra*", que transporta o participante para o quotidiano de uma criança vivendo num campo de refugiados na Jordânia (Arora & Milk, 2015), filme 360° desenvolvido em parceria com as Nações Unidas. No entanto, esta abordagem não leva em consideração o carácter subjetivo da experiência de imersão e o facto de a experiência virtual ser uma representação da realidade que não pode ser modificada.

Como nota Hassan (2020), o mundo virtual interativo "responde" às ações do "utilizador", mas apenas no âmbito da sua experiência individual e solitária. Para além disso, Laws (2020) questiona até que ponto temos que "estar lá" para sentir empatia para com uma pessoa numa dada situação e coloca questões éticas, nomeadamente quando o jornalismo imersivo submete os "participantes" a contextos de sofrimento.

Coloca-se também a questão da forma como as pessoas em relação às quais se pretende

[91] descrito em I.1.5

suscitar empatia são representadas. Plewe & Fürsich analisaram a representação do fenómeno da migração em três *newsgames*[92], considerando também a sua capacidade para espoletar empatia. Confirmaram que os jogos tinham características indutoras da empatia (como o *role play* ou o estímulo à identificação com a personagem), mas criticaram a abordagem limitada do problema, sem levar em consideração toda a sua complexidade. Criticaram também a representação "ocidentalizada" do migrante, na qual este é aceite na medida em que se pareça "*more like us*"' (2018, p. 2484), sendo na conceção do jogo enfatizadas as similaridades com o potencial jogador e excluídas as diferenças, para tornar mais fácil a identificação.

Em suma, o recurso à RV associa-se à tentativa de induzir empatia sem o esforço cognitivo associado às intervenções tradicionais. No entanto, dada a sua interdependência, a presença de uma das componentes por si só não será suficiente para gerar os efeitos pretendidos, sendo necessário estimular também a componente cognitiva (Belman & Flanagan, 2009). Talvez a reflexão seja uma componente fundamental destas experiências em contexto simulado, tal como no contexto real, suscitando o esforço cognitivo necessário à vivência empática.

Kors et al. (2016) conduziram um estudo exploratório sobre um jogo multissensorial de realidade mista, o "*Breathtaking journey*"[93], que permite vivenciar na primeira pessoa a experiência de fuga de um refugiado. Trata-se de um "jogo de empatia" (Belman & Flanagan, 2009) que apela a ambas as componentes do constructo, já que, para além do envolvimento afetivo, estimula os jogadores a considerarem diferentes perspetivas. Para além do HMD, a experiência virtual é intensificada com o uso de elementos físicos reais para aumentar a sensação de presença. Após o jogo, foi solicitado aos participantes que imaginassem e contassem uma pequena narrativa do ponto de vista de uma personagem do jogo, mencionando factos, mas também pensamentos e sentimentos atribuídos à personagem. Foi possível identificar nestas histórias esquemas e estruturas narrativas partilhadas, associadas à representação dos migrantes e refugiados nos *media* e a inclusão na narrativa de elementos relacionados com a experiência pessoal vivida durante o jogo. De acordo com os autores, isto sugere o uso da experiência imersiva como catalisador que permitiu aos participantes contarem histórias originais sobre os migrantes. A análise qualitativa dos resultados permitiu a identificação de características do *design* de jogos com potencial para estimular a empatia: o envolvimento físico e emocional e a presença de momentos de reflexão. A reflexão é classificada por Kors et al. como um elemento fundamental na experiência, aquele no qual os participantes exprimiram ter tido a oportunidade de relacionar a sua vivência virtual com a de outra pessoa no "mundo real".

[92] The Refugee Challenge (The Guardian, 2014), Against All Odds (UNHCR, 2005) e The Migrant Trail (Gigantic Mechanic, 2013)

[93] No âmbito de um projeto com a Amnistia Internacional, nos Países Baixos

Os "jogos empáticos" em contexto imersivo parecem assim um modelo mais promissor do que as experiências de RV por si só, embora as vantagens identificadas não se relacionem concretamente com a componente tecnológica. Elementos como a oportunidade de refletir sobre a experiência e a produção e partilha de narrativas parecem determinantes e correspondem a conclusões retiradas também de intervenções para a promoção da empatia sem RV. A qual também envolve custos significativos, pelo que a sua generalização, nomeadamente em contexto educativo, é complexa. É certo que, conforme sugere Martingano (2020), dada a novidade e entusiasmo em torno da RV, pode ser mais fácil conquistar as pessoas para ela do que para formatos mais tradicionais. Mas, para além dos constrangimentos financeiros, será o recurso à tecnologia digital contraproducente? A investigação sobre a possibilidade da empatia na comunicação intermediada digitalmente que aprofundamos a seguir contribui, de certo modo, para a resposta a essa pergunta.

3.3. A empatia intermediada digitalmente

À medida em que as oportunidades de interação social em ambientes digitais foram aumentando, foi-se colocando a questão de até que ponto as especificidades destes ambientes se adequariam ao desenvolvimento da empatia. Tal como na interação face a face, a capacidade de nos relacionarmos empaticamente em plataformas digitais é fundamental. Surgiu assim o conceito de empatia digital, definida como as "*características empáticas tradicionais, como preocupação e cuidado com os outros, manifestadas através de comunicações mediadas por computador*" (Terry & Cain, 2016, p. 1), que constitui uma componente fundamental da literacia digital (Area & Pessoa, 2012).

A meta-análise longitudinal dos níveis de empatia de estudantes universitários norte-americanos conduzida por Konrath et al et al. (2011) ao longo de três décadas (1979-2009), constatou o seu declínio sobretudo a partir da viragem de século, tendo, por isso, esta evolução sido associada à disseminação da comunicação mediada digitalmente. Considerou-se que o uso frequente da *internet* poderia constituir um fator de dessensibilização causada pela sobrecarga de emoções espoletadas pelos *media* (Konrath et al., 2011). Konrath (2013) chamou "paradoxo da empatia" a esta possibilidade de uma ferramenta criada para aumentar a conexão social poder contribuir, afinal, para criar maior desconexão. Esta tendência parecia fazer eco das preocupações manifestadas na literatura sobre a transformação trazida pelo desenvolvimento da tecnologia digital na forma como nos relacionamos. O fenómeno da "desinibição *online*" (Suler, 2004), que descrevemos no subcapítulo 1., tem sido associado ao descomprometimento moral e ao *cyberbullying* (e.g. Kowalski et al., 2014; Runions e Bak, 2015), mas também pode ser relacionada com questões a montante dos usos e comportamentos *online*, como a constante

estimulação do cérebro, que seria modificadora da forma como pensamos, sentimos e nos comportamos (Small e Vorgan, 2008; Carr, 2010).

Entretanto, como referimos atrás, a meta-análise conduzida por Konrath et al. (2011) foi recentemente atualizada (Konrath et al., 2023), considerando agora o período 1979-2018. Nesta revisão, os autores observaram, ao invés de um declínio, uma flutuação nos níveis de empatia e mesmo um aumento a partir de 2009. É apontado como possível fator explicativo a mudança nos padrões de relacionamento interpessoal, com as menores oportunidades de socialização a poderem influir positivamente na empatia disposicional. Esta meta-análise considerou os inquéritos feitos tendo por base a IRI. Mas, quando comparada com a empatia, a empatia digital[94], medida com escalas específicas, revela-se mais baixa (e.g. Carrier et al., 2015), o que, considerando o espaço-tempo cada vez maior ocupado pelos *media* digitais no nosso quotidiano, é em si mesmo merecedor de atenção.

Parece assim, relevante, aprofundar o conhecimento sobre empatia digital (também designada na literatura por "virtual" ou "*online*"), i.e., da empatia vivenciada através de ambientes digitais. Para o seu estudo através de escalas de autorrelato, têm sido adaptados instrumentos criados para medir a empatia "tradicional" ou construídas escalas específicas para o contexto digital. Carrier et al. (2015), García-Pérez et al. (2016) e Marín-López et al. (2019) adaptaram ao contexto digital escalas de medição da empatia validadas, respetivamente a BES, o TECA e a versão breve da BES. Outros autores recorreram a escalas de autorrelato da empatia geral (Zaleski, 2016 usou o QCAE; Duarte et al., 2023, a BES), em articulação com questionários concebidos para avaliar dimensões da atividade *online*, como a frequência e diversidade de uso de dispositivos digitais. Por fim, Collins et al. (2024) optaram pela criação de uma escala de raiz, a *Digital Communication Empathy Scale* (DCES). Fizeram-no por considerarem que a empatia digital tem especificidades que poderão não ser acauteladas com a adaptação de escalas de empatia geral baseadas numa estrutura bifatorial. A DCES tem uma estrutura multifatorial, incluindo seis fatores (partilha emocional, precisão empática, tomada de perspetiva, simpatia, angústia pessoal) e permitirá, de acordo com os autores, uma visão mais matizada da forma como as diferentes componentes se relacionam entre si. Correspondendo à inclusão da empatia digital no conjunto de literacias do cidadão digital, têm sido também desenvolvidas escalas que integram a empatia digital como uma subescala de um instrumento de medida mais amplo para aferir competências digitais (e.g. Mejías-Acosta et al., 2024) ou a cidadania digital (Plianplan et al., 2022).

Os resultados da investigação confirmam a correlação positiva entre a BES (Jolliffe &

[94] Também chamada "virtual" ou "*online*" no mesmo sentido por diferentes autores, pelo que usamos aqui as três designações como sinónimas; Carrier et al. (2015) usam a expressão "empatia virtual"

Farrington, 2006) e as suas adaptações para medir a empatia digital (Carrier et al., 2015; Marín-López et al., 2019). Parecem também manter-se, na empatia digital, tendências identificadas nos estudos sobre empatia, nomeadamente a correlação positiva com a literacia (González-Gómez et al., 2021), com as competências SEL (Marín-López, 2020; González-Gómez et al., 2021) e com o comportamento pró-social (Carrier et al., 2015) e negativa com o *cyberbullying* (Almeida & al, 2012; Zych et al., 2019). Coincide também a tendência para resultados mais elevados nas raparigas[95]. No entanto, a empatia digital revela-se comparativamente mais baixa (Carrier et al., 2015). Não é claro, todavia, se uma das componentes da empatia, e qual, é responsável por esse diferencial, uma vez que a investigação comparativa, ainda escassa, tem encontrado resultados díspares. Se no estudo de Carrier et al. (2015) é sobretudo a empatia cognitiva que é afetada negativamente pelo contexto digital, outros estudos identificam esses impactos na apatia afetiva, especificamente no "contágio emocional" (Zaleski, 2016; Duarte et al., 2023), sendo até usada, em ambos os casos, como hipótese explicativa a ausência de pistas não verbais na comunicação *online* (em Carrier et al., 2015, e Zaleski, 2016). Carrier et al. (2015) associaram o diferencial encontrado ao maior peso que a informação não verbal (menos presente na comunicação *online*) tem na empatia cognitiva, não estando, na perspetiva dos autores, a empatia afetiva tão dependente dessas pistas. Já Zaleski (2016) considera que as pistas não verbais seriam importantes para espoletar a ligação emocional. Estas interpretações contraditórias, mas igualmente credíveis, dos resultados indiciam sobretudo a ainda grande interrogação sobre a forma como a empatia se relaciona com os ambientes digitais. São reveladores da necessidade de mais investigação nesta área com o objetivo de se aprofundar o conhecimento sobre os mecanismos de desenvolvimento da empatia *online*, permitindo desenvolver estratégias que o favoreçam neste cada vez mais preponderante contexto de comunicação.

O estudo da empatia digital sofre do mesmo tipo de limitações metodológicas do estudo da empatia "tradicional". A investigação neste âmbito recorre sobretudo a instrumentos de autorrelato (e.g. García-Pérez, 2016; Marín-López et al., 2020) e tem sido conduzida com o mesmo tipo de populações geralmente abrangidas pela investigação sobre empatia, nomeadamente crianças e jovens (e.g. González-Gómez et al., 2021; O'Reilly, Levine, Batchelor & Adams, 2024), estudantes universitários (e.g. Chen, 2018; Duarte et al., 2023) e especificamente em áreas de formação nas quais empatia é considerada uma competência-chave, como a saúde (Lee et al., 2022), o ensino (García-Pérez et al., 2016) ou o serviço social (Zaleski, 2016). Tal como no estudo da empatia, no que toca a grupos sociais específicos, pode

[95] González-Gómez et al. (2021) não encontram esse diferencial, o que se relacionará com o facto de o grupo etário ser constituído por crianças até 12 anos; nesta faixa etária, no estudo empírico que conduzimos, identificámos também que as diferenças intergénero são menores em sujeitos mais jovens, aumentando significativamente com a idade

ser destacada a investigação envolvendo o grupo dos profissionais de saúde, designadamente relacionada com o desenvolvimento da telemedicina (Lawrence et al., 2020). Na investigação produzida sobre empatia digital, podemos considerar três abordagens: a que se foca no impacto do aumento da atividade digital na empatia, nomeadamente associado ao ensino *online* (Zaleski, 2016; Lee et al., 2022; Duarte et al., 2023; Kuhnley et al., 2021), a que considera o seu possível papel mediador de comportamentos como o *cyberbullying* (Almeida et al., 2012; Marín-López et al., 2020; Morgan & Fowers, 2021), e a que se dedica à exploração e avaliação de intervenções para a promover (e.g. Blakemore & Agllias; 2020; González-Gómez et al., 2021). Analisamos a seguir, com algum detalhe, cada uma destas abordagens.

3.3.1. O impacto do ensino *online* na empatia

O rápido crescimento do ensino *online* permitiu aumentar a acessibilidade e o desenvolvimento de novas abordagens educativas interativas e colaborativas. Despertou a consciência da necessidade de se adaptar o modelo educativo, tradicionalmente pensado para a sala de aula presencial, ao novo contexto, incluindo novas formas de interagir (Blakemore & Agllias, 2020). Mas também suscitou preocupações, considerando, em particular, o maior esforço metacognitivo envolvido na aprendizagem à distância (Lee, 2017) e o impacto da distância física na interação e no desenvolvimento de capacidades socioemocionais fundamentais para o processo de aprendizagem, como a empatia (Cares et al., 2014). O estudo desenvolvido por Zaleski (2016) comparou precisamente os níveis de empatia, medida através do QCAE, de 306 alunos de um curso de Mestrado em Serviço Social de uma universidade norte-americana que frequentavam duas modalidades distintas, a presencial (162 alunos) e a *online* (144). Os resultados não revelaram diferenças dignas de nota, com exceção da subescala "contágio emocional"[96], na qual os alunos inscritos na modalidade *online* obtiveram níveis significativamente mais baixos do que os alunos inscritos na modalidade presencial. Um estudo exploratório conduzido por Cleveland-Innes e Campbell (2012), envolvendo 217 alunos de cursos *online*[97], revelou a importância da presença emocional, para além da presença social, nesta modalidade de ensino. De acordo com as autoras, a emoção é omnipresente e influente também na aprendizagem *online* e os constantes desenvolvimentos tecnológicos implicam a (contínua) aprendizagem de novas competências. Ora, estas mudanças também têm reflexos emocionais que podem influir na aprendizagem. Será que os ambientes de ensino virtuais suportam adequadamente as práticas pedagógicas? De acordo com Ahmed (2022), a tecnologia

[96] Recordamos que o QCAE inclui cinco subescalas: tomada de perspetiva, simulação *online*, contágio emocional, responsividade próxima e responsividade periférica, sendo que as duas primeiras subescalas medem a empatia cognitiva e as três restantes a empatia afetiva.

[97] Incluindo obrigatoriamente conferências *online* com possibilidade de interação entre os participantes

digital é muito eficaz na partilha de informação, mas isso por si só não é sinónimo de um ambiente virtual pedagógico. A falta de proximidade física torna mais difícil para alunos e professores sentirem a atmosfera emocional da relação pedagógica. Zaleski (2016) refere a ausência de pistas não-verbais, importantes para acionar a ligação empática, interrogando-se sobre até que ponto uma *webcam* pode fornecer informação suficiente (visual, auditiva, sensorial) para acionar o envolvimento empático.

Aagaard caracteriza a conferência *online* como uma forma de "*mediated immediacy*" (2022, p. 6), na medida em que, embora a comunicação seja temporalmente síncrona, não é imediata, no sentido da coordenação entre corpos, a "*intercorporalidade*" (Merleau-Ponty, 1991). O autor identifica cinco características da videoconferência funcional (i.e. excluindo a ocorrência de problemas técnicos ou de utilização) que podem tornar a experiência particularmente desgastante: a menor fluidez na tomada de palavra entre os participantes (dessincronia nos processos de emissão e receção), a mobilidade restrita (associada ao limitado alcance visual da *webcam*), o aumento da autoconsciência (pela projeção da própria imagem no ecrã), a inibição da espontaneidade (uma vez que o fluxo de áudio partilhado estimula a alternância organizada) e a falta de contacto visual (por a *webcam* estar colocada acima do nosso foco visual). Estas características, de acordo com o autor, contribuem para tornar as interações formais, estáticas, desconfortáveis e desconectadas, contribuindo para o fenómeno que ficou conhecido como "*zoom fatigue*" , a propósito do aumento exponencial do uso desta ferramenta durante a pandemia Covid-19. De facto, os ambientes digitais modificam a forma como interagimos. A redução do movimento restringe as interações, limitando a possível ressonância corporal e a sincronia (Osler & Zahavi, 2022). Condiciona assim a aprendizagem (Aagaard, 2022), a leitura das emoções (Ahmed, 2022) e a empatia (Mossner & Walter, 2024).

A migração e adaptação aceleradas da atividade letiva para plataformas digitais durante a pandemia Covid-19 fez com que o ensino *online* assumisse um novo perfil e significado (UNESCO MGIEP, 2021). Apesar da mais-valia que constituiu, num período tão complexo, a preocupação com o impacto do ensino *online* no bem-estar dos alunos acentuou-se.

Duarte et al. (2023) conduziram um inquérito a uma amostra de 1085 estudantes universitários (18-23 anos) portugueses e romenos. Os alunos foram questionados sobre o uso de dispositivos digitais, a frequência e duração das aulas *online* e o impacto desta alteração no seu bem-estar e na interação com os colegas. A empatia foi medida através da BES, considerando os fatores contágio emocional, desconexão emocional e empatia cognitiva, de acordo com a estrutura trifatorial validada por Carré et al. (2013). A maioria dos estudantes considerou que as aulas *online* tiveram uma influência positiva nas suas vidas e a modalidade não dificultou a comunicação com os colegas durante as aulas. Ainda assim, 26%

consideraram-na difícil. 75% dos inquiridos declarou ter participado nas aulas *online* com a câmara apagada. Este dado poderá corresponder a uma tendência que vem sendo informalmente identificada por professores em diferentes contextos e níveis de ensino e que nos parece pertinente. A literatura revela que a comunicação *online* tem permitido a descoberta de novas formas de "*apresentação de si*" (Goffman, 1956) e de novas possibilidades multitarefa (Deng et al., 2022). Duarte el al (2023) assinalam que a manutenção da câmara desligada estará relacionada com a possibilidade que os alunos têm de comunicar entre si simultaneamente através das redes sociais, o que poderá contribuir para explicar o facto de, apesar disso, os inquiridos considerarem o nível de interação com os colegas nas aulas *online* satisfatório. E de o uso da *webcam* não se ter relacionado com os níveis de empatia. Por outro lado, os autores apontam que a investigação tem estabelecido uma relação entre a multitarefa nas redes sociais durante as aulas e um menor compromisso com a aprendizagem (Deng et al., 2022). E a dispersão favorecida pelos *media* digitais é um obstáculo à atenção e ao envolvimento necessários ao desenvolvimento da empatia. Um outro dado pertinente no estudo conduzido por Duarte et al. (2023) é o facto de 45% dos inquiridos concordarem com a afirmação de que é difícil ser simpático nas aulas *online*. O fenómeno "*zoom fatigue*" associado por Aagaard (2022), como vimos, ao conjunto de dinâmicas constrangedoras inerentes à videoconferência, poderá ajudar a compreender este resultado. Nesta perspetiva, desligar a câmara poderá ser uma forma de reduzir o cansaço associado ao constante visionamento da sua própria imagem, que distrai, e relacionar-se com preocupações com a preservação da intimidade e a liberdade (Hosszu et al., 2022). Com a câmara ligada, o aluno pode ser visto constantemente, não só por si próprio, mas por todos, o que geralmente não sucede numa sala de aula, sentindo-se por isso mais exposto.

Tal como em Zaleski (2016), também neste inquérito é a dimensão afetiva (a componente contágio emocional) da empatia que parece ser afetada pela transição para o ensino *online*. Duarte et al. (2023) leem estes resultados à luz do contexto pós-pandémico em que o inquérito se realizou, ilustrado no facto de uma percentagem significativa dos participantes declararem concordar com a afirmação "*Depois de dois anos de pandemia, sinto-me emocionalmente desconectado".* Os estudantes com maior nível de empatia foram aqueles que se mostraram mais propensos a necessitar de apoio emocional durante as aulas *online*, o que os autores relacionam com o maior envolvimento social destes alunos, que, por isso, se sentiriam mais afetados pela falta de interação presencial. Os autores encontram, assim, nestes dados uma série de sinais de que os ambientes digitais podem inibir a compreensão das emoções e a empatia na aulas *online*. Consideram, por isso, que, à medida que o ambiente educativo se torna cada vez mais digital, é necessário compreender as implicações desta alteração para o relacionamento entre professores e alunos e esboçar estratégias para fomentar a empatia na

sala de aula virtual.

No mesmo contexto, Villarroel e González (2023), conduziram um inquérito a 929 estudantes universitários chilenos. Verificaram que o envolvimento no estudo foi a variável que se relacionou de forma mais clara com o grau de aprendizagem percebido pelos alunos nas aulas *online* durante o período pandémico. Mas esse envolvimento correlacionou significativamente com a empatia percebida pelos alunos na atitude do professor, bem como com as oportunidades de interação e participação na sala de aula virtual. Nesta investigação, a empatia foi medida através de um instrumento *ad hoc*, focado na apreciação feita pelos alunos da empatia manifestada pelo professor durantes as aulas *online*. Apesar da limitação do instrumento utilizado, não deixa de ser pertinente este resultado, na medida em que sublinha a importância atribuída pelos alunos à presença da empatia na interação educativa neste contexto.

Alargando o âmbito da questão, Lee et al. (2022) preocuparam-se com o aumento da utilização de tecnologias digitais entre os estudantes de enfermagem decorrente das restrições associadas à Covid-19. Através de inquérito, analisaram transversalmente a relação entre a atividade digital, o jogo *online* e a empatia de 345 estudantes malaios (19-23 anos) a frequentar aulas à distância durante o período de encerramento dos estabelecimentos de ensino. Os autores recorreram a um instrumento que considera apenas a dimensão afetiva do constructo[98]. Constataram o aumento do uso dos *media* digitais e do jogo *online* no período em causa e verificaram que os participantes que reportaram uso excessivo de dispositivos digitais revelaram também níveis mais baixos de empatia (afetiva). A mesma relação negativa surgiu com a adição ao jogo e com a manifestação de estados emocionais intensos relacionados com a atividade digital. Por outro lado, a elevada dependência digital correlacionou positivamente com a empatia. Os autores enquadraram este resultado aparentemente contraditório, com uma faceta da referida dependência que consideram positiva: quando o dispositivo é usado para comunicar com outras pessoas, nomeadamente durante o período pandémico. Concluem que, dada a relevância da empatia na preparação dos estudantes de enfermagem e a cada vez maior predominância do digital como suporte da comunicação, o seu ensino deve ser alargado à empatia digital e suas especificidades.

Numa outra abordagem, Kuhnley et al. (2021) envolveram estudantes universitários num workshop *online* de curta duração com o objetivo de promover a empatia. O conteúdo dos workshops incluiu exposição teórica, *role play*, leitura de narrativas, audição de *clips* musicais, visionamento de imagens e respostas a questões subsequentes a estas atividades. Foi usada

[98] O Questionário de Empatia de Toronto (Spreng et al., 2009).

uma metodologia mista para avaliar o impacto da participação, através de inquérito pré e pós-teste e análise temática de respostas a uma questão aberta de avaliação da experiência. A empatia foi medida através do IRI, tendo sido identificado um impacto significativo na subescala "Tomada de perspetiva", mas inexistente nas outras subescalas do instrumento. No *feedback* qualitativo, os participantes avaliaram positivamente o conhecimento adquirido sobre empatia e manifestaram-se mais conscientes da necessidade de se tornarem mais empáticos para com os outros e para consigo próprios. Não obstante, o impacto exclusivo na componente cognitiva sugere que a empatia afetiva pode ter sido prejudicada pela modalidade *online*.

É sobretudo a dimensão afetiva que parece ser afetada pela transição para o ensino *online*, de acordo com os estudos analisados, sem esquecer que, durante a pandemia Covid-19, uma série de fatores com impacto emocional devem ser considerados, para além do carácter quase exclusivo que a comunicação *online* então assumiu. De notar que em nenhum dos estudos analisados foi usada uma escala específica para medir a empatia digital (que geralmente apresenta valores mais baixos, nomeadamente na componente afetiva). Por maioria de razão, esta aparente tendência merece destaque, considerando o papel fundamental das emoções no processo de aprendizagem (Ahmed, 2022). Sublinha-se a necessidade de se criarem espaços de diálogo intencional no ensino *online* e de se considerar os estados emocionais, mesmo aqueles que estão escondidos ou que não são compreendidos. E, para isso, a empatia digital é essencial.

3.3.2. A empatia como mediadora do *cyberbullying*

Como vimo em 1.5, os ambientes digitais, pelas suas características, facilitam a ocorrência de comportamentos abusivos como o *cyberbullying*, que corresponde à expressão *online* do *bullying*. Considerando a amplificação proporcionada pelos *media* digitais e a gravidade das suas consequências para a saúde mental e para o bem-estar dos jovens, este fenómeno tem merecido a atenção da investigação científica. A empatia relaciona-se negativamente com o *bullying* (Almeida et al., 2012), esperando-se assim que se relacione da mesma forma com o *cyberbullying*, já que parece existir uma considerável sobreposição entre os dois fenómenos (Olweus & Limber, 2018). Na medida em que o (*cyber*)*bullying* se associa à perceção de uma distância social entre o agressor e a vítima (Ingram et al., 2019), ser capaz de compreender e partilhar o estado emocional do outro contribuiria para reduzir essa distância. Trata-se, no fundo, de ser capaz de compreender que o nosso comportamento *online* pode afetar o outro, mas também perceber que as suas ações nos podem atingir, sendo por isso necessário agir com prudência e compreender a diversidade que caracteriza os ambientes digitais (Jamsai et al.,

2024).

Ang e Goh (2010) e Steffgen et al. (2011) encontraram essa associação entre empatia e *cyberbullying* em inquéritos que conduziram com jovens respetivamente em Singapura (12-18 anos) e no Luxemburgo (12-24 anos). No primeiro estudo, os autores recorreram à BES e no segundo a uma escala de empatia *ad hoc*, incluindo itens relacionados especificamente com o fenómeno.

Usando também a BES, Almeida et al. (2012) inquiriram adolescentes portugueses (11-20 anos), tendo identificado uma associação positiva da empatia com ser vítima de *cyberbullying* e negativa com ser autor e autor/vítima. Verificaram também que os rapazes surgem mais frequentemente como autores e autores/vítimas, sobretudo os mais novos, e as raparigas como vítimas. Ang e Goh (2010) também identificaram diferenças em função do género, verificando que, ao passo que nos rapazes é o défice de empatia cognitiva que se relaciona positivamente com o *cyberbullying*, nas raparigas essa relação é estabelecida pela empatia afetiva. Mais recentemente, Marín-López et al. (2020), usando o OE-Q, associaram níveis elevados de cibervitimização a uma pontuação elevada na empatia *online* numa amostra de adolescentes espanhóis (11-17 anos). Assim, parece haver uma relação negativa entre a empatia e a autoria de *cyberbullying*, mas, no que diz respeito à vitimização, os resultados são menos claros.

O facto de estes estudos terem sido usados diferentes instrumentos pode ajudar a interpretar os resultados. Por exemplo, o questionário de *cyberbullying* usado por Ang e Goh (2010) não contemplava a figura de cibervítima e Steffgen et al. (2011) não distinguiram as componentes afetiva e cognitiva. Ang e Goh (2010) e Almeida et al. (2012) usaram uma escala de empatia, enquanto Steffgen et al. (2011) e Marín-López et al. (2020) optaram por uma escala de empatia adaptada ao contexto *online*. Steffgen et al. assinalam a importância do uso de itens específicos, levando em consideração características do ambiente digital que favorecem o *cyberbullying*, como a possibilidade de anonimato ou a ausência de *feedback* imediato das vítimas. Recomendam, em todo o caso, o uso de medidas que contemplem os dois ambientes, *offline* e *online*, de forma a permitir o estabelecimento de comparações.

Considerando os resultados aparentemente inconsistentes da investigação, Zych et al. (2019) conduziram uma revisão sistemática da literatura sobre o tema, tendo concluído que a autoria de *cyberbullying* se associa a baixa empatia, concretamente a resultados baixos na componente afetiva e ainda mais baixos na componente cognitiva. Esta relação já não foi encontrada para a cibervitimização. Embora baseada em correlações, não sendo possível estabelecer causalidade entre os dois fenómenos, a investigação revela uma tendência consistente, o que leva os autores desta revisão a sugerir que o desenvolvimento da empatia

seja incluído nos *curricula* escolares como forma de prevenir o *cyberbullying*. De facto, embora não seja claro se a empatia funciona como fator protetor, é possível afirmar que existe uma relação entre os dois fenómenos. Melhorar a capacidade de compreender e partilhar as emoções dos outros pode contribuir para prevenir o comportamento abusivo *online*. Neste sentido, não é surpreendente que a prática de *trolling* se associe também a baixa empatia (Borges et al., 2022).

Será que a eficácia do treino da empatia como forma de prevenção do *bullying* (Sahin, 2012) permite extrapolar o mesmo impacto para o contexto *online*? Garaigordobil e Martínez-Valderrey (2015) conduziram um estudo quasi-experimental que avaliou os efeitos de um programa de prevenção *bullying* e do *cyberbullying*, envolvendo uma amostra de 176 adolescentes espanhóis (13-15 anos), tendo 93 participado na experiência. O programa tinha como objetivo desenvolver nos participantes capacidades mediadoras, como a empatia (medida através do IECA). Incluiu atividades promotoras da comunicação e da cooperação, como dramatização, *brainstorming*, estudo de casos e debate. No final do programa, o inquérito pós-teste revelou diferenças significativas, com os participantes na intervenção a diminuírem em vários indicadores de *bullying* e de *cyberbullying* e a aumentarem o nível de empatia, o que não se verificou com o grupo de controlo.

Ingram et al. (2019), avaliaram a RV como ferramenta de prevenção do *bullying* (em sentido lato, incluindo o *cyberbullying*), comparando-o com um programa tradicional focado no desenvolvimento da empatia através de exercícios de tomada de perspetiva, incluindo reflexão, diálogo e produção de pequenos vídeos. A RV colocou os participantes em cenários simulados de situações reais, pretendendo-se desta forma reduzir a distância psicológica. Este estudo-piloto foi conduzido em escolas norte-americanas, envolvendo 118 adolescentes (11-14 anos), 46 dos quais na condição experimental. A participação na experiência associou-se ao aumento da empatia e à redução da perpretação de *bullying*, mas não de *cyberbullying*. Os autores assinalam a necessidade de o *design* das situações simuladas propostas dever incluir características específicas da interação *online*, sugerindo que o facto de a empatia *online* ser mais desafiante pode ajudar a explicar este resultado.

O uso da tecnologia digital neste âmbito deve assim ser cuidadosamente enquadrado. Numa revisão sistemática da literatura sobre programas de prevenção do *cyberbullying* conduzidos em escolas básicas (6-12 anos), Chicote-Beato et al. (2024), verificaram que os programas que abordaram a empatia obtiveram resultados significativos, sugerindo assim que desenvolver a capacidade empática em contexto educativo tem esse efeito preventor. No entanto, os autores também assinalam que, para que a intervenção produza esse resultado, é necessário que o problema do *cyberbullying* seja abordado diretamente, mas suas

especificidades. Ou seja, mais importante do que usar a tecnologia, é fundamental que as questões relacionadas com a empatia digital propriamente dita sejam abordadas.

3.3.3. A promoção da empatia em ambientes digitais

Mossner e Walter (2024) identificam fatores essenciais ao desenvolvimento da empatia que ajudam a compreender porque é que ele é mais difícil em comunicações intermediadas digitalmente. Um elemento fundamental desse processo é o facto de o "outro" ser um sujeito corporizado, que interage com o ambiente de forma similar à nossa. É essa similaridade que nos permite usar a nossa própria experiência para interpretar o seu comportamento. Para isso, de acordo com os autores, concorrem o nosso reportório afetivo (sermos capazes de situar a vivência do outro, de alguma forma, na nossa experiência afetiva), a perceção de pistas (verbais e não verbais) e o conhecimento prévio sobre o outro e a sua situação. Trata-se de fatores complementares e que podem substituir-se (por exemplo, o conhecimento prévio sobre o outro pode compensar a falta de reportório afetivo ou a ausência de pistas suficientes), mas que condicionam o desenvolvimento da empatia em ambientes digitais[99].

Com base nesta caracterização, os autores identificam três ferramentas facilitadoras da empatia *online* a que chamam "*andaimes empáticos*"("*empathic scaffolds*", no original). A primeira é "comportamental" e passa pelo envolvimento em atividades que promovam a atenção e a compreensão empática. As duas outras, a "reflexiva" e a "automática", envolvem modificações nos ambientes digitais de forma que se tornem indutores da conduta *online* empática. No primeiro grupo incluem-se atividades envolvendo simulação, dramatização ou a prática de tomada de perspetiva. Correspondem, assim, às dinâmicas habituais em intervenções educativas promotoras da empatia. Mas Mossner e Walter consideram que este tipo de intervenção é insuficiente, nomeadamente porque é geralmente construída para grupos e contextos específicos, dificilmente generalizáveis e porque não produzem efeitos a longo prazo, obrigando à sua repetição. Consideram por isso preferíveis "andaimes" que possam ser incorporados nas próprias interações *online* e que influenciem a resposta empática. Esse suporte pode, como referimos, ser reflexivo ou automático, dirigindo-se cada um deles a dois modos de tomada de decisão, o primeiro mais lento e consciente, o segundo mais imediato e inconsciente.

Um exemplo da opção "reflexiva" consiste, por exemplo, nas abordagens moderadoras adotadas por redes sociais, com recurso a algoritmos de aprendizagem automática, estimulando os utilizadores à reflexão antes de publicarem um conteúdo ofensivo (e.g.

[99] Descrevemos estes fatores em I-1.5.

Katsaros et al., 2022). Procura-se dessa forma moldar a forma como as pessoas interagem digitalmente. Tem a vantagem, face à estratégia "comportamental", de poder estar acessível, e em permanência, a todos os utilizadores de uma dada plataforma digital. No entanto, Mossner e Walter colocam algumas reservas à eficácia desta estratégia reflexiva. Isto porque, tal como na comportamental, envolve o recurso pelo utilizador a competências cognitivas conscientes.

Considerando que os utilizadores frequentes da *internet* terão menor motivação para realizar esse esforço, pela habituação à gratificação imediata característica das redes sociais (Oliveira et al., 2023), Mossner e Walter (2024) manifestam maior confiança na opção "automática". Esta molda o ambiente de forma a estimular respostas empáticas com menor esforço cognitivo. São exemplos tornar o uso de fotos reais como opção padrão nas redes sociais ou utilizar algoritmos para analisar o tom de voz e as expressões faciais dos interlocutores numa videoconferência em tempo real, aliviando os utilizadores da tarefa de decifrar ativamente o estado afetivo do outro. Esta solução corresponde ao protótipo *Project US* (Rojas et al., 2022), o qual, de acordo com os resultados do teste conduzido com utilizadores, permite aumentar o nível de consciencialização do conteúdo emocional da interação e induzir ações empáticas (por exemplo, alterar o tom de voz). Tal como na ferramenta "reflexiva", e distinguindo-se da "comportamental", esta estratégia tem como limitação o facto de a sua implementação depender dos fornecedores da tecnologia (que poderão desejar fazê-lo ou não), para além de riscos associados a erros de classificação ou ao uso malicioso da funcionalidade. Para limitar esses riscos, Rojas et al. (2022) propõem uma etapa didática anterior à utilização do software, que inclua informação sobre as limitações da ferramenta, precauções que acabam por limitar o automatismo preconizado por Mossner e Walter.

É relevante assinalar que Mossner e Walter reconhecem que os estímulos tecnológicos propostos não promovem, de facto, a empatia, mas antes comportamentos aparentemente empáticos. Todavia, também defendem que o comportamento em si, independentemente da sua autenticidade, é benéfico e que poderá constituir um primeiro passo para o desenvolvimento de verdadeira empatia. Por isso chamam aos mecanismos de suporte que propõem "andaimes", socorrendo-se de Vygotsky, e chamando assim a atenção para o seu carácter provisório. Esta ideia parece-nos fazer sentido, nomeadamente se considerarmos a qualidade contagiosa do fenómeno (Gordon, 1995).

Porém, há outras objeções que podem ser colocadas a esta abordagem: para além da sua dependência de decisões que têm outras motivações, que não apenas a educativa, nomeadamente comerciais, elas não dão resposta aos problemas relacionados com o próprio uso da tecnologia como fator perturbador do desenvolvimento da empatia, nomeadamente pela perturbação da capacidade de concentração, componente essencial do processo empático

(Carr, 2010). Talvez por isso, algo surpreendentemente, Mossner e Walter acrescentam que não faz sentido procurar reproduzir em ambientes digitais exatamente o mesmo tipo de empatia que se desenvolve em contextos completamente diferentes, na medida em que contextos distintos nos solicitam capacidades também elas distintas. Nesta perspetiva, a empatia estimulada pela tecnologia seria contextualmente verdadeira.

Também é certo que a confiança depositada nos automatismos estimulados pela tecnologia parece contrariar a visão dos autores, que partilhamos, da empatia como um constructo multidimensional, defendendo que, nas interações sociais, as duas componentes estão necessariamente presentes, já que "*such empathy would be empty without affectivity, but blind without cognition.*"" (p. 646). Por este motivo, na nossa perspetiva, faz assim sentido aprofundar e adaptar a estratégia "comportamental" às especificidades do contexto digital, procurando dar resposta às condicionantes identificadas, incluindo as descritas por Mossner e Walter (2024).

Revendo a literatura sobre este tema, encontramos escassa investigação sobre a avaliação de programas em contexto educativo com o objetivo específico de promover a empatia digital. As intervenções incluem com frequência metodologias colaborativas ou baseadas em projeto (Chen, 2018; Jiang & Gao, 2020; Blakemore & Agglias, 2020; González-Gómez et al, 2021; O'Reilly et al, 2024) e estratégias comuns a intervenções para o desenvolvimento da empatia "tradicional", nomeadamente a criação e narração de histórias (González-Gómez et al, 2021; Chen, 2018; Jiang & Gao, 2020), o desempenho de papéis (Chen, 2018; Jiang & Gao, 2020; Blakemore & Agglias, 2020; O'Reilly et al, 2024), a simulação (Jamsai et al, 2024; Suvandy, 2024), o diálogo (Blakemore & Agllias, 2020; O'Reilly et al, 2024) e a produção multimodal (Chen 2018; Jiang & Gao, 2020; Blakemore & Agglias, 2020). Alguns estudos focam-se no uso de ferramentas multimodais, nomeadamente a produção de vídeo (Chen 2018; Jiang & Gao, 2020), o vídeo interativo (Jamsai et al, 2024) e plataformas virtuais (Suvandy et al, 2024). Outros focam-se sobretudo na experimentação de metodologias pedagógicas (Blakemore & Agglias, 2020; González-Gómez et al, 2021; O'Reilly et al, 2024).

Numa revisão de intervenções para reduzir o preconceito, Paluck e Green (2009) assinalam que a aprendizagem colaborativa é uma ferramenta eficaz para derrubar barreiras entre membros do grupo. Em projetos cooperativos, os participantes têm a oportunidade de usar a sua criatividade e de descobrirem coisas novas sobre os colegas, o que contribui para aumentar o bem-estar e a coesão na sala de aula. Exercitam assim, naturalmente, dimensões cognitivas e afetivas da empatia. Ao longo de processos de produção multimodal, experimentam diferentes pontos de vista e consideram o impacto da sua ação em interlocutores distintos. A *agency* parece assumir aqui um papel fundamental ao colocar os

jovens num papel ativo e não reativo na sua relação com a tecnologia. Mas não é suficiente, sendo fundamental a orientação dos professores e educadores. Por exemplo, no estudo conduzido por Chen (2018), nem sempre os vídeos e as mensagens *online* produzidas pelos participantes corresponderam ao objetivo de promoção da empatia digital. Por vezes, foram utilizados para o envio de mensagens ofensivas, geradoras de conflito, que foi depois resolvido em sala de aula. A autora considera que talvez estes alunos não tenham compreendido inicialmente o propósito da intervenção (que iniciou precisamente pelo visionamento de vídeos sobre *cyberbullying*), tendo faltado um melhor enquadramento sobre o conceito de empatia digital antes do início do processo de produção.

O modelo adotado nestas intervenções educativas é geralmente "comportamental", se considerarmos a classificação proposta por Mossner e Walter, na medida em que consiste no envolvimento em atividades promotoras da atenção consciente e da compreensão empática. A exceção são as intervenções descritas em Jamsai et al. (2024) e Suvandy et al. (2024), que se distinguem pelo carácter individual da atividade e por envolverem o recurso a estímulos empáticos digitais, que classificaríamos como "reflexivos", de acordo com o mesmo critério. No primeiro caso, Jamsai et al. (2024) conduziram um estudo exploratório para avaliar o impacto do uso de vídeos de simulação interativa na empatia digital dos participantes. Os vídeos incluem, por exemplo, resumos *pop-up*, narração voz *off* e questões incorporadas na ação e *feedback* com base nas escolhas dos participantes, através dos quais se procura apoiar a tomada de decisão e influenciar respostas empáticas. As situações descritas nos vídeos relacionam-se com a atividade *online* e os participantes têm ainda possibilidade de congelar a ação no ecrã enquanto refletem sobre a resposta adequada.

Já Suvandy et al. (2024) testaram um modelo de aprendizagem em ambiente metaverso, no qual os participantes usam avatares 3D e podem interagir virtualmente com os colegas. O modelo é baseado em pequenas unidades pensadas para serem completadas num curto período, com o objetivo expresso de promover a literacia e a empatia digitais e favorecer a aprendizagem, numa abordagem aparentemente holística. Está pensado para que cada aluno avance ao seu próprio ritmo, sendo incentivado à reflexão antes de se juntar a atividades de grupo. O tempo, a flexibilidade e a reflexão constituem assim componentes do processo. Os autores definem a empatia digital como "*understanding and responsibility for emotions and feelings of others in online world*" (p. 1676), mas, para além do referido convite à reflexão, não é claro de que forma a empatia é estimulada através da tecnologia.

Para que a intervenção tenha impacto na empatia digital dos participantes, parece-nos claro que é fundamental que os desafios colocados pelas comunicações intermediadas digitalmente sejam diretamente abordados. Tal como sugerido por Morgan e Fowers (2021),

isso pode passar por incluir cenários em ambientes digitais moralmente relevantes, por exemplo, que induzam a reflexão dos participantes sobre como a sua conduta *online* tem impacto nos outros. E em si próprios. Talvez por essa razão, no estudo quasi-experimental conduzido por González-Gómez et al (2021)[100] com estudantes do Ensino Básico, não foram encontradas diferenças significativas na empatia *online* entre o grupo experimental e o grupo de controlo. A avaliação quantitativa da intervenção revelou que a atividade se refletiu positivamente nas emoções morais, na gestão da raiva, na literacia e na empatia, mas não na empatia *online*. González-Gómez et al (2021) sugeriram que este resultado poderia estar relacionado com o facto de não terem recorrido a tecnologia mediática e digital na intervenção. E, de facto, embora os autores tenham adotado um instrumento específico para medir a empatia *online*, ela não parece ser abordada diretamente na intervenção, nem através dos recursos utilizados, nem no conteúdo das atividades propostas.

As situações abordadas nas intervenções serem relacionadas com vivências reais na interação digital pode ainda contribuir para enriquecer o reportório afetivo, favorecendo o desenvolvimento da empatia (Macagno et al., 2022; Mossner & Walter, 2024). Por exemplo, em Blakemore e Agllias (2020) e em Jiang e Gao (2020) os exemplos concretos de situações *online* foram o ponto de partida para a reflexão. Na avaliação qualitativa do vídeo interativo experimentado em Jamsai et al (2024), os participantes destacaram o papel positivo da semelhança das situações simuladas nos vídeos com cenários e situações reais. E para as crianças entrevistadas em O'Reilly et al (2024) não é suficiente simplesmente aprender sobre os desafios e a segurança *online*, sentem que precisam de aprender como atuar em situações concretas. Chen (2018), Jiang e Gao (2020), Blakemore e Agllias (2020) e O'Reilly et al. (2024) fazem-no, ao abordarem preocupações relacionadas com a atividade *online*, como o *cyberbullying*, o anonimato *online* e a falta de pistas não verbais, mas também dimensões positivas como a possibilidade de conexão com os outros à distância e a importância da escuta atenta.

Ao adotarem estratégias colaborativas e multimodais também atuam ao nível do fator da perceção, na medida em que estimulam a ativação de diferentes canais de receção, tal como proposto por Mossner e Walter (2024). Os participantes usam a tecnologia - debatem filmes, produzem vídeos, partilham e comentam conteúdos *online*, entrevistam-se mutuamente, ouvem *podcasts* - para, através dela, abordarem temas relacionados com as especificidades da comunicação e da empatia digital. Destacamos o uso em Blakemore e Agllias (2020) de imagens e vozes para proporcionarem aos participantes a oportunidade de refletirem sobre a forma como a emoção é percebida presencialmente ou à distância e as dificuldades associadas ao seu

[100] Estudo descrito em I-2.6.

reconhecimento em mensagens *online* e, a partir da escuta de *podcast*s, debaterem a importância da escuta ativa e o papel do tom e da linguagem não verbal na comunicação.

E qual o resultado destas intervenções? González-Gómez et al (2021) recorreram a escalas de medição validadas (a BES e o OE-Q) e verificaram que a intervenção não se refletiu na empatia *online*. Jamsai et al (2024) recorreram a um questionário *ad hoc* de avaliação de conhecimentos, competências e atitudes relacionados com a empatia digital, ministrado pré e pós-teste, e identificaram um impacto positivo, com significância estatística, nas três dimensões. Suvandy et al. (2024) avaliaram positivamente o impacto do modelo de aprendizagem testado. No entanto, não é claro que critérios foram considerados para essa avaliação, realizada também através de um questionário *ad hoc*. Nos estudos que optaram por avaliação qualitativa, através de entrevista ou questionário com questões abertas, os participantes avaliaram positivamente a intervenção, sobretudo ao nível do aumento da autoconsciência sobre a importância da empatia digital e do comportamento ético *online* (e.g. Chen, 2018, Jiang & Gao, 2020; Blakemore & Agllias, 2020).

Esta síntese permite-nos sugerir que o desenho de intervenções pensadas para fomentar a empatia digital deve considerar as dificuldades e situações reais vivenciadas *online*, porque só assim é reconhecível pelos participantes como estando associadas a esse contexto. É necessário reconhecermos que, para as novas gerações, as vivências *online* são uma realidade com as suas próprias regras e dinâmicas, para a qual não é necessariamente evidente a transferência de modelos comportamentais na interação face a face, sendo necessário encontrar novos canais de perceção e de aprendizagem da empatia neste contexto. Sem deixar de a considerar na sua multidimensionalidade, trata-se de reconhecer, indo parcialmente ao encontro da perspetiva de Mossner e Walter (2024), que a empatia em ambiente tecnológico tem especificidades que a distinguem da empatia tal como a conhecemos e que precisam de ser exploradas, sem esquecer que, cada vez mais, as interações *online* e *offline* se cruzam e sobrepõem (Thaler, 2023). A multimodalidade das intervenções parece ser frutuosa. Considerar diferentes materiais e veículos de aprendizagem permite considerar diferentes formas de receção e expressão. Torna possível também chegar à diversidade da própria população de alunos, na qual convivem diferentes estilos de aprendizagem.

De acordo com as crianças envolvidas no projeto descrito em O'Reilly et al., as atividades educativas com este objetivo devem ser multimodais, reconhecíveis em situações (*online*) da vida real e "*teacher-directed, team-based, collaborative, dialogic, and not competitive*" (2024, p. 14). Blakemore e Agglias (2020) destacam precisamente a importância de se facultar aos alunos um espaço seguro no qual possam experimentar e debater sobre tecnologia e práticas comunicativas e de se recorrer a estímulos diversificados. Sugerem o uso do *podcast*, em

alternativa a um conteúdo audiovisual, que, na intervenção que descrevem, permitiu estimular a reflexão sobre a importância do "tom" na comunicação. Chen (2018) também advoga o enriquecimento das intervenções com estratégias multimodais, com, por exemplo, música. Embora o foco no audiovisual pareça ainda predominante (Chen, 2018; Jiang & Gao, 2020; Suvandy et al, 2024; Jamsai et al, 2024), estimular nas crianças e adolescentes a capacidade de escuta atenta, treinando a audição, a atenção ao outro e a capacidade de concentração poderá ser uma resposta para as dificuldades colocadas ao desenvolvimento da empatia em ambientes digitais. Acresce que a intercorporalidade auditiva, única possível na interação *online*, parece, em determinadas condições, poder ser facilitadora do desenvolvimento da empatia (Elliott, 2023). E a audição é um sentido que podemos usar *online* de olhos fechados.

Em conclusão, a análise destas publicações permite-nos sugerir que o desenho de intervenções pensadas para fomentar a empatia digital beneficia se forem consideradas as especificidades das vivências *online* e adotadas estratégias colaborativas, reflexivas e multimodais, nomeadamente envolvendo a audição, canal frequentemente secundarizado, mas com potencial de resposta a limitações colocadas pelos ambientes digitais ao desenvolvimento da empatia. No próximo capítulo, exploramos essas possibilidades.

Capítulo II
Empatia, produção mediática e narrativa áudio

Ao longo do capítulo I, referimo-nos ao reconhecimento das emoções a propósito das dificuldades colocadas pelos ambientes digitais a esse processo (e.g. Han e Johnson, 2012) e do lugar central que ocupa no processo empático (e.g. Decety e Jackson, 2004). Quando endereçámos as abordagens metodológicas ao estudo da empatia, abordámos brevemente o tema das emoções básicas (Ekman, 1970), em torno das quais qual Jolliffe e Farrington (2006) desenvolveram uma escala de medição da empatia (a BES). As emoções básicas constituem também o *leitmotiv* de modelo educativo proposto por McHugh (2014), que apresentamos neste segundo capítulo. Ambos os instrumentos adaptados são usados, respetivamente, no inquérito e na intervenção educativa conduzidos no âmbito desta investigação.

Iniciamos este capítulo II precisamente discutindo o tema das emoções básicas e do seu reconhecimento. Embora a investigação e as aplicações práticas nesta área do conhecimento se foquem sobretudo nas expressões faciais, identificamos experiências com recurso a estímulos auditivos. Sendo certo que, independentemente do tipo de estímulo, o significado do reconhecimento pode ser questionado, é sobretudo a relação do processo cognitivo com o despertar da atenção e de uma resposta empática, cognitiva e emocional, que nos parece relevante para o propósito desta investigação e que experimentamos na intervenção educativa conduzida no âmbito do estudo empírico. O reconhecimento é uma etapa essencial da compreensão e da indução emocional e ambos constituem manifestações da experiência empática, na sua multidimensionalidade. Menos popular, neste contexto, do que as expressões faciais, a prosódia é, no entanto, rica em informação emocional, através de atributos como, por exemplo, a velocidade, o tom, o volume ou o ritmo (Keltner & Lerner, 2010).

É a relação dos estímulos auditivos, nomeadamente a prosódia e a música, com esses processos (reconhecimento e indução emocional) que exploramos a seguir, revendo a literatura sobre o tema. Neste contexto, identificamos a valorização do impacto da música, sob diferentes prismas, na investigação e o seu uso em intervenções educativas conduzidas com o objetivo de promover a empatia (e.g. Kalliopuska & Ruokonen, 1993). Na medida em que muitas das qualidades associadas à música se estendem à prosódia (Sachs et al., 2018),

questionamos a lacuna de investigação neste âmbito. A riqueza informativa, afetiva e sensorial que a caracteriza justificaria que fosse privilegiada no desenho de estratégias educativas para o desenvolvimento da empatia. Assinalamos a também pouco valorizada relação entre o desenvolvimento das habilidades prosódicas na aprendizagem de literacias básicas, como a leitura e a expressão oral (Godde et al., 2019).

Prosseguimos, numa ótica distinta, mas complementar, abordando a possibilidade de desenvolvimento da empatia digital, através de intervenções educativas no quadro da Educação para os *Media*, numa abordagem holística da aprendizagem de diferentes literacias, que hoje são técnicas e cognitivas, mas também socioemocionais (Eshet-Alkalai, 2004). Neste âmbito, descrevemos intervenções com recurso à produção videográfica (e.g. Friesem, 2016) e sugerimos a extensão deste modelo à produção áudio. Sustentamos esta proposta nas características do áudio que permitem dar resposta a condicionantes colocadas pelos *media* digitais, tópico que aprofundámos no Capítulo I. Sustentamo-la também na relação identificada entre os estímulos auditivos e a empatia e na reconhecida vocação da rádio para estimular capacidades fundamentais para a experiência empática, como a capacidade de escuta ou a imaginação, dimensões que abordamos neste capítulo.

Essa vocação tornou a rádio terreno privilegiado para estimular a capacidade comunicativa, a participação cívica e a criação de laços comunitários, nomeadamente entre crianças e jovens, minorias e comunidades isoladas. A este propósito, fazemos um breve apanhado do resultado de experiências de produção radiofónica em contexto comunitário e educativo. Abordamos a evolução da rádio relacionada com a digitalização e o associado surgimento de novos ou renovados formatos e técnicas, como o *podcasting*, o som binaural, o *lo-fi* e a narrativa áudio.

Analisamos em particular as características da narrativa áudio na sua relação com a empatia, considerando dimensões que favorecem o envolvimento cognitivo e emocional do ouvinte, como a qualidade afetiva da voz e dos efeitos sonoros e a própria narrativa. Neste âmbito, exploramos a literatura sobre estrutura narrativa e seus mecanismos, compreendendo como ela contém em si mesma elementos que favorecem o envolvimento emocional do ouvinte/leitor/espectador.

Por fim, descrevemos o módulo educativo da autoria de McHugh (2014), baseado na produção de narrativas áudio com conteúdo emocional. Módulo este que, em articulação com a abordagem holística da produção mediática proposta por Friesem (2016), adotamos na construção intervenção educativa que testamos no estudo empírico apresentado no capítulo III.

1. Emoções, som e empatia: um triângulo perfeito?

1.1. As emoções básicas e o seu reconhecimento através de estímulos visuais e auditivos

Embora tendamos ainda a imaginar a emoção como situada algures na interseção entre o corpo e a mente, hoje reconhece-se que ela é inseparável da cognição, resultando de uma interação complexa entre fatores biológicos, psicológicos e sociais (Power & Dalgleish, 2016). Não há já dois mundos opostos, como na visão dualista que caracterizou a filosofia clássica, havendo antes continuidade entre a emoção e a razão (Damásio, 1995). A emoção é necessária à compreensão, sendo mesmo essencial na tomada de decisões complexas envolvendo múltiplas variáveis. De acordo com De Sousa (1987), as emoções determinam padrões de saliência entre diferentes objetos de atenção, facilitando o enquadramento necessário à tomada de decisões e interagindo com a razão para estabelecer a melhor reação a uma dada situação.

É comum destacarem-se duas abordagens ao estudo das emoções: a abordagem categorial, que considera a existência de um número limitado de emoções (como a teoria das emoções básicas de Ekman) e a abordagem dimensional, focada antes na estrutura das emoções, de que é exemplo o modelo *circumplexo* de Russel (1980) que dispôs as emoções em torno de duas dimensões: a ativação e a valência. A primeira respeita à intensidade da emoção e a segunda à sua direccionalidade (negativa/positiva). O desenvolvimento da BES, escala de autorrelato da empatia que adotamos nesta investigação, enquadra-se na abordagem categorial e assenta no pressuposto de que há um conjunto de emoções relacionadas com as necessidades básicas, que se distinguem de emoções mais elaboradas, as emoções secundárias, associadas a experiências humanas mais complexas. No primeiro caso, trata-se de emoções que experimentamos muito cedo, já presentes no recém-nascido, e no segundo de emoções que aprendemos ao longo da vida, envolvendo um processo de aprendizagem, com base nesse conjunto de emoções inatas iniciais (Damásio, 1995). De acordo com esta perspetiva, as emoções básicas distinguem-se das emoções secundárias por as primeiras serem viscerais e involuntárias e as segundas cognitivas e, nessa medida, voluntárias, permitindo-nos uma decisão sobre como reagir a um estímulo emocional. Segundo Ekman (1970), as emoções básicas são preservadas porque as suas funções biológicas e sociais são essenciais para a evolução e para a adaptação ao meio.

No entanto, embora haja algum acordo quanto à sua existência (Power & Dalgleish, 2016), já não é tão consensual quantas e quais são. Ekman identificou inicialmente seis emoções básicas: alegria, medo, raiva, repulsa, surpresa e tristeza[101]. Power e Dalgleish, por exemplo, reconhecem cinco (excluindo a surpresa, por considerarem que é uma resposta cognitiva, que

[101] No desenvolvimento da BES, Jolliffe e Farrington consideraram quatro (alegria, medo, raiva e tristeza)

pode ser associada a qualquer emoção) . Numa revisão sobre o tema, Ortony (2021) identificou mais de vinte emoções "básicas" em diferentes classificações[102]. Estas variações estão relacionadas com a própria conceptualização, sendo que, se para autores comprometidos com uma visão evolucionista, como Ekman, as emoções básicas são inatas, outros consideram que as emoções básicas são aquelas que não têm outras emoções na sua constituição, e outros ainda focam-se na forma como elas se organizam hierarquicamente (Ortony, 2021). Isto justifica que não haja concordância sobre que emoções podem ser consideradas "básicas". O próprio Ekman foi, ao longo do tempo, aceitando a inclusão de outras emoções nesta categoria (1992).

A abordagem de Ekman, ainda hoje amplamente considerada, faz corresponder às emoções básicas microexpressões faciais que seriam universais. Trata-se de contrações inconscientes e involuntárias de músculos faciais, que ocorrem em menos de meio segundo, revelando o que a pessoa está a sentir. O psicólogo norte-americano encontrou evidências da sua universalidade em diferentes culturas, desde sociedades desenvolvidas a comunidades de caçadores-coletores isoladas, transcendendo as fronteiras da cultura, classe, género e idade. Ekman criou uma metodologia que inclui bases de dados com expressões faciais destinadas ao estudo e investigação sobre o tema[103] e que é muito usada e replicada. Por exemplo, a *Karolinska Directed Emotional Faces* (KDEF; Lundqvist et al., 1998) consiste numa base de dados de 4.900 fotos de expressões faciais humanas. O conjunto inclui expressões faciais de 70 indivíduos (atores amadores, 35 do género masculino e 35 do género feminino, com idades entre os 20 e os 30), exibindo cada um deles sete diferentes expressões emocionais (neutro, alegre, triste, zangado, assustado, repulsivo e surpreendido) vistas de cinco ângulos diferentes e está disponível para utilização em contexto educativo e de investigação[104].

O estudo empírico das emoções é difícil, porque se trata de um objeto difícil de observar e classificar e essa será pelo menos uma das razões que levou a que a investigação sobre o tema se tenha focado sobretudo na sua relação com as expressões faciais (Ortony, 2021). Mas esta relação é discutível. Para além do facto de as microexpressões consideradas poderem facilmente passar despercebidas, a própria correspondência entre as expressões faciais e as emoções vem sendo posta em causa. Por exemplo, a raiva e o desprezo partilham um enrugar do nariz semelhante e o medo e a surpresa também partilham o levantar de sobrancelhas (Jack et al., 2016).

Todavia, a base científica da abordagem de Ekman também é criticada por não haver evidência suficiente que a sustente (e.g. Barrett et al., 2019). Considera-se que, embora as

[102] Discrepâncias que o autor atribui também a diferentes conceções de "emoção".
[103] https://www.paulekman.com/universal-emotions/ (consultado em 04-03-25)
[104] Base de dados disponível em: https://www.kdef.se/ (consultado em 04-03-25)

pessoas, por vezes, exprimam emoções básicas através das microexpressões identificadas, as observações empíricas variam significativamente em função do método utilizado e não são facilmente generalizáveis. Barrett et al. (2019) criticam a validade dos estudos que sustentam esta teoria, considerando que se trata de perceção ou inferência de emoções e não da sua identificação. Assinalam que estes estudos são geralmente baseados na identificação de expressões faciais "desincorporadas", estáticas (fotografias), produzidas por modelos em representação, não naturais, portanto, e com questões de escolha múltipla, o que naturalmente limita os possíveis significados que é permitido atribuir às expressões visualizadas. Defendem que não é possível inferirmos com segurança, por exemplo, a alegria a partir de um sorriso ou a tristeza a partir de um semblante carregado, já que as pessoas exprimem emoções de forma variável e responsiva ao contexto, incluindo aos próprios movimentos faciais a que são expostas. Rejeitam, assim, a assunção de protótipos de expressões faciais. Na mesma perspetiva crítica, acrescentamos o argumento de Power e Dalgleish (2016) de que o rosto tem múltiplos outros usos para além da expressão das emoções, pelo que a mesma contração muscular pode significar coisas muito diferentes. Barrett et al. (2019) assinalam ainda que a correspondência entre expressões faciais e emoções resulta de um "consenso" do senso comum, não sendo propriamente um facto científico. Por tudo isto, os autores alertam para os riscos da influência da abordagem das "expressões emocionais" em diferentes áreas, seja nas práticas educativas, em diagnósticos clínicos, em decisões legais ou em políticas securitárias, bem como no desenvolvimento de aplicações comerciais. Preocupam-se nomeadamente com as implicações do uso que o sector tecnológico dela vem fazendo, com grandes investimentos em ferramentas de "leitura" de estados emocionais a partir de expressões faciais[105]. De facto, a investigação recente tem revelado que as expressões emocionais são multimodais e dinâmicas, envolvendo expressões faciais, prosódia, movimentos corporais, toque e até cheiro, bem como a complexidade dos processos envolvidos no seu reconhecimento, designadamente a influência do contexto em que ocorre (Keltner et al., 2019).

Conciliando esta visão crítica do reconhecimento das emoções a partir de expressões faciais com o objetivo desta pesquisa, consideramos a investigação sobre o uso da voz nesse âmbito. Estudos na área da neurociência demonstraram que a rede de regiões do cérebro ativada pelas expressões faciais também está envolvida no processamento auditivo de vocalizações afetivas não verbais, sobretudo se forem positivas e de alta intensidade (Warren et al., 2006), e na interpretação do significado dessas expressões (McGettigan et al., 2015). Embora possamos estender algumas das limitações identificadas no reconhecimento das emoções através das expressões faciais ao uso da prosódia para a mesma finalidade (por

[105] De acordo com McStay (2018) a simplicidade e conveniência do modelo seria mais atraente para os tecnólogos do que abordarem as emoções como expressões mutáveis e socialmente construídas

exemplo, o uso na investigação de expressões vocais também elas "desincorporadas" ou descontextualizadas), não é a maior ou menor precisão do reconhecimento que nos interessa neste contexto, mas a possível relação entre a prosódia e o despertar da atenção e de uma resposta empática no ouvinte.

De facto, a voz humana é rica em informação sobre emoções, através das suas inúmeras propriedades, como a velocidade, a fluência, o volume ou o ritmo (Keltner & Lerner, 2010), que constituem a prosódia. É reconhecido o papel fundamental que estas propriedades desempenham na comunicação e no desenvolvimento da linguagem nas crianças (Godde et al., 2019). Como refere Rodero, a prosódia "*transporta toda la carga del sentido así como la dimensión afectiva del mismo*" (2013, p. 519). Trata-se, portanto, de uma fonte de informação importante para percebermos o estado emocional do outro, condição fundamental para que um diálogo seja bem-sucedido (Castro & Lima, 2010).

A investigação sobre prosódia emocional tem-se dedicado a estudar até que ponto os ouvintes são capazes de identificar emoções básicas em vocalizações e tem confirmado que, de facto, o são, mesmo que a emoção não se relacione com aquilo que é dito (como no caso das pseudofrases, in Castro & Lima, 2010), ou se trate de vocalizações não verbais, como gargalhadas, gritos ou suspiros. Um estudo conduzido por Sauter et al. (2009) comparou a reação de falantes de inglês nativos com a de membros dos Himba, uma comunidade seminómada da Namíbia. Os autores verificaram que ambos os grupos reconheciam emoções básicas a partir de vocalizações não verbais, como gritos e gargalhadas, tendo concluído que há um conjunto de vocalizações que são transversais a diferentes culturas.

Não obstante, a literatura revela que a expressão vocal das emoções está associada a perfis acústicos específicos, variáveis de acordo com diferentes fatores, sendo um deles a língua. Castro e Lima (2010) criaram uma base de dados de estímulos validados em português europeu para pesquisas sobre prosódia emocional. Esta base de dados inclui estímulos vocais exprimindo diferentes emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, medo, repulsa e surpresa), bem como a sua ausência (neutro): 16 frases e 16 pseudofrases, derivadas das primeiras e com características prosódicas semelhantes, foram gravadas para cada emoção ou a sua ausência por duas falantes de português, resultando num total de 190 frases e 178 pseudofrases. Na investigação desenvolvida pelos autores, este conjunto de estímulos foi escutado por 80 participantes, em testes de identificação da emoção, nos quais foi também medida a intensidade da avaliação (através de uma escala de sete pontos) e a rapidez das respostas. A análise revelou que algumas emoções são mais facilmente reconhecidas do que outras, sendo que a surpresa, a tristeza e a neutralidade obtiveram a maior precisão, seguidas da raiva e da

alegria, enquanto o medo e, sobretudo, a repulsa[106] foram as que obtiveram menor exatidão. Os resultados mostraram elevada precisão (75% nas frases e 71% nas pseudofrases) e rapidez na identificação das emoções pretendidas. Uma revisão conduzida por Juslin e Laukka (2003) incluiu 104 estudos que também revelaram elevada precisão (em torno de 70%) na identificação de cinco emoções na expressão vocal (raiva, medo, alegria, tristeza e ternura[107]). Nesta revisão analisaram e compararam ainda 41 estudos sobre identificação de emoções na música, tendo encontrado resultados muito semelhantes e concluído que possivelmente a expressão vocal e a expressão musical ativariam o mesmo circuito neuronal para descodificar as emoções. Uma meta-análise recente (Jansen et al., 2023) suporta estas conclusões.

Em contexto experimental com jovens e adultos, Lima e Castro (2011) observaram que o treino musical é preditivo do reconhecimento emocional na prosódia. Correia et al. (2020) encontraram também essa capacidade em indivíduos com habilidade musical mesmo sem educação formal. Neves et al. (2025) investigaram esta relação em crianças, tendo verificado que dois anos de formação musical não conduziram a melhores resultados no reconhecimento de emoções, mas a "habilidade musical", independentemente da formação, revelou-se um forte preditor do reconhecimento emocional na prosódia e nas expressões faciais, com resultados mais significativos na prosódia. A meta-análise conduzida por Jansen et al. (2023) também tinha concluído que a perceção musical correlaciona mais fortemente com a perceção da prosódia do que o treino musical. De acordo com Neves et al. (2025), não ficou claro se a relação entre musicalidade e maior capacidade de reconhecimento emocional pode ser generalizado às expressões faciais. Mas parece poder afirmar-se com segurança que a prosódia e a música partilham recursos no processamento das emoções.

1.2. A música como indutora da empatia

A neurociência identificou a ativação de um tipo específico de neurónios, os neurónios-espelho audiovisuais, no reconhecimento de ações através do som produzido (Kohler et al., 2002). Estes neurónios-espelho foram observados numa área homóloga à zona do cérebro ligada à produção da fala (a área de Broca), sugerindo assim um suporte neuronal comum para a música, para a linguagem e para as funções motoras (Molnar-Szakacs & Overy, 2006). Nas atividades relacionadas com a audição de música, foi observada também a ativação da ínsula anterior, região do cérebro que tem sido relacionada com a empatia (Molnar-Szakacs & Overy, 2006; Craig, 2009; Sachs et al., 2018).

[106] segundo os autores, este resultado estará relacionado com o facto de a repulsa ser uma emoção que se manifesta principalmente através de expressões faciais

[107] *Tenderness*, no original

Pensa-se que o que torna uma peça musical expressiva, ativando o mesmo circuito neuronal da fala, é o facto de muitas vezes apresentar padrões acústicos semelhantes, sendo capaz de ir muito além daquilo que a voz humana é capaz de fazer (nomeadamente, em termos de velocidade, timbre ou intensidade). A chamada hipótese OPERA (Patel, 2014) defende até que o treino musical tem impacto positivo na perceção e processamento da fala devido à maior exigência que coloca aos mecanismos de processamento sensoriais e cognitivos partilhados. O acrónimo OPERA identifica as cinco razões para que isso aconteça: sobreposição (*Overlap*), Precisão, Emoção, Repetição e Atenção. A sobreposição das redes neuronais, ativadas para processar ambos os estímulos sonoros, faz com que a audição de música permita aperfeiçoar a capacidade auditiva, sendo que o treino musical é mais exigente na precisão do processamento do que a fala, que se apoia em redundâncias e pistas contextuais, mesmo quando a audição não é feita nas melhores condições (Kraus & Hornikel, 2012). O treino musical envolve repetição frequente e atenção focada (Patel, 2014). Acresce que as atividades musicais são agradáveis e suscitam fortes *e*moções positivas. É esse o principal motivo evocado pelas pessoas para a ouvirem (Juslin & Västfjäll, 2008). Numa investigação conduzida por Bannister et al. (2025), na qual os participantes classificaram experiências de audição musical, esta foi descrita em termos de ressonância, sintonia e sincronicidade, muitas vezes, emocional. Alguns referiram mesmo sentir-se compreendidos pela música escutada.

De acordo com Juslin e Västfjäll (2008), a perceção e a experiência emocional associada à audição musical resulta da interação entre as características da peça, do ambiente de audição e do próprio ouvinte. Há vasta investigação que analisa a relação entre propriedades musicais, como a melodia, a harmonia ou o ritmo, e a perceção de diferentes emoções (ver revisão de Panda et al., 2023). Tem sido também estudado o impacto de fatores ambientais, como a qualidade da receção do som (Marchant et al., 2023) e do estado emocional do ouvinte (e.g. Timmers et al., 2012; Asutay, 2014).

Particularmente relevante para o propósito desta investigação é a pesquisa desenvolvida sobre a perceção e indução de emoções na e através da música (e.g. Arriaga et al., 2010; Egermann & McAdams, 2013; Eerola et al., 2016; Sachs, et al., 2018; Marchant et al., 2023), processos em relação aos quais nem sempre é estabelecida uma fronteira clara, o que nos parece elucidativo do reconhecido poder da música na indução de emoções. A investigação na área da psicologia da música identificou uma reação fisiológica espontânea à audição musical distinta para emoções com valências diferentes (Deslandes, 2004). Esta capacidade da música torná-la-ia especialmente eficaz na indução emocional (Juslin & Laukka, 2003). Não é a isto estranha a vulgarização do uso da música em diferentes contextos, do cinema à publicidade, dos espaços comerciais aos edifícios públicos (Pannese et al., 2016), na expectativa de que

estados emocionais induzidos influenciem o comportamento das pessoas[108]. Pensa-se que esta indução ocorre sobretudo com as emoções básicas (Juslin & Västfjäll, 2008). Por este motivo, no visionamento de um filme, a música apelaria sobretudo a estas e a narrativa às emoções secundárias (Deslandes, 2004). Face a esta proliferação, deve ser deixado aqui também entre parêntesis que tem sido desenvolvida investigação sobre os efeitos nem sempre positivos do recurso à música, por contraponto ao silêncio, por exemplo, na promoção da atenção (Yu & Chen, 2024), na psicoterapia (Gloeckler et al., 2024) ou em contexto educativo (Chao-Fernández et al., 2023).

Embora seja frequente um alinhamento entre as emoções percecionadas na música e sentidas pelo ouvinte (Patel, 2008), isso não parece ser válido para todas as emoções. Arriaga et al. (2010) testaram a eficácia de onze excertos musicais[109] na indução de estados emocionais. Os autores conjugaram o modelo categorial e o modelo dimensional (valência e intensidade), este último muito utilizado na investigação sobre música. Consideraram uma emoção de valência afetiva positiva (alegria) e três de valência negativa (tristeza, medo e raiva), para além de um estado neutro. A experiência foi conduzida em laboratório: os participantes foram expostos individualmente a cada um dos excertos musicais e, após cada audição, reportaram o seu estado emocional. Para avaliar a indução das emoções selecionadas, os participantes indicaram o grau em que sentiam cada emoção usando uma escala de oito pontos (1 significando "*Não sinto a emoção minimamente*" e 8 "*Sinto a emoção com muito mais intensidade do que antes de ouvir a música*"). A valência e a intensidade foram avaliadas através do *Self-Assessment Manikin* (Bradley & Lang, 1994)[110]. Os resultados demonstraram que os excertos musicais induziram três das emoções básicas inicialmente previstas, tendo a alegria sido a emoção sentida com maior intensidade. A exceção foi a raiva. Este resultado ilustra que a ligação entre a perceção da emoção da música e a vivência emocional não é linear. É possível escutar um trecho musical onde se percebe uma determinada emoção sem se ser contagiado por ela ou sentindo uma emoção diferente, mas congruente com a emoção percecionada. É o caso deste estudo, no qual o excerto musical exprimindo "raiva", induziu nos ouvintes sobretudo "medo", o que também revela o "diálogo" emocional que é estabelecido pelos ouvintes com a peça musical.

O poder da música na indução emocional suscita naturalmente questões sobre a sua possível relação com a empatia. Epperson abordou aquilo que Kalliopuska & Ruokonen (1993)

[108] Por exemplo, Wallengren (2005) estudou o uso da música em filmes para crianças na Suécia como um projeto de socialização em papéis de género

[109] Na intervenção educativa conduzida nesta investigação, recorremos a esta base de dados, disponível em: https://osf.io/4x6sw/ (consultada em 05-06-2025)

[110] uma técnica pictórica que permite avaliar o grau de resposta afetiva a um estímulo

interpretam como um possível paralelismo entre o processo de audição musical e o processo empático: também a música nos inspira emoções, mas permanecemos, tal como na empatia, a uma distância estética. Watt e Ash notaram que as pessoas tendem a descrever a música, mesmo aquela que é instrumental ou gravada, com o mesmo tipo de vocabulário que usam para descrever uma pessoa, criando, assim, aquilo a que os autores chamam "*a virtual person*" (1998, p. 18).

Tem sido desenvolvida investigação que aponta para essa associação. Valdesolo e DeSteno (2011) demonstraram o impacto da sincronização na compaixão e no comportamento altruísta. O envolvimento em atividades musicais rítmicas sincronizadas parece influenciar a perceção da conexão emocional (Demos et al., 2012) e a empatia (e.g. Rabinowitch et al., 2012; Kirschner & Tomasello, 2010). Marchant el al (2023) identificaram em contexto experimental (N:503) uma relação entre a empatia, medida através da IRI, e o reconhecimento de emoções em trechos musicais, tendo verificado que a "fantasia" se relacionou positivamente com a capacidade de reconhecer a alegria, a calma[111] e a tristeza, e a "preocupação empática" com o reconhecimento de música nostálgica.

Numa experiência conduzida com 148 sujeitos que ouviram e avaliaram 16 excertos musicais, Vuoskoski et al. (2012) relacionaram a preferência por música triste com a intensidade da resposta emocional e a empatia (medida através do IRI). A audição de música classificada como triste não evocou apenas tristeza, mas uma gama mais ampla de emoções, como a nostalgia ou a tranquilidade, classificadas pelos autores como positivas e estéticas. Os ouvintes empáticos reagiram com maior intensidade emocional à música triste, o que estaria associado também a um maior prazer estético.

Egermann e McAdams (2013) estudaram o papel da empatia como possível mediadora entre perceção e indução de emoções na audição musical. Conduziram uma experiência *online* com ouvintes de música (N:3164) que, convidados a participar num teste de "personalidade musical", foram direcionados aleatoriamente para uma atividade de reconhecimento emocional ou de avaliação das próprias emoções. Classificaram então as emoções percebidas ou sentidas na audição de excertos musicais, em função da sua valência (agradável/desagradável) e intensidade (calmante/excitante) e responderam a uma escala de empatia *ad hoc*[112]. Os participantes na atividade de reconhecimento emocional obtiveram resultados de valência e intensidade muito diferentes dos participantes na segunda versão (neste caso, mais negativos e com menor intensidade) mas a empatia parece ter moderado essa distância.

[111] "*calmness*", no original

[112] Sendo perguntado se sentiam empatia para com os músicos que tinham acabado de escutar

Pretendendo investigar se a audição de música sem conteúdo semântico compreensível pode, por si só, evocar afiliação e empatia nos ouvintes, Clarke et al. (2015) colocaram como hipótese que ouvir música de uma cultura distinta reduziria o preconceito e aumentaria a afiliação e a empatia em relação a membros dessa cultura e que esse efeito seria mais significativo nas pessoas com níveis elevados de empatia. 61 sujeitos adultos foram aleatoriamente distribuídos por dois grupos, ouvindo uma faixa de música popular indiana ou uma faixa de música popular africana. As faixas musicais tinham a mesma duração e as letras (em hindi ou w*assoulou*) não eram compreensíveis pelos participantes. No final, responderam ao *Implicit Associaton Test* (IAT; Greenwald et al., 1998) e ao IRI para avaliar respetivamente, o grau de afiliação versus preconceito e o nível de empatia. Os resultados revelaram uma elevada associação entre empatia, audição musical e afiliação cultural, permitindo aos autores concluir que a audição de música, mesmo sem qualquer significado semântico, pode suscitar nos ouvinte empatia e afiliação.

Eerola et al. (2016) também analisaram a relação entre indução emocional através da música, o contágio emocional e a empatia[113]. Os autores avaliaram o contágio emocional e a empatia separadamente, na medida em que apenas a segunda envolve a consciência da origem da resposta emocional vivida[114]. Trata-se de uma abordagem frequente nos estudos na área da psicologia da música, e que assenta na adoção da ideia defendida por Coplan (2011) de que a empatia é um processo de representação complexo e por isso distinto de fenómenos mais espontâneos como o contágio. Uma amostra estratificada (N:102) escutou um trecho de 8,5 minutos de uma peça instrumental desconhecida[115], usada como estímulo para induzir tristeza. Os resultados revelaram que sentir-se comovido com a audição de uma música triste estava positiva e fortemente associado ao contágio emocional e à empatia.

Em suma, a investigação tem abordado a relação entre música e empatia, sob diversos prismas, mas invariavelmente concluindo pela sua forte associação. A música foi mesmo descrita como um agente social (Bannister et al., 2025), na medida em que ativa canais de compreensão mútua e empatia entre as pessoas. Clarke et al. (2015) caracterizam-na como um fenómeno poderosamente multissensorial e cinestésico, cujo carácter corporizado atrai as pessoas e favorece "*a kind of empathy*" (2013, p. 67). Conduzindo investigação com adolescentes, Bakagiannis e Tarrant (2006) demonstraram empiricamente como a mera perceção da partilha de preferências musicais entre diferentes grupos pode facilitar o desenvolvimento de relações intergrupais positivas. Juslin e Västvjäll (2008) defendem que a

[113] Medidos através da Emotional Contagion Scale (ECS; Doherty, 1997), índices fisiológicos e da IRI.

[114] Assinalamos que a subescala "angústia empática" do IRI, embora possa, por vezes, corresponder ao "contágio emocional" não abarca todo o seu conteúdo (por exemplo, ser contagiado por emoções positivas)

[115] Para evitar que a emoção induzida por uma peça familiar se relacionasse com memórias que introduzissem viés

sua capacidade de evocar emoções, oferecer gratificação e provocar empatia a tornam um poderoso mecanismo para promover o bem-estar pessoal e a coesão social, mesmo entre estranhos.

1.2.1. Empatia e educação musical

Fazendo jus aos resultados da investigação, a literatura revela experiências em contexto educativo que recorrem à música como ferramenta para promover a empatia, favorecer a comunicação intercultural e reduzir o preconceito. Em 1993, Kalliopuska e Ruokonen avaliaram a eficácia de um programa de educação musical concebido com o objetivo de promover a empatia. O estudo envolveu 32 crianças (6-7 anos), metade das quais participou no programa e a outra metade funcionou como grupo de controlo. O programa foi avaliado pré e pós-teste e *a posteriori* (9 meses após a conclusão do programa). Os instrumentos de medição usados foram o FASTE (Feshbach & Roe, 1968)[116] e escalas de pro-sociabilidade[117] preenchidas pelos professores. A intervenção educativa teve a duração de doze horas, distribuídas ao longo de três meses, e consistiu num programa multimodal, envolvendo produção e audição musical, vocal e instrumental, jogos, pintura, dramatização e diálogo com as crianças sobre a experiências e emoções vivenciadas. As letras das canções entoadas relacionavam-se com empatia. Cantar e tocar diferentes instrumentos em conjunto permitiu às crianças experimentarem diferentes papéis (por exemplo, ser o maestro que conduz ou o instrumentista que toca de acordo com as suas orientações). A audição musical teve aqui como propósito fomentar a capacidade de concentração e escuta ativa. A "pintura musical" consistiu na expressão através da imagem das emoções associadas à música escutada. Com a dramatização, através de "contos de fadas musicais" quis-se estimular a expressividade, a pró-sociabilidade e a experimentação de diferentes estados emocionais. Por último, a discussão final permitiu que cada participante partilhasse com o grupo o seu ponto de vista e as emoções relacionadas com a experiência. Pretendeu-se assim oferecer às crianças uma experiência holística da empatia, afetiva, cognitiva e cinestésica, considerando a importância atribuída pelos autores ao movimento corporal na expressão das emoções evocadas pela música.

Com base nos resultados obtidos no inquérito imediatamente após a intervenção, foi identificado um impacto positivo significativo da intervenção nos níveis de empatia. As escalas preenchidas pelos professores também indiciaram uma mudança positiva significativa no que toca à pro-sociabilidade. Na avaliação realizada passados nove meses, embora o grupo intervencionado tenha mantido resultados superiores aos do grupo de controlo, esta diferença

[116] Descrito em 2.2.

[117] O questionário de pró-sociabilidade de Weir e Duveen (1981) e outro desenvolvido pela autora principal.

já não teve significância estatística. Os autores concluíram que o desenvolvimento da empatia beneficia e pode ser acelerado por um programa educativo com as características descritas, mas, tratando-se de uma intervenção de curta duração, esse efeito vai enfraquecendo, à semelhança daquilo que acontece com outros programas educativos. Sugeriram, por isso, que a expansão do programa para tornar o seu impacto mais duradouro. Consideraram também que a aprendizagem multimodal e o uso das artes oferecem às crianças experiências emocionais através de diferentes sentidos, estimulando assim a sua imaginação e a empatia, conclusão que, como vimos, tem sido reforçada na investigação subsequente.

A corporalidade e a sincronização parecem constituir características dos programas de educação musical relevantes para a promoção da empatia. Rabinowitch et al. (2012) avaliaram o impacto da interação musical a longo prazo na empatia afetiva (medida através do QCAE), num estudo conduzido com crianças do ensino básico ao longo de um ano letivo (N:52). A intervenção envolveu um programa de educação musical composto por jogos musicais interativos (incluindo, por exemplo, coordenação rítmica e imitação). As crianças incluídas no grupo experimental aumentaram a sua empatia afetiva, em comparação com o grupo de controlo.

Uma experiência educativa conduzida por Neto et al. (2016), analisou o potencial da educação musical para fomentar a compreensão e diminuir o preconceito intercultural. A amostra constituída por 229 alunos do sexto ano em escolas públicas portuguesas, descritos como "caucasianos" (11-12 anos), foi dividida em dois grupos que participaram em programas distintos de educação musical, ao longo de seis meses (20 sessões). No primeiro grupo, os alunos ouviram e interpretaram peças musicais cabo-verdianos e portuguesas, estudaram as letras das canções, os contextos culturais e as biografias dos cantores. O programa do segundo grupo foi o mesmo, mas exclusivamente sobre música portuguesa. Para avaliar a intervenção, antes e após o programa, as crianças responderam a dois testes que mediram o preconceito associado à cor de pele (*IAT e Explicit anti-dark skin attitude test*; Greenwald et al, 1998). Os autores verificaram que nas crianças que participaram no programa intercultural o preconceito contra pessoas "negras" reduziu consideravelmente, em comparação com o grupo de controlo, quando medido imediatamente e após dois anos. Embora não seja possível atribuí--los exclusivamente à componente musical do programa, os resultados indiciam o papel que a educação musical pode desempenhar na redução do preconceito. Apesar de o foco da análise não ter sido a empatia propriamente dita, o impacto positivo desta intervenção parece-nos muito sugestivo, nomeadamente se considerarmos as conclusões do estudo conduzido por Clarke et al. (2015) que descrevemos atrás. São experiências que, envolvendo a audição musical, vão ao encontro da ideia de que a proximidade percebida e experiências de maior

diversidade cultural estimulam a resposta empática (Feshbach & Roe; 1968; Wang et al, 2003).

1.3. A prosódia como indutora da empatia

Muitas das qualidades associadas à música estendem-se à prosódia, ou vice-versa, já que, como vimos, partilham o mesmo circuito neuronal e parecem relacionar-se da mesma forma com a empatia (cf. Sachs et al., 2018 e Neves et al., 2018). Nos estudos analisados na revisão conduzida por Juslin e Laukka (2003), a identificação das emoções em estímulos musicais atingiu um grau de precisão elevado tanto na música quanto na voz. Será que a associação entre estas duas características na música – precisão no reconhecimento das emoções e empatia – ocorrerá também com a prosódia?

Nesta linha de investigação, Neves et al. (2018) quiseram saber se a propensão para reagir empaticamente às emoções dos outros se relaciona com o reconhecimento da gargalhada espontânea (por oposição à voluntária, que sendo deliberada, é menos genuína na expressão emocional). Os autores colocaram a hipótese de que os processos de resposta afetiva e de reconhecimento do significado das expressões vocais estariam interligados. 119 participantes avaliaram a autenticidade e a contagiosidade de um conjunto de 18 gargalhadas espontâneas e 18 voluntárias[118]. Os autores tinham a expectativa de que a maior capacidade de reconhecimento do riso espontâneo se correlacionasse com níveis mais elevados de ressonância emocional, medidos através da ECS e da subescala de "preocupação empática" do IRI, o que se confirmou de forma significativa. Aliás, no IRI, apenas esta subescala se correlacionou positivamente com a deteção da autenticidade da gargalhada.

Estes resultados sugerem uma ligação entre a capacidade de processar informação emocional vocal e a empatia afetiva e vão ao encontro de Sachs et al. (2018), que observaram que indivíduos com maior capacidade empática têm maior precisão no reconhecimento das emoções a partir de estímulos auditivos, incluindo aqui estímulos musicais e vocais. Para o verificar, submeteram uma amostra de 38 participantes à audição de 90 excertos áudio produzidos por violino, clarinete e voz, cada um deles transmitindo uma emoção básica (alegria, tristeza ou medo), enquanto a sua atividade cerebral era observada. Para validar a precisão dos excertos áudio no que diz respeito à emoção a que foram associados, foi pedido aos participantes que os ouvissem de novo aleatoriamente e selecionassem a qual das três emoções básicas consideradas associavam cada excerto, bem como com que intensidade (numa escala de 1 a 5), tendo sido obtida uma percentagem de correção de 85%. A pontuação

[118] Na experiência, as gargalhadas foram misturadas com outras manifestações vocais, como expressões de tristeza ou alívio, para que os participantes não percebessem que aquilo que estava a ser manipulado era a autenticidade do riso.

das subescalas de empatia do IRI foi cruzada com a observação neurológica e com o grau de "exatidão" na classificação das emoções. Os resultados revelaram a partilha de padrões espaciais emocionais pelos sons instrumentais e vocais.

Para os autores, o facto de as emoções transmitidas através de estímulos auditivos se associarem a atividade na região do cérebro que estará mais diretamente envolvida no processamento de sensações viscerais (a ínsula posterior) constitui uma evidência de que a capacidade de reconhecer o conteúdo emocional dos sons depende de uma simulação das ações e sensações envolvidas na sua produção, recorrendo-se assim aos mesmo mecanismos neurais da experiência subjetiva dessa mesma emoção. Foi verificada também a correlação da subescala "preocupação empática" do IRI com a ativação da região cerebral mais orientada para a integração emocional de experiências e perceções (a ínsula anterior), o que, de acordo com os autores, sugere que os indivíduos que reagem empaticamente terão representações mais precisas das emoções nesta região quando processam informação afetiva.

Como vimos a propósito da educação musical, a corporalidade da audição e a sincronização parecem ter um papel significativo na empatia, ao estimularem a capacidade de ajustamento mútuo ao ritmo interno e aos estados afetivos dos parceiros (Rabinowitch et al., 2012). Em ambiente experimental, Martingano (2020) identificou um impacto positivo na empatia cognitiva do simples esforço de audição. Num estudo desenvolvido durante a pandemia Covid-19, Elliott (2023) entrevistou participantes em coros *online*, que os descreveram como experiências de intercorporalidade. De acordo com a autora, a escuta e a vocalização recíproca compõem um processo de intercorporalidade auditiva conseguida através da ancoragem no som e da abstração de canais concorrentes, como o visual, o que corresponde, em grande medida, aos pressupostos da nossa investigação.

A prosódia está ligada à compreensão. A sensibilidade à prosódia tem um papel fundamental na comunicação e, por essa via, no desenvolvimento do discurso. Desempenha funções linguísticas – facilitando a compreensão daquilo que é dito ou lido – e paralinguísticas, – sublinhando unidades de discurso a que se pretende dar destaque ou adicionando um entoação que subverta o sentido daquilo que é dito, mas também ao revelar o estado emocional do orador e a forma como ele se relaciona com o conteúdo do discurso (Godde et al., 2019). O significado das orações pode ainda assumir diferentes formas prosódicas na expressão em função do idioma. Por exemplo, a forma interrogativa distingue-se da afirmativa em português e em inglês, ao assumir um tom mais elevado no final da frase, o que já não acontece no sueco (Filipe et al., 2017).

O processo fonológico parece desempenhar um papel central na aprendizagem da leitura (Qi et al., 2018). Esta envolve a combinação de um conjunto de capacidades que inclui a

prosódia, a par da descodificação, da automatização e da compreensão. A escassa investigação sobre o tema demonstra que o exercício da prosódia através da leitura oral ajuda à compreensão do texto (Godde et al., 2019). Estudos longitudinais conduzidos com crianças portuguesas sugerem que esta influência é menor numa fase inicial da aprendizagem da leitura, na qual a descodificação assume maior importância, mas vai aumentando à medida que as competências de leitura se vão sedimentando (Lopes et al., 2015, e Fernandes et al., 2018). A compreensão é apresentada como o objetivo final da aquisição da leitura e a prosódia parece servir como mediadora entre a automaticidade e a compreensão.

Porém, de acordo com Godde et al. (2019), o ensino da descodificação e da automaticidade separada da prosódia tende a favorecer a rapidez da leitura em detrimento da compreensão, tanto pelo ouvinte quanto pelo leitor/orador. Na revisão conduzida por estes autores, para além da escassa investigação sobre o papel da prosódia na aprendizagem da leitura, é notada a sua quase ausência do currículo escolar, nomeadamente após os primeiros anos do ensino básico. A partir daí, a competência de leitura é entendida como um dado adquirido, uma ferramenta para a aquisição de outras competências, ficando possíveis lacunas por colmatar. No entanto, a investigação revela que o desenvolvimento da prosódia prossegue ao longo da escolaridade, até à idade adulta (Filipe et al., 2017), devendo por isso continuar a ser trabalhada.

Godde et al. (2019) identificam quatro características da prosódia na leitura[119]: fluência, pausas adequadas, "melodia" ou entoação apropriada e expressividade. A capacidade de ler com expressividade é um indicador da compreensão profunda do texto e do estado emocional da personagem ou do narrador, que pode ser descrito explicitamente ou inferido pelo leitor. Por outro lado, é também muito variável em função de características pessoais. Trata-se, de acordo com os autores, do aspeto da prosódia mais difícil de ensinar e de adquirir pelos principiantes e também o mais desafiante de medir na avaliação da leitura. Sugerem ser essa a razão pela qual pouca investigação tenha sido conduzida sobre o tópico em crianças.

Num estudo em que analisaram a aquisição de habilidades prosódicas em língua portuguesa, numa amostra na faixa etária 5-20 anos (N:131), Filipe et al. (2017) observaram que, por comparação com habilidades linguísticas (como entoação, fraseamento e foco), a compreensão/produção de significados afetivos é uma competência identificada cedo (aos 5 anos), tendo sido a única para a qual não observaram um efeito do fator idade. Em contrapartida, a capacidade de acentuar os elementos do discurso com maior carga informativa (expressão do foco) só se revelou plenamente adquirida aos 18/20 anos. Os

[119] Distinguindo da prosódia no discurso espontâneo

autores atribuem este resultado ao carácter menos "arbitrário" dos significados emocionais, que estariam mais alicerçados na biologia humana. De assinalar que esta conclusão não é contraditória, parece-nos, com a maior exigência colocada à expressividade no desenvolvimento da prosódia notada por Godde et al. (2019), já que a "tarefa afetiva" realizada pelos participantes no estudo conduzido por Filipe et al. é bastante elementar: consiste em associar um estímulo auditivo com uma entoação de agrado/desagrado a duas expressões faciais (alegria/tristeza) e em produzir expressões orais de agrado/desagrado perante imagens de alimentos. A conclusão de Filipe et al. (2017) parece corroborar a perspetiva de Ekman (1970) sobre o carácter inato de algumas emoções básicas e aproximar-se de Hoffman (1981), que encontra uma base fisiológica na empatia, que teria a sua origem numa capacidade inicial de reconhecimento/partilha emocional, como vimos no capítulo I. Nesta perspetiva, o desenvolvimento da expressividade poderia beneficiar desta propensão inicial.

O facto de o desenvolvimento das habilidades prosódicas estar associado ao pleno domínio de competências de leitura e de expressão oral revelam, por si só, tratar-se de uma área de aprendizagem a merecer maior atenção. Mas parece existir uma lacuna no que toca à atenção à prosódia humana, "*a música da fala*" (Wennerstrom, 2001) neste âmbito, até em contraciclo com o investimento feito na investigação sobre o tema no quadro da IA.

Assistimos atualmente à proliferação da investigação orientada para o treino de modelos computacionais, de forma que sejam mais bem compreendidos e aceites como interlocutores válidos pelo utilizador humano. Preconiza-se uma mudança do estilo de interação com estes dispositivos, que progressivamente deixe de ser apenas funcional e assuma também uma função social, contribuindo para o bem-estar dos utilizadores (Aggarwal & Goncalves, 2023). Percebeu-se que um dos principais fatores que condicionam a qualidade do diálogo e a aceitação do agente de conversação ou do robô como interlocutor adequado é o grau de empatia percebido na voz sintética (Aggarwal & Goncalves, 2023; James et al., 2018). Um estudo que comparou a reação dos utilizadores a agentes conversacionais com expressão facial e apenas com voz constatou a preferência pela prosódia e pelo conteúdo verbal face às expressões "faciais" dos assistentes. Por sinal, os participantes identificaram a voz artificial como o atributo que precisava de ser melhorado, manifestando o desejo de conversar com agentes com vozes "mais humanas" (Chin & Yi, 2021). Com esse objetivo, a investigação sobre este tema inclui já a conceção e experimentação de soluções como o "*prosody mapping*" para criar um "*empathetic voice assistant*" (Aggarwal & Goncalves, 2023, p. 671).

Considerando o papel importante desempenhado pela prosódia na comunicação emocional e na compreensão do outro e estando esse conhecimento a ser utilizado no universo da IA para criar agentes virtuais "empáticos", importaria valorizar essa capacidade humana,

ainda sem competição à altura, no desenho de intervenções educativas para a promoção da empatia no relacionamento humano.

2. Desenvolver a empatia através da produção mediática: do vídeo ao áudio

Reconhecer a empatia como uma competência essencial para a cidadania digital (CoE, 2018) desemboca na necessidade de definir estratégias educativas para a estimular, considerando a sua dimensão contextual.

Vivemos num quotidiano dominado por meios de comunicação que coexistem com a escola. A tecnologia mediática e digital impregna todas as áreas da vida em sociedade e tem uma presença muito significativa no ensino, sendo, por isso, imprescindível sermos educados para o seu uso (Rodero, 1997). Como vimos no capítulo I, os professores enfrentam a necessidade, que também pode ser vista como uma oportunidade, de explorarem novas estratégias pedagógicas, novos meios e novas formas de comunicação. O aluno já não é olhado como um recetor passivo do conhecimento, mas antes como uma pessoa ativa, com acesso a recursos que lhe permitem aprender de forma cada vez mais autónoma. É agora leitor, ouvinte, espectador, mas também, cada vez mais, produtor de conteúdos. Tornou-se por isso necessário dotar professores e alunos de novos conhecimentos e competências, como a capacidade de comunicar e colaborar em ambientes mediáticos e digitais ou de partilhar recursos *online*, mas também de desenvolver um olhar crítico e seletivo sobre esses recursos. Com literacia mediática.

A Literacia Mediática é hoje considerada uma peça essencial da adequada preparação dos jovens para a vida ativa e a Educação para os *Media* o seu instrumento. Em Portugal, o Ministério da Educação adotou um Referencial de Educação para os *Media* (Pereira et al., 2023). A versão atual corresponde à revisão do Referencial publicado em 2014 e é resultado das alterações significativas sofridas pelo contexto mediático, fruto nomeadamente da evolução tecnológica (como a expansão das redes sociais e da IA) e o concomitante agravamento de fenómenos como a desinformação e a polarização. Considerando três perspetivas fundamentais - aprender sobre, aprender com e produzir usando os *media* - o documento inclui um conjunto de temas, objetivos e estratégias curriculares dirigidas aos diferentes níveis de ensino, do primeiro ciclo ao secundário, que podem ser enquadradas nas componentes de Cidadania e Desenvolvimento ou de Tecnologias de Informação, mas também, por exemplo, na atividade das Bibliotecas Escolares ou em projetos de escola. Contudo, embora o tema dos usos mediáticos seja amplamente abordado, a dimensão emocional das vivências *online* não o é diretamente, sobressaindo uma perspetiva funcional e binária desses usos

(riscos versus oportunidades).

Esta componente formativa tem sido abordada sobretudo como uma ferramenta para o desenvolvimento da literacia crítica e multimodal, orientada para a promoção da participação cívica (e.g. Parker, 2009; Dias-Fonseca & Potter, 2016; Tomé et al., 2019; Lopes & Moreira, 2022). Em particular, a produção videográfica tem sido explorada neste âmbito. Hobbs et al. (2013) conduziram um inquérito-piloto nos EUA que revelou que os estudantes com experiência em produção de vídeo demonstravam também maior potencial de envolvimento cívico. Os conhecimentos e competências desenvolvidos numa aula sobre produção de vídeo são percebidos por muitos alunos como importantes para participarem num mundo em que a imagem assume um papel central e a comunicação ocorre cada vez mais em ambientes digitais.

Partindo de uma abordagem holística da literacia, E. Friesem[120] (2014) analisou o uso da produção videográfica com adolescentes para desenvolver competências sociais básicas, como a colaboração. A autora acompanhou um programa desenvolvido por uma organização não governamental em colaboração com uma universidade americana, destinado a adolescentes residentes em lares de acolhimento, com o objetivo de os familiarizar com o sistema educativo[121], permitindo-lhes passar uns mês no campus universitário envolvidos em atividades pedagógicas. Trata-se da *First Star Academy* que, em 2012, acolheu 22 adolescentes (14-16 anos) em diferentes módulos educativos, incluindo um módulo sobre Redes Sociais, dedicado ao uso responsável da *internet* e outro de Videografia, no qual aprenderam a gravar e editar. Ao longo do programa, os participantes produziram três vídeos: um comercial, outro musical e um vídeo final de formato livremente escolhido. Metodologicamente, a investigadora atuou como observadora participante, usando a técnica do *portraiture*, que combina elementos da etnografia e do estudo de caso. A experiência permitiu-lhe identificar alguns impactos relevantes da produção mediática enquanto estratégia educativa junto de jovens desfavorecidos, nomeadamente revelando-se uma oportunidade para os participantes desenvolverem competências de comunicação e colaboração, libertarem a sua criatividade e adquirirem consciência da sua voz e *agency* na escolha da narrativa e da forma de a contar. Como refere E. Friesem, durante a produção mediática, os jovens puderam "*deconstruct their traumatizing experiences and put them together again as pieces of a puzzle, making their viewers cry or laugh*" (2014, p. 46).

A omnipresença da tecnologia digital justifica a complexificação do conceito de literacia digital, que envolve hoje capacidades específicas, técnicas e cognitivas, mas também socioemocionais (Eshet-Alkalai, 2004). E a associação dos ambientes digitais a fenómenos

[120] A autora Elizaveta Friesem é citada como "E. Friesem" para distinguir de Yonty Friesem, citado como "Friesem".
[121] Trata-se de uma população que é forçada a mudar de escola com frequência

como a emergência da ciberviolência vem suscitando nos professores a preocupação com a questão da empatia digital. Notando que a Educação para os *Media* habitualmente se centra no desenvolvimento de novas competências necessárias à multiplicidade de canais de comunicação, mas omitindo normalmente o "afeto"[122], Friesem (2016) defende que a produção mediática em contexto educativo é uma das melhores formas de promover a aprendizagem cognitiva, social, mas também emocional dos alunos que hoje comunicam e se relacionam num ambiente saturado de *media*.

De acordo com Friesem (2016), uma abordagem holística da literacia permite ultrapassar os constrangimentos colocados pela ausência do tema da empatia nos currículos escolares. Llorent et al. (2020), como vimos em I-2.3., também estabeleceram uma relação entre as competências sociais e emocionais e a literacia, considerando que esta poderia ser incrementada através de programas focados nas primeiras. A Educação para os *Media* possibilita assim a exploração da relação triangular entre comunicação, literacia multimodal e empatia digital. A comunicação é necessária para se estabelecer relações empáticas e a literacia é fundamental para uma comunicação eficaz. A dimensão emocional é, assim, um fator-chave das novas literacias, ou literacias multimodais. Nesta perspetiva, a Educação para os *Media* pode ser abordada como uma ferramenta que permite trabalhar todos os vértices deste triângulo.

2.1. Produção videográfica e empatia digital

Partindo desta abordagem holística da literacia, Friesem (2016) recorreu à produção videográfica para promover a empatia digital em contexto educativo. Equacionou a proposta educativa como uma atividade de grupo e adotou o método de Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), para que os alunos produzissem mensagens mediáticas de forma colaborativa, envolvendo várias fases e o desempenho de diferentes papéis e implicando a ativação de competências sociais, emocionais e cognitivas. O autor fez corresponder as cinco fases de produção vídeo (escrita do guião, pré-produção, produção, pós-produção e exibição) e as competências que, de acordo com Hobbs (2010), compõem a literacia digital e mediática, a distintos "fenómenos empáticos" descritos por Batson (2009).

Hobbs (2010) identifica cinco literacias, cuja articulação considera necessárias para garantir a efetiva participação em processos digitais e mediáticos de consumo e criação de mensagens:

[122] Tendência que permanece: por exemplo, no recente Referencial de Educação para os *Media* (Pereira et al, 2023), os termos "afeto/afetivo/a" não aparecem e "emocional" surge duas vezes, a propósito do tema "Ficção e entretenimento".

1. Aceder (ser capaz de encontrar e utilizar ferramentas de forma apropriada);
2. Analisar (ser capaz de avaliar as mensagens criticamente e considerar os seus potenciais efeitos);
3. Criar (usar a criatividade e o domínio técnico para compor conteúdos);
4. Refletir (ser socialmente responsável, aplicando princípios éticos na conduta);
5. Agir (participar, enquanto membro da comunidade, na partilha de conhecimento e na resolução de problemas comuns).

Batson (2009) abordou a complexidade do conceito de empatia, preocupando-se com a sua operacionalização. Considerou que os termos usados para definir empatia devem permitir responder a duas questões fundamentais: "*Como conhecemos os pensamentos e sentimentos de outra pessoa?*" e "*O que leva alguém a responder com sensibilidade e cuidado ao sofrimento de outra pessoa?*". O autor defende não haver uma resposta única para estas questões, mas antes o reconhecimento da complexidade do conceito, das suas diversas manifestações e da forma como elas se relacionam entre si. Para o demonstrar, decompôs o constructo de empatia em oito diferentes manifestações ou práticas concretas, associando-as a diferentes dimensões de empatia propostas na literatura:

1. Conhecer o estado de outrem, incluindo os seus pensamentos e sentimentos (empatia cognitiva);
2. Adotar a postura ou as respostas neurais de outrem (empatia facial ou mimetismo);
3. Sentir a mesma emoção de outrem (empatia afetiva ou contágio emocional);
4. Intuir ou projetar-se na situação vivida por outrem (empatia estética);
5. Imaginar o que outra pessoa pensa e como se sente (empatia psicológica ou tomada de perspetiva);
6. Imaginar como pensaria e se sentiria no lugar de outrem (*role taking* ou empatia projetiva);
7. Sentir angústia ao testemunhar o sofrimento de outra pessoa (angústia empática);
8. Sentir simpatia por outra pessoa em sofrimento (preocupação empática, compaixão ou simpatia).

Batson agrupa os primeiros seis pontos como tentativas de resposta à primeira questão, assinalando que diferentes teorias podem considerar apenas uma manifestação ou a combinação de várias na sua definição. Embora agrupando-as na componente cognitiva, Batson apresentou definições diferentes para empatia cognitiva (1), empatia estética (4), empatia psicológica (5) e empatia projetiva (6), porque considerou que se distinguem nas suas

competências psicológicas e nos seus efeitos. Nomeadamente, distinguiu claramente a tomada de perspetiva (imaginar o ponto de vista do outro) da empatia projetiva (imaginar-se a si próprio no lugar do outro), defendendo que elas têm implicações distintas – a primeira suscitando uma resposta altruísta, a segunda a um conjunto mais complexo de emoções, que mistura a orientação para o outro com angústia empática, no que seria uma reação mais auto-orientada e egoísta (Batson, 2009) .

Os dois últimos pontos não correspondem a fontes de conhecimento sobre os pensamentos e emoções de outro (empatia cognitiva) mas antes a reações a esse conhecimento, constituindo-se assim como respostas à segunda questão (empatia afetiva). No entanto, a angústia empática (7) pode, como referimos, paradoxalmente, inibir a orientação para o outro. Já a preocupação empática (8) é o fenómeno mais frequentemente invocado para explicar o que leva uma pessoa a responder empaticamente ao sofrimento de outro, tendo um ou mais dos restantes fenómenos como possíveis antecedentes. Fica assim patente, também nesta abordagem, o carácter multidimensional e interdependente da resposta empática.

Friesem (2016) considera que estas distintas manifestações empáticas podem ser associadas a diferentes atividades relacionadas com a produção videográfica. Por exemplo, quando o produtor prevê o que o realizador quer fazer a seguir e prepara os recursos necessários com antecedência está, de acordo com Friesem, a fazer um exercício de empatia cognitiva: interpretar a perspetiva dos outros. A empatia estética, enquanto capacidade de nos projetarmos noutra situação, pode ser percebida, por exemplo, quando o realizador imagina como o público verá a cena que está prestes a filmar. Partindo desta abordagem do conceito, Friesem (2016) fez corresponder a cada uma das fases de produção uma de cinco práticas empáticas descritos por Batson (quatro deles correspondendo à componente cognitiva da empatia e uma à empatia afetiva), que se desenvolveriam cumulativamente. As restantes três – a "empatia facial", a "angústia empática" e a "simpatia"- foram consideradas transversais ao processo de produção e, desta forma, parte integrante do trabalho de grupo e do processo de aprendizagem.

Ao estabelecer que, em cada "fase de produção", é possível experimentar uma ou mais práticas empáticas, Friesem associa a cada uma delas pelo menos uma competência digital e mediática[123]. Por exemplo, associou as competências "aceder e analisar" espoletadas durante a escrita do guião à empatia cognitiva. Isto na medida em que, nesta fase, os alunos debatem e negoceiam as suas ideias, com o objetivo de construírem uma narrativa coerente e consensual no grupo. Para o conseguir, eles precisam de compreender o ponto de vista dos outros colegas,

[123]Consideramos a terminologia usada pelo autor e por Hobbs (2010), embora reconhecendo a convergência entre *media* tradicionais e digitais (Ito et al, 2010)

mas também o das personagens (reais ou imaginárias) e da audiência. Praticam competências comunicacionais, incluindo a capacidade de partilhar ideias, receber e dar *feedback* e estabelecer compromissos. Friesem assinala que, nesta fase, não se trata necessariamente de uma identificação com os outros, mas do reconhecimento do seu ponto de vista. Também exercitam a simpatia em atividades que envolvem negociação e colaboração. Na fase de edição, os alunos "analisam e refletem", testando como as mensagens não verbais e verbais podem ser interpretadas de maneira diversa, à medida que experimentam diferentes sequências para as imagens, uso de cortes, adição de efeitos especiais e sonoros, etc. Esta tarefa permite um exercício de "empatia psicológica", no qual os participantes imaginam o pensamento e emoção da audiência perante diferentes opções de edição.

O modelo proposto por Friesem (2016) é estruturado e cumulativo. Ao longo do processo, cada fase apoia-se na anterior e corresponde a um nível mais profundo de empatia. O autor apoia-se em Gordon (1995) para defender que a empatia é uma prática contagiosa sendo, por isso, fundamental que os alunos a pratiquem, para desenvolverem as suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Salvaguardando tratar-se de uma abordagem exploratória, Friesem declara a expectativa de investigação futura permitir desenvolver uma proposta pedagógica coerente, bem como consolidar e validar a associação entre cada fase de produção e cada fenómeno empático.

No quadro da mesma abordagem educativa, Friesem e Greene (2020) descrevem um estudo longitudinal, no qual analisaram o impacto do uso de um modelo de *feedback* positivo de colegas em três dimensões; envolvimento, colaboração e pensamento crítico. Realizaram este estudo com um grupo de adolescentes proveniente de instituições de acolhimento que frequentaram um curso de verão sobre Literacia Mediática através da produção de vídeo, numa universidade americana. O curso foi ministrado ao longo de quatro anos[124]e 20 estudantes frequentaram-no na totalidade. Friesem e Greene desenvolveram um modelo de *feedback* positivo estruturado, que testaram como parte do programa de literacia multimodal, experimentando-o presencialmente e nas diferentes redes sociais. É inspirado no modelo "sanduiche" (elogio – crítica – elogio), mas introduzindo uma alteração pertinente no quadro da comunicação empática. Os alunos são incentivados a dar *feedback* aos colegas, de acordo com o modelo, mas substituindo o pronome "tu" pelo pronome "eu" (por exemplo, substituir "tu fizeste" por "aquilo de que eu gostei…")., alteração que transforma a declaração numa reflexão em vez de uma crítica, com o potencial de aumentar assim o nível de escuta e confiança na comunicação. Os autores usaram os registos deste *feedback* para avaliarem o desenvolvimento, ao longo de quatro anos, de competências operacionais em cada uma das

[124] Entre 2012 e 2015, num total de 76 horas.

três dimensões definidas (por exemplo, "tomar a iniciativa" surge como uma competência associada a "envolvimento"). Através de uma análise de conteúdos dos resultados, concluíram que incluir esta técnica de *feedback* positivo dos pares, a que chamam "empática", nas sessões de Educação para os *Media* teve um impacto positivo nas três dimensões avaliadas.

Chen (2018) e Jiang e Gao (2020) também recorreram à produção videográfica associando-a a conteúdos específicos sobre empatia digital, respetivamente, numa universidade de Taiwan e numa escola vocacional na China. Ambas as intervenções foram conduzidas no âmbito da disciplina de inglês como língua estrangeira (EFL), o que se enquadra na aguda compreensão por parte dos docentes nesta área de como a empatia constitui uma componente essencial da comunicação intercultural (Thaler, 2023). Chen envolveu 46 estudantes universitários numa atividade de produção de pequenos vídeos, tendo como objetivo promover a empatia digital dos participantes. O foco foi colocado não na aprendizagem técnica, mas na mensagem que se queria veicular. Os alunos foram introduzidos ao tema da empatia digital através do visionamento de dois vídeos, um focado num aspeto positivo (versando sobre uma iniciativa de um grupo de estudantes canadianos que ajudaram pessoas idosas a darem os primeiros passos na *internet*) e outro num aspeto negativo (uma história sobre *cyberbullying*). Abordando esta atividade numa perspetiva multimodal, foi pedido aos alunos que gravassem um comentário relativo aos documentários visionados e o publicassem na página do Facebook da turma. Foram depois familiarizados com noções básicas sobre produção de vídeo, iniciando o processo de forma faseada e colaborativa, em pequenos grupos. Por exemplo, os guiões foram revistos por todos os colegas antes da versão final ser lida pela professora, e, após o visionamento, foi pedido aos alunos que redigissem uma observação positiva sobre cada um dos vídeos produzidos pelos colegas e um aspeto que gostariam de melhorar no seu próprio vídeo. Na última sessão, estes registos foram distribuídos aos alunos que preencheram um questionário de avaliação global da experiência. As respostas foram submetidas a análise de conteúdo. Os resultados permitiram a Chen (2018) confirmar o impacto positivo da produção de vídeo no desenvolvimento da empatia digital, mas também identificar alguns constrangimentos. O visionamento dos vídeos produzidos pelos alunos revelou criatividade e versatilidade na expressão do seu entendimento da empatia digital. No entanto, alguns grupos não abordaram o tema da forma pretendida, usando o vídeo para representar situações de agressão, o que, de acordo com a autora, poderá ter sido resultado de má interpretação do objetivo da atividade, suscitada por um dos vídeos exibidos inicialmente. Assim, conclui que futuras intervenções devem incluir uma abordagem mais profunda do conceito de empatia digital, antes da etapa de produção do vídeo, bem como o enriquecimento das experiências multimodais dos alunos, com recurso a outros *media*.

Jiang e Gao (2020) envolveram 49 estudantes de uma escola vocacional de nível secundário numa atividade multimodal, envolvendo a produção de vídeo, focada concretamente na sensibilização para o problema da ciberviolência, com o objetivo de aumentar a sua consciência empática no uso dos *media* digitais. A estratégia adotada distingue-se também da de Chen (2018) por terem sido selecionados cinco estudantes, considerados representativos da amostra[125], para serem objeto de um estudo aprofundado do possível impacto da experiência. Estes alunos constituíram um grupo de trabalho, que foi observado ao longo do processo, com enfoque na forma como dividiam o trabalho, como colaboravam e que recursos procuravam para o seu projeto. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um destes alunos antes e após a atividade (que durou um semestre). Os vídeos produzidos, as entrevistas, as reflexões escritas e as publicações *online* associadas à atividade foram objeto de análise de conteúdo. Os autores identificaram impactos positivos da intervenção, concluindo que os alunos se mostraram não apenas mais empáticos, mas também mais reflexivos e responsáveis enquanto consumidores de *media*. Assinalaram que a metodologia de projeto e a estratégia multimodal foram fatores positivos, bem como a opção pelo foco temático da violência *online*, abordando assim diretamente uma problemática relacionada com a atividade digital que preocupa os participantes.

Os resultados da avaliação qualitativa das intervenções descritas sugerem o potencial da produção videográfica e de abordagens multimodais como ponto de partida para abordar temáticas socioemocionais, ajudar os alunos a consciencializarem-se acerca da importância da empatia *online*, nas suas diversas expressões, e oferecer-lhes múltiplas oportunidades para exercitarem práticas empáticas ao longo do processo formativo.

2.2. A dimensão auditiva da comunicação e da aprendizagem

O foco na produção multimodal remete-nos para outras possibilidades menos exploradas, para além do vídeo, que se afirmou naturalmente numa época dominada pela linguagem audiovisual. É o caso da rádio, que tem sido menorizada na educação mediática (Cordeiro, 2015). Na *internet*, a presença do áudio também é secundarizada, tendo sido ultrapassado pela imagem (Reis, 2018). De facto, como assinala Rodero (2008), a afirmação do cinema, da televisão e o desenvolvimento imparável dos *media* digitais consolidaram uma cultura audiovisual que revolucionou os mecanismos de acesso ao conhecimento, bem como a perceção e os hábitos comportamentais dos indivíduos. A visão afirmou-se como a fonte sensorial básica (Oliveira, 2016), a partir da qual percebemos e assimilamos os estímulos

[125] Os autores caracterizam os alunos das escolas vocacionais como tendo tendencialmente dificuldades académicas e comportamentais

sociais. A evolução foi tão rápida que se passou de uma geração educada através da leitura e da escrita para uma geração alimentada por imagens, tornando-se evidente a clivagem geracional. A exigência de incorporação de recursos audiovisuais e digitais no ensino pode ser lida como uma forma de permitir à escola, não se deixar ultrapassar pelos novos *media*, tentando que a linguagem escrita mantivesse o seu lugar, em coabitação, o mais pacífica possível, com a linguagem audiovisual, que se impôs de forma categórica. A imagem deixou de ser ilustrativa e tornou-se o pivot de toda a comunicação humana (Oliveira, 2016). Neste movimento, é secundarizada uma dimensão essencial da linguagem, que é a sua dimensão auditiva e a aprendizagem da comunicação oral. A audição, enquanto sentido de aprendizagem, é desvalorizada mesmo em relação à escrita[126], fruto da predominância desta face à oralidade na cultura ocidental, sendo a primeira percebida como "moderna" e a segunda como "arcaica" (Meditsch, 1999). Sinal disso mesmo é o facto de, nos primeiros anos escolares, as crianças serem estimuladas a substituir a audição pela visão (leitura) e pela cinestesia (escrita). A expressão oral é por vezes mesmo suprimida de forma ativa pelos professores, como estratégia de manutenção da ordem na sala de aula (Barbe & Milone, 1981). É sintomático que, como nota Oliveira (2016), com exceção da educação musical, os materiais pedagógicos raramente incluam registos exclusivamente sonoros.

Esta desvalorização ignora o papel importantíssimo desempenhado pelo som na própria linguagem audiovisual. Um exemplo é o da televisão: as imagens muitas vezes têm apenas a função de ilustrar o "texto" e não têm de facto um valor significativo para o que é relatado. Nestes casos, os espectadores ouvem a TV mais do que a veem. Na verdade, como recorda Rodero (2008), a linguagem oral é a nossa primeira e principal forma de acesso ao conhecimento. O contacto inaugural que estabelecemos com o mundo faz-se através da audição e é com ela que iniciamos o processo de aquisição da linguagem e a socialização. E a competência comunicativa plena só é atingida se incluir a educação auditiva e expressiva. Características importantes da prosódia - como a intensidade, o tom e o timbre – e os diferentes elementos que compõem o universo do som podem ser compreendidos através da educação auditiva e ter impactos importantes na aprendizagem. A audição será mesmo tão ou mais influente na aprendizagem da leitura do que a visão (Qi et al., 2018). Desta forma, ao desvalorizar esta dimensão da aprendizagem, a escola transforma os alunos em "analfabetos auditivos" (Rodero, 2008, p. 99).

Importa também considerar a convivência em sala de aula de diferentes estilos de aprendizagem. O modelo VARK identifica quatro: visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico

[126] associando-se à pouca atenção dedicada à prosódia, como expusemos atrás

(Fleming & Mills, 1992). O estilo auditivo engloba os indivíduos[127] que aprendem sobretudo ouvindo, organizando o seu pensamento a partir não apenas da oralidade, mas do som, incluindo, para além da palavra, a música, os efeitos sonoros e o silêncio. Demonstram facilidade na evocação auditiva e beneficiam de discussões, palestras e narrativas orais. Embora a mesma pessoa possa conjugar diferentes estilos e o preferencial possa até modificar-se ao longo do tempo (fruto nomeadamente do contexto e aí a cultura audiovisual e as plataformas digitais terão certamente influência), este conhecimento deve ser considerado pelos educadores quando selecionam estratégias pedagógicas adequadas (por exemplo, apresentar gráficos, promover debates ou proporcionar a manipulação de objetos são estratégias diferentes que correspondem a diferentes estilos de aprendizagem), sendo recomendável a multimodalidade.

Para mais, o papel desempenhado pelo canal auditivo na comunicação emocional justificaria que fosse privilegiado no desenho de estratégias educativas para o desenvolvimento da empatia. A ausência de barreiras físicas ao fluxo sonoro, mesmo em ambientes *online*, e a diversificação de canais de receção são razões para considerarmos o seu potencial como suporte de intervenções orientadas para a promoção da empatia digital.

A comunicação do conhecimento através de textos e imagens estabelece uma certa distância entre os leitores/espectadores e o objeto (seja um livro ou um filme, por exemplo). Mas na audição, não há distância entre o ouvinte e o som, ela é imersiva por definição (Clevenger & Rick, 2021). Esta qualidade imersiva coloca o ouvinte numa relação participativa, corpórea e afetiva, sendo a própria experiência de ouvir parte integrante da produção de significado. Não existe distância entre o som e o ouvinte porque este o está a incorporar e a partilhar o mesmo tempo e lugar (Clevenger & Rick, 2021).

A riqueza informativa, afetiva e sensorial que caracteriza a prosódia e o som permite, por exemplo, que formas não verbais de comunicação possam ser enfatizadas na produção sonora, comunicando experiências mais difíceis de transmitir através de palavras (Clevenger & Rick, 2021). Ou de imagens. O som é movimento e define ele próprio os seus limites espaciais (McLuhan, 1964), ao contrário da imagem, que "*se organiza a partir de elementos fixos externos a ela*" (Meditsch, 1999, p. 150). Como refere Reis, ao passo que a imagem se esgota "*no que se vê*" (2009, p. 89), o som, porque é unissensorial, desperta a imaginação e os sentidos, multiplicando as possibilidades abertas à experiência. Sem outras fontes de informação, o ouvinte não tem alternativa a construir na sua imaginação a imagem mental que representa o som escutado, dotando-a das restantes características não sonoras (Rodero, 2008).

[127] estima-se que correspondam a cerca de 30% da população (Sreenidhi & Helena, 2017)

Esta qualidade unissensorial do som confere à rádio o poder de estimular a imaginação e a capacidade de escuta, analítica e discursiva (Rodero, 2008).

2.3. A rádio como *media* comunitário e educativo

Antes da era digital, embora a televisão, a dada altura, se tenha tornado dominante "na sala de estar", a portabilidade da rádio tornava-a a fonte privilegiada de companhia, informação, diversão e de um sentido de comunidade. Tradicionalmente, a rádio trata os ouvintes não como consumidores, mas como interlocutores, habitando uma esfera pública de trocas livres. Face ao cinema ou à televisão, mais unidirecionais e passivos, a rádio distingue-se pela conjugação da rápida transmissão da informação com o recurso à oralidade e à prosódia e a possibilidade de diálogo "no ar" com os ouvintes (Santos, 1998)[128]. É um *media* particularmente favorável à participação, nomeadamente pela sua acessibilidade, flexibilidade e baixo custo de produção (Brites et al, 2014). É por isso reconhecida a capacidade da rádio para fortalecer comunidades (Oliveira, 2013; Cordeiro, 2015) e perpetuar a tradição oral, favorecendo simultaneamente o pluralismo e o "tribalismo" e funcionando como uma força contrária à homogeneização e ao individualismo que caracterizam as sociedades modernas (McLuhan, 1964).

As rádios comunitárias surgem na América do Sul na segunda metade do século passado e espalham-se um pouco por todo o mundo. São projetos de "*emancipação comunicativa*" (Ribeiro, 2014, p. 114), conduzidos por e para minorias, comunidades isoladas ou marginalizadas. Recorrem a emissores de baixa potência e abarcam um raio geográfico restrito e comunidades específicas, com interesses comuns, que as dinamizam colaborativamente e sem propósito comercial (Ribeiro, 2018). Na Europa, afirmam-se sobretudo em oposição à concentração do capital simbólico e cultural, como alternativa aos *media* de massa (são as rádios livres ou "piratas") mas um pouco por todo o mundo a sua vocação é sobretudo social. Constituem espaços de socialização (Oliveira, 2013) que contribuem para a construção de vínculos comunitários e para a afirmação política e identitária. Por exemplo, o projeto "Rádio Favela", fundada em 1979, na favela do Cafezal, em Belo Horizonte, com o objetivo de reduzir a violência na comunidade, mereceu distinção da ONU pelo seu protagonismo na prevenção do tráfico de drogas e da violência (Ribeiro, 2014). Manyozo (2007) conduziu um estudo de caso sobre rádios participativas no Malawi e concluiu que a rádio pode ser eficaz no envolvimento de comunidades marginalizadas na resolução dos problemas locais e no apoio à formulação e concretização das suas aspirações de desenvolvimento. Lopez (2016) observou o uso dos telemóveis pela comunidade Hmong nos EUA para criar um formato de rádio por

[128] Embora esta possibilidade de interação com os ouvintes seja pouco explorada e a rádio criticada por isso (Cordeiro, 2015)

videoconferência e assim estreitar os laços comunitários na diáspora, tendo identificado neste modelo uma nova forma de comunicação de massas na era digital. A Radio Multikulti foi gerida por diferentes comunidades imigrantes em Berlim, entre 1988 e 2008, ano do seu encerramento. Incluía programação em dezoito idiomas diferentes e, de acordo com Morawska (2008), oferecia a essas comunidades um sentido de identidade partilhada e à sociedade germânica uma experiência concreta de multiculturalismo democrático. Contreras-Pulido & Aguaded (2015) descrevem experiências de rádio em estabelecimentos prisionais espanhóis abordadas pela comunidade de detidos como uma ferramenta de reinserção social. Em Portugal, o fenómeno não teve expressão significativa, tendência acentuada com a publicação da Lei da Rádio, em 1989, que restringiu as licenças de emissão e conduziu ao desaparecimento de muitos projetos[129]. Após esta alteração, a primeira rádio comunitária portuguesa será *online*. Trata-se da Rádio Zero, criada em 2004, no Instituto Universitário de Lisboa, sendo aliás no contexto académico que muitos destes projetos operam (Midões, 2022). A primeira rádio com frequência FM, a Rádio Manobras, surge em 2011 (Ribeiro, 2014) emitindo mais tarde também *online*. São muitas vezes projetos de curta duração e com programação irregular. Por não estarem enquadradas legalmente, em Portugal operam hoje exclusivamente na *internet*, dedicando-se sobretudo à divulgação musical e ao entretenimento (Midões, 2022).

A *internet* tornou possível ultrapassar as dificuldades associadas à necessidade de obtenção de alvarás e de manutenção de uma estrutura com custos fixos que dificultavam a criação de projetos de rádio sem finalidade comercial (Cordeiro, 2015). O surgimento das rádios *web* tornou possível conciliar a acessibilidade do digital com a vocação tradicional da rádio para criar comunidade (Oliveira, 2013). Permitiu a minorias a comunicação sobre temas geralmente ausentes dos *media mainstream* e o desenvolvimento de competências digitais e mediáticas úteis e favorecedoras da inclusão (Ravenscroft et al, 2018), fruto da disseminação do conhecimento técnico, numa lógica de "faça você mesmo".

De acordo com Tacchi (2000), os jovens abordam a rádio *online* como um espaço para inovação, no qual as convenções ainda não foram estabelecidas. Nela, têm a oportunidade de experimentar e amplificar uma série de diferentes vozes, reais ou ilusórias, explorando e afirmando assim a sua identidade e desenvolvendo uma apresentação elaborada de si próprios. Um exemplo é o RadioActive 101 (Ravenscroft et al, 2018), um projeto de rádio digital pan-europeia, criada com o objetivo de promover a inclusão e a aprendizagem não formal de jovens em risco de exclusão social e digital. A plataforma foi pensada para promover o envolvimento ativo da comunidade, através da educação informal para os *media*, numa metodologia de

[129] As limitações do espectro radioelétrico e a tendência para a concentração da propriedade limitaram significativamente a constituição e manutenção de rádios locais analógicas no país (Silva, 2014)

investigação-ação participativa. Foi adotado um modelo de coprodução, a partir do reconhecimento do direito dos jovens a terem uma "voz", partilhando responsabilidades com os adultos e participando nos processos de tomada de decisão. O projeto foi implementado no Reino Unido, na Alemanha, em Malta, na Roménia e em Portugal. Em Portugal, associou-se ao Programa Escolhas[130] e a projetos comunitários, no Porto e em Coimbra[131] (Brites et al, 2014). Um aspeto que merece ser assinalado é o facto de neste projeto a rádio ter sido assumida como "o" meio de comunicação, estando os seus promotores conscientes do esforço de atenção requerido num contexto mediático inundado de imagens. De acordo com Brites et al. (2015), foi uma aposta ganha, tendo a rádio estimulado o desenvolvimento das capacidades de escuta e de expressão dos participantes e sido por eles acarinhada como sua, a sua rádio. Na avaliação dos resultados da implementação do projeto no Reino Unido e em Portugal (Ravenscroft et al, 2018), conclui-se que o RadioActive 101 permitiu aos jovens desenvolverem capacidades técnicas e psicossociais, como a confiança e a autoestima. Conclui-se também que proporcionou a criação de redes de contactos que extravasaram as organizações e pessoas diretamente envolvidas, facultando assim aos participantes o uso da sua "voz" para se posicionarem e intervirem num mapa sociocultural mais alargado. Uma dimensão importante assinalada consiste no facto de esta experiência ter criado um envolvimento sustentado dos participantes, permitindo que, conforme fossem evoluindo tecnicamente e a partir do momento em que dominavam o essencial das competências de produção, começassem a focar-se já num outro nível de preocupações, desenvolvendo capacidades mais críticas e criativas.

Segundo Wilkinson (2015), para os jovens urbanos com espaços públicos limitados nos quais se possam encontrar e partilhar as suas histórias, a rádio funciona como um espaço participativo alternativo, facilitador do fortalecimento das suas identidades culturais. Desta forma, o envolvimento em rádios juvenis permitir-lhes-ia "*to locate themselves more fully in the social and cultural fabric*" da comunidade (Baker, 2007, p. 587). Trata-se de projetos que assumem um cariz comunitário, num espaço de educação informal muitas vezes fora da instituição escolar (Wilkinson, 2015), apostando na capacidade do meio para promover o desenvolvimento global, incluindo competências técnicas, expressivas e relacionais. E o seu potencial é significativo, sobretudo quando o processo de produção é abordado numa lógica participativa e percebido pelos participantes como simultaneamente acessível, interessante e relevante para o aperfeiçoamento pessoal e comunitário (Ravenscroft et al., 2018)

Com base num estudo etnográfico que desenvolveu numa rádio comunitária FM produzida

[130] Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens dos Bairros mais Vulneráveis dos distritos de Lisboa, Setúbal e Porto, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001

[131] Por exemplo, a rádio Comunitária Z, no Centro Social de Ermesinde: https://audiomack.com/workshop-rdio-comunitria (consultado em 11-07-2025)

no campus da universidade de Montréal por jovens voluntários (7-17 anos), Wagg (2004) concluiu que esta capacidade da rádio resulta do envolvimento no processo de produção, e sobretudo do empoderamento associado à vocalização de pensamentos e opiniões pessoais para uma audiência. Esta, independentemente da sua dimensão, oferece aos jovens radialistas uma legitimação da sua voz, que muitas vezes é negada noutros contextos sociais, nomeadamente no escolar e no familiar. Embora no projeto em causa, a edição só pontualmente fosse realizada pelos jovens, estes eram inteiramente responsáveis pelas fases de pré-produção e produção e descobriam a sua voz no processo. De acordo com Wagg, o empoderamento decorre da aquisição de competências de produção radiofónica, mas também da autorização dada a si próprio/a para falar num contexto mais amplo: "*"The air space of the radio medium affirms a worthy sense of self in the power derived from the vocalization of personal words, ideas, thoughts, and opinions*" (2004, p. 275) Os projetos de rádio para jovens tendem a apoiar-se fortemente nas suas experiências e a promover a consciência crítica, o diálogo e a participação, constituindo oportunidades privilegiadas para abordarem as suas preocupações publicamente (Howard, 2023).

O recurso à rádio como ferramenta educativa, pelas próprias características do meio, favorece o envolvimento dos jovens. Um estudo de caso (Howard, 2023) sobre dois projetos de rádio juvenil, a Bolt FM (North East Glasgow, Scotland) e a YMCA Digital (Nottingham, England) explorou o impacto do envolvimento de longo prazo de jovens na produção de programas de rádio na sua criatividade. A rádio, como plataforma digital numa "cultura de *broadcasting*", estaria, de acordo com a autora, bem posicionada para se tornar um veículo acessível para a prática criativa dos jovens. A partir de entrevistas semiestruturadas a jovens e monitores, Howard (2023) aborda a rádio como uma forma de arte através da qual os jovens podem contar histórias alternativas e desenvolver formas mais pessoais e criativas de produção cultural. De acordo com a autora, a diversidade de ferramentas de produção e distribuição hoje possível permite à rádio juvenil tornar-se um *media* comunitário com impacto positivo na criatividade, na *agency*, e também nas competências comunicacionais, na compaixão e na empatia (Howard, 2023). Os jovens entrevistados revelaram encontrar na rádio um "lugar seguro", no qual têm a oportunidade de se relacionar e aprender com as experiências de outros jovens, falar sobre as suas próprias emoções, conversar sobre temas que não seria fácil abordar noutros contextos e colocarem-se no "lugar do outro", estabelecendo assim fortes conexões emocionais. Nas entrevistas conduzidas por Howard, este sentimento de construção de compreensão e de compaixão através da rádio foi repetidamente referido pelos entrevistados, jovens e monitores.

Para Brites (2015), apesar de os jovens ouvirem pouca rádio, a rádio escolar é uma prática

com boa recetividade devido ao interface amigável que oferece. No entanto, projetos como o RadioActive 101, debatem-se com dificuldades relacionadas com o facto de estarem associados a financiamento de duração limitada, o que não assegura a sua sustentabilidade. O enquadramento institucional das rádios escolares favorece a sustentabilidade dos projetos, embora esta modalidade também enfrente dificuldades relacionadas com a pressão dos programas letivos (Brites, 2015) ou a grande rotação de alunos e professores que dificultam a sua continuidade (Guerreiro, 2015).

O caso da Radioativa[132], projeto de rádio escolar de uma das instituições educativas envolvidas no estudo empírico conduzido no âmbito desta investigação, é paradigmático. Embora mantendo os recursos necessários à produção radiofónica, o projeto de programação regular almejado pelos professores responsáveis pelo projeto sucumbiu à rotatividade das turmas. Mas a simples existência do equipamento e da memória histórica de uma rádio escolar pode ser um estímulo importante para o retomar da atividade radiofónica. Foi o que aconteceu no Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, no Porto, outra escola envolvidas no estudo empírico que conduzimos. A escola já tinha tido rádio em tempos e o equipamento de produção guardado foi reaproveitado para a criação da Rádio Eu@génio, em 2022, por iniciativa de professores da área de Multimédia e de Educação Especial. Nesta escola, nas aulas de Educação Artística- Comunicar em Multimédia, os alunos aprendem a operar com ferramentas de produção e edição e são convidados a participar ativamente na programação, planificando, produzindo e/ou apresentado as emissões. De acordo com os professores que dinamizam o projeto, a rádio tem-se afirmado como uma ferramenta educativa fomentadora da aprendizagem, do trabalho colaborativo, da participação e da cidadania ativa dos alunos[133].

A importância das rádios comunitárias e educativas é reconhecida por instituições supranacionais como a UNESCO, que oferece formação e meios para a sua constituição, nomeadamente em países em desenvolvimento (Fraser & Estrada, 2001). Em Espanha, o *Laboratorio de Radio* ministra formação e disponibiliza serviços de produção de rádio e *podcast*s, focando-se na atividade intergeracional em centros educativos, residências e associações na região da Galiza[134]. Em França, o *CLEMI - Centre pour l'éducation aux médias et à l'information* oferece formação e recursos a escolas e professores interessados em desenvolver projetos de radio *web* na escola. No seu *website*, publica e atualiza um mapa dos *media* escolares, que em julho de 2025 contava com 152 rádios e rádios *web* inscritas[135].

[132] https://www.ecpescolacomercioporto.pt/radioativa-a-radio-da-ecp/
[133] https://www.agrupamento-eugenioandrade.org/radio-eugenio/
[134] https://www.laboratorioderadio.com/
[135] https://www.clemi.fr/

Em Portugal, a associação "Rádio Miúdos"[136] oferece formação e materiais e criou a rede Rádio Escolas, que agrupa, em 2025, 178 rádios escolares nacionais e 9 internacionais. A um nível mais institucional, a Direção-Geral da Educação (DGE), dinamizou até 2020, o projeto "Rádios e Televisões Escolares na Net", oferecendo aos *media* escolares formação, apoio e monitorização dos projetos. Alargou, entretanto, o seu âmbito a outros meios, como o *podcasting*, a fotografia e os jornais escolares, criando a plataforma "Clubes de Informação e Comunicação"[137] que, no ano letivo 2021/22, agrupava um total de 193 clubes em escolas e agrupamento de escolas, dos quais 40 correspondem a rádios escolares. Integram esse clube projetos como a Rádio Vale do Tamel, no Agrupamento de escolas do Vale do Tamel, em Barcelos, criada em 2009[138], ou a Rádio Infanta Mafalda, funcionando desde 2018 no Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda, em Gondomar[139]. As rádios escolares incluem emissões em direto durante os intervalos letivos, por vezes complementadas, ou mesmo substituídas, pela produção de *podcast*s. Os seus promotores propõem-se, através da rádio, estimular o desenvolvimento de competências comunicativas e participativas.

As metas definidas no novo Referencial de Educação para os *Media* (Pereira et al., 2023) abrem caminho à possibilidade de uma maior integração da rádio escolar nos currículos, como já acontece no Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade. Este documento prevê a dinamização pelas crianças e jovens de "meios de comunicação escolares", incluindo a rádio, com níveis crescente de envolvimento, desde a "participação na produção de conteúdos" (pré-escolar) até ao envolvimento na sua produção colaborativa (secundário). Regista-se uma evolução face ao referencial anterior (Pereira et al., 2014), no qual a realização de programas de rádio ou a criação de uma rádio escolar só surgiam como possibilidade no secundário (no terceiro ciclo, a participação em programas de rádio limitava-se a "espaços reservados aos ouvintes"). De assinalar que, em contraste, no segundo ciclo, era já proposto que os alunos filmassem o quotidiano, usando uma câmara de vídeo ou o telemóvel. O novo referencial (Pereira, 2023) antecipa o envolvimento dos alunos na criação e produção de conteúdos e não estabelece distinções entre *media* escolares, sugerindo que os alunos participem na sua produção como meios de expressão, participação e intervenção na comunidade.

Usada em contexto educativo, como defende Rodero (2008), a rádio permite recuperar o lugar perdido da cultura auditiva, fundamental para o domínio da linguagem e da capacidade comunicativa das crianças e jovens e contribuir, dessa forma, para a sua plena integração social. Para a autora, esta capacidade da rádio resulta de quatro características fundamentais:

[136] https://www.radiomiudos.pt/
[137] https://erte.dge.mec.pt/cic-clubes
[138] http://radiovaledotamel.blogspot.com/
[139] https://aeidmafalda.edu.pt/index.php/2016-10-31-17-36-42

a) permite compreender o som e o seu impacto, considerando os seus diferentes elementos, como a palavra, a música, os efeitos sonoros e o próprio silêncio;
b) estimula a imaginação na construção de imagens vitais a partir de estímulos exclusivamente sonoros e, dessa forma, a criatividade;
c) impulsiona a capacidade de escuta, que requer um esforço de atenção maior do que os meios audiovisuais;
d) promove o desenvolvimento da expressão oral, na medida em que a palavra é o principal elemento da linguagem radiofónica.

Estas quatro características estão interrelacionadas e são também boas razões para o uso da rádio para promover a empatia, prática para a qual dimensões como a capacidade de ouvir o outro e de imaginar o seu estado emocional são fundamentais. Serão estas qualidades extensíveis aos novos meios sonoros?

2.4. A produção áudio: da rádio ao *podcasting*

Com a digitalização, a rádio aumentou a sua qualidade e eficiência (Santos, 1998) e diversificou e alargou os seus públicos, conteúdos e formatos (Brites et al., 2014). Deixou de ser um meio puramente auditivo, tornando-se hipermédia (Reis, 2014). A convergência possibilitada pelos *media* digitais transformou a rádio, que se, por um lado, se caracterizava pela regularidade de programação, horários e fluxo contínuo (Reis, 2018), mas também pela fugacidade e intangibilidade (Herreros, 1995), por outro, oferecia ao ouvinte "serendipidade" (Kischinhevsky et al., 2023). Os novos meios sonoros oferecem antes acessibilidade, personalização e previsibilidade. De acordo com Herreros (2011), ao aproximar-se dos interesses dos seus ouvintes, a nova rádio e suas "extensões" impulsionam a comunicação e a criação de comunidades, ramificando-se em diversos modos de participação. A acessibilidade das ferramentas de produção áudio atraiu uma geração que já não ouve a rádio tradicional (Albarran et al., 2007) e as fronteiras da rádio também foram desafiadas por uma crescente participação pública.

O *podcasting* surge no início do século como uma tecnologia disruptiva, tornada possível pela convergência do áudio com a *internet* e os dispositivos móveis. Permite ouvir conteúdos áudio personalizados, a qualquer altura e em qualquer lugar, a "*escuta nómada individual*" (Herreros, 2011, p. 93). E pode ser produzido e distribuído livremente, por qualquer pessoa. Basta um computador, um microfone e acesso à *internet*, não sendo necessária licença nem estúdio de rádio (Berry, 2006). A facilidade de produção e de distribuição através das redes sociais libertou o áudio dos limites da programação radiofónica e permitiu o alcance de novas

e vastas audiências sem limites geográficos (McHugh, 2014) e temporais, ao possibilitarem a escuta não-linear (Brites et al, 2014). O facto de ser uma ferramenta acessível, não implicando por isso necessariamente ter grande audiência[140], permite a sobrevivência de pequenos nichos e estimula a experimentação e a inventividade.

Embora, como defende McHugh (2010), a *internet* tenha oferecido à rádio, através do *podcasting*, uma vida mais longa, este acrescenta-lhe novas dimensões. Já não estamos a falar exclusivamente de "rádio" (Paiva, 2024) e algumas diferenças fundamentais são relevantes no que concerne aos objetivos desta investigação. A primeira é o facto de a rádio, ao contrário do *podcasting*, ser transmitida em tempo real. Na rádio, a compreensão daquilo que é dito depende, por definição, de dois cuidados: da parte do locutor, cuidar não só no conteúdo, mas da forma como é dito, já que, por exemplo, o ritmo ou o timbre podem dificultar a inteligibilidade, e da parte do ouvinte assegurar a atenção, obrigando a um esforço de concentração. Em ambas as posições (a locução e a audição), saber-se que é possível repetir, como acontece no *podcast*, não estimula esse esforço, importante para o desenvolvimento da empatia. Outra diferença consiste na serendipidade proporcionada pela rádio, que também é condutora de afeto. Ao relacionar a descoberta fortuita com reconhecimento e memória, ajuda a estabelecer laços afetivos com o meio. Por esse motivo, a indústria de *streaming* tem procurado recriá-la através da personalização das recomendações musicais, tentando, com dificuldade, construir "*motores de serendipidade*" (Kischinhevsky et al., 2023, p. 2). Mas trata-se de uma qualidade dificilmente conciliável com a personalização, que é pedra de toque dos novos *media*.

Em todo o caso, a rádio e o *podcast* comungam, como defende Berry (2006), de algumas qualidades fundamentais. Sendo a rádio um "*meio cego*" (Oliveira, 2013, p. 178), o ouvinte tem de ser mais ativo no processo de comunicação do que com outros *media*, imaginando as imagens correspondentes àquilo que ouve, característica que partilha com o *podcast*[141]. São, por natureza, ouvidos na intimidade. Essa "invasão" do espaço pessoal, embora, paradoxalmente, de forma menos intrusiva do que o audiovisual, pode, ainda de acordo com Berry, ser o motivo pelo qual a rádio é encarada com maior carinho e confiança do que outros *media*. O ouvinte tem a sensação de conhecer as pessoas cuja voz ouve (Lindgren, 2016). Cria-se intimidade com quem está a emitir, uma ressonância afetiva, que opera no domínio das emoções e das sensações (Haye, 1995). O áudio facilita assim a *"revelation and the expression of deep emotion*" (McHugh, 2014, p. 3), criando condições favoráveis ao desenvolvimento da empatia. No *podcast* esta característica é até reforçada pelo facto de - ao contrário da rádio,

[140] a *long tail* de Chris Anderson

[141] Salvaguardando que a tendência para a convergência entre o *podcast* e o vídeo não conduza ao que Berry (2024) descreve como o termo *podcast* passar a significar um formato mediático e não o seu conteúdo áudio distribuído via RSS.

que geralmente se ouve numa divisão de uma casa ou num carro – se ouvir em qualquer lugar e se poder até ligar diretamente ao canal auditivo, através do auricular, um espaço mais pequeno e mais íntimo (McHugh, 2016).

Não deve ser esquecido que a digitalização dos meios sonoros interfere na construção dessa intimidade, ao oferecer traduções visuais daquilo que antes era "apenas" som e "obrigava" o ouvinte a imaginar as suas próprias representações visuais (Oliveira, 2018)[142]. Apesar disso, numa época caracterizada pela convergência mediática e pelo envolvimento dos cidadãos em torno de uma cultura participativa (Jenkins et al, 2009), o uso da produção áudio para desenvolver a empatia digital parece-nos diferenciadora e inovadora para uma geração imersa em imagens. Enquanto processo, embora menos explorada do que a produção vídeo, a produção áudio possui características que a tornam mais resistente aos constrangimentos colocados pelos ambientes digitais ao desenvolvimento da empatia.

A adesão ao *podcast* pelas camadas mais jovens (Arense-Gomez et al., 2024; Fortes et al., 2024), pode ser compreendida por este formato agrupar um conjunto de características atrativas para consumidores com hábitos de consumo profundamente alterados pela sua convivência com os *media* digitais. Em duas décadas, o *podcasting* tornou-se uma indústria florescente, com 5 milhões de títulos publicados em 2023, abarcando 150 idiomas, e perto de 500 milhões de utilizadores estimados (Arense-Gomez et al., 2024). Em Portugal é um mercado, apesar de tudo, ainda pouco expressivo e dominado pelos *media* tradicionais, que o usam para emitir versões mais longas de programas radiofónicos e até televisivos (Fortes et al., 2024). Deve ser destacado, não obstante, o seu uso em contexto educativo, quer como complemento das emissões da rádio escolar (por exemplo, na já mencionada Rádio Vale do Tamel), quer como atividade de produção áudio exclusiva, que permite tornear condicionantes à produção radiofónica regular. O projeto Freixo Teentalks[143], do Agrupamento de Escolas de Freixo, em Ponte de Lima parece-nos um bom exemplo. Os *podcast*s emitidos entre 2021 e 2023, foram produzidos por alunas do terceiro ciclo do ensino básico, com suporte da professora de TIC, e abordavam temas de interesse para a faixa etária como as dificuldades escolares, a ansiedade em relação à transição para o ensino secundário ou a segurança *online*, apresentando-se como um projeto "de adolescentes para adolescentes". A possibilidade do "*podcasting* comunitário" está patente em Amado (2019), que descreve um programa orientado para a colaboração intergeracional, através da produção de um *podcast* sobre património cultural imaterial. Esta produção colaborativa envolveu duas escolas do ensino básico na região da Galiza, ambas com rádio escolar, e um grupo de idosos locais. A autora

[142] No caso do *podcasting*, esse efeito é patente na diluição da fronteira entre áudio e vídeo, com *podcast*s a incluírem vídeo ou vídeos apresentando-se como *podcast*s (Berry, 2024)

[143] https://open.spotify.com/show/2GNc0irzUjuADcILWbRTbl?si=03f6a1a0f22c4cfe (consultado em 11-07-2025)

observou que a colaboração intergeracional permitiu o exercício de competências comunicacionais, da memória e da escuta ativa, favoreceu a reciprocidade e contribuiu para que a escola se tornasse um espaço mais aberto à comunidade. Em Portugal, o projeto promovido desde 2004 pela associação Binaural Nodar, na região de Viseu, envolve um programa educativo permanente e transversal ao território e às comunidades. O seu portfolio inclui atividades como o mapeamento do património acústico da região ou a produção de *podcast*s em ateliers desenvolvidos com crianças e jovens locais[144].

Embora o *podcasting* se tenha, entretanto, profissionalizado e seja hoje uma indústria dominada por *media* corporativos (Berry, 2024), a acessibilidade nos dois sentidos mantém-se. De acordo com Clevenger & Rick, a flexibilidade permitida pelo *podcast* relaciona-se com o espaço periférico em que se situa face à "*culture of instantaneous reaction*" (2021, p. 328) que caracteriza as redes sociais, permitindo que seja terreno propício à exploração de novos formatos e técnicas, como os mapas sonoros, o som binaural ou o *lo-fi*, bem como ao ressurgimento da narrativa áudio.

O carácter imersivo da audição pode ser aumentado através do uso do som tridimensional, nomeadamente o som *surround* e o binaural. Ambas as tecnologias procuram simular o processo de audição natural, que se processa a 360°, "espacializando" o som. Distinguem-se pela fonte sonora: o som *surround*, usado em recintos fechados como salas de espetáculos, é emitido através de altifalantes; o som binaural recorre a auscultadores. O som tridimensional, cujas primeiras experiências remontam ao século XVIII, foi amplamente utilizado nas indústrias do entretenimento e nas artes ao longo do século XX. Mas é na segunda década deste século, com a vulgarização do uso dos *headphones*, que o uso do som binaural se populariza (Paiva & Morais, 2020). Uma característica dos *podcast*s narrativos é o uso de música e efeitos sonoros atmosféricos, que conferem às histórias significados expressivos, ambientais ou narrativos distintivos. É neste contexto que se enquadra o recurso ao som binaural, com o objetivo de melhorar o *design* do som e induzir a imersão do ouvinte na narrativa, experiência que aprofundaria a compreensão da narrativa, proporcionando ao ouvinte serenidade e profundidade (Arense-Gomez et al., 2024). Um contexto prometedor para a aplicação do som binaural é o da saúde. Por exemplo, Slättne (2024) usou este tecnologia para criar histórias imersivas para ajudar pacientes com Parkinson a treinar a sua capacidade de se recordar de/imaginar o movimento, melhorando assim a sua consciência corporal e facilitando ao sua reabilitação. Num levantamento realizado por Paiva & Morais (2020), a maioria dos *podcast*s produzidos com som binaural publicados na plataforma PlayerFM, no período 2014-2020, correspondem a paisagens sonoras destinadas a promover o relaxamento ou a meditação. Em

[144] https://www.binauralmedia.org/news/*podcast (consultado em 11-07-2025)*

segundo lugar, surgem os *podcast*s de ficção narrativa, nomeadamente nas categorias de drama e horror. É menos frequente o seu uso nas narrativas não ficcionais e jornalísticas (Paiva, 2024). Esta exploração das possibilidades do áudio associada ao *podcasting* narrativo tem sido interpretada como um regresso aos primórdios da rádio caracterizados pela constante experimentação e pela popularidade do teatro e drama radiofónicos (Arense-Gomez et al., 2024).

Em contraponto às possibilidades oferecidas pelo som binaural, que corresponde a uma certa artificialização da experiência auditiva, a estética *lo-fi* (Clevenger & Rick, 2021) coloca a ênfase na valorização do som natural, incluindo as suas imperfeições. É uma proposta que se enquadra na filosofia de autores como Fisher (2020), que propõe uma audição focada na materialidade do som. Nesta perspetiva, sons como o "crepitar" do vinil tornam-nos conscientes da distância face ao outro (temporal, física) ao contrário do filtro do digital, que cria a ilusão de presença. Abordando a produção de *podcast*s *lo-fi* como arte sonora, enquanto veículo alternativo aos formatos tradicionais de publicação científica, Clevenger e Rick (2021) desenvolveram uma série de *podcast*s académicos de baixa fidelidade, a que chamaram Somatic *Podcast*[145]. Construíram narrativas a partir de entrevistas a investigadores sobre temas científicos, às quais incorporaram sons ambiente gravados e música *lo fi* original para criar uma atmosfera sonora, explorando assim aspetos do processo de produção potencialmente geradores de uma experiência auditiva afetiva. Os autores defendem que a inclusão na narrativa de expressões musicais artísticas e paisagens sonoras *lo-fi* expande a experiência auditiva afetiva do ouvinte. A baixa fidelidade, incluindo ruídos e vibrações que são habitualmente eliminados na produção áudio de alta qualidade, mas que são também aqueles gerados no tempo e no espaço de produção permite, de acordo com esta abordagem, criar um espaço aural com o potencial de envolver o ouvinte, por exemplo, na inquietação associada a um determinado tema científico. Apercebendo-se da produção sonora nas suas imperfeições, o ouvinte é recordado de que, tal como o processo de audição, também o processo de produção do som é corporizado. O uso de sons naturais, a presença de formas não verbais (como a música) e "não intencionais" de comunicação, como silêncios, pausas, ruído de fundo e *feedback* contribuem para essa experiência de escuta corporizada. Embora o impacto dos *podcast*s produzidos não tenha sido avaliado, Clevenger e Rick sugerem que esta abordagem favorece o envolvimento do ouvinte numa relação mais participativa com o som e com os seus produtores. Trata-se assim do oposto das experiências imersivas, nomeadamente através do som binaural, que não envolvem esforço por parte do ouvinte. É possível estabelecer aqui um paralelo com a diferença entre "ouvir" e "escutar": a primeira mais passiva,

[145] https://somatic*podcast*.com/ (consultado em 11-07-2025)

que corresponderia à experiência imersiva proporcionada pelo som binaural, a segunda envolvendo um esforço de atenção (Oliveira et al., 2020) e, dessa forma, um envolvimento mais significativo na experiência. Por este motivo, mas também por todas as imperfeições e ressonâncias que ecoam naturalmente nas narrativas de vivências pessoais, encontramos proximidade entre da estética *lo fi* e algumas características do ressurgimento da narrativa áudio.

3. Narrativa áudio e empatia

Com o advento do audiovisual, a arte de contar histórias foi desaparecendo da rádio (Rodero, 2008) e a palavra foi perdendo o lugar central que tradicionalmente lhe era reservado. Para se adaptar às exigências do mundo moderno, a rádio foi-se tornando apressada e "telegráfica", adotando os limites impostos pela "vertigem informativa" e abdicando do tempo necessário para se contar uma história. Tornou-se sobretudo informativa, descritiva e argumentativa (Haye, 1995).

Entretanto, novos formatos áudio associaram-se à redescoberta da narrativa, num processo que Santos e Peixinho (2019) descrevem como contranatural, na era da velocidade e da dispersão, mas revelador do lugar ocupado pela narrativa e pela escuta como modos privilegiados de acesso ao conhecimento e de ligação ao outro.

A narrativa áudio pode ser ficcionada ou documental. Neste caso, entramos no universo da história oral, no qual a entrevista e a experiência vivida são pilares fundamentais e, por isso, a escuta ativa do entrevistador e a confiança construída se tornam também essenciais. Por exemplo, McHugh (2010) cruzou a rádio documental e a narrativa oral para abordar o tópico dos conflitos familiares e doo sectarismo associados a histórias pessoais de casamentos mistos entre católicos e protestantes na Austrália dos anos 70 do século passado. A experiência levou-a a concluir que o uso de técnicas radiofónicas permitiu aumentar o impacto da história oral e ajudar a dirimir preconceitos e intolerância na comunidade. Se, como afirma Deslandes (2004), a emoção narrativa é uma emoção sentida por um outro ser virtual (uma emoção por procuração), no caso da história oral, diríamos que essa virtualidade é apenas formal.

Mas, como nota McHugh (2016), o *podcast* tem sido responsável pelo desenvolvimento de uma nova forma de contar histórias em áudio, menos elaborada e mais centrada na relação entre narrador e ouvinte, permitindo às comunidades contarem as suas próprias histórias, sem a intermediação profissional que é geralmente portadora de visões e práticas que podem condicionar a expressividade. A acessibilidade e a flexibilidade do *podcasting* tornam possível a proliferação de narrativas áudio diversificadas, que vão desde a expansão da reportagem

jornalística a narrativas pessoais e locais, incluindo abordagens etnográficas e artísticas e que transcendem fronteiras e permitem conectar ouvintes de todo o mundo. A narrativa áudio não ficcional tem-se tornado cada vez mais popular, sobretudo quando as histórias contadas são, ou parecem ser, pessoais. Numa era centrada no indivíduo e na vida quotidiana (Santos & Peixinho, 2019), a narrativa não ficcional atrai e envolve o ouvinte numa realidade que ele percebe como possível, na medida em que é através da narrativa que compreendemos e atribuímos sentido às nossas vidas (Taylor, 1989).

O despertar do interesse pelas narrativas pessoais em suporte áudio está também relacionado com a perceção de intimidade proporcionada pelo meio sonoro (Lindgren, 2016). Este ressurgimento encoraja um repensar de uma habilidade fundamental, secundarizada em sociedades dominadas pela imagem: a oralidade e as potencialidades da voz e do som (Andrelo & Almeida, 2016; Rodero, 2008). Rodero (2013) nota que a prosódia é um instrumento poderoso para a comunicação de atitudes, sentimentos e estados emocionais. É, assim, a prosódia que comunica a intenção do orador e delimita a forma como o ouvinte processa a dimensão afetiva da comunicação. Há também uma dimensão identitária, e, portanto, também afetiva, da voz que é relevante neste contexto. A voz de uma pessoa é única, falando-se mesmo de uma "*vocal-print*" (Oades, 2010, cit. in McHugh, 2012), equivalente à impressão digital. A nossa voz, com a influência de fatores como a idade, o género ou a educação, bem como o vocabulário, o volume, o ritmo ou a pronúncia, é singular e pode ser imediatamente reconhecida.

É, portanto, fundamental, para além da palavra dita, o não verbal na voz. Um suspiro, uma gargalhada, a própria respiração pode transmitir tanto significado quanto aquilo que é dito. Bem como os efeitos sonoros. Um simples efeito sonoro pode causar diferentes emoções em ouvintes diferentes, desde evocar a nostalgia da infância até causar desconforto pela memória de um confronto. Mas pode também não suscitar qualquer associação. O som é subjetivo, embebido em diferentes significados pessoais, culturais, experienciais (por exemplo, o vento pode assumir diferentes significados). Também pode ser ilusório, ligando-nos a um passado real ou imaginário. Um bom exemplo disso, é a nostalgia dos anos 60 associada à audição de músicas desse período por pessoas que não eram nascidas na época. Assim, mesmo que o ouvinte não saiba o significado do som para o narrador, por exemplo, ele permite uma compreensão inconsciente, uma conexão emocional. Esta subjetividade do som também distingue a narrativa áudio na medida em que, ao contrário do audiovisual, que seleciona as imagens que compõem a "história", no áudio nós cocriamos a história (McHugh, 2014) e, nesse sentido, envolvemo-nos mais profundamente nela.

Nesta medida, a narrativa áudio oferece contributos pertinentes para o estudo da empatia.

De acordo com Han (2024), contar histórias fomenta a empatia. Porque narrar significa vincular. Quem narra cria ligações entre diferentes acontecimentos e constrói comunidades. Também porque quem escuta concentra-se no outro, que se sente escutado, abrindo um espaço de conexão emocional. A narrativa como expressão de empatia tem merecido uma atenção crescente (Blank-Libra, 2016) e as narrativas orais são interessantes neste âmbito porque desencadeiam um processo cognitivo e emocional que envolve o ouvinte numa "*construção pessoal e experiência íntima, livre das dimensões físicas da tela ou de um palco e de quaisquer limitações técnicas do cinema*" (Santos & Peixinho, 2019, p. 149). A ausência de imagem constitui também uma proteção do julgamento apressado da pessoa que fala em função da sua aparência. Cria-se assim uma relação de intimidade entre quem fala e quem ouve, o que torna o áudio particularmente vocacionado para favorecer o desenvolvimento da empatia.

Para além da dimensão afetiva da voz e dos efeitos sonoros, o envolvimento cognitivo e emocional também parece ser potenciado pela própria narrativa. A investigação revela como a leitura de ficção aumenta a capacidade de identificarmos e compreendermos os pensamentos e emoções de outras pessoas (Johnson, 2012; Kidd & Castano, 2013) e as nossas próprias emoções (Oatley, 2016), reduz o preconceito implícito e explícito (Johnson, 2013) e favorece o comportamento pró-social (Johnson et al., 2013; Paravati et al., 2022). A literatura parece ter um impacto maior na empatia, do que a ficção de género, como novelas ou policiais. De acordo com Martingano (2020), a literatura favoreceria a empatia cognitiva e a ficção popular, ou de género, a empatia afetiva. Esta distinção tem sido atribuída ao facto de, neste último caso, a descrição das personagens e do enredo ser mais esquemática, exigindo, por isso, do leitor, menor esforço de interpretação (Andrejevic & Volcic, 2019) e, desta forma, menor envolvimento. E as narrativas que envolvem os leitores permanecem mais vivas e durante mais tempo na memória. Para Sontag, as imagens ajudam-nos a lembrar ("assombram-nos") mas são as narrativas que nos permitem compreendê-las: ""*all photographs wait to be explained or falsified by their captions*" (2003, p. 11). É o significado atribuído às imagens pelas palavras que permite a nossa leitura do que vemos e influencia a ação. A autora descreve a compaixão como uma emoção instável, que precisa de ser traduzida em ações para não "murchar". E não conseguirmos manter a realidade observada nas nossas mentes como uma falha de imaginação, de empatia. No mesmo sentido, Regenbogen et al (2012) verificaram empiricamente que, se a expressão facial e a prosódia facilitam o reconhecimento emocional, é o conteúdo da narrativa que desencadeia a partilha emocional.

A empatia também tem ela própria uma dimensão narrativa, podendo ser abordada como "*o entendimento dos outros e de nós próprios como elementos de pequenas histórias*" (Abrantes, 2014, p. 201). A narrativa é um elemento essencial dessa compreensão, uma estrutura que nos

permite organizar a realidade e contextualizar nela o outro. No sentido oposto, a descontextualização de pessoas e de situações funciona como bloqueador da empatia.

3.1. Estrutura narrativa e envolvimento emocional

A nossa memória das experiências vividas é organizada sob a forma de narrativas (Bruner, 1991). Uma narrativa é uma versão da realidade, uma reconstrução da experiência vivida, que permite a quem conta dar um sentido às suas vivências, atribuir-lhes um determinado significado (Linde, 1993; Rabelo, 2011). Este significado não é necessariamente único nem verdadeiro, mas deve ser plausível. Também não é imutável, tal como não o é a nossa própria identidade, que vamos construindo ao longo das nossas vidas, com o auxílio das narrativas que contamos sobre nós próprios e que, em larga medida, sustentam essa construção. Algumas delas são contadas repetidamente, transformando-se em verdadeiros cartões de apresentação, portadores de uma visão moral e da forma como o narrador vê a sua posição no mundo (Wennerstrom, 2001). São aquilo a que Linde (1993) chama "*life stories*".

No entanto, estaremos a assistir à perda da capacidade narrativa, tendência identificada por Han (2024), que diz vivermos na era da pós-narrativa. De acordo com o autor, o imediatismo e a fragmentação que caracterizam a sociedade digital não favorecem a capacidade de ouvir e de contar histórias. Embora talvez nunca se tenha falado tanto como hoje de *storytelling*, as "*stories*" publicadas no Instagram, por exemplo, não são verdadeiras narrativas, resumindo-se a sequências de imagens. As histórias são transformadas em mercadorias "*efémeras, arbitrárias e consumíveis*" (Han, 2024, p. 83), expropriadas do seu potencial transformador. Para Han, as redes sociais correspondem ao grau zero da narrativa, porque obedecem a um presentismo obcecado com a constante atualização informativa. A experiência, a memória, a fantasia e o encontro, que tornam a vida narrável, são esquecidos.

Tendo a sua origem na capacidade humana primordial de comunicar oralmente experiências de vivências pessoais, a narrativa inclui diferentes géneros, definidos de acordo com as suas funções (como entreter, informar ou persuadir). Neste quadro, as histórias narrativas podem ser classificadas como uma subclasse do discurso narrativo, cuja principal função é entreter (Brewer & Lechtenstein, 1982). De acordo com Brewer e Lechtenstein, a construção de uma narrativa envolve a adoção de um discurso através de recursos da linguagem que organizam os eventos relatados da forma escolhida para atingir os seus objetivos. Não é forçoso que siga a sequência temporal dos eventos. Pode, por exemplo, usar *flashbacks* ou até excluir eventos. Pode ainda considerar diferentes pontos de vista que permitem ao leitor/ouvinte/espectador ter acesso às intenções e planos dos participantes na

narrativa. Assim, se a memorização e a compreensão constituem critérios essenciais para a organização de narrativas do género informativo, e, neste caso, a sequência temporal torna-se relevante, no caso da narrativa que tem como finalidade o entretenimento é a resposta afetiva o critério que preside à organização do discurso. Num estudo sobre a estimulação da imaginação e do envolvimento emocional na narrativa áudio, Rodero (2012) verificou que a estrutura da história tinha um papel determinante. Neste caso, a história dramatizada (através de diálogos) foi mais eficaz do que a história contada (por um narrador), pela maior vividez das imagens mentais que foi capaz de gerar.

O modelo da estrutura natural da narrativa, proposto por Labov e Waletzky (1967, cit. in Labov, 2001) descreve o processo através do qual as narrativas são criadas, transmitidas e interpretadas, nomeadamente as narrativas orais de experiências pessoais. De acordo com Labov (2011), estas narrativas são um objeto de estudo particularmente rico, na medida em que permitem capturar, o mais possível, a organização espontânea do discurso, reduzindo o impacto da observação ao mínimo.

Labov e Waletzky identificaram nas narrativas orais uma estrutura clara e organizada, constituída por seis etapas: resumo, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda (Labov, 2011). A etapa inicial consiste geralmente (mas não obrigatoriamente) num sumário do tema, que pode ser apenas uma frase, chamando a atenção do ouvinte para a narrativa. A última etapa ("coda") assinala que a narrativa terminou e transporta de novo o ouvinte ao momento presente. O núcleo da narrativa é constituído por três etapas: orientação, complicação e resolução. A primeira apresenta os participantes e o contexto em que a ação decorre, estabelecendo uma expectativa sequencial da evolução dos acontecimentos, que é "sabotada" na fase seguinte e restaurada na terceira (Feng & Qi, 2014). As narrativas podem ainda conter várias "complicações". Nas narrativas orais de experiências pessoais, as etapas surgem na ordem sequencial dos eventos, com exceção da "avaliação", que tem a particularidade de poder permear as outras etapas, ocorrendo em qualquer momento da narrativa. Pode também ser externa, suspendendo a narrativa momentaneamente, ou interna, sendo incluída na ação através, por exemplo, do uso de recursos estilísticos ou prosódicos (Wennerstrom, 2001). Este modelo identifica recursos linguísticos característicos de cada estádio (por exemplo, o uso do pretérito imperfeito na etapa "orientação" ou o recurso a intensificadores na etapa "avaliação").

As narrativas orais são assim mais do que meros relatos de eventos, recorrendo a uma série de dispositivos para clarificar o propósito da história, podendo, por exemplo, incluir orações que se referem a eventos que não aconteceram, mas que poderiam ter acontecido ou que ainda não aconteceram (pseudoeventos). Geralmente, essas orações aparecem na etapa

"avaliação", suspendendo a ação antes de um evento crítico e identificando-o como o cerne da narrativa (Labov, 2011). Consiste assim numa etapa muito importante na medida em que estabelece a relevância dos eventos relatados, bem como a responsabilidade (culpa ou mérito) dos participantes na narrativa pelos eventos e seus resultados, no que o narrador é influenciado pelo quadro normativo e social em que vive, refletindo-o na avaliação que produz.

Após a análise de uma grande variedade de narrativas, Labov (2001) concluiu que, para estabelecer a responsabilidade, por exemplo, se recorre espontaneamente a técnicas de organização, como a referida referência a "pseudoeventos", a eliminação de eventos ou o uso de ambiguidade na formulação (e.g. uso da voz passiva), técnicas essas que podem ser identificadas na análise do discurso. Este procedimento relaciona-se com duas características fundamentais da narrativa assinaladas por Labov: a "*noticiabilidade"(reportability)* e a credibilidade. O evento mais "*noticiável"* é aquele que por si só justifica a reivindicação da atenção do ouvinte. É o evento menos esperado e aquele que é mais decisivo na história. No entanto, uma narrativa bem-sucedida não se baseia exclusivamente nesse evento. E raramente o narrador opta por iniciá-la com ele. A decisão sobre o evento inicial relaciona-se com a outra característica fundamental da narrativa, sem a qual será rejeitada pelos ouvintes, que é a credibilidade. Esta condição aplica-se a narrativas orais protagonizadas por pessoas comuns que contam histórias sobre eventos reais, nas quais, como assinala Labov (2001), o sucesso da narrativa e o *status* do narrador dependem dessa credibilidade. No entanto, a relação entre as duas características é paradoxal, na medida em que o evento é tanto mais *"noticiável"* quanto mais inesperado e excecional e, por isso mesmo, menos credível. A busca do necessário equilíbrio faz com que o narrador tenha a preocupação de preceder o evento central de outro evento que o explica, estabelecendo entre eles uma relação de causa e efeito para aumentar a credibilidade da narrativa. Pode ser necessário justificar também o evento causador, levando o narrador a estabelecer uma cadeia de eventos que se detém quando surge aquele que não suscita necessidade de justificação. Estar-se-á então no início da narrativa, na etapa de "orientação". A análise narrativa permite ainda aprofundar a compreensão da forma como diferentes dispositivos formais e linguísticos são, ou podem ser, usados para atribuir ou transformar o significado social dos eventos e promover o envolvimento emocional.

Embora Oatley defenda que as emoções são relevantes sobretudo na ficção, ao passo que a não-ficção seria sobretudo "informativa" (1999, p. 103), o modelo de Labov evidencia quanto o envolvimento emocional é fundamental na narrativa. A prosódia desempenha neste envolvimento um papel fundamental e, de acordo com Wennerstrom (2001), diferentes componentes estruturais da narrativa podem ter traços da prosódia característicos, tendo em vista produzir diferentes efeitos, que podem ser emocionais, atitudinais ou estilísticos. Por

exemplo, na "orientação" o tom de voz pode ser elevado, quando o narrador procura garantir a atenção dos ouvintes. Ao longo da narrativa, marcadores de discurso prosódicos[146] podem ser usados para assinalar a transição entre diferentes fases, em articulação com dispositivos linguísticos, o que acontece com especial destaque na transição da "orientação" para a "complicação" (Wennerstrom, 2001). Por exemplo, elevar o tom e o volume, acentuar vogais ou abrandar o tempo assinalam ao ouvinte que determinados elementos da narrativa são importantes. O exagero ou a diminuição dos atributos da prosódia indicam assim a emoção associada a diferentes momentos da narrativa. O discurso embebido também é frequentemente destacado prosodicamente, servindo essa estratégia a função de conferir mais realismo à narrativa e assim encorajar a audiência a assumir o ponto de vista do narrador. Por vezes, os narradores realizam mesmo autênticas dramatizações, para envolver o ouvinte, procurando aproximá-lo da perspetiva do narrador e assim captar a sua empatia para a forma como avalia os eventos. No entanto, como destaca Wennerstrom (2001), a prosódia é usada dentro de determinados limites socialmente definidos, pelo que nem toda a emoção se exprime prosodicamente no discurso, manifestando-se também através do vocabulário ou da gramática. Não obstante, dada a sua profunda relação com a emoção, o uso da prosódia permite identificar as prioridades emocionais numa narrativa.

Para Edwards (1999), as emoções são fenómenos discursivos, podendo ser analisadas como parte do modo como o discurso realiza atos sociais. Nesta perspetiva, as expressões emocionais são recursos conceptuais e retóricos que permitem construir narrativamente a natureza e a causa dos eventos e evitar ou contrariar interpretações alternativas. De acordo com Pence (2004) as emoções constituem mesmo a dimensão principal da nossa interação com uma narrativa. E, sendo experimentadas e recordadas no espaço e no tempo, as próprias emoções assumem a forma narrativa. Apesar de as respostas emocionais serem ainda vulgarmente percebidas como menos racionais (apesar de todo o trabalho desenvolvido por Damásio e pela sua equipa) e facilmente legíveis (por exemplo, as lágrimas significando tristeza), segundo Pence, a atração que as emoções exercem sobre a nossa atenção resulta, pelo contrário, em grande parte, da sua complexa variação, podendo assumir diferentes formas para exprimir igualmente complexos estados psíquicos.

Brewer e Lichtenstein (1982) desenvolveram uma teoria a que chamaram "do afeto estrutural", uma abordagem dos processos psicológicos relevantes para a classe específica de narrativas que são as "histórias", procurando analisar algumas das propriedades fundamentais que conduzem ao prazer ou divertimento ("*enjoyment*") (que seria o objetivo, ou força discursiva, desta subclasse de narrativas). Os autores relacionaram organizações específicas

[146] Como os *paratones*, que equivalem à marcação de parágrafos na linguagem escrita

do discurso com respostas afetivas do destinatário e ambas com os seus julgamentos de gosto (apreciação relacionada com o afeto) e com a classificação intuitiva da narrativa, esta já não relacionada com o afeto, mas dependendo antes do conhecimento que um leitor[147] tem da organização convencional do discurso e do impacto que a narrativa poderá produzir noutro leitor. Identificaram assim três critérios estruturantes do discurso: a surpresa, o suspense e a curiosidade. A organização do discurso teria por objetivo estimular estes efeitos no destinatário, estando por isso intimamente associada à sua resposta afetiva (por exemplo, numa narrativa organizada para estimular a surpresa, a informação crítica inicial da estrutura temporal dos eventos é omitida, sendo revelada apenas numa fase mais adiantada do discurso).

Os autores conduziram investigação empírica, na qual, manipulando a organização de discursos, pediram aos sujeitos que fizessem julgamentos afetivos em momentos específicos ao longo da narrativa (identificando o seu grau de surpresa, suspense ou curiosidade). Solicitaram também uma avaliação de gosto e a classificação intuitiva da narrativa. Os resultados confirmaram que as narrativas com conteúdo afetivo foram as mais apreciadas e também aquelas classificadas como "histórias" pelos participantes. As narrativas simples, descrevendo a resolução de um problema ou ações simples com um objetivo (por exemplo, uma pessoa deslocando-se entre o local de trabalho e a sua residência), não foram consideradas histórias. Por outro lado, uma narrativa envolvendo suspense - mesmo que sem um objetivo definido - foi já classificada como "história" pelos sujeitos. Esta experiência demonstra que estrutura narrativa e envolvimento emocional não podem ser dissociados e que diferentes respostas afetivas podem ser obtidas manipulando-se a estrutura do discurso.

A análise conduzida por Feng e Qi (2014) é exemplificativa desta relação. Estes autores debruçaram-se sobre o envolvimento do espectador de cinema, neste caso, partindo, não das reações deste, como na abordagem cognitiva, mas antes da forma como as emoções são interpretadas, encenadas e organizadas na construção da narrativa fílmica[148]. Partindo do modelo de Labov & Waletzky, identificaram três mecanismos discursivos de envolvimento do espectador - a fidelidade, a empatia e a expectativa -, procurando elucidar a forma como se organizam ao longo da narrativa.

O primeiro mecanismo corresponde à construção de uma atitude favorável em relação ao protagonista, a fidelidade, pela atribuição de uma série de qualidades. Na estrutura narrativa, este mecanismo ocorre na etapa "orientação", sendo fundamental para garantir o investimento emocional do espectador no filme. Pretende-se que este partilhe os objetivos e as emoções do protagonista e se preocupe com aquilo que lhe acontece ao longo da narrativa.

[147] Os autores estudaram a narrativa na forma escrita

[148] Analisaram dois filmes populares de géneros distintos: drama e ação

Conseguida essa fidelização, a prosódia emocional do protagonista gera emoções congruentes no espectador, correspondendo ao seu envolvimento empático, definido neste contexto como a compreensão dos eventos na perspetiva imaginada da personagem, dos seus sentimentos e preocupações. De acordo com Tan (2018), este envolvimento empático é uma das maiores possibilidades oferecidas pelo cinema. E pressupõe, em primeiro lugar, que entendamos o que acontece, estando por isso relacionado com a estrutura narrativa. A empatia com as personagens pode ser mais ou menos exigente em termos cognitivos. Pode ir desde uma reação involuntária de imitação da personagem ("empatia motora") até formas mais exigentes de empatia cognitiva (Tan, 2018). Na sua análise, Feng e Qi (2014) consideram dois indicadores do envolvimento empático: os eventos que provocam a emoção e a expressão desta pela personagem. Ou seja, o cumprimento ou incumprimento dos objetivos da personagem e a captação das suas expressões através de diferentes técnicas cinematográficas, que convidam o espectador a partilhar as respetivas reações emocionais ao longo da narrativa. Parece-nos assim possível estabelecer aqui um paralelo com a estrutura bifatorial da empatia: o primeiro indicador, associado à compreensão da narrativa, relacionar-se-ia com a empatia cognitiva e o segundo, ligado à partilha emocional, com a componente afetiva.

O último mecanismo, a expectativa, é construído através da incerteza associada ao cumprimento dos objetivos do protagonista, estabelecida a fidelidade do espectador. O seu envolvimento decorre, ao longo da narrativa, da alternância entre empatia e expectativa, antes e depois do cumprimento ou incumprimento dos objetivos, fases associadas a diferentes valências emocionais (negativa/ positiva). Na estrutura dos filmes analisados pelos autores, a prosódia emocional foi construída pela alternância entre o cumprimento e o fracasso na prossecução de objetivos, mesmo quando se tratava de narrativas dentro da narrativa, como a aprovação ou desaprovação de uma dada ação.

Em suma, o modelo de estrutura narrativa proposto por Labov e Waletzky (Labov, 2001) permite reconhecer, nomeadamente na narrativa oral, uma organização espontânea que se associada a mecanismos, linguísticos e prosódicos (Wennerstrom, 2001), para produzir envolvimento emocional do leitor/ouvinte. Brewer e Lichtenstein (1982) e Feng & Qui (2014) ilustram a forma como a organização da narrativa e distintos dispositivos discursivos se interrelacionam nesse sentido. Encontramos assim na própria narrativa e na sua composição elementos que criam condições para o desenvolvimento da empatia. Que tem, ela própria, como vimos, uma dimensão narrativa (Abrantes, 2014).

3.2. A "História Emocional"

Terminamos este capítulo introduzindo o modelo educativo desenvolvido por McHugh (2014), a "História Emocional", que adotámos na intervenção conduzida no âmbito desta investigação.

O modelo "História Emocional" foi concebido por McHugh para que os seus alunos, estudantes do primeiro ano de Jornalismo de uma universidade australiana, aprendessem os rudimentos da produção áudio e, simultaneamente, construíssem conexão emocional entre si. Trata-se de um módulo relativamente curto (4x3h), focado no potencial do áudio para exprimir emoções. A maioria dos 40 alunos envolvidos no programa (decorrido entre 2012 e 2014), não tinha conhecimento nem experiência anterior sobre produção áudio.

A atividade foi enquadrada por uma exposição teórica prévia sobre narrativa áudio e sobre a teoria das emoções básicas (Ekman, 1970). De seguida, McHugh pediu aos seus alunos que gravassem uma pequena entrevista com um interlocutor à escolha, que capturasse um momento emocional da vida dessa pessoa, que estivesse relacionado com uma de seis emoções básicas identificadas por Ekman (raiva, medo, tristeza, surpresa, aversão e alegria). Esta opção deveu-se ao carácter universal das emoções básicas que permitiria que todos os alunos, independentemente de fatores diferenciadores, demográficos ou socioculturais, se pudessem relacionar com elas. A entrevista foi depois editada pelos alunos, aos quais foi pedido que selecionassem os excertos mais informativos e com maior impacto emocional, de forma que não ultrapassasse os dois minutos de duração. Para auxiliar a narrativa e para sublinhar a emoção que o aluno pretendia destacar, foi ainda solicitada a inclusão de um som não verbal (natural ou produzido). Com este recurso, McHugh quis tirar partido da subjetividade do som, explorando a forma como ele pode ser usado para induzir e sublinhar emoções, mas também para manipular significados. Por fim, os alunos deveriam selecionar uma imagem ilustrativa da narrativa e redigir uma reflexão sobre a experiência. No final, as histórias produzidas foram ouvidas e comentadas em grupo.

A autora concluiu que esta experiência ofereceu aos alunos não apenas um incentivo para adquirirem competências de produção áudio, mas também, dada a sensibilidade dos tópicos por vezes abordados, para considerarem questões éticas e deontológicas relevantes na atividade jornalística, contribuindo também para a criação de laços emocionais na turma. O facto de o exercício consistir na gravação de uma narrativa pessoal permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade para colocar questões e aprofundar o diálogo, o que nem sempre é conseguido quando se trata de recolha de notícias (em que é suposto prepararem-se previamente, conhecendo alguns factos, ou pelo receio de questionar figuras públicas com uma postura menos recetiva, por exemplo).

De acordo com McHugh, esta experiência permitiu aos alunos refletirem sobre a melhor forma de conduzir entrevistas sensíveis, ponderando os pontos positivos (saber ouvir) e negativos (fazer reviver o sofrimento associado a um acontecimento perturbador, por exemplo). Princípios como a escuta ativa e a empatia foram abordados teoricamente, mas, segundo a autora, "*they emerge almost intuitively from the emotional content*" (McHugh, 2014, p. 9).

A autora desenvolveu este modelo considerando que a emotividade tem também um lugar no jornalismo. Teve, portanto, o objetivo de contribuir para desenvolver competências emocionais de futuros jornalistas, para além de competências técnicas e criativas, podendo assim este modelo ser enquadrado na abordagem holística do desenvolvimento da empatia, em articulação com outras literacias, conforme proposto por Friesem (2016) para a produção videográfica em contexto educativo.

Pensamos que a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, pelas razões explanadas ao longo deste capítulo, se configura como particularmente vocacionada para o desenvolvimento da empatia, permitindo ainda dar resposta a alguns dos fatores que condicionam o seu desenvolvimento em ambientes digitais. Foi esse exercício que nos propusemos realizar e avaliar no estudo empírico que descrevemos nos próximos capítulos.

Capítulo III

Conhecer e cultivar a empatia digital,

um estudo descritivo e outro quasi-experimental: metodologia

Neste capítulo, sintetizamos os pressupostos desta investigação e elencamos os seus objetivos e questões de partida. Apresentamos o seu desenho metodológico e a caracterização da amostra. Descrevemos de seguida os instrumentos e procedimentos de recolha de dados considerados. Terminamos delineando as metodologias de análise adotadas, estatística e qualitativa, esta última envolvendo três níveis sucessivos e complementares.

1. Enquadramento

É hoje amplamente reconhecido que a empatia é fundamental para a vida em sociedade, favorecendo o bem-estar pessoal e o comportamento pró-social[149]. Intervenções educativas parecem influir positivamente no seu desenvolvimento (Decety & Jackson, 2004), pensando-se que é sobretudo a componente cognitiva que é sensível à educação. Não obstante, embora a empatia afetiva possa não beneficiar de um treino específico, dada a sua natureza intuitiva (Martingano, 2022), atividades orientadas para estimular a empatia cognitiva parecem poder também afetá-la positivamente, nomeadamente se o seu conteúdo for emocional (Batson et al., 1997). E é certo que, para que a capacidade empática seja desenvolvida na sua completude, é necessário que também a sua dimensão afetiva seja considerada, dada a forte interdependência entre as duas componentes. Condições contextuais como o ambiente de aprendizagem e as experiências de contacto, promotoras da perceção de proximidade, parecem relacionar-se também com o seu desenvolvimento. Se pensarmos na relação professor-aluno, a investigação aponta para uma correlação entre práticas educativas positivas e a empatia (Cooper, 2004). E a jusante a própria escola beneficia do seu desenvolvimento já que, ao facilitar a comunicação e a cooperação, a empatia tem impacto

[149] Embora, como refere Martingano (2022), esta perceção possa estar a modificar-se, não sendo raras, numa sociedade pós-coronavírus, as manifestações de desvalorização do sofrimento humano. Acrescentamos que esta desvalorização poderá ter-se agravado desde 2022 com a polarização política, nomeadamente associada ao contexto de guerra.

positivo no processo de aprendizagem (Aldrup et al., 2022). Para além disso, embora a educação pareça influir positivamente na empatia mesmo na idade adulta (e.g. Pinho et al., 2011), a investigação aponta para o seu desenvolvimento sobretudo ao longo da infância e adolescência (Grühn et al., 2008), pelo que conhecer a forma como a empatia se manifesta nesta faixa etária e incluir esta temática nos *curricula* escolares é fundamental.

Entretanto, como vimos ao longo do capítulo I, a disseminação das comunicações intermediadas digitalmente suscita preocupações relacionadas com o impacto deste novo contexto de socialização no desenvolvimento da empatia, sobretudo nas gerações que crescem em ambientes impregnados pela tecnologia digital. Considera-se que, enquanto expressão da literacia emocional, a empatia é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade digital equilibrada (Area & Pessoa, 2012). No entanto, embora na investigação sejam descritos aspetos da atividade *online* favoráveis à empatia (e.g. Vossen & Valkenburg, 2016), algumas tendências estimuladas pela *internet*, como a desatenção/hiperatenção (Hayles, 2007), a desinibição (Suler, 2004) ou a *fantomização* (Fuchs, 2014) dificultam o seu desenvolvimento e expressão. E a investigação sobre o tema, embora relativamente escassa, tem apontado para níveis mais baixos de empatia digital, em comparação com a empatia "tradicional" (e.g. Carrier et al., 2015). A preocupação é assim pertinente, nomeadamente considerando o ainda incipiente conhecimento disponível sobre as características e as repercussões da transformação em curso.

Também no capítulo I, descrevemos intervenções desenhadas com o objetivo de desenvolver a empatia entre os mais jovens. Embora sendo insuficiente a avaliação do seu impacto (Martingano, 2020), a revisão realizada permitiu-nos concluir que estratégias colaborativas, multimodais e reflexivas oferecem perspetivas promissoras, bem como considerar o constructo na sua multidimensionalidade (por oposição a, por exemplo, proporcionar apenas uma experiência de empatia afetiva numa atividade imersiva). Abordar diretamente conteúdos emocionais (Batson et al., 1997) e vivências concretas, nomeadamente em contexto digital (e.g. Blakemore & Agllias, 2020), permite aumentar o reportório afetivo *offline* e *online*, recurso fundamental na vivência empática (Macagno et al., 2022; Mossner & Walter, 2024). Vimos também como desenvolver a empatia digital envolve considerar estratégias para dar resposta à "desativação" *online* de fatores como a falta de corporalidade e a redução de pistas de comunicação (Mossner & Walter, 2024). Multiplicar os canais de receção e considerar o recurso à tecnologia numa perspetiva ativa e não meramente reativa são estratégias propostas para enfrentar as condicionantes colocadas pelos ambientes digitais ao desenvolvimento da empatia.

O cenário apresentado sugere-nos o potencial oferecido pela narrativa áudio para

diversificar os canais de receção, estimular a escuta atenta e treinar a atenção ao outro e a concentração. Neste âmbito, a Educação para os *Media* surge como um enquadramento adequado para o desenvolvimento da empatia em contexto educativo. Ferramenta fundamental da formação dos jovens para a cidadania digital, tem sido sobretudo orientada para a promoção da literacia crítica e multimodal (e.g. Tomé et al., 2019). No entanto, também é adotada, embora com menor expressão, em projetos orientados para o desenvolvimento de competências socioemocionais, incluindo a empatia. No capítulo II, descrevemos experiências que recorreram à produção vídeo articulando o desenvolvimento de literacias digitais e mediáticas e da empatia, entendida como literacia (Friesem, 2016; Chen, 2018; Jiang & Gao, 2020) e outras que se aproximam deste desiderato, ao usarem a produção áudio para promover a conexão emocional (McHugh, 2014; Ravenscroft et al., 2018). Exploramos ainda o potencial oferecido pela organização narrativa do discurso. A narrativa potencia o envolvimento emocional (Brewer & Lichtenstein. 1982) e as emoções constituem elas próprias ferramentas narrativas (Pence, 2004). Em particular, as características da narrativa áudio são facilitadoras da expressão e da conexão emocional (McHugh, 2014). Acresce que a intercorporalidade auditiva, única possível na interação *online*, parece ser facilitadora do desenvolvimento da empatia (Elliott, 2023). A composição de elementos áudio e narrativos tem assim o potencial de constituir uma ferramenta facilitadora da empatia *offline* e *online*.

Este enquadramento serviu de base à proposta metodológica que descrevemos a seguir.

2. Objetivos e questões de investigação

O propósito desta investigação consiste em contribuir para aprofundar o conhecimento sobre empatia e empatia digital, em particular, na adolescência. Propõe-se também, neste âmbito, explorar o potencial de uma intervenção educativa envolvendo a produção de narrativas áudio como ferramenta promotora do desenvolvimento da empatia.

Por conseguinte, estabelecemos como objetivos deste estudo empírico:

1. Medir e comparar a empatia e a empatia digital dos adolescentes
2. Validar duas escalas de medição de empatia de empatia digital
3. Avaliar em que medida uma intervenção educativa, envolvendo a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, pode contribuir para o desenvolvimento da empatia
4. Produzir um conjunto de recursos educativos para a promoção da empatia em contexto educativo

Estes objetivos traduzem-se nas seguintes questões de investigação:

1. Quais os níveis de empatia e de empatia digital dos adolescentes?
2. O género e a idade são diferenciadores dos níveis de empatia e de empatia digital?
3. Qual o impacto de uma intervenção educativa, envolvendo a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, na empatia e na empatia digital dos adolescentes?

3. Desenho metodológico

Para atingir os objetivos delineados, ao longo dos anos letivos 2022/23 e 2023/24, conduzimos dois estudos, um descritivo e outro quasi-experimental, partindo ambos do mesmo inquérito inicial.

Sendo a empatia um constructo complexo e multidimensional, a utilização de metodologias mistas para o seu estudo oferece mais e melhores possibilidades interpretativas (cf. Cabedo-Peris et al., 2022). E foi isso que procurámos fazer nesta investigação, combinando a abordagem quantitativa no estudo descritivo com a análise mista de uma intervenção educativa no estudo quasi-experimental. Este diagrama ilustra o processo:

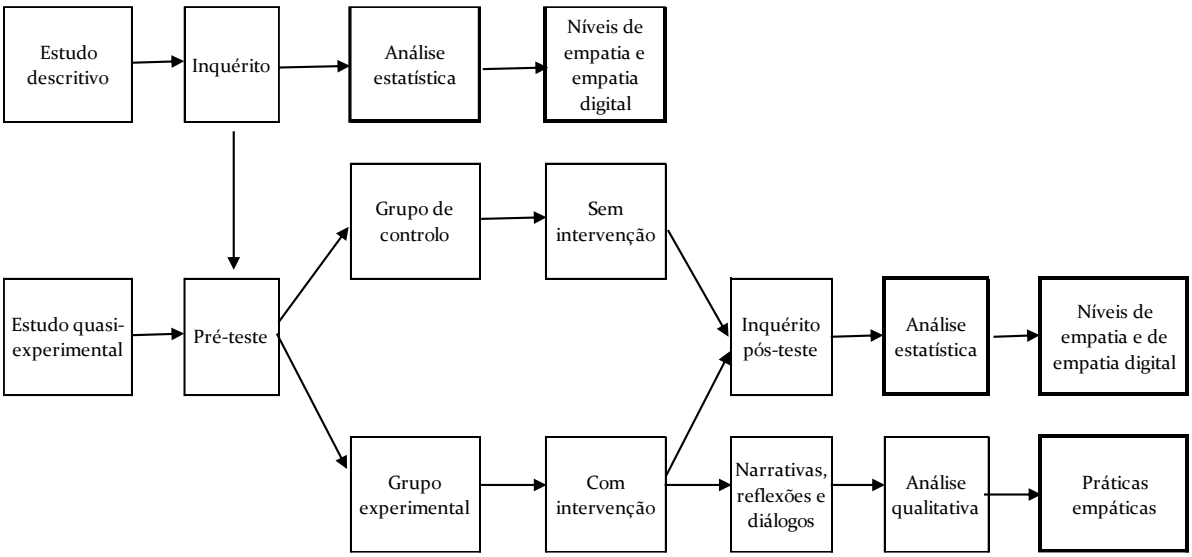


Figura 1. Diagrama da proposta metodológica

O estudo descritivo envolveu a análise estatística das respostas à primeira fase do inquérito, que antecedeu a intervenção educativa. O estudo quasi-experimental incluiu uma dimensão quantitativa e outra qualitativa. A primeira correspondeu à análise estatística das

respostas dadas pelos sujeitos que responderam às duas fases do inquérito (pré e pós-teste). A segunda na análise qualitativa dos textos - narrativas, reflexões e diálogos - produzidos pelos participantes ao longo da intervenção educativa.

3.1. Participantes

Participaram neste estudo empírico 279 adolescentes na faixa etária 10-24 anos. Esta delimitação da adolescência suporta-se na revisão proposta por Sawyer et al. (2018), que leva em consideração o facto de a delimitação 10-19 ter sido estabelecida nos meados do século XX, quando os padrões de crescimento, educação e transição de papéis sociais eram bastante distintos dos atuais. Apontando como argumentos o facto de se saber hoje que o processo de maturação biológica se prolonga para lá dos 19 anos, bem como o crescente número de anos de formação necessários à entrada na chamada vida adulta, os autores propõem a definição da "nova adolescência" entre os 10 e os 24 anos. Esta perspetiva suporta-se, por um lado, na assunção da arbitrariedade associada a estes limites, estabelecidos ao longo do tempo em função de diferentes contextos históricos e sociais, a que se associa a atual existência de conceitos sobrepostos, em que um adolescente de 16 anos pode ser simultaneamente considerado uma "criança" e um "jovem". Esta conceção mais lata de adolescência foi adotada em alguns estudos que mencionamos na revisão da literatura (por exemplo, Villadangos et al., 2016, consideraram o leque etário entre os 14 e os 25 anos).

Privilegiámos a faixa etária da adolescência por, conforme explanado no capítulo I, se tratar de uma população particularmente crítica para a temática aqui abordado, considerando o lugar ocupado pelos ambientes digitais no seu quotidiano e o facto de se estimar que é sobretudo até ao final da adolescência que a empatia se desenvolve. É, por isso, relevante medir e comparar os níveis de empatia e de empatia digital nesta população e testar programas educativos que promovam o seu desenvolvimento nesta fase da vida.

Foi selecionada uma amostra por conveniência em três instituições educativas do concelho do Porto: o Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade (AEEA), a Escola Comercial do Porto (ECP) e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Estas instituições educativas comungam o facto de acolherem cursos cujo currículo inclui a introdução à produção áudio, condição para que a intervenção prevista pudesse ser enquadrada na dinâmica letiva, e distinguem-se entre si por oferecerem diferentes níveis de ensino (respetivamente, básico, secundário e superior).

Em cada escola, selecionámos o ano de curso no qual os alunos tinham pela primeira vez formação relacionada com a produção áudio, com o objetivo de promover a articulação da

aprendizagem técnica e emocional. Partindo deste requisito, cada escola selecionou as turmas a envolver no inquérito e na intervenção educativa. Na FLUP, participaram no estudo os alunos do primeiro ano da Licenciatura em Ciências da Comunicação (quatro turmas/ano). Na ECP, foram envolvidas as turmas do segundo ano (correspondente ao 11º ano) do curso de "Técnico de Vendas e Marketing" e do curso de "Técnico de Turismo" (grupo de controlo). Na AEEA, participaram os alunos do primeiro ano do segundo ciclo do Ensino Básico (seis turmas). Foram excluídos *a posteriori* os participantes que não se enquadravam no leque etário definido.

No ano letivo 2022/23, participaram na primeira fase do inquérito 96 estudantes da FLUP, 78 dos quais nas duas fases e 28 na intervenção. Foram excluídos 5 estudantes com mais de 24 anos, resultando numa amostra final de 91 participantes no estudo descritivo e 75 no estudo quasi-experimental, dos quais 26 no grupo intervencionado.

No ano letivo 2023/24, responderam à primeira fase do inquérito 199 sujeitos (83 da FLUP, 27 da ECP e 89 do AEEA),tendo sido validados 188 questionários (respetivamente, 79, 27 e 82 questionários). Foram excluídos 4 sujeitos na FLUP e 4 sujeitos na AEEA por não se enquadrarem na faixa etária definida, bem como um questionário preenchido mediante tradução simultânea por um aluno não falante de português[150] e dois questionários muito incompletos na AEEA. A segunda fase do inquérito (pós-teste) contou com 184 participantes (63 da FLUP, 23 da ECP e 98 da AEEA). Deste conjunto, 161 sujeitos tinham respondido ao inquérito também na primeira fase, tendo sido englobados no estudo quasi-experimental 153 questionários (53 da FLUP, 23 da ECP e 77 da AEEA). Participaram na intervenção 64 alunos (28 da FLUP, 17 da ECP e 19 da AEEA), não tendo sido considerados na amostra 14 sujeitos (11 por não terem participado na 1ª fase e 3 por ultrapassarem o limite etário estabelecido). Os restantes 103 alunos integraram o grupo de controlo.

Desta forma, a amostra do estudo descritivo incluiu 279 sujeitos (Tabela 1), dos quais:

a) 194 (70%) do género feminino, 82 (29%) do género masculino e 3 (1%) não binários;
b) 85% com idade até 19 anos (M = 16,19; DP=4,08).

Uma subamostra de 228 sujeitos com uma distribuição demográfica bastante aproximada participou no estudo quasi-experimental:

a) 157 (69%) do género feminino, 68 (30%) do género masculino e 3 (1%) não binários;
b) 89% com idade até 19 anos (M= 15,67; DP=4,11).

Os 76 participantes envolvidos na intervenção distribuem-se demograficamente do seguinte modo:

[150] Processo similar foi seguido com uma aluna invisual, mas tratou-se apenas de leitura e não de uma tradução

a) 55 (72%) do género feminino e 21 (28%) do género masculino;

b) 89% com idade até 19 anos (M=16,30; DP: 3,97).

Deste conjunto de 76 participantes, 53 (70%) concluíram a produção da narrativa áudio. Este subgrupo distribui-se demograficamente de forma bastante aproximada aos restantes subgrupos: 39 (74%) do género feminino e 48 (91%) com idade até 19 anos (M=16,77; DP: 3,45).

Para efeitos de análise estatística, os sujeitos foram agrupados em 3 grupos etários: 10-13[151], 15-19 e 20-24, correspondendo cada um deles sensivelmente a diferentes fases da adolescência (início da adolescência, plena adolescência, e "nova adolescência").

Tabela 1. Distribuição demográfica da amostra

	Amostra		Subamostra		Grupo de controlo		Intervenção (atividades em sala)		Intervenção (atividades em sala + produção narrativa)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Género										
Feminino	194	0,70	157	0,69	102	0,67	55	0,72	39	0,74
Masculino	82	0,29	68	0,30	47	0,31	21	0,28	14	0,26
Não binário	3	0,01	3	0,01	3	0,02	0	0,00	0	0,00
Idade										
10-13	82	0,29	77	0,34	61	0,40	16	0,21	10	0,19
15-19	155	0,56	125	0,55	73	0,48	52	0,68	38	0,72
20-24	42	0,15	26	0,11	18	0,12	8	0,11	5	0,09
Escola										
FLUP	170	0,61	128	0,56	82	0,54	46	0,61	36	0,68
ECP	27	0,10	23	0,10	9	0,06	14	0,18	7	0,13
AEEA	82	0,29	77	0,34	61	0,40	16	0,21	10	0,19
Ano letivo										
2022/23	91	0,33	75	0,33	49	0,32	26	0,34	19	0,36
2023/24	188	0,67	153	0,67	103	0,68	50	0,66	34	0,64
Total	279	1	228	1	152	1	76	1	53	1

3.2. Instrumentos

3.2.1. Questionário de Empatia Básica e Online

Este estudo empírico envolveu a realização de um inquérito por questionário. Para o efeito, criámos o Questionário de Empatia Básica e Online, que inclui duas escalas de autorrelato, a

[151] Não havendo qualquer participante com 14 anos, não considerámos esta idade na delimitação dos grupos etários

que chamámos Escala de Empatia Básica Adaptada (EEBA) e Escala de Empatia Online Adaptada (EEOA).

Estas escalas foram elaboradas no âmbito desta investigação, com base, respetivamente, na versão portuguesa da *Basic Empathy Scale* (BES; Jolliffe & Farrington, 2006), traduzida e validada por Anastácio et al. (2016), e do *Online Empathy Questionnaire* (OE-Q; Marín-López et al., 2019), adaptação ao contexto digital da versão breve da BES (Salas-Wright et al., 2012). Foram obtidas autorizações dos autores dos instrumentos para os utilizarmos neste estudo empírico. A BES é uma escala bifatorial, diferenciando a empatia cognitiva da empatia afetiva, e foi pensada primordialmente para adolescentes, população considerada nesta investigação. Foram estes os motivos da sua seleção, para além da sua disponibilidade e ampla utilização e validação , como vimos em I-2.2.1.

A versão portuguesa da BES (Anastácio et al., 2016)[152] consiste em dezasseis itens (oito da subescala afetiva e oito da subescala cognitiva) avaliados numa escala de Likert com cinco pontos.

O OE-Q (Marín-López et al., 2019) inclui sete itens (quatro relacionados com a empatia cognitiva e três com a empatia afetiva), adaptados ao contexto *online*. Traduzimo-lo para língua portuguesa, tradução essa que foi validada pela autora principal e aperfeiçoada, de acordo com orientações dadas pela própria. Esta versão portuguesa foi então retrovertida por uma tradutora externa para língua espanhola e de novo validada com a autora. Os itens foram comparados e as discrepâncias de significado revistas. Foi substituída a expressão "*el móvil/internet*" utilizada pela autora na versão original por "*online*", na medida em que, no contexto português, não é hoje estabelecida grande distinção entre o acesso à *internet* através do telemóvel e através do computador, nomeadamente entre os mais jovens. Foi também substituída a escala de frequência temporal utilizada no OE-Q pela escala de concordância usada na BES original, com cinco pontos (de "discordo totalmente" a "concordo totalmente"). Estas alterações foram propostas à autora, que as aceitou.

Às duas escalas adicionámos novos itens, especificamente relacionados com o som. As afirmações incluídas na BES fazem referência frequente à visão (por exemplo, *"Costumo ficar triste quando vejo coisas tristes na televisão ou em filmes*" ou "*Ver uma pessoa que está irritada não tem qualquer impacto nos meus sentimentos*"), mas não mencionam a audição, quer da voz direta, quer através, por exemplo, de programas radiofónicos. Esta ausência é comum à generalidade dos instrumentos de autorrelato para a medição da empatia. Pretendendo considerar esta dimensão no inquérito, acrescentámos à versão portuguesa da BES quatro

[152] Esta versão eliminou 4 dos 20 itens da escala original

itens relacionados com a audição (três na subescala afetiva e um na subescala cognitiva), recorrendo a uma formulação semelhante à dos restantes (por exemplo, "*Costumo ficar triste quando oiço coisas tristes na rádio ou em podcasts*"), resultando numa nova escala com vinte itens (a EEBA). No OE-Q, acrescentámos um item com o mesmo propósito na subescala afetiva, resultando assim numa escala com 8 itens (a EEOA). As duas escalas foram agrupadas no Questionário de Empatia Básica e Online, que inclui ainda um campo com questões demográficas[153].

Dado o carácter situacional da resposta empática aqui analisada, pode parecer contraintuitivo avaliar os resultados quantitativos através de instrumentos de autorrelato. No entanto, alternativas como medir respostas fisiológicas ou expressões faciais, para além da complexidade da execução, não são também medidas precisas da emoção vivenciada nem, por maioria de razão, da resposta empática. Quando muito, permitem avaliar uma primeira fase da possível reação empática que, como vimos, na sua complexidade, envolve, para além da reação somática, a articulação de mecanismos afetivos e cognitivos. Talvez por isso, e dada a dificuldade de operacionalizar a avaliação dos impactos através de medidas comportamentais, os instrumentos de autorrelato continuem a ser preferidos. A nossa opção apoia-se na expectativa de que a experiência vivida se possa traduzir na orientação disposicional dos participantes, considerando-se que as pontuações nas escalas de autorrelato se correlacionam positiva, embora moderadamente, com a empatia situacional (Maibom, 2014).

3.2.1.1. Teste-piloto e validação da fiabilidade

Testámos uma primeira versão do Questionário de Empatia Básica e Online em sala de aula, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2022/23, com 27 alunos do segundo ano da licenciatura em Ciência da Comunicação da FLUP, numa sessão da unidade curricular "Técnicas de Expressão Jornalística *Online*". Os alunos foram informados tratar-se de um teste e convidados a responder ao questionário e a identificar eventuais dificuldades de compreensão ou outras observações que considerassem relevantes, podendo manifestá-lo oralmente ou por escrito no próprio documento. Este piloto permitiu a reformulação de questões que se revelaram pouco claras ou menos pertinentes. As duas escalas propriamente ditas não sofreram alteração. A versão revista do questionário foi aprovada pela Comissão de Ética da FLUP.

A versão portuguesa da BES (Anastácio et al., 2016) e o OE-Q (Marín-López et al., 2019) apresentam bons índices de fiabilidade, o primeiro com α=.85 para a empatia cognitiva e α=.80

[153] Inclui também uma escala sobre modos de comunicação preferenciais, cuja análise não foi incluída nesta tese

para a empatia afetiva e o segundo com α =.88 na empatia cognitiva e α =.67 na empatia afetiva. Ambas as escalas revelam também um bom ajustamento ao modelo bifatorial.

De qualquer modo, considerando as alterações que realizámos, com a inclusão de novos itens, bem como a tradução para língua portuguesa da OE-Q, quisemos validar as qualidades psicométricas das novas escalas daí resultantes. Esta validação foi realizada com base nas respostas à primeira fase do inquérito ministrado no ano letivo 2022/23, após a aprovação do Questionário pela Comissão de Ética.

As novas escalas foram submetidas a testes de fiabilidade e análise fatorial exploratória, usando o software R na versão 4.2.1 para Windows. A fiabilidade foi testada através do cálculo do alfa de Cronbach, com resultados satisfatórios. Na Escala de Empatia Básica Adaptada (EEBA) a componente cognitiva obteve α = .77 e a componente afetiva α = .81. Na Escala de Empatia Online Adaptada (EEOA), a componente cognitiva obteve α = .82 e a afetiva α = .59. Apenas a componente afetiva da EEOA atingiu um valor inferior a 0.7, mas superior a 0.5, o que se pode considerar aceitável (Field, 2009).

A análise fatorial exploratória validou a estrutura bifatorial de ambas as escalas, considerando as alterações introduzidas. No entanto, o primeiro item da EEBA revelou uma correlação muito baixa com os restantes itens da componente afetiva, pelo que se optou pela sua eliminação, resultando assim numa escala com 19 itens. Desta forma, a pontuação das escalas é a seguinte: na EEBA, o nível mínimo de empatia corresponde a 19 pontos e o máximo a 95; na EEOA, com 8 itens, os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 8 e 40 pontos (análise fatorial e de fiabilidade e versão final do questionário no Anexo I).

3.2.2. O programa de intervenção educativa

Desenvolvemos um programa educativo enquadrado no modelo de aprendizagem baseada na experiência (Kolb, 1984). Trata-se de uma abordagem holística da educação que conjuga a aprendizagem experiencial com estratégias cognitivas e comportamentais, focando-se no processo e não nos resultados. Para Kolb, a aprendizagem assenta na tensão dialética e criativa entre quatro fases de aprendizagem: a experiência concreta (experimentar), a observação reflexiva (refletir), a conceptualização abstrata (pensar) e a experimentação ativa (agir). De acordo com este modelo, a experiência subjetiva é a base para a observação e para a reflexão. Esta é então transformada em conceitos abstratos que orientam a ação em experiências subsequentes (Kolb & Kolb, 2013).

Aproximamo-nos também da ótica que considera os diferentes estilos de aprendizagem (Fleming & Mills, 1992), recomendando a diversificação das estratégias pedagógicas e, desse

modo, dos canais de receção, abordagem que concorre para tornear os entraves colocados pelos ambientes digitais ao desenvolvimento da empatia (Mossner & Walter, 2024).

Partindo deste enquadramento, na elaboração do programa educativo, considerámos três componentes fundamentais. A primeira consiste na abordagem do tema da empatia diretamente, contemplando as seguintes preocupações decorrentes da investigação neste âmbito:

a) trabalhar o constructo na sua multidimensionalidade (Malti et al., 2016), incluindo atividades com conteúdo emocional (Batson, 2009);

b) considerar as condições concretas da sua expressão, nomeadamente em ambientes digitais [Morgan & Fowers, 2021);

a) optar por atividades multimodais, experienciais e reflexivas, em ambiente protegido (Cotta & Filho, 2020).

A segunda componente respeita ao recurso à produção mediática em contexto educativo para fomentar a aprendizagem simultaneamente técnica, social e emocional, numa abordagem holística (Friesem, 2016). Neste quadro, é explorada a possibilidade de articulação entre a progressão na aquisição de competências digitais e mediáticas (Hobbs, 2010) e a experimentação de diferentes práticas empáticas (Batson, 2009), num processo estruturado e cumulativo.

A terceira reside na produção de narrativas áudio com conteúdo emocional (McHugh, 2014), enquanto estratégia potenciadora da conexão emocional no quadro da aprendizagem das técnicas básicas de produção. Esta opção sustenta-se nas características da narrativa áudio, favorecedoras da vivência empática, nomeadamente:

a) ser potenciadora da escuta atenta, da intimidade e da imaginação;

b) o áudio ser o único *media* que, mesmo quando intermediado digitalmente, não tem barreiras, permitindo a intercorporalidade e a sincronização;

c) a narrativa como contracorrente face ao imediatismo das plataformas digitais.

O programa que concebemos propõe a fusão das três componentes num conjunto de atividades delineadas com o objetivo de favorecer a reflexão e a experimentação de diferentes vivências empáticas, em articulação com as literacias digitais e mediáticas associadas a um processo de produção mediática em contexto educativo.

A figura 2 ilustra a articulação das três componentes que compõem o programa.

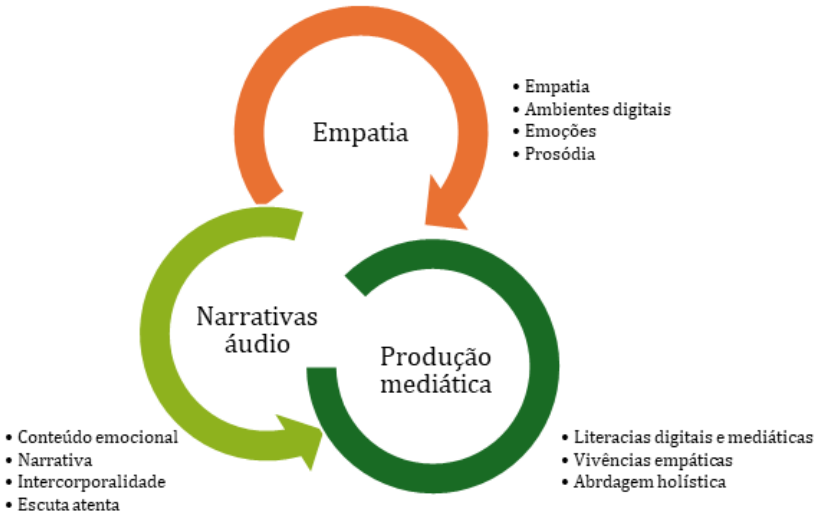


Figura 2. Componentes do programa educativo

Esta proposta educativa inclui então a produção pelos participantes de narrativas áudio com conteúdo emocional, uma atividade individual que culmina na audição das "Histórias Emocionais" numa sessão coletiva. A produção da narrativa é precedida de um conjunto de atividades em sala de aula, desenhadas com o objetivo de promover a reflexão sobre o tema da empatia e da sua relação com os ambientes digitais e explorar aspetos como o lugar da prosódia na comunicação emocional, a escuta atenta e as emoções, preparando os participantes para a atividade subsequente.

O programa que delineámos e detalhamos a seguir segue de muito perto os passos da produção da "História Emocional" definidos por McHugh (2014), salvaguardando o facto de termos optado por não solicitar aos participantes a seleção de uma imagem ilustrativa da narrativa que produziram. Também não incluímos na atividade a sua publicação em redes sociais (como fez Chen, 2018). A nossa abordagem foi no sentido de, embora adotando uma metodologia multimodal, limitar o recurso aos *media* digitais a uma ótica instrumental: por exemplo, os participantes pesquisaram efeitos sonoros e excertos musicais em *websites* de utilização livre e trabalharam com a ferramenta de edição *online*, mas, em ambos os casos, este uso teve como objetivo produzir uma narrativa áudio para ser ouvida e comentada num contexto social restrito e síncrono. Pretendeu-se com esta abordagem reduzir o contacto com ecrãs e fomentar o uso da tecnologia digital exclusivamente como ferramenta ao serviço da sua criatividade, abordando-a numa lógica de *pharmakon* (Stiegler, 2010).

Programa educativo "Contar uma História Emocional"

O programa organiza-se em dois módulos sequenciais. O primeiro módulo é composto por um conjunto de atividades promovidas em sala de aula, com os seguintes objetivos:

a) sensibilizar os participantes para o significado da empatia e para a sua complexa relação com os ambientes digitais;

b) explorar o tema das emoções básicas (que será depois o mote para a narrativa áudio);

c) fomentar a compreensão da variabilidade de expressões faciais, orais e musicais;

d) desconstruir ideias pré-concebidas sobre empatia e reconhecimento das emoções;

e) destacar o papel da prosódia e da música na comunicação emocional;

f) oferecer aos participantes um contacto lúdico e formativo com os diferentes temas.

Globalmente, este primeiro módulo pretende promover a reflexão e aprofundamento do conhecimento sobre as temáticas em causa, enquadrando experiencialmente a atividade do módulo seguinte.

O segundo módulo inclui a atividade de produção de narrativas áudio, com conteúdo emocional - as "Histórias Emocionais" -, articulando-a com a reflexão associada às diferentes fases do processo de produção e às vivências empáticas associadas. Desenvolve-se em diferentes cenários, incluindo o, mas não se restringindo ao, contexto escolar. O objetivo desta atividade consiste em conciliar a aprendizagem/treino de técnicas de produção áudio com a experimentação de vivências empáticas.

Módulo I: enquadramento e sensibilização

O programa do módulo I parte de um tronco comum, tendo a sua operacionalização envolvido adaptações em função da faixa etária e da disponibilidade das diferentes escolas. A duração do módulo é flexível, em função do grau de aprofundamento de cada atividade (de uma a cinco sessões de 100 minutos).

Atividade 1: empatia

Com esta atividade pretende-se promover a reflexão e compreensão partilhada em torno do significado da empatia e da sua importância. Inclui a exploração do conceito, através de atividades como a produção de nuvens de palavras[154] e o visionamento de vídeos, que suscitem a reflexão e o diálogo em torno do conceito de empatia. Trata-se assim de um exercício

[154] Com recurso aos telemóveis ou computadores e ao Mentimeter

multimodal, que estimula nos participantes a reflexão sobre o tema e o confronto com diferentes ideias, sensibilizando-os para a sua complexidade e relevância. A figura 3. consiste numa nuvem de palavras produzida por uma das turmas envolvidas na intervenção, que serviu de base ao diálogo subsequente.

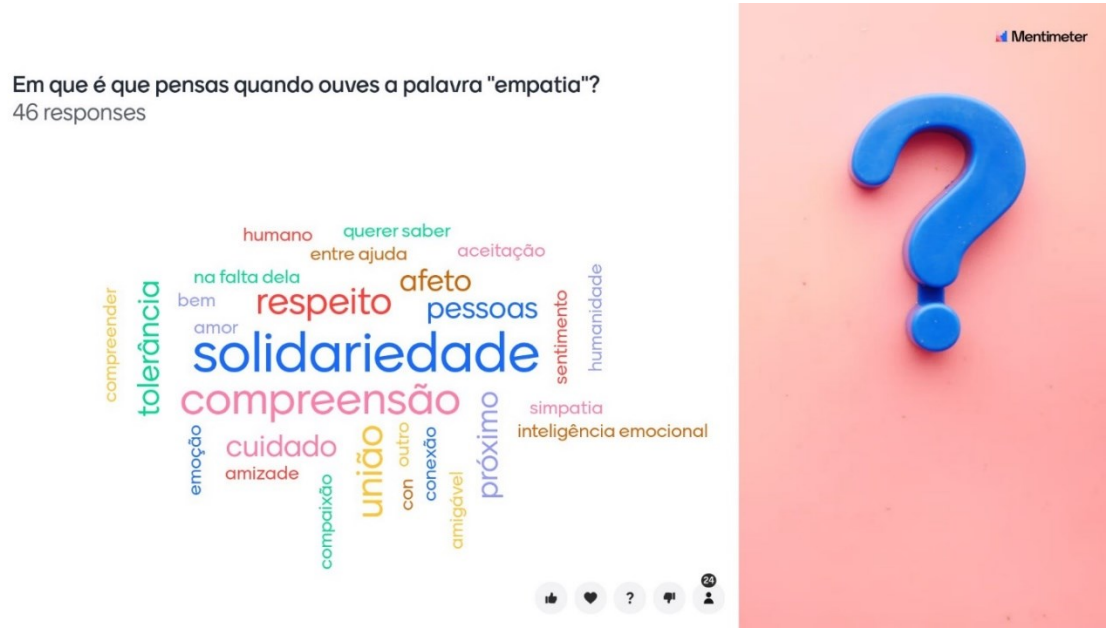


Figura 3. Nuvem de palavras produzida durante a intervenção educativa na FLUP (2023/24)

Atividade 2: empatia e ambientes digitais

Tendo como objetivo promover a reflexão sobre as oportunidades e os obstáculos colocados pelos *media* digitais ao desenvolvimento da empatia, nesta atividade é pedido aos participantes que os identifiquem numa série de *cartoons* humorísticos, suscitando-se assim o diálogo sobre o tema. Esta atividade pode ser realizada com recurso à projeção vídeo ou através da distribuição de cartões com as imagens e as "soluções", que são depois organizadas pelos participantes numa dinâmica de grupo. A atividade pode ser ainda desdobrada em exercícios complementares. Por exemplo, na AEEA os alunos produziram um mural com cartazes sobre o tema (figura 4).



Figura 4. Elaboração de *posters* pelos alunos do AEEA

Atividade 3: a prosódia

A prosódia é abordada através de um jogo no qual são ouvidas frases ou expressões não verbais reconhecíveis[155], sendo perguntado aos participantes a quem pertence a voz escutada. Inclui também a audição de diferentes entoações da mesma frase, procurando-se identificar os seus sentidos. O jogo consiste numa oportunidade para se estabelecer diálogo sobre a singularidade da voz e sobre a possibilidade de imprimirmos sentidos distintos ao que é dito, através das características da prosódia. Pretende-se desta forma sensibilizar os participantes para o carácter identitário da voz e para a riqueza deste instrumento de comunicação e introduzir o conceito de prosódia.

Atividade 4: reconhecimento de emoções

Esta atividade começa com uma referência à teoria das emoções básicas e aos seus pressupostos. São projetados *emojis* habitualmente associados a diferentes emoções. É acrescentado que as microexpressões faciais são demasiado rápidas e nem sempre fáceis de decifrar, até porque há vários fatores que podem influenciá-las. Esta asserção é sustentada com a projeção de imagens com expressões enigmáticas (por exemplo, a Gioconda). Conclui-se que não podemos assim repousar apenas nas expressões faciais para identificar o estado emocional das pessoas com quem nos relacionamos no dia-a-dia, havendo outros sinais auxiliares, como os fornecidos pela prosódia.

A partir deste enquadramento, é proposta a realização de um *quiz* de reconhecimento de

[155] Por exemplo, o "grito" de Ronaldo

seis emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, repulsa e surpresa)[156], através de fotografias e vídeos com expressões faciais e da audição de frases, pseudofrases e trechos musicais[157] (exemplo na figura 5).



Figura 5. *Quiz* das emoções básicas

Após os participantes responderem individualmente a cada questão, é projetada a solução. No final de cada *quiz*, são apresentados os resultados totais e festejados os "vencedores", dimensão "competitiva" lúdica que acaba por funcionar como um estímulo à participação. O debate sobre as diferentes classificações é espontaneamente suscitado pelas "soluções" ao longo do jogo. Neste âmbito, é explicado que há uma resposta correta, no sentido em que os estímulos constam de bases de dados validadas em contexto experimental, no qual um número significativo de sujeitos em ambiente de teste reconheceu essa mesma emoção na expressão em causa.

No final, esses exemplos permitem estimular o diálogo sobre o cuidado que devemos ter na classificação do estado emocional do outro e da utilidade que a informação obtida através do ouvido pode ter. O *quiz* proporciona um contacto lúdico com esta etapa inicial do processo empático, o reconhecimento de emoções. Permite explorar aspetos como a subjetividade das perceções, as emoções mais difíceis de identificar e porquê e as diferenças no seu reconhecimento através de estímulos visuais e auditivos. Sendo assinalado que nos focamos na atenção ao outro, e não no grau de precisão da identificação, como uma etapa do estabelecimento de uma conexão empática, este exercício permite desconstruir ideias preconcebidas sobre a fiabilidade do processo. Fomenta também a reflexão sobre questões colocadas nas escalas de autorrelato preenchidas pelos participantes e no âmbito da produção

[156] As imagens são projetadas e as frases e trechos musicais emitidos; os participantes identificam as emoções a que as associam, através do software Kahoot, que permite a visualização imediata da forma como as respostas se distribuem, facilitando o diálogo sobre os resultados.

[157] Para criar estes *quizzes*, foi utilizado o KDEF (Lundqvist et al., 1998), bases de dados de frases e pseudofrases criada por Castro e Lima (2010) e de trechos musicais por Arriaga et al.(2010)

da "História Emocional", ambas concebidas em torno das emoções básicas. Desperta ainda a atenção para o papel da prosódia e da música na comunicação emocional[158].

Atividade 5: escuta empática

Com esta atividade pretende-se sensibilizar os alunos para a importância da escuta atenta no diálogo com o outro e fornecer-lhes instrumentos facilitadores desse exercício, constituindo uma preparação para a realização da entrevista no módulo seguinte.

Com os participantes mais velhos, esta atividade consiste num diálogo a partir de um pequeno guião (Pavlovič et al., 2023). Com os alunos mais novos, em dois exercícios que favorecem o treino da escuta atenta[159]:

a) **"Perguntas empáticas"** - cada participante recorta uma pergunta à escolha de uma lista para fazer a um colega, tentando ouvir a resposta com atenção e imaginar-se no lugar do outro;

b) **O "interruptor de escuta"**: este exercício pode ser realizado parcialmente fora da escola; cada participante pede a um familiar ou amigo que lhe conte uma história relacionada com as emoções básicas, imaginando que tem o equivalente a um interruptor de luz na cabeça, o "interruptor de escuta". Ao ligá-lo, ouve com empatia, concentrando-se totalmente na pessoa e na sua história. O participante descreve então a experiência tal como a viveu por escrito para não se esquecer e poder partilhar oralmente com os colegas a experiência no regresso às aulas.

<u>Módulo II: produção da "História Emocional"</u>

O Módulo II corresponde ao processo de produção de narrativas áudio pelos participantes. Tanto quanto possível, a atividade deve ocorrer em simultâneo com o processo de aprendizagem das técnicas de produção. Dependendo do grau de domínio das ferramentas pelos alunos, também pode ser realizada autonomamente, embora sempre com apoio dos professores, nomeadamente na disponibilização de equipamento e instalações para gravação e edição das entrevistas.

A duração deste módulo não deve ser inferior a um mês, considerando as diferentes fases, o facto de poder envolver pessoas e atividades externas à escola e a necessária reflexão ao longo do processo.

[158] Na operacionalização do programa nas três instituições educativas envolvidas, esta atividade obteve muito boa recetividade com os diferentes grupos, promovendo entusiasmo e discussão sobre o tema.
[159] Ambos inspirados em ideias do Empathy Lab: https://empathylab.uk/

Atividade 1: introdução

Os alunos são convidados a produzir uma narrativa áudio com conteúdo emocional, uma "História Emocional", de acordo com os passos seguintes:

1. gravar uma entrevista com uma pessoa à escolha, na qual esta conte uma história pessoal, que envolva pelo menos uma das emoções básicas abordadas no Módulo I;

2. editar a entrevista, selecionando os momentos mais importantes de forma que a história e a emoção envolvidas sejam compreendidas pelos ouvintes e que a duração final não ultrapasse os dois minutos[160];

3. adicionar música e efeitos sonoros para sublinhar a emoção e ajudar a contar a história.

Os participantes recebem um guião que inclui, para além das instruções, textos de apoio sobre gravação de entrevista e sobre escuta empática e endereços de bases de dados com sons e música de acesso livre. Podem ser ouvidas narrativas áudio exemplificativas e recordadas as emoções básicas a considerar.

Atividade 2: pré-produção

Nesta atividade, os alunos preparam a fase de produção, selecionando e contactando a pessoa a entrevistar. Esta fase inclui a preparação um guião da entrevista, que pode conter apenas uma pergunta ou várias, dependendo do objetivo e do grau de conhecimento prévio do participante sobre a narrativa que irá ouvir. Pode ainda ser construído em articulação com o entrevistado, quando preparam a entrevista, estabelecendo a história que será narrada e de que forma.

Se a entrevista for feita na escola, a própria instituição pode assegurar as condições necessárias, por exemplo, disponibilizando o estúdio de gravação. Quando a entrevista se realiza fora da escola, poderá ser equacionado o uso de telemóveis dos alunos ou familiares, nomeadamente no caso dos alunos mais novos. O equipamento a utilizar deverá ser previamente experimentado e testado pelos alunos. A entrevista também pode ser realizada *online*, sendo nesse caso usado apenas o registo áudio.

Atividade 3: produção

Nesta fase, os alunos conduzem e gravam a entrevista. Na condução da entrevista, pretende-se que seja útil aquilo que aprenderam sobre escuta empática e comunicação

[160] Na operacionalização do programa, raramente este limite foi ultrapassado

emocional. A entrevista constitui assim uma oportunidade para os alunos dedicarem a máxima atenção ao narrador, procurarem compreender as suas emoções, imaginarem-se no seu lugar e partilharem as suas emoções, ao mesmo tempo em que usam o equipamento e aplicam competências técnicas.

Atividade 4: pós-produção

Nesta fase, os participantes editam a entrevista gravada na atividade anterior, experimentando diferentes possibilidades. Podem cortar excertos que não sejam relevantes para a compreensão da história ou das emoções associadas ou que seja adequado substituir por efeitos sonoros. Podem também adicionar excertos musicais para, por exemplo, criarem o ambiente pretendido, separarem episódios ou sublinharem ou emoção. Os sons adicionados podem ser originais ou obtidos em bases de dados *online*.

Nesta fase é importante a orientação do professor, sobretudo se os alunos estiverem a aprender a trabalhar com a ferramenta de edição e a navegar na *internet*.

Concluída a edição, é redigida ou gravada uma pequena reflexão pessoal sobre a experiência, que é enviada, juntamente com o registo editado da "História Emocional" para o professor.

Atividade 5: divulgação

Nesta atividade, as narrativas áudio produzidas são ouvidas e comentadas em sala de aula (física ou *online*). É uma fase fundamental, na qual é promovido o diálogo entre os participantes sobre a experiência. Após a audição da narrativa, os colegas, no papel de "ouvintes", revelam se compreenderam a história, as emoções que nela identificaram e de que forma foram por elas afetados. Perante a audição da narrativa num contexto "público" e face às reação dos colegas, o produtor da narrativa reflete sobre até que ponto na edição conseguiu ser fiel à história e às emoções da pessoa entrevistada, se o resultado correspondeu à sua expectativa e que sentimentos experimenta ao ouvir os comentários dos colegas.

No final, os participantes são convidados a fazer uma apreciação global da experiência, podendo referir, por exemplo, se ela teve reflexos no seu relacionamento com colegas e se aprenderam algo que considerem valioso.

3.3. Operacionalização e recolha de dados

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), o trabalho de campo decorreu ao longo de dois anos letivos (2022/23 e 2023/24). A intervenção educativa foi enquadrada na Unidade Curricular "Técnicas de Expressão Jornalística I- Audiovisual" do primeiro ano da Licenciatura em Ciências da Comunicação. Em cada um dos anos letivos, foi selecionada pelo professor responsável uma de quatro turmas para participar na intervenção, integrando as restantes o grupo de controlo.

A Escola de Comércio do Porto (ECP) participou na segunda edição, no ano letivo 2023/24, tendo a intervenção sido enquadrada no domínio de "Comunicação" do segundo ano curricular do curso de nível secundário "Técnico de Vendas e Marketing". O programa destes domínio inclui conteúdos relacionados com produção áudio, associados à dinamização da rádio escolar da entidade, a Radioativa[161]. Foi selecionada pela direção da escola como grupo de controlo uma outra turma do mesmo nível de ensino com a saída profissional de "Técnico de Turismo".

Por último, o Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade (AEEA) também participou na segunda edição, em 2023/24 , tendo sido envolvidas no inquérito e subsequente estudo quasi-experimental as seis turmas do primeiro ano do segundo ciclo do Ensino Básico. A intervenção foi enquadrada nas aulas de "Complemento de Educação Artística - Comunicar em Multimédia" nas quais são ministrados conteúdos relacionados com a produção radiofónica, associados ao funcionamento da rádio escolar do Agrupamento, a Rádio Eu@génio[162]. A direção da escola selecionou uma das turmas para participar na intervenção.

Nas três instituições educativas, os questionários foram ministrados pela investigadora, em sala de aula, na presença do/a docente responsável pela Unidade Curricular[163]. A primeira fase do inquérito realizou-se antes do início da intervenção educativa (estudo descritivo e pré-teste). A segunda fase do inquérito (pós-teste) realizou-se após a intervenção educativa, com exceção da primeira edição do estudo empírico, em 2022/23, na FLUP, na qual a sessão final que encerrou a intervenção educativa decorreu após o inquérito pós-teste.

A participação dos alunos envolvidos não pode ser considerada totalmente voluntária, na medida em que se tratou de uma atividade proposta por professores em contexto escolar, o que, até certo ponto, permitiu controlar o "efeito teto". Não obstante, os participantes foram informados de que a atividade era extracurricular e de que a participação não era

[161] https://www.ecpescolacomercioporto.pt/radioativa-a-radio-da-ecp/ (acedido em 29-04-2025); embora a rádio escolar esteja sem atividade, o seu equipamento continua a ser utilizado no âmbito do referido domínio de formação.
[162] https://www.agrupamento-eugenioandrade.org/radio-eugenio/ (acedido em 29-04-2025)
[163] Com exceção do inquérito pós-teste realizado na FLUP em 2022/23 que foi ministrado pelo docente

obrigatória[164]. Todos os alunos envolvidos nesta investigação, ou os respetivos encarregados de educação, assinaram declarações de consentimento informado (Anexo I). Na resposta ao inquérito, foi usado um código alfanumérico, permitindo assim a associação dos questionários preenchidos nas duas fases, salvaguardando a confidencialidade das respostas.

A primeira edição do estudo empírico decorreu na FLUP durante o segundo semestre do ano letivo 2022/23, entre fevereiro e junho. Os participantes das quatro turmas envolvidas responderam à primeira fase do inquérito presencialmente em sala de aula, em quatro sessões agendadas ao longo do mês de fevereiro.

O primeiro módulo da intervenção educativa realizou-se no início de março, numa sessão com a participação de 28 alunos. O segundo módulo decorreu ao longo do mesmo mês. Os alunos tiveram acesso ao estúdio de rádio da FLUP, que utilizaram de forma autónoma. Foram produzidas 20 "Histórias Emocionais" e 18 reflexões.

A segunda fase do inquérito decorreu no final do ano letivo, em maio. O calendário de exames não permitiu o agendamento da atividade final do módulo II ainda durante o calendário escolar, pelo que ela foi programada para o mês de junho, já após a segunda fase do inquérito. A execução nesta primeira edição não correspondeu assim totalmente aos objetivos definidos, na medida em que o desenho metodológico inclui a audição coletiva e o diálogo sobre as narrativas como uma fase importante da intervenção, cujo impacto se pretende avaliar no inquérito pós-teste. A sessão final decorreu em formato *online* e contou com a participação de cinco alunos, cujas narrativas foram ouvidas e comentadas.

Em 2023/24, para além de se alargar o número e a diversidade (nomeadamente etária) da amostra, procurou-se corrigir este constrangimento na operacionalização e alargar o calendário da intervenção, de forma a permitir avaliar os possíveis efeitos da intervenção na sua globalidade. Esta edição envolveu já as três instituições educativas envolvidas e decorreu ao longo de todo o ano letivo. Foi também possível, desta forma, aumentar a distância entre as duas fases do inquérito, com a primeira fase a realizar-se no início do ano escolar (outubro/novembro) e a 2ª fase no seu final (maio/junho), após a conclusão das intervenções educativas.

Nesta segunda edição, na FLUP, em ambas as fases, o inquérito foi respondido pelas quatro turmas em simultâneo, numa sessão letiva em auditório. Na ECP e na AEEA, foi ministrado em sala de aula, no início de diferentes sessões letivas de cada uma das turmas envolvidas, em momentos acordados com os respetivos professores.

Na FLUP, a intervenção educativa teve início em fevereiro com o Módulo I, numa sessão na

[164] Embora raramente, alguns alunos declinaram participar no inquérito e nem todos produziram a narrativa

qual participaram 25 alunos. A produção das narrativas áudio decorreu ao longo do mês de março, nos mesmos moldes da primeira edição, tendo sido produzidas 22 "Histórias Emocionais" e 11 reflexões. A sessão final decorreu *online*[165], em abril, contando com 10 participantes, tendo nela sido escutadas e comentadas 6 narrativas.

Na ECP, o Módulo I decorreu entre novembro e janeiro, com duas sessões. A última atividade do Módulo II realizou-se entre abril e maio, envolvendo também duas sessões, em formato presencial, com a participação dos 17 alunos da turma selecionada. A produção da narrativa decorreu nos meses intermédios (com acesso ao equipamento de rádio da escola e apoio do professor do domínio "Comunicação"). Foram produzidas 8 narrativas. Na sessão final participaram 14 alunos e foram ouvidas e comentadas 7 narrativas.

No entanto, nesta escola, as narrativas produzidas pelos participantes não corresponderam ao modelo proposto, na medida em que não se focaram na recolha de histórias pessoais de outrem, mas em vivências reais ou ficcionadas, narradas pelo próprio participante ou por um colega. A edição áudio também não foi realizada pelos alunos, mas pelo professor da unidade curricular[166].

Na AEEA, foi envolvida na intervenção uma turma com 19 alunos. Foi possível desdobrar a intervenção em várias sessões, de acordo com as necessidades e disponibilidade manifestadas por alunos e professores, o que foi facilitado pelo facto de a atividade se enquadrar nos conteúdos e objetivos da disciplina de Multimédia. Realizaram-se assim cinco sessões no âmbito do Módulo I, entre novembro e fevereiro, tendo o Módulo II - envolvendo a edição das narrativas produzidas e, em alguns casos, a própria gravação da entrevista – decorrido em sala de aula e no estúdio de rádio, ao longo de três sessões letivas, com apoio da investigadora e da professora da disciplina. Foram concluídas 10 "Histórias Emocionais". Na sessão final participaram 18 alunos, tendo sido possível ouvir, e dialogar sobre, 8 narrativas.

Na AEEA, o facto de a investigadora ter estado mais envolvida no acompanhamento do processo de produção permitiu identificar alguns constrangimentos que terão contribuído para que, embora quase todos os alunos tenham iniciado a produção da narrativa, nem todos a tivessem concluído no calendário definido. O primeiro relacionou-se com o acesso a ferramentas de gravação em casa, já que, nesta faixa etária, a gravação de uma entrevista fora da escola implicava o apoio familiar. A dada altura, um pedido de colaboração expresso foi enviado aos encarregados de educação, através da diretora de turma, sendo apresentada como alternativa a possibilidade de a gravação ser feita no estúdio de rádio da escola. Implicando

[165] Neste caso, pela dificuldade em disponibilizar mais tempo letivo para o projeto, a sessão teve de decorrer num período livre entre duas aulas, o que prejudicou o volume e as condições de participação

[166] O professor explicou ter tomado esta iniciativa pela dificuldade em conseguir a adesão dos alunos à tarefa de edição

esta possibilidade a deslocação à escola da pessoa a entrevistar, o que constituía um obstáculo, alguns alunos optaram por entrevistar colegas de turma. No entanto, este impasse dificultou, em alguns casos, a conclusão do processo. O segundo constrangimento respeita à utilização das ferramentas informáticas, de pesquisa e de edição. Pretendeu-se usar a produção da narrativa como pretexto de aprendizagem do uso das ferramentas de gravação e de edição prevista na disciplina de Multimédia. Para além de os alunos terem, naturalmente, diferentes ritmos de aprendizagem, por vezes, o equipamento disponível (como auscultadores) não era suficiente ou não estava a funcionar perfeitamente. Esta dificuldade, associada ao necessário desdobramento das professoras e investigadora no apoio a todos dificultou, em alguns casos, a conclusão da atividade no calendário definido.

O diálogo sobre as narrativas na sessão final de todas as turmas envolvidas foi gravado, com autorização dos presentes, autorização essa que foi registada no início da gravação. Na transcrição dos diálogos, os intervenientes foram identificados com nomes fictícios.

Deste estudo empírico resultaram assim dois tipos de dados: as respostas às duas fases do inquérito e os textos produzidos pelos participantes - as "Histórias Emocionais", as reflexões e os diálogos, que foram, respetivamente, submetidos a análise quantitativa e qualitativa.

O detalhe do programa, materiais fornecidos aos participantes e a listagem das "Histórias Emocionais"[167] e das reflexões produzidas ao longo da intervenção constam do Anexo II.

3.4. Procedimentos de análise estatística

Todos os dados recolhidos nos inquéritos validados foram registados no SPSS v29 para Windows e submetidos a análise estatística.

Os dados referentes à primeira fase do inquérito foram analisados tendo em vista responder às duas primeiras questões de investigação. Foram comparadas as médias das escalas de empatia (EEBA) e de empatia digital (EEOA) e respetivas subescalas, através do teste t para amostras emparelhadas, e calculado o coeficiente de Pearsons para verificar possíveis correlações.

Analisamos também a variação associada às variáveis demográficas género e idade[168], recorrendo respetivamente ao teste t para amostras independentes e ao teste de Kruskal-Wallis. Não considerámos na análise intergénero os participantes que se identificaram como não binários, dado o seu reduzido número. Para verificarmos se um grupo etário se distinguia

[167] Registo áudio das Histórias Emocionais em: https://on.soundcloud.com/Jsa2IwK4a7nMR1Ffwn

[168] Foram analisadas também as variáveis nacionalidade e escolaridade, mas os resultados não se revelaram significativos, pelo que não os apresentamos aqui.

significativamente dos restantes, realizámos o teste de Dunnett.

Por fim, no âmbito do estudo descritivo, analisámos a interação entre as variáveis género e idade, recorrendo à análise de variância de dois fatores e ao teste t para duas amostras independentes.

Os dados referentes às duas fases do inquérito (pré e pós-teste) foram analisados para aferir o impacto da intervenção, e responder assim, parcialmente, à terceira questão de investigação. Realizámos os testes de Kruskal-Wallis e de Wilcoxon (em R) para amostras emparelhadas para averiguar diferenças estatisticamente significativas nas pontuações antes e após a intervenção, considerando os diferentes modos de participação. Procurámos ainda variações nestes resultados em função das variáveis género e grupo etário, realizando testes de t e de Kruskal-Wallis.

3.5. Metodologia de análise qualitativa

Tratando-se a produção da "História Emocional" de uma atividade individual, parcialmente desenvolvida de forma autónoma e em ambiente extraescolar, a análise qualitativa que conduzimos teve por objeto não a observação direta, mas os textos correspondentes às narrativas, às reflexões individuais e às transcrições dos diálogos encetados nas sessões finais do programa educativo.

As "Histórias Emocionais" produzidas são contadas, na maior parte dos casos, por narradores externos à instituição educativa e trazem, para o contexto da turma, experiências, vivências emocionais e modos de contar diversificados, mas unidos pelo mesmo mote: tratar-se de uma vivência pessoal com conteúdo emocional. Têm ainda em comum o facto de terem sido produzidas e editadas, enquanto conteúdo mediático, pelos participantes e, nesse sentido, serem também "suas".

Na reflexão individual, partindo de alguns tópicos sugeridos, os participantes elaboraram livremente sobre a experiência vivida, os objetivos que individualmente definiram, as estratégias adotadas e os resultados obtidos.

Nos diálogos finais, tiveram a possibilidade de, enquanto ouvintes, escutar as histórias produzidas pelos colegas e comentá-las, nomeadamente assinalando a forma como a compreenderam narrativa e emocionalmente, e, enquanto produtores, ouvir e partilhar as suas reflexões sobre as observações dos colegas.

Os textos produzidos no âmbito desta intervenção têm assim características distintas, podendo ser analisados a partir de diferentes perspetivas, numa triangulação potencialmente

enriquecedora. A nossa análise desenrolou-se em três níveis, ilustrados na figura 6, conduzidos com o objetivo de enriquecer, qualitativamente, a resposta à terceira questão de investigação.

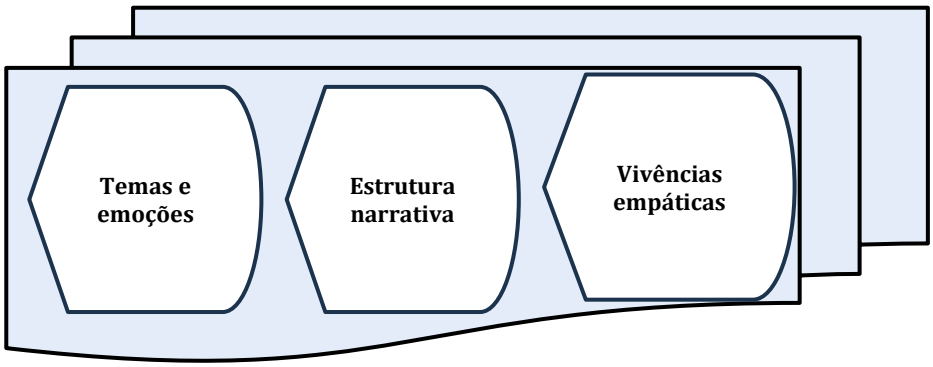


Figura 6. Níveis de análise qualitativa

Nos dois primeiros níveis, focámo-nos nas "Histórias Emocionais", adotando uma perspetiva mista: identificação dos seus principais temas (análise temática) e da sua estrutura (análise narrativa). No terceiro nível, analisámos os discursos produzidos pelos participantes nas reflexões e diálogos sobre a experiência.

3.5.1. Temas e emoções

No primeiro nível de análise, procurámos propor uma leitura das "Histórias Emocionais" produzidas, submetendo-as a análise temática (Braun & Clarke, 2006). Muito embora estas histórias sejam contadas por uma multiplicidade de narradores com características e vivências distintas, têm também um eixo condutor que consiste no facto de todos eles serem narrativas com conteúdo emocional, em torno de vivências pessoais, num dado contexto sociocultural. Procurámos assim encontrar nelas prevalências, considerando-as no sentido proposto pelas autoras, não necessariamente pelo número de vezes que aparecem, mas no sentido em que captem um significado importante no quadro desta investigação. Embora não tenha sido estabelecida *a priori* uma grelha de leitura das narrativas, o interesse interpretativo focou-se naquilo que nelas era "pessoal" e, ao mesmo tempo, "partilhado", no sentido de corresponder a anseios ou preocupações comuns, no quadro da abordagem destas narrativas como parte de um processo de promoção da empatia. Procurámos, por isso, até certo ponto, o conteúdo latente nas narrativas, para lá do conteúdo manifesto.

Recorrendo-se à metodologia proposta por Braun e Clarke (2006), após a audição cuidadosa e repetida das narrativas, foram criados códigos descritivos de diferentes categorias

como características do narrador, acontecimentos, contextos, emoções presentes e recursos sonoros utilizados. De seguida, foi procurada a prevalência de temas no conjunto das narrativas e a forma como se associavam a diferentes categorias registadas (como as emoções associadas). Partindo de regularidades identificadas, foi definido um mapa temático, numa abordagem necessariamente indutiva. Procedeu-se então a nova audição das Histórias Emocionais, na qual se procurou verificar até que ponto o quadro interpretativo definido se relacionava com as diferentes categorias consideradas e refletia o conjunto de narrativas, considerando o enfoque adotado. Neste processo, foram eliminados categorias e temas, criados outros, sucessivamente, até se considerar que o mapa temático produzido permitia uma leitura global satisfatória. A figura 7 ilustra o processo.

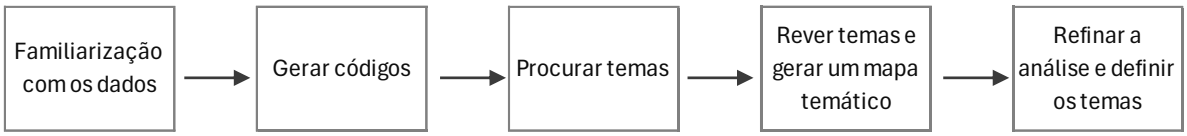


Figura 7. Fases da análise temática (baseado em Braun & Clarke, 2006)

Nesta fase, analisámos também as emoções presentes nas narrativas produzidas, considerando nomeadamente a sua "consensualidade" (Tracy & Randles, 2011) e "comunicabilidade" (Gabrielsson & Juslin, 1996), e interpretamos a possível relação das opções tomadas com fatores como género, idade e escolaridade.

3.5.2. Análise narrativa

Nas Ciências Sociais, a análise narrativa surge associada à "revolução cognitiva" que revelou a possibilidade de a narrativa ser não só uma forma de representar o real, mas ser também ela própria constitutiva da realidade.

Como vimos em II-3.1., organizamos a nossa memória das experiências vividas sob a forma de narrativas (Bruner, 1991) e este modo de pensamento, que nos é característico, é indissociável das formas de discurso narrativo, que o exprimem. Uma narrativa é, assim, uma versão da realidade, que permite a quem conta dar um sentido às suas vivências, atribuindo-lhes um determinado significado (Linde, 1993; Rabelo, 2011), significado esse que deve ser plausível, embora não necessariamente verdadeiro. É uma interpretação de quem conta que será também interpretada por quem lê ou ouve. Também não é imutável, tal como não o é a nossa própria identidade, que vamos construindo ao longo das nossas vidas, construção essa sustentada, em grande medida, nas narrativas que contamos sobre nós próprios.

Esta abordagem recorre, assim, aos conceitos e perspetivas dos estudos literários, embora com um objetivo diferente: o foco não é o texto narrativo *per se*, mas *" how it operates as an instrument of mind in the construction of reality*" (Bruner, 1991, p. 5). De acordo com Bruner, não é sequer fácil delimitar o pensamento do discurso narrativo, na medida em que as nossas vivências tendem a assumir a forma narrativa que usamos para falar sobre elas.

Neste segundo nível de análise, focámo-nos na estrutura narrativa das "Histórias Emocionais" e nos recursos discursivos associados, considerando os contributos de autores como Labov (2001), Wennerstrom (2001) e Feng & Qi (2014).

De acordo com Labov (2001), é possível encontrar nas narrativas orais de experiências pessoais uma organização espontânea. Como descrevemos no capítulo II, esta estrutura inclui seis etapas: resumo, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda, sendo o núcleo da narrativa constituído pelas três etapas centrais. O modelo de narrativa natural identifica, para além das etapas e funções narrativas, exemplos dos dispositivos formais e linguísticos característicos de cada estádio (quadro 1).

Etapas narrativas	Função	Forma linguística
Resumo	Assinala que a narrativa vai iniciar e chama a atenção do ouvinte	Uma frase resumindo o tema antes de a narrativa iniciar
Orientação	Ajuda o ouvinte a identificar o tempo, lugar, pessoas, ação e situação da história	Caracterizado pelo uso do pretérito imperfeito e auxiliares para indicar o modo, tempo e lugar
Complicação	A categoria central da narrativa que fornece o elemento "o que aconteceu" ao relato	Orações narrativas ordenadas cronologicamente; verbos no pretérito perfeito ou no presente
Resolução	Narra o evento final da história	Apresentada como a última oração narrativa que começou com a "ação complicadora"
Avaliação	Clarifica o propósito da história	Recurso a intensificadores, verbos auxiliares, negativas, repetições, comentários avaliativos, citações, comparações com eventos que não ocorreram
Coda	Assinala que a narrativa terminou e transporta o ouvinte de novo ao ponto inicial	Frequentemente, uma frase genérica e intemporal

Quadro 1 - Modelo de narrativa natural de Labov (adaptado de Simpson, 2005)

Labov (2001) associa a esta estrutura duas características fundamentais na narrativa oral: a "credibilidade" e a "noticiabilidade". Esta última característica relaciona-se com a etapa da "complicação" (ou "ação complicadora"). Trata-se do acontecimento inesperado ou decisivo na história, que justifica por si só a atenção do ouvinte. Quanto mais o acontecimento é inesperado e extraordinário mais "noticiável" se torna, mas também menos credível. É por isso indissociável da "credibilidade" da narrativa, e do narrador, construída ao longo das etapas iniciais. O "sucesso" da narrativa oral depende assim do equilíbrio entre estas duas qualidades.

Vimos ainda como Wennerstrom (2001) associa a esta estrutura marcadores de discurso prosódicos, usados para assinalar a transição entre fases ou momentos emocionalmente significativos da narrativa, como elevar o tom e o volume, acentuar vogais, usar *paratones* (o equivalente ao parágrafo no discurso oral) ou discurso embebido. O uso destes marcadores prosódicos é especialmente evidente na transição entre as fases "Orientação" e "Complicação".

Por último, Feng e Qi (2014) associam, como vimos, a diferentes fases da estrutura narrativa padrões discursivos promotores do envolvimento do espectador/ouvinte, que compõem aquilo a que chamam "prosódia emocional". São eles a fidelidade, a empatia e a expectativa. A figura 8 ilustra este modelo.

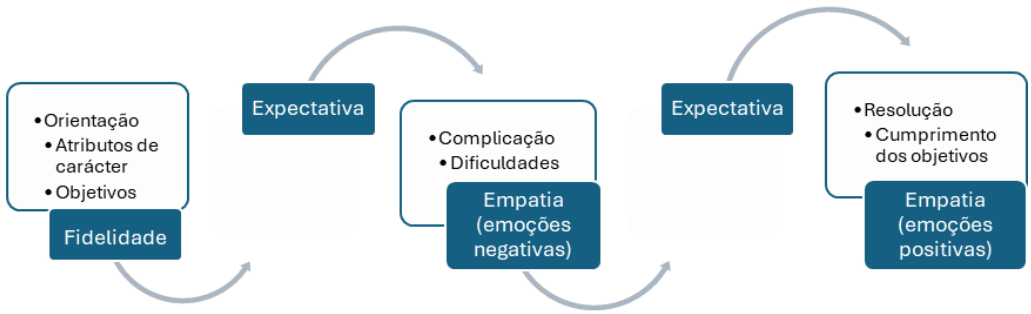


Figura 8. Mecanismos de envolvimento emocional (a partir de Feng e Qi, 2014)

A fidelidade é definida como uma atitude favorável em relação ao protagonista (neste exercício, o narrador), através da apresentação, por exemplo, de qualidades pessoais, características idiossincráticas ou preocupações e interesses que suscitem identificação/reconhecimento.

O passo seguinte, estabelecida a fidelidade, consiste no envolvimento empático que induz emoções congruentes no ouvinte. Este compreende a perspetiva do narrador e partilha as suas preocupações e emoções, através de dois mecanismos: os eventos que provocam a emoção (dimensão narrativa) e a expressão desta pelo narrador (dimensão emotiva).

Por fim, a expectativa suporta-se na fidelidade e na empatia para criar no ouvinte a preocupação com o desenrolar da história e o cumprimento dos objetivos do narrador, associando-se a diferentes valências emocionais (negativa perante as dificuldades/positiva face ao cumprimentos dos objetivos).

Na análise narrativa, procurámos nas "Histórias Emocionais" a sua estrutura natural e os dispositivos de envolvimento emocional associados. Face ao carácter misto do exercício proposto – história oral, envolvendo trabalho de edição que lhe confere características que a aproximam da ficção -, considerámos também o uso das ferramentas de edição sonora enquanto recursos expressivos na construção da prosódia emocional.

3.5.3. Vivências empáticas ao longo do processo de produção

Por fim, procurámos perceber até que ponto a atividade de produção das "Histórias Emocionais" proporcionou aos participantes vivências sugestivas do desenvolvimento da empatia.

Para isso, analisámos as reflexões e diálogos produzidos ao longo do processo, partindo de uma grelha de leitura baseada no roteiro concebido por Friesem (2016). Como vimos no capítulo II, este modelo articula as sucessivas fases de um processo de produção mediática, e as literacias associadas, com a experimentação cumulativa de diferentes práticas empáticas (definidas por Batson, 2009).

Adaptámos o modelo de Friesem às especificidades da nossa intervenção, considerando nomeadamente a conceção de empatia de Jolliffe e Farrington (2006), que se distingue por privilegiar o conteúdo emocional da vivência empática. Deste modo, definimos as seguintes práticas empáticas:

a) empatia psicológica (imaginar as emoções do outro);
b) compreensão das emoções (compreender o estado emocional do outro);
c) empatia projetiva (imaginar como se sentiria no lugar do outro);
d) empatia estética (transportar-se imaginativamente para outra situação);
e) empatia afetiva (partilhar o estado emocional do outro).

Também adaptámos o roteiro às características específicas da atividade de produção de narrativas áudio realizada. Concretizando, o facto de esta consistir num exercício individual não oferece a oportunidade de experimentação de situações de trabalho de grupo ao longo do processo produtivo previstas no modelo de Friesem e das manifestações empáticas associadas. Mas permite outras, relevantes, considerando o propósito deste estudo, como a possibilidade de o participante estabelecer uma conexão emocional privilegiada com a pessoa entrevistada e de se envolver diretamente em todas as fases do processo de produção. Desta forma, tem a possibilidade de assumir vários papéis e experimentar diferentes pontos de vista ao longo do processo.

No **quadro 2.** apresentamos a grelha resultante desta adaptação.

Fases de produção	**Práticas empáticas**	**Ações**
Pré-produção	Imaginar as emoções do outro (empatia psicológica)	Imaginar os possíveis narradores e outros intervenientes e a forma como se comportarão durante a produção, bem como a reação da audiência
Produção	Compreender as emoções do outro; imaginar como se se sentiria na sua posição (empatia projetiva); partilhar o seu estado emocional (empatia afetiva)	Dedicar ao narrador a máxima atenção, praticar escuta empática, compreender as suas emoções, imaginar-se no seu lugar, partilhar as suas emoções, lidar com a imprevisibilidade
Pós-produção	Imaginar as emoções do outro (empatia psicológica)	Experimentar e considerar as possíveis reação do narrador e da audiência perante diferentes opções de edição, diferentes sons, sequências, etc.
Divulgação	Transportar-se para uma outra situação (empatia estética); compreender as emoções do outro; partilhar o seu estado emocional (empatia afetiva)	Enquanto membro da audiência, ouvir as narrativas em sala (real ou virtual) atentamente, refletir sobre a experiência de audição e contribuir com os seus comentários para validar as narrativas produzidas pelos colegas. Enquanto produtor/a, recordar as decisões tomadas que se refletem no resultado. Estar atento às reações da audiência, verificando se correspondem ao planeado.

Quadro 2. Práticas empáticas ao longo do processo de produção das narrativas áudio
(adaptado de Friesem, 2016)

As quatro primeiras manifestações empáticas integram a componente cognitiva da empatia, mas referem-se a situações distintas. Por exemplo, na fase de pré-produção, o participante pode imaginar o estado emocional do futuro narrador quando contar a sua história, mas só durante a entrevista poderá compreender efetivamente o seu estado emocional e projetar-se na sua situação. É também nesta fase, durante a entrevista, que surgem manifestações de empatia afetiva, expressa, por exemplo, na preocupação com o bem-estar do outro.

Na fase de pós-produção, é retomado o exercício de empatia psicológica. Agora já com maior conhecimento da história e emoções vividas pelo narrador, o participante imagina a sua reação e a da audiência a diferentes opções de edição. Esta distinção pode ser percebida, por exemplo, pelo sujeito das afirmações: indeterminado quando o participante se coloca no lugar de uma hipotética audiência; primeira pessoa quando se refere, por exemplo, à sua compreensão das emoções sentidas pelo narrador. Nesta fase, pode aprofundar e até reinterpretar a sua compreensão das emoções que testemunhou.

Por fim, na fase de divulgação, aos colegas que ouvem a narrativa pela primeira vez está reservada uma experiência de empatia estética, na qual são transportados para a situação narrada, imaginando as emoções vividas pelo narrador. O produtor, por seu turno, projeta-se na posição dos colegas que estão a ouvir a narrativa pela primeira vez. No diálogo após a audição das narrativas, o conjunto de manifestações empáticas nas fases anteriores podem ser retomadas e/ou recordadas.

Definidos os critérios de análise, procurámos no discurso dos participantes referências a cada uma das práticas empáticas e a sua localização no processo de produção. A partir da interpretação dos dados resultantes deste cruzamento, buscámos compreender se a grelha definida oferece uma leitura pertinente dos dados, permitindo avaliar se o programa educativo proposto proporcionou aos participantes vivências concretas de empatia. Importa assinalar que esta delimitação, tal como proposta por Friesem, não questiona uma perspetiva holística da empatia, tendo apenas por objetivo permitir observar as suas manifestações concretas.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos.

Capítulo IV

Conhecer e cultivar a empatia digital,

um estudo descritivo e outro quasi-experimental: resultados

O trabalho empírico desenvolvido no âmbito desta investigação incluiu um estudo descritivo e outro quasi-experimental. O primeiro, quantitativo, visou responder às duas primeiras questões de investigação e envolveu um inquérito, cujas respostas foram submetidas a análise estatística. No segundo estudo, foi adotada uma metodologia de análise mista, visando responder à terceira questão de investigação. Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

1. Resultados do estudo descritivo

O estudo descritivo foi conduzido com o objetivo de responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais os níveis de empatia e de empatia digital dos adolescentes?
2. O género e a idade são diferenciadores dos níveis de empatia e de empatia digital?

Para isso, foram analisadas as respostas à primeira fase do inquérito, da qual resultaram 279 questionários validados, com a distribuição demográfica apresentada na Tabela 1.

Recorrendo aos procedimentos de análise estatística descritos em III-3.4., foi medida e comparada a pontuação obtida pela amostra na Escala de Empatia Básica Adaptada (EEBA) e na Escala de Empatia Online Adaptada (EEOA), e nas respetivas subescalas, e examinadas possíveis variações associadas às variáveis demográficas consideradas.

1.1. Níveis de empatia e de empatia digital

As médias das classificações nas escalas de empatia e de empatia digital são positivas, situando-se no quadrante superior tanto os valores totais quanto os das respetivas subescalas, com destaque para a componente cognitiva da EEBA (4,15) e com exceção da subescala afetiva

da EEOA cuja média surge ligeiramente abaixo do valor central (2,92). A componente cognitiva apresenta valores mais elevados do que a componente afetiva em ambas as escalas (4,15 para 3,80 na EEBA e 3,30 para 2,92 na EEOA).

Não obstante, tal como previsto, a empatia digital revelou-se mais baixa do que a empatia básica (de 3,96 na EEBA para 3,16 na EEOA). Quanto à forma como cada uma das componentes é afetada pela transição para o contexto digital, ambas são afetadas negativamente, descendo de 4,15 para 3,30 na subescala cognitiva e de 3,80 para 2,92 na subescala afetiva. A descida é assim um pouco mais acentuada na empatia afetiva, evolução que assume importância acrescida pelo facto de esta componente apresentar já valores mais baixos na escala de empatia. A tabela 2 ilustra estes resultados.

Tabela 2. Níveis de empatia e de empatia digital e das respetivas subescalas

	Escalas	N	Médias	Diferença	Sig[a]
Par 1	Empatia	279	3,96	- 0,81	<,001*
	Empatia digital	279	3,16		
Par 2	Empatia cognitiva	279	4,15	- 0,85	<,001*
	Empatia digital cognitiva	279	3,30		
Par 3	Empatia afetiva	279	3,80	- 0,87	<,001*
	Empatia digital afetiva	279	2,92		

a. teste t
*Sig < 0.01

As diferenças identificadas entre as duas escalas e respetivas componentes têm relevância estatística (p<0.01), o que verificámos realizando o teste t para amostras emparelhadas.

1.2. Comparabilidade das escalas de empatia e de empatia digital

A comparabilidade entre as escalas de empatia e de empatia digital é sustentada pelo facto de elas se correlacionarem.

Internamente, em cada uma das escalas, a correlação é elevada[169] entre os valores totais e os das respetivas subescalas cognitiva e afetiva (,726 e ,893 na EEBA e ,903 e ,730 na EEOA) e moderada entre as subescalas (,338 na EEBA e ,367 na EEOA), resultado que corresponde à estrutura fatorial dos instrumentos verificada na análise descrita no capítulo III.

[169] Considerámos baixa a correlação até 0,20, moderada entre 0,20 e 0,50 e alta acima de 0,50

A correlação entre as escalas de empatia e de empatia digital é moderada (,459). Se considerarmos a correlação entre cada uma das componentes e a sua correspondente na outra escala, ela é superior à correlação intraescala. Assim, a empatia cognitiva digital correlaciona-se mais fortemente com a empatia cognitiva (,385) do que com a empatia afetiva digital. A correlação da empatia afetiva digital com a empatia afetiva (,493) também é mais acentuada. O mesmo se verifica na escala de empatia básica, na qual a correlação entre as suas componentes é inferior à das componentes interescalas. As correlações são estatisticamente significativas (p<0.01), como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3. Correlações nas escalas e subescalas de empatia e de empatia digital

				Empatia			Empatia digital		
Escalas		**Média**	**SD**	**Total**	**Cognitiva**	**Afetiva**	**Total**	**Cognitiva**	**Afetiva**
Empatia	**Total**	3,96	0,52	1	**,726****	**,893****	,459**	,336**	,460**
	Cognitiva	4,15	0,52	,726**	1	**,338****	,379**	**,385****	,207**
	Afetiva	3,80	0,71	,893**	,338**	1	,379**	,206**	**,493****
Empatia digital	**Total**	3,16	0,72	**,459****	,379**	,379**	1	**,903****	**,730****
	Cognitiva	3,30	0,84	,336**	,385**	,206**	,903**	1	**,367****
	Afetiva	2,92	0,88	,460**	,207**	,493**	,730**	,367**	1

** correlação significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

O facto de as duas escalas se correlacionarem significativa e moderadamente sugere que medem dois constructos distintos, mas relacionados entre si. A empatia digital apresentar valores mais baixos do que a empatia, quer totais, quer por componente, é, por isso, pertinente.

1.3. Relação dos níveis de empatia e de empatia digital com variáveis demográficas

1.3.1. Género

Os resultados revelam diferenças significativas em função do género. Em média, as raparigas reportam médias mais elevadas de empatia do que os rapazes (respetivamente 4,09/3,68 na empatia total, 4,22/4 na componente cognitiva e 3,97/2,29 na afetiva), diferenciais com significância estatística (p<0.05).

Na empatia digital verifica-se a mesma tendência (respetivamente 3,24/2,96 na empatia total, 3,34/3,21 na componente cognitiva e 3,08/2,54 na afetiva), sendo que apenas na subescala cognitiva da EEOA a diferença entre os géneros não tem relevância estatística. A tabela 4 ilustra estes resultados.

Tabela 4. Níveis de empatia e de empatia digital em função do género

Escalas		Género	N	Média	Diferença média	Sig[a]
Empatia	Total	Feminino	194	4,09	0,41	<,001*
		Masculino	82	3,68		
	Cognitiva	Feminino	194	4,22	0,22	0,003*
		Masculino	82	4,00		
	Afetiva	Feminino	194	3,97	0.58	<,001*
		Masculino	82	3,39		
Empatia digital	Total	Feminino	194	3,24	0,28	0,003*
		Masculino	82	2,96		
	Cognitiva	Feminino	194	3,34	0,12	0,265
		Masculino	82	3,21		
	Afetiva	Feminino	194	3,08	0,53	<,001*
		Masculino	82	2,54		

a. teste t
*Sig < 0.05

Comparando as duas escalas, verificámos que a empatia digital é mais baixa do que a empatia em ambos os géneros, embora a diferença seja um pouco menos acentuada nos rapazes. É na componente afetiva que o diferencial entre os géneros é mais vincado, o que se verifica em ambas as escalas.

1.3.2. Idade

A análise estatística revelou uma variação positiva estatisticamente significativa no nível de empatia (EEBA) e respetivas componentes ao longo dos diferentes grupos etários, com os participantes mais velhos a registarem médias mais elevadas. Como ilustra a tabela 5, o salto ocorre sobretudo entre o primeiro e o segundo escalão (3,64 para 4,08), com destaque para a subescala afetiva (3,33 para 3,95). A subida é menos acentuada entre o segundo e o terceiro escalão, verificando-se mesmo uma ligeira diminuição na subescala cognitiva (que regista sucessivamente 3,98, 4,23 e 4,19). Este diferencial tem significância estatística ($p<0.05$), tanto na média total quanto por subescala.

Na escala de empatia digital (EEOA), este aumento também se verifica, mas é menos pronunciado e mais irregular. Na subescala afetiva é, de novo, sobretudo na transição entre o primeiro e o segundo grupo etário que os valores aumentam (de 2,75 para 3), embora menos do que na EEBA e diminuindo na transição para o terceiro escalão (2,96). Na EEOA, o aumento na subescala cognitiva é mais acentuado na transição do segundo para o terceiro grupo etário, descendo um pouco na transição entre o primeiro e o segundo escalão. Acresce que estas

variações na EEOA não têm significância estatística, nem na pontuação total, nem por subescala.

Tabela 5. Níveis de empatia e de empatia digital em função do grupo etário

Escalas		Grupo etário	N	Média	gl	Sig[a]
Empatia	Total	1 (10-13)	82	3,64	2	<,001*
		2 (15-19)	155	4,08		
		3 (20-24)	42	4,16		
	Cognitiva	1 (10-13)	82	3,98	2	0.003*
		2 (15-19)	155	4,23		
		3 (20-24)	42	4,19		
	Afetiva	1 (10-13)	82	3,33	2	<,001*
		2 (15-19)	155	3,95		
		3 (20-24)	42	4,13		
Empatia digital	Total	1 (10-13)	82	3,10	2	0,511
		2 (15-19)	155	3,16		
		3 (20-24)	42	3,26		
	Cognitiva	1 (10-13)	82	3,32	2	0,475
		2 (15-19)	155	3,25		
		3 (20-24)	42	3,43		
	Afetiva	1 (10-13)	82	2,75	2	0,143
		2 (15-19)	155	3,00		
		3 (20-24)	42	2,96		

a. teste de Kruskal-Wallis
*Sig < 0.05

Com o objetivo de aprofundar esta análise, considerámos também quatro grupos etários, para o que dividimos o segundo grupo em dois: 15-17 e 18-19 anos. Isto por o grupo etário 15-19 ser particularmente heterogéneo, ao integrar participantes de dois níveis de escolaridade distintos, secundário e universitário.

De facto, essa diferenciação interna confirmou-se. No que diz respeito à EEBA, é entre o primeiro grupo etário (10-13) e os dois últimos grupos (18-19 e 20-24) que as diferenças encontradas têm relevância estatística, sobretudo na componente afetiva. Na EEOA, o diferencial na componente afetiva entre as faixas etárias 10-13 e 18-19 anos também tem significância estatística, mas o mesmo já não acontece em relação aos restantes grupos etários.

1.3.3. Interação entre género e idade

Verificando que as diferenças de género nos níveis de empatia se mantêm nos distintos grupos etários, quisemos perceber se existe uma interação significativa entre as duas variáveis. A análise de variância de dois fatores revelou que os níveis de empatia e de empatia digital

entre rapazes e raparigas varia em função do grupo etário. Este resultado é estatisticamente significativo nas duas escalas e subescalas (Sig<0.05), com exceção da componente cognitiva da EEOA (Sig=0.308).

O teste t revelou que a diferença entre géneros no grupo etário mais baixo não é estatisticamente significativa, o que sublinha a importância da interação entre estes dois fatores.

O anexo III inclui tabelas com detalhe dos testes realizados neste estudo descritivo.

2. Resultados do estudo quasi-experimental

O estudo quasi-experimental foi conduzido com o objetivo de responder à terceira questão de investigação: qual o impacto de uma intervenção educativa, envolvendo a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, na empatia e na empatia digital dos adolescentes?

Este impacto foi avaliado quantitativa e qualitativamente.

Para avaliar o impacto quantitativo da intervenção foram comparadas as respostas ao inquérito pré e pós-teste da subamostra que respondeu às duas fases do mesmo. Aplicados os critérios de seleção definidos, resultaram 228 questionários validados, com a seguinte distribuição demográfica:

a) 157 (69%) do género feminino, 68 (30%) do género masculino e 3 (1%) não binários;
b) 77 (34%) com 10-13 anos, 125 (55%) na faixa 15-19 e 26 (11%) no intervalo 20-24.

Deste conjunto de inquiridos, 76 integraram o grupo experimental e 152 o grupo de controlo. Os participantes envolvidos na intervenção educativa distribuem-se demograficamente do seguinte modo:

a) 55 (72%) do género feminino e 21 (28%) do género masculino;
b) 16 (21%) na faixa etária 10-13 anos, 52 (68%) no intervalo 15-19 e 8 (11%) nos 20-24.

Importa referir que, como resultado da intervenção educativa, foram produzidas 60 narrativas áudio pelo mesmo número de participantes: 42 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), 8 na Escola de Comércio do Porto (ECP) e 10 no Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade (AEEA). Foram excluídas da análise do impacto da intervenção narrativas produzidas por aluno/as com idade superior a 24 anos e/ou que não participaram nas duas fases do inquérito, e que, por isso, não integraram a amostra, resultando assim em 53 narrativas (36 na FLUP; 7 na ECP e 10 na AEEA), correspondendo a 69% do total de participantes. Deste conjunto, 42 narrativas foram editadas com a adição de música, 30 incluindo efeitos sonoros e 24 ambos. Dos 76 elementos envolvidos na intervenção, 23 não

produziram a narrativa ou não a concluíram. Procurámos na análise estatística dos resultados contemplar o possível impacto distinto destes dois modos de participação.

Embora nas três instituições educativas envolvidas o número de participantes que concluíram a produção da narrativa tenha sido superior a 50%, esta percentagem foi mais elevada nos participantes da FLUP (78%). Este resultado estará relacionado com a perceção da pertinência da atividade proposta para a sua área de estudo pelos estudantes da FLUP (alunos da licenciatura em Ciências da Comunicação), tendo alguns referido precisamente a valorização da mesma enquanto oportunidade de exploração e experimentação das ferramentas de produção áudio, bem como com a maior facilidade de acesso ao equipamento necessário e de ativação das capacidades técnicas e interpessoais para conduzir o processo.

As narrativas incluídas na amostra foram produzidas maioritariamente por participantes do género feminino (74%), na faixa etária dos 15-19 anos (72%) e por estudantes de licenciatura (68%). Com exceção da idade, onde claramente o nível de participação nesta fase da intervenção é superior na faixa etária 15-19, a distribuição nas restantes categorias demográficas é bastante aproximada à do estudo descritivo.

Foram ainda produzidas 29 reflexões individuais, todas elas por participantes da FLUP. Considerando a idade máxima definida e a condição de participação nas duas fases do inquérito, eliminámos da amostra 4 reflexões. Das 25 reflexões incluídas no *corpus* de análise, todas elas produzidas por estudantes de licenciatura, 22 reflexões (88%) respeitam a participantes do género feminino e 21 (84%) ao grupo etário 15-19 anos.

Por fim, foram registados os diálogos entre os participantes nas sessões finais com as quatro turmas incluídas no grupo experimental, nas quais participaram 47 alunos, correspondendo a 60% da subamostra envolvida na intervenção.

O impacto da intervenção foi assim avaliado, também, através da análise qualitativa dos três tipos de textos resultantes da intervenção. O primeiro – o registo áudio das "Histórias Emocionais" – pode ser caracterizado como um produto misto, simultaneamente narrativa oral sobre uma vivência pessoal e entrevista, com questões (audíveis ou ocultadas na edição) que enquadram a narrativa. Esta é depois editada pelos participantes, que a (re)constroem, usando montagem, efeitos sonoros e música, com o objetivo de facilitar a sua compreensão e sublinhar a componente emocional. O segundo tipo corresponde às reflexões pessoais dos participantes sobre a experiência. O último consiste na transcrição do diálogo nas sessões finais, na sequência da audição das "Histórias Emocionais", sobre as narrativas e o processo de produção.

2.1. Análise quantitativa do impacto da intervenção

Não foram encontradas diferenças significativas nos resultados pré e pós-teste, considerando os diferentes modos de participação: apenas nas atividades em sala (N: 23), em todas as atividades, incluindo a produção da narrativa áudio (N: 53) ou integrando o grupo de controlo (N: 152). A tabela 6 ilustra estes resultados.

Tabela 6. Níveis de empatia e de empatia digital pré e pós-teste nos grupos de controlo e experimental

Escalas		Tipo de participação	N	Média pré-teste	Média pós-teste	DM[a]	Sig[b]
Empatia	Total	Narrativa áudio	53	4,03	4,04	0,01	0,268
		Atividades em sala	23	4,04	3,89	-0,16	
		Grupo de controlo	152	3,90	3,91	0,01	
	Cognitiva	Narrativa áudio	53	4,18	4,10	-0,08	0,248
		Atividades em sala	23	4,22	3,99	-0,23	
		Grupo de controlo	152	4,13	4,10	-0,03	
	Afetiva	Narrativa áudio	53	3,90	3,99	0,09	0,533
		Atividades em sala	23	3,89	3,80	-0,09	
		Grupo de controlo	152	3,70	3,75	0,05	
Empatia digital	Total	Narrativa áudio	53	3,19	3,24	0,05	0,742
		Atividades em sala	23	3,30	3,25	-0,05	
		Grupo de controlo	152	3,10	3,09	-0,02	
	Cognitiva	Narrativa áudio	53	3,26	3,39	0,13	0,544
		Atividades em sala	23	3,43	3,47	0,04	
		Grupo de controlo	152	3,30	3,31	0,01	
	Afetiva	Narrativa áudio	53	3,08	3,00	-0,08	0,950
		Atividades em sala	23	3,09	2,88	-0,20	
		Grupo de controlo	152	2,78	2,71	-0,07	

a. Diferença entre as médias nos inquéritos pré e pós-teste

b. teste de Kruskal-Wallis (sig < 0.05)

No que diz respeito aos participantes que produziram a narrativa áudio, é a componente cognitiva da empatia digital que regista o maior aumento (.13) no inquérito pós-teste. Mas é na participação apenas nas atividades em sala que se verifica maior variação: na empatia, descida na componente cognitiva (-.23) e afetiva (-.09) e, na empatia digital, descida na componente afetiva (-.20) e ligeira subida na componente cognitiva (.04). De registar que no grupo de controlo as médias se mantêm bastante estáveis (é também aquele com maior número de elementos), sendo a maior variação registada na subescala afetiva da escala de empatia digital, que desce ligeiramente no inquérito pós-teste (-.07). No entanto, nenhuma

destas variações tem significado estatístico.

Globalmente, é de assinalar a estabilidade nas médias de empatia e de empatia digital nos dois momentos de inquirição[170], não se verificando impacto da intervenção educativa, medido imediatamente após a sua conclusão (um pouco antes, no caso da edição de 2022/23).

Procurámos ainda possíveis variações nestes resultados considerando todos os possíveis grupos e as variáveis género e idade, não tendo sido identificadas quaisquer alterações com relevância estatística. Tabelas com o detalhe destes testes constam do anexo III.

Assim, este estudo quantitativo sugere um impacto pouco relevante da intervenção educativa proposta nos níveis de empatia e de empatia digital dos participantes.

Estabelecida a diferença significativa entre os níveis de empatia e de empatia digital da amostra, as importantes variações associadas aos grupos etários e ao género e a ausência de impactos quantitativos significativos da intervenção educativa, avançamos na expectativa de que a análise qualitativa das narrativas e das reflexões produzidas ao longo da intervenção nos permita atingir uma compreensão mais aprofundada sobre se, e até que ponto, a experiência proporcionou efetivas vivências empáticas aos participantes, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento desta capacidade.

2.2. Uma análise qualitativa dos resultados

Neste estudo, abordamos a empatia como uma literacia que pode ser promovida em contexto educativo, em articulação com outras competências sociais, emocionais e técnicas, numa estratégia multimodal para educar para o pleno exercício de uma cidadania digital efetiva (e.g. Llorent et al., 2020). Procura-se ainda contrariar a tendência para o foco nas competências digitais voltadas para o acesso, criando oportunidades para exploração de competências de "navegação e processamento" e de "criação de conteúdos" (Machackova et al., 2024), fomentando a apropriação instrumental da tecnologia como estratégia para contrariar os seus efeitos negativos na aprendizagem e no bem-estar dos jovens. Abordando-a como *pharmakon,* conforme proposto por Stiegler (2010).

Um parêntesis a propósito do conceito de "empatia digital". Estamos cientes de que separar os contextos presencial e digital se torna cada vez mais um exercício teórico, nomeadamente quando falamos das gerações mais jovens, cujas vidas se desenrolam num ambiente no qual as fronteiras entre os dois modos de comunicação são cada vez mais fluidas. Por isso, trata-se aqui de explorar estratégias que possam ser facilitadoras do desenvolvimento

[170] Com entre três (em 2022/23) a oito meses (2023/4) de intervalo

da empatia, considerando precisamente essa permeabilidade e os obstáculos que lhe são colocados pelos ambientes digitais e que os resultados do estudo descritivo que conduzimos parecem confirmar.

Um objetivo fundamental desta investigação consistiu assim na avaliação do potencial oferecido por uma intervenção educativa, envolvendo atividades multimodais e a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional. A inclusão de um inquérito pré e pós-teste no estudo quasi-experimental procurou medir o seu impacto nos níveis de empatia e de empatia digital dos participantes. No entanto, não foi possível confirmá-lo quantitativamente. Coloca-se agora a questão de perceber se a análise qualitativa dos textos produzidos pelos participantes permite recolher indícios vivenciais e reflexivos da experiência, que não tenham sido captados através da grelha rígida da análise estatística.

A análise destes textos – narrativas, reflexões e diálogos - desenrolou-se em três níveis e perspetivas, como descrevemos no capítulo anterior. Nos primeiro nível, analisámos os temas e emoções abordados nas "Histórias Emocionais" produzidas, submetendo-as a uma análise temática. No segundo, focamo-nos na sua estrutura narrativa. No terceiro, analisámos os discursos produzidos nas reflexões e diálogos sobre a experiência. Apresentamos de seguida os resultados destas distintas e complementares perspetivas de análise.

2.2.1. Temas e emoções nas "Histórias Emocionais"

i) Análise temática

Na análise temática das "Histórias Emocionais", considerámos a perspetiva de que, através das narrativas pessoais, os narradores assumem, mais ou menos conscientemente, uma identidade (Linde, 1993) e a pertença a um dado grupo social e a uma cultura (Bruner, 1990). As crenças, valores e histórias que compõem o reportório de um grupo social são assimilados pelos seus membros que os usam como base para comporem as suas narrativas pessoais. Foi assim possível identificar um conjunto de temas e subtemas prevalecentes, associá-los a emoções privilegiadas nas narrativas e ao uso dos recursos sonoros como ferramentas de comunicação narrativa e emocional.

As "Histórias emocionais" produzidas ao longo deste estudo são contadas principalmente por mulheres (70%) e pelo círculo próximo dos participantes, como membros da família ou colegas (68%)[171]. Verificámos que se relacionam frequentemente com vivências familiares e

[171] Incluímos aqui seis participantes da ECP que foram também narradores, como explicitamos adiante

envolvem amiúde viagens à infância. Esta tendência estará associada à centralidade da infância e da vida familiar na vida emocional. Pode refletir a necessidade de relembrar episódios frequentemente difíceis ou traumáticos daquela fase da vida, para que o narrador possa aproveitar a oportunidade de falar com a criança que foi, tentando ultrapassar sentimentos como o "se ao menos" e reparar a experiência emocional vivida (Giddens, 2002). Este esforço é percetível nos momentos em que o narrador parecem estar a refletir, em viva-voz, sobre a sua interpretação dos acontecimentos ocorridos ou a avaliar as decisões então tomadas. Por exemplo, na HE1, a narradora lamenta-se e culpabiliza-se pela morte de um animal de estimação na sua infância:

"Eu senti-me culpada, porque tínhamos outras opções (…) Porque é que eu insisti tanto!"

É também prevalecente o foco no desempenho, através da narração de acontecimentos relacionados com o (in)cumprimento de objetivos e a superação de obstáculos, numa lógica de valorização da experiência e da realização pessoal. Por exemplo, na HE56, o narrador conta-nos como descobriu o gosto pela Matemática e a importância desta descoberta para o seu bem-estar e autoestima:

"*… fez com que desenvolvesse mais o meu raciocínio lógico, que, por sua vez, me ajuda a levar a vida de forma alegre, por me sentir capaz de ultrapassar qualquer obstáculo*"

As histórias contadas no âmbito desta intervenção podem assim ser lidas como representativas da identidade moderna, tal como caracterizada por autores como Taylor (1989), Giddens (2002) ou Bauman (2006), considerando o seu foco na intimidade, na vida quotidiana e na primazia do indivíduo, encarado como "agente útil-maximizador" (Taylor, cit. in Canaval Gomes & Furlan, 2023, p. 18), substituindo o foco na vida pública e na coletividade que caracterizaram as sociedades pré-modernas.

Partindo desta perspetiva, agrupámos as "Histórias Emocionais" analisadas num mapa temático organizado em torno de duas categorias:

a) as "histórias de desempenho", focadas na concretização de objetivos e na superação de obstáculos;

b) as "histórias da intimidade", orientadas para as relações pessoais e afetivas.

As "histórias da intimidade" abordam as relações de afeto, nomeadamente no seio familiar, incluindo relatos relacionados com a maternidade, a adoção de animais, a doença ou o luto. Nas "histórias de desempenho" são sobretudo relatadas experiências, como aventuras, competições, viagens ou acidentes, que envolvem sentimentos de realização e/ou de fracasso. Cada um destes temas agrupa assim alguns subtemas predominantes. A figura 9 ilustra este mapa temático.

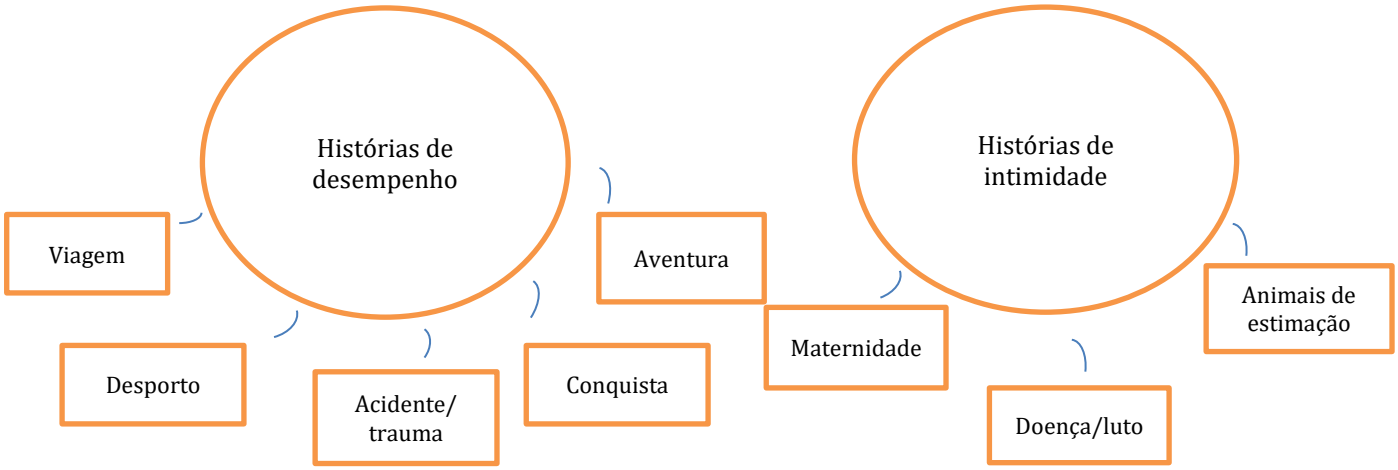


Figura 9 – Mapa temático das Histórias Emocionais

Os subtemas, por vezes, entrecruzam-se, havendo histórias, por exemplo, que relatam um acidente durante uma viagem, uma conquista desportiva, ou ainda o luto na sequência de um acidente ou por um animal de estimação. Delimitámos tematicamente aqueles que se destacaram na nossa leitura, considerando a sua saliência e a forma como se relacionam com o leque de emoções e os recursos sonoros propostos.

Nas "histórias de conquista", os narradores celebram uma vitória, envolvendo habitualmente um percurso feito de obstáculos. Contam, por exemplo, a história de um exame de condução bem sucedido, a conquista de uma bolsa de estudo, o dia em que aprenderam a andar de bicicleta, o salvamento de um surfista ou um jogo de futebol. Nestas histórias, a emoção predominante é a alegria, por vezes precedida pela tristeza e pelo medo. Destacámos também o "desporto" como subtema, pela sua recorrência em histórias nas quais os narradores recordam as emoções que viveram como praticantes ou como adeptos em campeonatos considerados importantes. Nestas histórias, a emoção "em jogo" é sobretudo a alegria. A prosódia emocional é aqui muito poderosa na transmissão de emoções e os produtores das narrativas acrescentam música, como hinos desportivos, gritos de alegria, palmas e risos para acentuar a atmosfera de celebração (por vezes, intermediando com melodias tristes, para acentuar momentos narrativos em que se deparam com obstáculos).

As "histórias de aventura" associam-se sobretudo a experiências emocionais de medo e de suspense. A aventura pode culminar num sentimento de alívio e felicidade, sendo assim associada pelo narrador uma memória positiva. É o caso das histórias sobre "acidentes" envolvendo algum "aventureirismo" do narrador que misturam sentimentos de medo com a alegria resultante do desenlace feliz. Encontramos aqui narradores que contam acidentes que

sofreram na prática desportiva, como *motocross* ou equitação, sem consequências graves, mas que geraram medo na altura em que ocorreram e hoje são recordados com alegria associada ao contexto em que as experiências ocorreram. Os efeitos sonoros (e.g. motores, ondas, trovões, bolas) são usados como ferramenta narrativa, transportando o ouvinte para o ambiente de suspense em que a mesma decorre.

No entanto, em algumas histórias, o medo sobrepõe-se ao alívio, sendo assim recordada como uma "experiência traumática". É o que sucede a uma narradora que se perdeu na infância, a outra que passou por um episódio de quase-afogamento ou outra ainda que foi vítima de um atropelamento. Estas narradoras sentem que não conseguiram ultrapassar o trauma causado por essas vivências, pelo que a ansiedade e a tristeza prevalecem. As suas histórias foram editadas com efeitos sonoros e música para compor o cenário (por exemplo, mar calmo), enfatizar o suspense (como o som de uma onda grande) e o alívio (por exemplo, som de respiração profunda) ou as recordações perturbadoras (música "sombria").

Por último, as narrativas de "viagens" foram enquadradas nas "Histórias de desempenho", na medida em que, por vezes, consistem em verdadeiras aventuras com algum risco, mas sobretudo porque a viagem parece corresponder a um simulacro de aventura possível em sociedades focadas na ordem e estabilidade necessárias à produção e troca pacífica de bens (Calhoun, 1991). É o caso das narrativas sobre voluntariado em países distantes, histórias marcadas sobretudo pela tristeza e pela alegria, mas também de viagens turísticas que são contadas como aventuras. Mas aqui o risco quase desaparece, sendo substituído pela expectativa da descoberta e o sentimento de alegria é prevalecente, sublinhado com efeitos ilustrativos da viagem (motor de avião, foguetes) e adição de música "alegre".

As "histórias de intimidade" centradas nas relações familiares delimitam o leque de emoções, que são principalmente a tristeza e o medo, nomeadamente associadas à "doença e luto", incluindo por vezes um momento final de alegria contida associada ao alívio (por exemplo, relacionado com a cura de uma doença). Pode dizer-se que a exceção surge nas narrativas sobre a "maternidade", nas quais a alegria é prevalecente. Nas histórias sobre "animais de estimação", por vezes também associadas à maternidade e ao luto, a tristeza e a alegria são as emoções predominantes, estando menos presente o medo, evidenciando a maior leveza dos laços afetivos com estes seres vivos. Também neste grupo temático, os efeitos sonoros (como trovoada, vozes, ecos ou latidos) e a música são usados geralmente com bastante eficácia para marcar momentos narrativos e para comunicar emoções.

Se as histórias sobre a intimidade seriam, pelas suas características, mais propícias à conexão emocional, as narrativas focadas no desempenho revelam também um forte conteúdo pessoal e afetivo. O facto de o mote das entrevistas ter sido a partilha de uma vivência

"emocional" parece-nos ser a "pedra de toque" para o surgimento de histórias com potencial para constituírem pontes emocionais.

No anexo IV, incluímos a classificação e a grelha de codificação temática do conjunto das "Histórias Emocionais" analisadas.

Uma nota sobre as narrativas produzidas pelos alunos da Escola do Comércio do Porto (ECP). Embora estas também possam ser enquadradas nos "temas da modernidade" enunciados, não corresponderam na sua produção ao modelo proposto, sobretudo na medida em que não envolveram uma entrevista com o "outro" sobre uma vivência pessoal, mas antes a gravação de histórias (vividas ou ficcionadas) narradas, quase sempre, pelos próprios. Acresce que estas histórias também não foram editadas pelos alunos, como assinalámos em III-3.3. A produção da narrativa não constituiu, assim, uma oportunidade para o estabelecimento de uma relação empática com uma outra pessoa no decurso de uma entrevista sobre uma vivência emocional nem para a experimentação de práticas empáticas ao longo do processo de edição. No entanto, o facto de os alunos se posicionarem como narradores e a audição conjunta das narrativas e diálogo sobre as mesmas na sessão final permitiram uma partilha emocional entre os colegas que nos parece ter algum relevo.

É, de todo o modo, interessante refletir sobre a opção tomada por estes alunos, que se terá relacionado com a dificuldade que sentiram em entrevistar pessoas fora do seu círculo próximo. Se os participantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade (AEEA) optaram por fazê-lo com familiares, colegas de turma ou amigos[172], os alunos da ECP não puderam ou não o quiseram fazer. A partir das declarações de participantes na sessão final, compreendemos a resistência a exporem-se perante os colegas através das vivências de pessoas do seu círculo próximo:

> "*…não sei, ia contar a história de quem? Dos meus pais? A minha? Só inventei.*"
> (Álvaro[173], ECP, diálogo final sobre a HE43).

Estes alunos optaram por contar na primeira pessoa vivências alheias (por exemplo, vitórias desportivas vividas por colegas ou uma experiência de "terror" contada por um amigo), produzir "autoficção" (Bloom, 2019), narrando vivências pessoais condimentadas com ficção (o caso do participante que foi praticante de boxe, mas conta uma história de vitória num campeonato, a qual, como confessou na sessão final, não aconteceu), ou mesmo criando uma entrevista ficcionada. Esta foi a opção dos rapazes na ECP. Regista-se ainda o caso de um aluno

[172] Considerando o conjunto do participantes, apenas uma das Histórias Emocionais é claramente contada por uma pessoa até então desconhecida da participante (a HE25/FLUP, entrevista a um antigo mestre do ISN)

[173] Todos os nomes dos participantes mencionados nesta tese são fictícios, sendo seguidos pela identificação da História Emocional e do texto a que reporta o excerto (reflexão individual ou diálogo final).

que optou por entrevistar um colega de turma expatriado, correspondendo assim ao modelo proposto, mas este colega acaba por ficcionar de modo bastante evidente e com intuito humorístico a sua narrativa.

Embora tenham também optado por narrar as "Histórias Emocionais" na sua própria voz, as raparigas (em menor número) expuseram-se mais, contando histórias pessoais apresentadas como verdadeiras. No entanto, é significativo que uma das participantes tenha optado por contar a história na 3ª pessoa. Questionada sobre o motivo, respondeu:

> "…*eu achei que ia ser diferente contar como se fosse outra pessoa e não eu. Achei mais interessante do que falar de mim…*" (Joana, ECP, diálogo final sobre a HE48).

Esta dificuldade sentida pelos participantes da ECP pode relacionar-se com o facto de estarem na fase identificada como de plena adolescência (entre os 15 e os 18 anos), na qual as questões identitárias se colocam com particular acuidade, mas também com o contexto escolar, socialmente pouco valorizado por ser percebido como uma segunda oportunidade educativa e que parece contribuir para uma autoperceção de "desvalor" por parte deste jovens. Sintomático desse "desligamento" pode ser o facto de alguns destes alunos terem, entre o momento da realização do inquérito e a produção da narrativa, passado por um período de formação em contexto de trabalho (alguns deles fora do país, nos Países Baixos), o que criara a expectativa [na investigadora] de que fossem recolhidas histórias relacionadas com essa experiência, mas tal não aconteceu.

A opção, por um lado, individualista (o foco em si próprios), por outro, criativa, ao ficcionarem as suas vivências pessoais, revela a necessidade de se colocarem no centro do discurso, dotando-se de "*distinctive marks that can confirm her existence, report her thoughts, reinforce her singularity*" (Ouellette-Michalska, 2007, cit. in Bloom, 2019, p. 8). Nesta perspetiva, a autoficção comunicaria ansiedades sobre a identidade pessoal numa era caracterizada pela indistinção, em que o eu é refratado através de plataformas digitais que, se alargam as possibilidades de autoexpressão, também provocam ansiedade quanto ao lugar do "eu" no meio de uma multidão de "outros" que se afirmam agressivamente (Bloom, 2019).

Não descartamos, não obstante, condicionantes logísticas. Fernando, que contou na primeira pessoa uma vivência real de uma pessoa que conhecia, quando questionado sobre o motivo por que não a entrevistara, respondeu:

> *"Porque já não estou com essa pessoa há muito tempo. E também optei por não fazer isso. Era mais prático fazer eu aqui. Já estava aqui e já."* (no diálogo final sobre a HE46).

ii) As emoções

Quando foi solicitado aos participantes neste estudo empírico que produzissem narrativas áudio, não foi colocada qualquer restrição quanto ao tema, mas foi pedido que as histórias se relacionassem com pelo menos uma das seis emoções básicas abordadas nas dinâmicas realizadas em sala de aula (alegria, medo, raiva, repulsa, surpresa e tristeza). Esse objetivo foi atingido: todas as narrativas produzidas têm conteúdo emocional e os participantes que partilharam a sua reflexão sobre a experiência, quer por escrito quer oralmente, foram capazes de nomear essas emoções ou de verbalizar a sua dificuldade em delimitá-la(s). Em alguns casos, assinalaram mesmo quando o estado emocional presente na narrativa não correspondeu à intenção que tinham inicialmente. É o caso da Gabriela e da Amélia que, refletindo sobre o processo, escrevem:

> "*Nesta história, a emoção básica mais evidentemente comunicada pelo entrevistado é a surpresa. No entanto, a surpresa não está continuamente presente na gravação e só é clara na parte final do relato"* (Gabriela, FLUP, reflexão/HE2) e

> *"A minha ideia inicial era retratar a tristeza. (…) A história que mais o marcou não foi uma história triste. O Mestre Joaquim acabou por transmitir uma outra emoção: o medo."* (Amélia, FLUP, reflexão/HE25).

A figura 10 ilustra a distribuição das emoções básicas abordadas nas Histórias Emocionais produzidas no âmbito da intervenção. As emoções que surgem com maior frequência são a alegria (em 34 histórias), a tristeza (22) e o medo (17). Esta distribuição parece refletir a preferência ou maior acessibilidade a narrativas relacionadas com emoções básicas mais consensuais, considerando que a caracterização da repulsa e da surpresa é mais controversa (Tracy & Randles, 2011), e mais fáceis de comunicar (Gabrielsson e Juslin, 1996). A dificuldade em delimitar a surpresa estará também relacionada com o facto de esta, ao contrário das restantes emoções aqui consideradas, não ter valência intrínseca (positiva ou negativa), dependendo a sua classificação da avaliação que fazemos do evento surpreendente, que pode ser agradável ou desagradável[174]. Talvez devido a essa ambiguidade, foi uma das emoções menos abordadas nas narrativas (surge em cinco), apenas "ultrapassada" pela raiva (em três) e pela repulsa (que surge apenas uma vez).

[174] Alguns autores hesitam mesmo em reconhecer a surpresa como uma emoção, defendendo tratar-se antes de um estado cognitivo (Ortony, 2021).

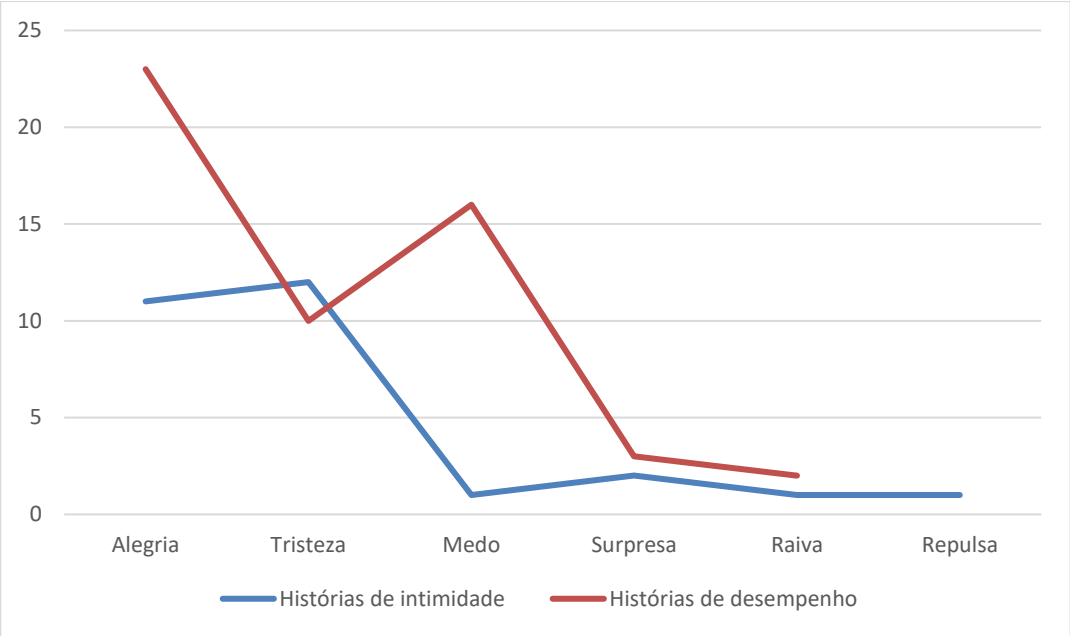


Figura 10. Distribuição das emoções básicas pelas Histórias Emocionais

Do conjunto de emoções básicas abordadas neste exercício, a alegria é a única com valência positiva. Na intervenção conduzida por McHugh (2014) com o modelo "História Emocional", as emoções mais frequentemente exploradas pelos seus alunos foram a tristeza e o medo, e as menos comuns a surpresa e a repulsa. O nosso resultado distingue-se assim do de McHugh no destaque dado à "alegria", o que poderá estar relacionado com o leque etário mais amplo englobado nesta intervenção, como veremos a seguir.

Notamos alguma diferenciação em função do género, no que diz respeito às emoções privilegiadas nas narrativas produzidas, embora o volume de participantes do género masculino seja bastante mais reduzido (14 para 39 raparigas). Ambos os géneros abordam preferencialmente a alegria, embora essa preferência pareça um pouco mais vincada nos rapazes (50% do total de referências no universo dos rapazes, face a 38% das raparigas). O medo é invocado sobretudo nas narrativas produzidas por raparigas (23% para 14% dos rapazes), sendo a tristeza distribuída de forma menos diferenciada (28% nas raparigas e 23% nos rapazes)[175].

A alegria é predominante nas narrativas produzidas pelos participantes mais novos/com nível de escolaridade mais baixo (69% na AEEA e 60% na ECP, face a 32% na FLUP). A facilidade de compreensão da emoção associada à sua positividade poderá ser uma das razões por que foi a emoção preferida pelos participantes mais jovens. A tristeza distribui-se de forma

[175] Se considerarmos o género dos narradores, a distribuição é bastante similar. Nas emoções menos abordadas, a diferenciação é irrelevante, dado o escasso número de casos.

menos clara, sobressaindo nos participantes com mais escolaridade e não estando presente nas narrativas produzidas no âmbito da ECP (34% na FLUP e 23% na AEEA). A parca aparição da surpresa (em cinco narrativas) distribui-se pelos participantes das três escolas. O medo não é abordado nos participantes da AEEA. A repulsa e a raiva surgem raramente e apenas em narrativas produzidas por participantes da FLUP.

Este quadro parece assim apontar para uma possível associação do género feminino e dos escalões escolares/etários superiores à opção por narrativas que invocam emoções de valência negativa e com maior intensidade. A tristeza (uma emoção negativa de baixa intensidade) não revela uma distinção demográfica tão marcante, sendo apesar de tudo mais frequente nos participantes com maior escolaridade. Os rapazes e os participantes com menor escolaridade/mais jovens optaram com maior frequência pela alegria (emoção positiva de alta intensidade). Esta tendência poderá relacionar-se com a menor literacia emocional dos rapazes em idades mais jovens (Kindlon & Thompson, 1999) que os tornaria menos propensos a abordar emoções menos confortáveis num exercício deste género. Esta possível tendência mereceria investigação mais aprofundada, nomeadamente considerando o persistente diferencial dos níveis de empatia entre rapazes e raparigas e a experimentação de intervenções que promovam o desenvolvimento do vocabulário emocional nomeadamente dos rapazes, conforme sugerido por autores como Llorent et al. (2020) e González-Gómez et al. (2021).

É razoável questionarmo-nos sobre até que ponto a caracterização do conteúdo temático e emocional das narrativas produzida neste primeiro nível de análise releva para o objetivo desta investigação. Pensamos que sim. Em primeiro lugar, a produção da narrativa nos moldes definidos por uma percentagem relativamente elevada de participantes envolvidos na intervenção, o facto de estas narrativas terem sido produzidas com foco na temática emocional e considerando o menu de emoções proposto é um primeiro sinal positivo de adesão à proposta educativa. O resultado inclui um leque diversificado de narradores, contextos e experiências, o que oferece aos participantes a oportunidade de perceberem, partilharem, e refletirem sobre, diferentes vivências emocionais e formas de as comunicar, aumentando assim o seu reportório afetivo. Contribuirá também para um maior envolvimento dos participantes o facto de as "Histórias Emocionais" produzidas abordarem temáticas que se enquadram, como vimos, em preocupações e narrativas características da nossa modernidade tardia (Giddens, 2002), o que mereceria maior aprofundamento. Não sendo esse o propósito desta investigação, a breve caracterização que fizemos permite-nos constatar a apropriação da tarefa proposta pelos participantes como veículo de comunicação de preocupações e de interesses partilhados, etapa fundamental da intervenção, sem a qual os níveis seguintes de análise não seriam possíveis ou seriam certamente menos profícuos.

2.2.2. Estrutura narrativa e mecanismos de envolvimento emocional nas "Histórias Emocionais"

No segundo nível de análise, submetemos as "Histórias Emocionais" a uma análise narrativa, procurando nelas a estrutura natural definida por Labov e Waletzky (Labov, 2001), bem como dispositivos linguísticos e prosódicos (Labov, 2001; Wennerstrom, 2001) e mecanismos de envolvimento emocional associados a diferentes fases da narrativa (Feng & Qi, 2014).

i) Estrutura narrativa

Foi de facto possível identificar, nas "Histórias Emocionais", fases sequenciais e dispositivos linguísticos e prosódicos correspondentes ao modelo de narrativa natural (ver Quadro 1, no capítulo III), confirmando, deste modo, o carácter espontâneo desta organização da narrativa oral.

- **Resumo**

Assim, as narrativas foram, por vezes, precedidas por um "resumo"[176], produzido com o objetivo de introduzir a narrativa.

"*Eu vou contar uma história da minha infância que foi quando eu aprendi a andar de bicicleta*" (HE50)

Esta introdução também surge na voz do/a entrevistador/a. Por exemplo, uma das participantes, a Beatriz, apresenta a sua entrevistada dizendo:

"Estou aqui com a Bárbara e ela vai contar-me uma história emocionante da sua vida" (HE10).

- **Orientação**

Conforme estabelecido por Labov (2001), o relato propriamente dito começa por situar a ação na história de vida do narrador, na etapa "Orientação", envolvendo o uso de recursos linguísticos, como o pretérito imperfeito e advérbios de tempo e de lugar. Por exemplo:

"*Tinha 4 anos, era uma noite de verão e a vila estava em festa*" (HE9);

"O momento mais triste que eu tive foi quando descobri a doença do meu pai " (HE17);

[176] O "resumo" é uma fase que nem sempre está presente, como reconhecem os próprios autores e confirmámos na nossa análise

"*…* consegui ir *lá porque o meu pai trabalhou lá*" (HE23);

ou "*A Jessica trabalhava numa fábrica*…" (HE54).

Ao introduzir os intervenientes e o contexto em que a ação decorre, esta etapa cria uma expectativa sequencial da evolução dos acontecimentos, contribuindo, de forma decisiva, para estabelecer a "credibilidade" da narrativa e assim fomentar o envolvimento do ouvinte. Este procedimento predispõe quem ouve para confiar na verosimilhança daquilo que é contado, compreender a perspetiva do narrador, partilhar as suas emoções e, por isso, interessar-se por aquilo que lhe sucede ao longo da narrativa. Prepara, desta forma, o terreno para assegurar a credibilidade do acontecimento central da narrativa da etapa seguinte, a "complicação" (ou "ação complicadora"), que introduz no relato o inesperado ou a quebra do quadro rotineiro definido na etapa anterior.

- **Complicação**

Esta quebra corresponde ao evento mais "noticiável"**,** que capta a atenção do ouvinte, numa fase em que este está já envolvido emocionalmente na história e, portanto, preparado para partilhar a emoção associada à ocorrência, preocupando-se/alegrando-se/assustando-se com o narrador. Para a demarcação deste estádio da estrutura narrativa são utlizados dispositivos narrativos e linguísticos. Os eventos são descritos cronologicamente e o pretérito imperfeito é substituído pelo pretérito perfeito e pelo presente:

"Mas aquela noite foi diferente, toda a alegria se transformou em terror. Perdi-me na multidão."(HE9);

e "Ele acelera de repente e a mota vira." (HE15).

É possível identificar também o recurso a marcadores prosódicos que assinalam o relevo narrativo e emocional da transição. Por exemplo, na HE9, essa importância é sublinhada por uma mudança de tom e abrandamento de ritmo, com a inclusão de uma pausa entre "aquela noite" e "foi diferente". Na HE 15, pelo contrário, a "ação complicadora" "Ele acelera de repente" é assinalada prosodicamente com a elevação do tom e do ritmo.

- **Resolução**

Na "resolução" é narrado o evento que "restaura", tanto quanto possível, a situação interrompida na fase anterior. Por exemplo,

"Até que ela conseguiu fazer com que o cavalo parasse…" (HE5);

"Até que, finalmente, encontrei os meus pais." (HE9);

e "Depois, o mar acalmou…" (HE24).

- **Coda**

Também a "Coda" surge naturalmente nestas "Histórias emocionais". Trata-se da etapa final caracterizada geralmente por uma frase intemporal que assinala a conclusão da narrativa e transporta o ouvinte de novo ao ponto inicial:

"Hoje quando eu me lembro da situação de ele ter caído de uma duna tão pequena depois de tantas coisas que nós fizemos, é uma coisa que eu me rio até hoje…" (HE15);

"*Já passaram seis anos e foi das melhores coisas que nos aconteceu*" (HE16);

ou "*Até hoje, guardo as memórias que vivi com ele no meu coração*" (HE 27).

- **Avaliação**

Por último, a "Avaliação" é uma etapa fundamental, na qual é estabelecido o propósito da história, a importância dos acontecimentos relatados e a responsabilidade dos intervenientes. Para isso, o narrador recorre a uma série de dispositivos, como:

a) intensificadores - *"Porque é que eu insisti tanto" (HE1);* "*Foi muito comovente e fiquei muito feliz*" (HE4); "*um dos piores dias da minha vida*" (HE11); ou "*Foi tão bom*!" (HE21);

b) repetições - *"e correu, galopando, galopando…" (HE5); ou "O mar era tanto, tanto"(HE25);*

c) discurso embebido - *"Entretanto, comecei-me a questionar: 'Mas porquê é que eu não lhes dou um animal de estimação se eu gosto tanto de animais´?*" (HE20).

Esta fase também é caracterizada pelo recurso a "pseudoeventos". Trata-se de orações que se referem a eventos que poderiam ter acontecido - "*de um dia para o outro podemos estar na mesma situação*" (HE3); "*Estava um bocado apreensiva de eu voltar a tentar e voltar-me a acontecer o mesmo*" (HE31) -, ou que ainda não aconteceram - "*À noite ia para a janela ver se ele chegava*" (HE20); "*Sabia que iria voltar, porque era e é a minha paixão, mas estava com receio de não conseguir fazê-lo tão cedo*" (HE28). Estas orações podem suspender a ação antes de um evento crítico, identificando-o, assim, com o cerne da narrativa, como, na HE5, quando a narradora diz "*Se eu desesperasse mesmo, seu eu soltasse a rédea, eu caía*" ou, na HE14, "*Mas ainda na esperança de não ser, porque não podia*".

A "Avaliação" não integra a ordem sequencial das etapas, podendo surgir em qualquer

momento da narrativa. Esta dispersão foi claramente identificada nas narrativas analisadas: tanto surge na etapa "Orientação" ("*O momento mais triste que eu tive foi quando descobri a doença do meu pai",* HE17) como na fase "Complicação" ("*Perto de minha casa, tem uma passadeira* muito *comprida e é muito perigosa*…", na HE38), *na "*Resolução" (*"No dia do jogo, tudo correu bem", HE4) ou na "*Coda" ("*Essa é uma das melhores lembranças que tenho como adepta do Porto"*, HE8*).*

ii) Mecanismos discursivos de envolvimento emocional

Encontrada a estrutura natural nas narrativas, procurámos a sua associação com os mecanismos discursivos promotores do envolvimento emocional descritos por Feng e Qi (2014): a fidelidade, a empatia e a expectativa (ver Figura 8, no Capítulo III).

- **A fidelidade**

A fidelidade consiste na criação de uma atitude favorável ao protagonista/narrador que ocorre geralmente na etapa "Orientação", através de dispositivos como:

a) o transporte para uma vivência de infância - por exemplo, na HE9, *"Tinha 4 anos, era uma noite de verão e a vila estava em festa..."*;

b) o enquadramento da narrativa numa relação familiar - "*Quando a transição para a independência se começou a agravar, os meus pais acharam por bem que eu e a minha irmã deveríamos vir para Portugal*", na HE2; "*Quando estava a chegar de férias e, no aeroporto, recebo uma chamada da minha tia...", na* HE11; ou *"…fazia muito motocross com o meu pai", na HE15*;

c) a revelação de traços pessoais ou idiossincrasias - por exemplo, "*Desde pequenina que sempre tive algum medo de água*", na HE3; "*Eu sou uma pessoa reservada e com ansiedade, julgo que este traços são o resultado de uma experiência que tive na infância*", na HE9; ou *"O futebol desperta sempre muitas emoções em mim"*, na HE13.

Esta fidelização é um laço essencial para o reconhecimento da credibilidade da narrativa pelo ouvinte e prepara o terreno para a partilha emocional quando surge o evento mais *"noticiável".*

No caso das narrativas áudio produzidas pelos participantes, este efeito pode ser percebido nas reações de colegas nas sessões finais nas quais foram ouvidas as narrativas. Por exemplo, após ouvir a "História Emocional"" produzida por uma colega, a Beatriz comenta:

> *"… consegui imaginar a própria pessoa a contar a história, se calhar um pouco cabisbaixa, também pelo tom de voz, que era mais baixo e, por um lado, mais frágil, digamos assim. E… lá*

está, e também acho que no fim consegui perceber o que é que a outra pessoa sentia, por toda a envolvência, principalmente da contextualização, o facto de a pessoa ter dado o contexto foi importante também para perceber a história em si. E acho que foi também por isso que me consegui colocar no lugar do narrador" (a propósito da HE7)

- **A empatia**

Estabelecida a fidelidade, a prosódia emocional gera o envolvimento empático do ouvinte, entendido aqui como a compreensão dos eventos na perspetiva imaginada do narrador, dos seus sentimentos e preocupações. A empatia depende assim da compreensão daquilo que acontece e das emoções expressas pelo narrador. O cumprimento ou o incumprimento dos objetivos do narrador são associados a expressões emocionais (respetivamente positivas ou negativas). Assim, na fase da complicação, as emoções partilhadas serão sobretudo negativas e na resolução positivas. Para isso, o narrador recorre a recursos linguísticos (como adjetivos ou intensificadores) e prosódicos (como acentuação ou abrandamento do ritmo). Expressões como "*Eu senti-me culpada, para além de triste e devastada*" (na HE1, a propósito da morte de um animal de estimação), *"Foi muito comovente e fiquei muito feliz*" (na HE4 sobre uma vitória num campeonato desportivo) ou "*Com medo… desespero*"(na HE5, a descrever as suas emoções a galope de um cavalo assustado) têm o potencial de gerar emoções congruentes no ouvinte.

- **A expectativa**

A partilha dos objetivos e emoções do narrador conduz ao terceiro mecanismo, a expectativa, que consiste na preocupação com aquilo que lhe acontece ao longo da história. Dependendo dos acontecimentos incluídos na narrativa, a expectativa e a empatia alternam entre si, em função do cumprimento ou não de objetivos pelo narrador.

A expectativa é construída ao longo da narrativa pela gestão da informação transmitida pelo narrador, mas também pelo produtor, na forma como edita a narrativa. Por exemplo, na HE2, ela é criada narrativamente com base na incerteza em relação ao futuro do narrador, uma criança em fuga de um contexto de guerra ("*Quando a transição para a independência se começou a agravar, os meus pais acharam por bem que eu e a minha irmã, devíamos vir para Portugal*"). Essa gestão é conduzida com o apoio de efeitos sonoros, como tiros e explosões que sublinham o perigo ou o motor de arranque que indica o início da viagem. A empatia é promovida pela forma como o narrador sublinha a nitidez das memórias dos episódios da sua viagem (e.g. "*Lembro-me como se fosse hoje*" e "*ficou-me gravado na memória*"). A prosódia emocional do narrador é coadjuvada pelo adição de efeitos sonoros (e.g. brincadeira e risos de crianças).

Na HE7, a expectativa é criada com a frase inicial ("*Eu vou aqui contar um pouco uma história triste*") e alimentada pela narradora, ao adiar a revelação de um diagnóstico de doença que explica os episódios de sofrimento descritos. Também aqui, a expectativa é criada narrativamente ("*Verificámos que, nos últimos anos, começou a ter comportamentos diferentes*") e sublinhada com efeitos sonoros (excertos musicais, trovoada, repetição de palavras). Adjetivos e intensificadores ("*É uma situação muito triste*"; ""*Só muito tarde, agora quase já numa fase mais final, é que tivemos o diagnóstico*") e a repetição de algumas palavras em eco (e.g. "*mãe*", "*impotente*") são mecanismos usados pela narradora e pela produtora para construir a prosódia emocional e fomentar a empatia. A eficácia dessa construção pode ser percebida nos diálogos após a audição das narrativas. Por exemplo, a propósito desta história, Daniel faz o seguinte comentário:

> *"Eu acho que me consegui sentir, também eu, triste ao ouvir, não só a história, mas também o tom com que a pessoa estava a referir… a relatar a história. E creio que consegui-me pôr no lado de quem estava a narrar."* (Daniel, sobre a HE7).

iii) A edição sonora como recurso discursivo

Na fase da edição das entrevistas, os meios sonoros - efeitos, música e também, até certo ponto, a prosódia - foram utilizados pelos participantes como recursos discursivos, com o objetivo de promoverem a compreensão da narrativa e a comunicação emocional. Esse uso intencional é descrito pelos próprios nas suas reflexões e diálogos sobre a experiência[177]. Por exemplo, Gabriela identifica de forma precisa a função narrativa desempenhada pelos efeitos sonoros a que recorreu na edição da HE2:

> *"Todos os sons incluídos na gravação têm um propósito: O primeiro introduz a história (crianças a brincar e a correr no pavimento). Este som permite representar a idade do narrador na história que conta. O segundo som contrasta com o primeiro. A inocência infantil é abafada, de uma forma literal, pelo som da violência. Os tiros exemplificam aquilo que o entrevistado designa por uma situação que "se começou a agravar" e simbolizam a Guerra Civil Angolana. O terceiro som é um indicador narrativo para os ouvintes. O motor de arranque dá início à viagem de carro que espantou o narrador."*

Os efeitos sonoros também foram usados para transportar o ouvinte para "dentro da história" e, dessa forma, promover o envolvimento emocional. Por exemplo, Núria, refletindo sobre a produção da HE9, afirma:

> "*…a adição de sons (as vozes da multidão e a respiração ofegante) permite ao ouvinte envolver-se na dimensão da pessoa entrevistada, como se também ele tivesse vivenciado aquele momento"*.

[177] No anexo IV, incluímos um quadro-síntese das reflexões dos participantes sobre estes usos.

O recurso à música é associado sobretudo à comunicação e partilha das emoções:

"*A música auxilia no criar de um laço emocional com a narrativa e auxilia na criação de um mais impactante efeito no ouvinte, potenciando as emoções e ideias que são transmitidas*." (Eduarda, reflexão/ HE17)

"Para a edição do áudio da entrevista decidi juntar a respetiva música de abertura de um jogo da UEFA Champions, para quem estivesse a ouvir a entrevista sentisse aquela emoção como se 'tivesse a ver ao vivo e a cores um jogo." (Manuela, reflexão/ HE8).

O papel fundamental desempenhado pela prosódia na comunicação emocional também é assinalado nas reflexões dos participantes. Núria, refletindo sobre a produção da HE9, declara:

"*A expressão dos sentimentos da entrevistada espelha-se nas variações do seu tom de voz."*

O impacto da prosódia é referido pelos colegas no diálogo final, após a audição das narrativas. Por exemplo, a propósito da HE7, narrativa produzida pela Ana, Daniel declara:

"…e exprimiu mesmo a tristeza por palavras, ao dizer… disse, creio eu, para aí duas vezes, que era uma situação muito triste e…. e a voz com que o dizia era... ou seja, estava na linha do que estava a dizer…"

Sendo certo que, no conjunto dos recursos sonoros, a prosódia é aquele sobre o qual os participantes têm menor controlo, foi, por vezes, assumida alguma capacidade de a influenciar. Por exemplo, Ester, refletindo sobre a condução da entrevista realizada na produção da HE33, afirma:

"*O entrevistado começou por relatar os acontecimentos de uma forma mais comedida, não transparecendo tanto as suas emoções através da sua voz, como eu pretendia e, por isso, foi importante tornar a entrevista numa conversa, que gerou um conforto e um divertimento, ao recordar uma altura tão importante da sua vida*."

Durante a edição, a influência do produtor sobre a prosódia também é limitada, mas possível. Ana, refletindo sobre a edição da HE7, descreve a utilização da voz como efeito sonoro, para sublinhar as emoções:

"*Decidi repetir certas palavras que considerei chave: "mãe, "diferentes", "perceber", "muito difícil", "incompreensão" e "impotentes". Achei que o facto de esta repetição por vezes se sobrepor ao resto do áudio, apenas intensificaria a frustração evocada pelo narrador*".

Globalmente considerados, os meios sonoros foram usados para estimular a identificação do ouvinte com a vivência e com as emoções manifestadas pelo narrador:

"A adição de músicas/áudios pretende acentuar justamente a proximidade e identificação do ouvinte com o acontecimento, assim como os sentimentos ressaltados por Teresa." (Hélia, reflexão/HE3),

"O som ajudou a tornar as emoções mais reais e, de certa forma, proporcionar a quem está a ouvir sentir aquela emoção, criando uma envolvência na história ao ouvinte." (Samuel, reflexão/HE18)

Os recursos sonoros foram assim usados na edição, com propósitos diferentes e complementares, desde a compreensão da narrativa, passando pela comunicação das emoções até à sua partilha. O potencial do áudio parece ser valorizado, particularmente no que diz respeito à dimensão emocional:

> *"Em suma, o áudio ajudou na expressão das emoções por formar um conjunto de três elementos essenciais, a voz, o som e a música." (Iris, reflexão/*HE4*)*

Na comparação com outros *media*, são valorizados aspetos como o respeito pela intimidade do narrador ("*o formato áudio permitiu que o entrevistado se sentisse mais confortável e menos exposto*", Bárbara/HE26), a riqueza interpretativa ("*É um meio muito adequado para este tratamento, pois acrescenta às mudas palavras escritas sem restringir a sua interpretação a uma certa imagem (algo em que o vídeo pode peca)"*, Paula/HE13) e, particularmente relevante no contexto desta investigação, por facilitar a concentração no "outro", na sua "voz", já que, como alguns participantes declaram, a imagem suscitaria a distração do essencial:

> *"A meu ver, esta história adequa-se bem ao formato áudio, sendo que alguns aspetos relevantes se perderiam se esta história fosse registada em vídeo ou em texto. O suporte de vídeo conferiria a componente visual que os outros não poderiam, no entanto acabaria por distrair o ouvinte da história e das emoções a serem transmitidas. Impedindo, assim, que o mesmo se envolvesse emocionalmente na história. O texto, por sua vez, dificultaria a compreensão das emoções, no sentido em que não dá espaço a qualquer tipo de entoação, música ou som. (Úrsula, reflexão/HE20).*

O áudio parece posicionar-se assim a meio caminho entre a falta de informação emocional percebida numa narrativa em suporte de texto, obrigando a um maior esforço de concentração e imaginação e o "excesso" de informação na narrativa videográfica, que deixa pouco espaço para a imaginação e paradoxalmente favorece a distração. Ambas, por razões de certa forma opostas, dificultando a comunicação emocional, surgindo assim a narrativa áudio como proporcionando um certo "equilíbrio" no nível de concentração e no esforço de imaginação solicitados.

iv) Análise da História Emocional "Uma manchinha castanha"

Exemplificamos com a análise da estrutura narrativa e dos mecanismos discursivos presentes na História Emocional nº 20, "Uma manchinha castanha", produzida pela "Úrsula". Nesta história, o narrador é um adulto que nos conta uma memória de infância relacionada com o desaparecimento de um animal de estimação, episódio causador de uma panóplia de emoções (tristeza, surpresa e alegria). Tendo mais tarde sabido que os seus familiares tinham sido responsáveis pelo sucedido, o significado do episódio adquiriu contornos que

extravasaram a relação afetiva do narrador com o animal de estimação.

Na edição, a participante adicionou alguns efeitos sonoros a momentos específicos da narrativa: um *gingle* sonoro para marcar o início e o final da narrativa, o miar do gato quando o narrador o descreve, risos infantis quando é mencionada a relação afetiva entre o narrador e o gato e o grito deste quando está a ser molestado. Não foi adicionada música.

Esta História Emocional inicia-se com o "Resumo", na voz da participante/produtora da narrativa, que apresenta o narrador e o tema, seguida da do próprio narrador, que a contextualiza, a propósito da sua resposta negativa a um pedido das filhas para adotarem um animal de estimação. A reflexão sobre os motivos desta recusa ("*mas porque é que eu não lhes dou um animal de estimação se eu gosto tanto de animais*"?) foi o mote para o vasculhar da memória, conseguindo encontrar "*lá no fundo*" esta "*história triste*".

De seguida, o narrador situa a história no tempo ("*quando tinha cerca de 8 anos*"), apresenta os protagonistas ("*Tinha um gatinho que se chamava Tareco*"), descrevendo as suas características ("*tinha uma manchinha castanha no focinho*") e as relações de afeto ("*eu adorava o gatinho*"). Estamos na etapa "Orientação" e estes detalhes contribuem para conferir credibilidade à narrativa e fomentar a fidelidade do ouvinte ao narrador e, a partir daí, o interesse e a expectativa face ao que se irá passar a seguir.

O momento seguinte, a "Complicação", é aquele em que surge o evento inesperado ("*Um dia, o gato desapareceu*"). O impacto emocional deste desaparecimento é assinalado também prosodicamente com a elevação do tom e a acentuação das vogais em "*um dia*". Neste caso, embora o narrador nos tenha prevenido na introdução de que se tratava de "*uma história triste*", deixando implícito que se relacionava com o gato, não dera qualquer indício sobre o acontecimento em concreto. Criou assim um elo empático com o ouvinte, que fica na expectativa sobre "*o que aconteceu?"* e é também surpreendido pelo desaparecimento do gato, compreendendo o "*desolamento*" sentido pelo narrador (emoção negativa). O desaparecimento inaugura a descrição da sua busca pelo "*Tareco*" que o ouvinte, envolvido na narrativa, acompanha com expectativa ("*eu ia para a janela ver se o via*").

Numa altura em que o narrador se declara já quase resignado ao desaparecimento do felino, encontra-o inesperadamente na rua, numa situação de desamparo, a ser maltratado por outras crianças, e identifica-o pelos seus traços distintivos ("*vi a particularidade do meu gatinho, uma manchinha no nariz*"). Estamos na etapa "Resolução". Embora com resistência da irmã, o narrador assegura que se trata do seu gato e "salva-o" das crianças que o maltratam ("*peguei no gato ao colo e nunca mais o larguei*"), assumindo-se implicitamente a alegria associada (emoção positiva).

Entramos de seguida na "Coda", quando, regressando ao momento presente, o narrador conclui "*se calhar, o meu trauma com os animais de estimação vem daí*", contando-nos que "*passados uns anos*" a irmã lhe confessara que o gato tinha sido entregue por ela, a pedido da mãe de ambos, a uma senhora que vivia naquela rua, revelação que terá certamente contribuído para o carácter traumático do evento, na perspetiva do narrador.

A etapa "Avaliação" aparece diluída ao longo da narrativa, desde a Orientação ("*Eu adorava o gatinho*"), passando pela complicação ("*Um dia o gato desapareceu, eu fiquei completamente desolado*"), até à Coda ("*se calhar, o meu trauma*…). Nesta fase, o narrador recorre a recursos linguísticos, como intensificadores *("… gosto tanto*"), discurso embebido ("*comecei-me a questionar: Porquê é que eu não lhes dou um animal de estimação se eu gosto tanto de animais?")* ou a referência a pseudoeventos *("à noite, ia para a janela ver se ele chegava").*

Quanto aos mecanismos discursivos que fomentam o envolvimento emocional do ouvinte na narrativa, a clara estrutura narrativa desta história é determinante. Assim, na etapa "Orientação" o narrador situa a história temporalmente e apresenta os protagonistas e os laços afetivos que os unem, estabelecendo a credibilidade da história e a fidelidade do ouvinte. Aqui, os efeitos sonoros, como o miar do gato (quando o apresenta) e os risos da criança (quando menciona os laços afetivos que a unem ao felino) contribuem para o envolvimento empático, entendido como a compreensão dos eventos na perspetiva do narrador, dos seus sentimentos e preocupações, tal como são imaginados pelo ouvinte. Os efeitos sonoros estimulam essa imaginação e contribuem para fomentar a expectativa do ouvinte face aos acontecimentos futuros e a partilha das emoções associadas. Nas fases seguintes a compreensão dos acontecimentos e a prosódia emocional conjugam-se para cimentar o envolvimento do ouvinte no desenrolar da história e nas emoções veiculadas pelo narrador.

Este exercício permitiu-nos confirmar a tendência para a estruturação espontânea da narrativa e a presença de recursos discursivos e prosódicos que suscitam o envolvimento emocional do ouvinte. O quadro 3 ilustra a estrutura narrativa e os mecanismos discursivos identificados nesta "História Emocional".

No anexo IV, incluímos a análise do conjunto de Histórias Emocionais, considerando esta grelha de leitura. Foi possível enquadrar a quase totalidade das 53 narrativas na grelha de análise proposta, salvo exceções pontuais nas quais os entrevistados não contam propriamente uma história, fazendo antes uma reflexão menos estruturada sobre um dilema com que estão confrontados no momento presente (HE29), ou divagando sobre eventos dispersos, como no caso das entrevistas ficcionadas gravadas por participantes da ECP (HE43 e HE49) ou, ainda, quando a entrevista se transforma "apenas" numa conversa afetuosa entre mãe e filha (HE34).

Fases narrativas	Função	Forma linguística	Excertos	Mecanismos de envolvimento
Resumo	Assinala que a narrativa vai iniciar e chama a atenção do ouvinte	Uma frase resumindo o tema antes de a narrativa iniciar	*"Bem-vindos. Esta semana iremos captar um momento emocional da vida de Carlos Mesquita, que irá relembrar a sua infância"*	Apresentação Efeitos sonoros – jingle
Orientação	Ajuda o ouvinte a identificar o tempo, lugar, pessoas, ação e situação da história	Uso do pretérito imperfeito e auxiliares para indicar o modo, tempo e lugar	*"Quando tinha cerca de 8 anos, tinha um gatinho que se chamava Tareco e era um gatinho cinzento e tinha uma particularidade (...)*	Caracterização do cenário e protagonistas: credibilidade-fidelidade; Efeitos sonoros: miado do gato e risos de criança
Complicação	A categoria central da narrativa que fornece o elemento "o que aconteceu" ao relato	Orações narrativas ordenadas cronologicamente; verbos no pretérito perfeito ou no presente	*"Um dia o gato desapareceu"*	Compreensão da narrativa Marcador prosódico: acentuação e abrandamento do ritmo Prosódia emocional: partilha de emoções (valência negativa) - empatia -expectativa Efeitos sonoros: grito do gato
Resolução	Narra o evento final da história	Última oração narrativa que começou com a "ação complicadora"	*"Peguei no gato ao colo e nunca mais o larguei."*	Prosódia emocional: partilha de emoções (valência positiva)- empatia Compreensão da narrativa Efeitos sonoros: *jingle*
Coda	Assinala que a narrativa terminou e transporta o ouvinte de novo ao ponto inicial	Frequentemente, uma frase genérica e intemporal	*"Se calhar, o meu trauma com os animais de estimação vem daí"*	Prosódia emocional: partilha de emoções (empatia - expectativa)
Avaliação	Clarifica o propósito da história	Uso de intensificadores, verbos auxiliares, negativas, repetições, comentários avaliativos, discurso embebido, referência a eventos que não ocorreram	*"Porquê é que eu não lhes dou um animal de estimação se eu gosto tanto de animais?"; "comecei a vasculhar lá no fundo e encontrei uma história triste, de quando eu tinha 8 anos"; "Eu adorava o gatinho"; "Um dia o gato desapareceu, eu fiquei completamente desolado"*	

Quadro 3. Estrutura narrativa e mecanismos de envolvimento emocional na HE 20

Em suma, as "Histórias Emocionais", pelo seu conteúdo, estrutura e trabalho de edição, parecem ser, em si mesmas, facilitadoras do envolvimento empático. O facto de elas serem não apenas escutadas, mas também produzidas pelos participantes introduz nesta equação elementos adicionais que enriquecem o seu potencial.

De seguida, focamo-nos na análise da forma como a participação no processo de produção áudio favorece a diversificação e o aprofundamento de vivências empáticas.

2.2.3. Vivências empáticas ao longo do processo de produção das "Histórias Emocionais"

A análise das reflexões e diálogos produzidos no âmbito desta intervenção permitiu-nos conhecer a forma como os participantes percecionaram a experiência, designadamente enquanto processo de experimentação técnica e socioemocional.

Devemos assinalar a predominância dos discursos produzidos por participantes da FLUP. Foram estes que elaboraram reflexões individuais, fornecendo-nos assim informação mais detalhada sobre as experiências e as opções tomadas em diferentes fases do processo. Tratando-se de alunos mais velhos e com maior escolaridade, foram também aqueles que, nos diálogos finais, nos ofereceram apreciações mais aprofundadas sobre a experiência. Embora a participação nestas sessões finais tenha sido bastante superior nas outras escolas (na medida em que foram integradas no horário letivo), as reflexões verbalizadas foram habitualmente menos elaboradas, o que, para além da natural maior imaturidade, se relacionará também, paradoxalmente, com o elevado número de alunos presentes e com o contexto de sala de aula física, facilitadora de uma interação mais espontânea, mas que acabou por limitar reflexões e diálogos mais elaborados no tempo estrito disponível. Consideramos, ainda assim, que as manifestações de vivências empáticas expressas no *corpus* de análise disponível são expressivas e elucidativas da experiência proporcionada pela intervenção.

Considerando as atividades desenvolvidas no Módulo I, era natural que o tema da empatia fosse abordado diretamente e foi-o com alguma frequência. Por exemplo, Íris, na sua reflexão sobre a produção da HE4, declara:

> "*De um modo geral, foi um trabalho enriquecedor e interessante, percebi a importância da empatia e do ouvir o outro numa entrevista*"

Não obstante, foram recolhidas também referências menos explícitas sugestivas de vivências empáticas espontâneas. Por exemplo, Nuno, na sessão final, reflete sobre a narrativa que acabara de ouvir de um acidente sofrido pela mãe de uma colega e que o levou a descobrir, indiretamente, que ela se levantava muito cedo para ir para a escola:

"*O sentimento que eu senti foi a tristeza… e tipo porque a Marta ia muito cedo para a creche. Eu, quando era para a creche ia para aí às 8, 9. E a Marta acordava às 6 da manhã (…) É muito cedo para uma criança*"(diálogo na sessão final na AEEA, após audição da HE54, produzida pela Marta).

Não se tratando do tema da narrativa produzida pela colega, nem sendo esta a protagonista da história, são significativos a atenção a este detalhe e o facto de o Nuno se projetar na situação vivida pela colega e de sentir uma emoção congruente. Declarações como esta surgem como indicativas de vivências empáticas (neste caso, multidimensional, cognitiva e afetiva).

Com base na grelha de análise apresentada no Quadro 2. (capítulo III), foram identificadas referências a diferentes práticas empáticas associadas a diferentes fases do processo de produção e respetivas literacias.

i) Pré-produção

Nesta primeira fase, na qual a atividade foi planificada e a tecnologia acedida e experimentada, os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre o uso e as potencialidades dos recursos de produção áudio para a finalidade pretendida. Por exemplo, Teresa na sua reflexão sobre a produção da HE19, diz o seguinte:

"*Primeiramente, devo dizer que foi uma proposta interessante, que me motivou a pesquisar mais sobre a importância do som e, também, sobre a edição do mesmo, neste caso com a ajuda do Adobe Audition, além de me permitir refletir sobre a transmissão das emoções através da voz e do som, em geral*."

É no decurso destas atividades que os participantes exercitam um primeiro nível de empatia cognitiva, a "empatia psicológica", imaginando o comportamento de possíveis narradores e de uma hipotética futura audiência. Nos textos produzidos, os participantes fazem por vezes referência explícita a essa vivência inicial:

"*A minha ideia inicial era retratar a tristeza. Dirigi-me ao ISN (Cantareira, Foz do Douro) com essa missão: encontrar alguém que pudesse contar-me uma história trágica de uma maneira emotiva*". (Amélia, na sua reflexão sobre a produção de HE25)

"*Conhecendo a personalidade da pessoa que entrevistei sabia que seria uma resposta emocionante e captaria logo a essência do trabalho através de uma emoção profunda. Não sabia, no entanto, se seria um momento alegre de talvez lembrar uma memória de um título, se seria um momento de tristeza depois de perder um jogo importante ou seria algo relacionado com o receio do que viria no futuro do clube."* (Letícia, na sua reflexão sobre a produção da HE6).

Nesta etapa, a antecipação das emoções e da reação do/a narrador/a e da audiência são conciliadas na mente dos participantes, como ilustra esta observação de Amália, na sua reflexão sobre a produção da HE21:

"*Para este trabalho decidi abordar a minha avó, por ser uma pessoa importante na minha vida. De todos os sentimentos, optei pela "Felicidade", por acreditar que seria mais fácil para a minha avó contar uma história feliz do que triste ou assustadora, e por ser um sentimento fácil de simpatizar*."

Embora nem sempre esta fase inicial seja referida diretamente nas reflexões ou nos diálogos, é possível presumir que todos os participantes passaram por este exercício empático inicial no processo de seleção da pessoa a entrevistar e respetiva narrativa.

ii) Produção

Aqui, os participantes conduziram e gravaram a entrevista, aplicando as competências adquiridas na fase anterior no manuseamento da tecnologia e recorrendo a práticas empáticas para criar a narrativa. Enquanto entrevistador, o participante presta atenção ao narrador, procura compreender e partilha as suas emoções, imaginando-se no seu lugar, tendo ainda de lidar com a imprevisibilidade. É assim uma fase muito exigente do processo, que envolve a prática de dimensões cognitivas e afetivas da empatia. E, de facto, encontrámos nos textos produzidos indícios das diferentes práticas consideradas.

Quando os participantes refletem sobre a fase de produção, surgem referências ao esforço de compreensão das emoções do narrador na fase da entrevista. Trata-se já não de imaginar as possíveis emoções do narrador, mas de realizar um esforço de as compreender tal como elas se manifestam. Por exemplo, na reflexão de Núria (HE9):

"*Procurei não tomar perspetiva, reconhecendo as emoções na outra pessoa e imaginando toda a angústia da situação que comigo partilhou*"

ou na de Beatriz (HE10) quando descreve a sua reação ao relato da entrevistada:

"…*porque ela dizia que era um amigo e que não o queria desiludir, portanto, consigo compreender aqui algum receio da parte dela, é normal, consigo ter empatia, nesse aspeto*".

Surgem também referências menos explícitas, como neste relato de Amélia (HE25), que revela um esforço interpretativo das emoções manifestadas pelo entrevistado:

"*Por ser alguém tão consciente e acompanhar na perfeição o mundo que o rodeia, Joaquim Augusto da Costa – um senhor que gosta de dizer o seu nome completo – mostrou-se quase envergonhado quando se deparou com o microfone que coloquei à sua frente. Quando conversávamos os dois, o seu discurso era bastante mais fluído*."

Esta afirmação aponta para o reconhecimento do papel da prosódia na comunicação das emoções, patente também, por exemplo, neste excerto da reflexão de Olga:

"*A emoção comunicada é tristeza e isso é bastante visível não só no teor da história, mas principalmente no tom de voz dela*." (Olga refletindo sobre a produção da HE11)

A empatia projetiva, na qual o participante se imagina a si próprio na situação vivida pelo narrador, pode também ser identificada em relatos desta fase do processo, como na descrição feita por Ester (HE33):

"*A parte desta história em que senti que me imaginei, automaticamente, no lugar do entrevistado, foi a escolha entre os automóveis e a universidade. Imaginar a tomada de decisão de uma escolha dessas não é fácil*".

Embora com menor frequência, encontramos também, nos textos analisados, referências a vivências de empatia afetiva:

"*…encaixei-me perfeitamente num dos momentos vividos da minha entrevistada porque além de partilhar os mesmos gostos, ela também conseguiu tocar-me através das suas emoções vividas durante um jogo de futebol.*" (Manuela, reflexão/HE8).

Na reflexão de Iris (HE14) sobre a forma como, ao longo da entrevista, experimentou vivências complexas, podemos identificar referências explícitas a práticas de empatia projetiva, compreensão das emoções e de empatia afetiva, conciliando assim dimensões cognitivas e afetivas:

"*Ao longo da narrativa, consegui pôr-me no lugar do entrevistado, compreender os sentimentos que este retratou e sentir, de certa forma, o que este sentiu na altura do ocorrido*".

Por último, a exigência resultante da imprevisibilidade nesta fase do processo é expressa, por exemplo, na reflexão de Estevão (HE31), quando relata as dificuldades encontradas em conciliar a gravação da entrevista com a sua preocupação com o bem-estar da entrevistada (a sua mãe):

"*A primeira vez que fizemos não correu tão bem uma vez que a minha mãe, não estando nada habituada, teve alguma dificuldade em contar a sua história de uma forma mais relaxada. No entanto, numa segunda tentativa, tentei que estivesse mais despreocupada e calma. Deste modo, a minha mãe acabou por se sentir muito mais confortável e assim falou de uma forma muito mais real e verdadeira conseguindo transparecer as suas emoções para mim e para quem ouve esta gravação*."

É também evidente neste excerto o exercício de consideração de diferentes pontos de vista (mãe, entrevistador, futura audiência) desde logo na fase de produção, bem como a tónica na "compreensão das emoções", prática naturalmente associada a esta fase do processo. É assim uma etapa extremamente rica em termos de vivências empáticas, conjugando dimensões cognitivas e afetivas. Embora a dimensão afetiva seja menos evidente nos relatos analisados, o facto de as reflexões envolverem já um processo de racionalização da experiência permite compreender que as experiências pessoais de partilha emocional vivenciadas durante a entrevista não sejam destacadas. Numa perspetiva educativa, podemos considerar que esta atividade específica, envolvendo a realização de uma entrevista com conteúdo emocional, tem um papel fundamental no processo, sendo, de certa forma, complementado e fortalecido pelas

fases seguintes, nas quais diferentes modos de olhar sobre esta interação são experimentados.

iii) Pós-produção

Nesta fase, o participante recorre à aprendizagem e experimentação de ferramentas e opções de edição da entrevista, tendo em vista produzir uma narrativa que seja, simultaneamente, compreensível e envolvente para a audiência e fiel à intenção do narrador, na medida em que se trata de uma vivência real que é partilhada, num gesto de confiança que compromete o entrevistador. Para isso, leva em consideração diferentes pontos de vista sobre a narrativa, sem perder de vista o seu propósito. Imagina a reação nomeadamente da audiência às suas opções de edição, considerando e avaliando diferentes soluções. Por exemplo, Hélia (HE11), refletindo sobre esta fase do processo, diz:

> "*A adição de músicas/áudios pretende acentuar justamente a proximidade e identificação do ouvinte com o acontecimento, assim como os sentimentos ressaltados por Teresa*".

E Olga, refletindo sobre a edição da HE1, confessa:

> "*o mais difícil foi a escolha da música e dos sons a adicionar para melhorar a história e criar uma maior envolvência*".

Ambas se referem nestes excertos ao envolvimento da audiência. No discurso de Eduarda (HE17) encontrámos a manifestação de empatia psicológica, conciliando diferentes perspetivas nas opções tomadas:

> "A *questão ética, de ter feito a edição do áudio, tentei preservar o máximo a integridade da pessoa entrevistada, tentando cortar ao máximo todos os momentos em que houve… mais emoção. Houve momentos em que a entrevistada parou para… chorar um bocado, estava emocionada. Então, tive de cortar essas partes, decidir que partes é que mostravam a emoção sem comprometer a entrevistada.*" (no diálogo final)

Este exercício de empatia cognitiva é reconhecido nas múltiplas referências a esta fase do processo de produção. Pode constituir um momento de reavaliação das práticas empáticas da fase anterior, na medida em que a edição da entrevista permite uma reapreciação da forma como as emoções do narrador foram percebidas durante a entrevista e, desta forma, um nível mais profundo de empatia:

> "*No meu caso, quando estava a entrevistar, eu achava que o sentimento que prevalecia era, sem dúvida, a alegria, mas depois, ao editar, ao ouvir a gravação mais do que uma vez, consegui perceber algum medo e… e anseios, que antes não, não estava a sentir tanto. E o facto de ter voltado a ouvir e ter prestado atenção ao tom para fazer os cortes, acho que me deu essa perceção de que não foi só alegria o sentimento a ser transmitido*." (Beatriz, no diálogo final, refletindo sobre a edição da HE10).

Nas referências dos participantes, é percetível o papel atribuído às ferramentas de edição

áudio na procura da forma mais adequada de contar a história e comunicar as emoções subjacentes, e, desta forma, nas práticas empáticas espoletadas nesta fase do processo. Por exemplo, Úrsula, a propósito da edição da HE20, diz:

"*A realização de uma narrativa áudio, que contivesse um momento emocional, levou-me a refletir sobre a possibilidade de percecionar emoções primárias (alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa, repulsa) a partir de um suporte áudio. Estudei de que forma a edição de uma gravação, isto é, a seleção dos momentos essenciais e a adição de música e de outros sons, pode afetar o modo como as tais emoções são compreendidas pelo ouvinte*."

As diferentes possibilidades de edição são assim exploradas nesta fase, não exclusivamente numa perspetiva de aprendizagem técnica ou para a realização de trabalhos estritamente académicos, técnico-científicos ou ficcionais, mas enquanto ferramentas de comunicação emocional, com a particularidade de se tratar de emoções autênticas espoletadas por vivências reais - o que coloca aos participantes uma maior exigência de fidelidade e necessariamente um maior envolvimento pessoal - e também de se destinarem a ser compreendidas por uma audiência concreta, cuja reação é, nesta fase, imaginada. Desta forma, essa exploração é associada ao uso de diferentes ferramentas de edição como:

a) cortes - "*…o facto de ter voltado a ouvir e ter prestado atenção ao tom para fazer os cortes, acho que me deu essa perceção de que não foi só alegria o sentimento a ser transmitido*." (Beatriz, no diálogo final, refletindo sobre a produção da HE10);

b) efeitos sonoros - "*Por fim, a adição de sons (as vozes da multidão e a respiração ofegante) permite ao ouvinte envolver-se na dimensão da pessoa entrevistada, como se também ele tivesse vivenciado aquele momento*." (Núria, refletindo sobre a produção da HE9);

c) a adição de música - "*…preferi colocar uma música de ritmo calmo para transportar os ouvintes para um cenário de aldeia, por exemplo. Ainda adicionei o som de pássaros no fundo, por serem animais do campo e assim conseguir alimentar mais a atmosfera*" (Amália, na sua reflexão sobre a produção da HE21);

d) ou a inclusão de pausas - *"O maior desafio foi o cumprimento do limite de tempo. Reconheço que o resultado final teria beneficiado mais pausas (algumas mais longas)"* (Paula refletindo sobre a produção da HE13).

No final da pós-produção, perante a narrativa editada, os participantes refletem, por vezes, criticamente sobre o resultado, em função das opções tomadas ou das dificuldades encontradas:

"*Senti algumas dificuldades na edição do áudio, nomeadamente em identificar os momentos apropriados em que surgiriam a música e o som. O resultado poderia ter ficado um pouco melhor, com uma maior diversidade de sons, no entanto, a pesquisa por sons e música tornou-se difícil pelo facto de haver pouca oferta de sons adequados*." (Samuel, refletindo sobre a produção da HE18).

iv) Divulgação

A última etapa inclui a audição em grupo e o diálogo em torno das narrativas escutadas[178]. Nela, os participantes avaliam o resultado do trabalho desenvolvido e experimentam um novo tipo de vivência empática, a empatia estética, quando se deixam transportar para a situação vivida pelo narrador ou para a experiência de ouvinte, no caso do participante-produtor. Por exemplo, Daniel, no diálogo após a audição da narrativa produzida pela Ana (HE7) descreve a sua experiência enquanto ouvinte:

"*Eu acho que me consegui sentir, também eu, triste ao ouvir, não só a história, mas também o tom com que a pessoa estava a referir… a relatar a história. E creio que consegui-me pôr no lado de quem estava a narrar. Acho que não foi muito difícil de nos colocarmos no lado da pessoa em questão*".

A experiência estimula a capacidade de compreensão e partilha das emoções expressas pelo narrador a partir do próprio reportório vivencial e afetivo do ouvinte, como é patente neste comentário de Marta, após ouvir a HE55:

"Eu fiquei muito triste pela senhora, por ela ter perdido o animal. Eu tenho um animal e tipo, se eu perdesse ele, eu ficaria muito triste. Então eu entendo o motivo por que é que ela quis contar essa história. Porque uma parte é triste e uma parte alegre. E também porque, quando o gato morre, os gatos, os filhotes, eles não conseguem se alimentar, e eles acabam morrendo."

Na medida em que, na sessão final, os ouvintes foram diretamente questionados sobre o reconhecimento das emoções, distinguimos as verbalizações dessa vivência mais intuitiva e imediata das situações que revelam um esforço interpretativo do estado emocional do outro, estas sim enquadrando-as na categoria "compreensão das emoções", como em:

"*Eu acho que a pessoa que foi entrevistada também deve ter sentido alguma raiva, porque houve uma descrição de como passaram anos a tentar procurar respostas e a ciência e a medicina falharam, entre aspas, falharam à família, em ajudar a reconhecer o problema antecipadamente… E que… sim, a raiva também está lá presente…*" (Eduarda, após audição da HE7).

Nesta fase, é também possível apreciar o papel dos elementos sonoros na construção da experiência de empatia estética da audiência. É o que faz Beatriz, reagindo à audição da narrativa produzida pelo Daniel (HE16):

"…*E acho que a forma como eu entendi a história também se deveu muito ao áudio. Muito… muito cativante e alegre, toda a história… e também percebi…obviamente que já tinha percebido o tema antes, mas o facto de haver outros tipos de áudios que foram colocados relacionados aos animais também acho que fez todo o sentido para enquadrar melhor as pessoas na história e no sentimento que esta queria passar…*"

[178] Nesta fase, consideramos por isso apenas os discursos produzidos nos diálogos finais.

Nos diálogos após a audição de cada história, os participantes refletem e avaliam a eficácia da narrativa que produziram enquanto mensagem mediática (Friesem, 2016), percebendo se ela foi compreendida pelos seus colegas tal como tinham previsto. É aqui que se enquadra a reação da Eduarda aos comentários dos colegas após a audição da "sua" História Emocional (HE17):

"*Eu acho que os colegas conseguiram compreender exatamente a emoção que procurou-se transmitir com a história. É uma história do real, é uma pessoa que viveu em primeira mão a experiência*"

Com base na reação da audiência, os participantes reavaliam as suas opções ao longo das diferentes fases do processo de produção. Por exemplo, a propósito de decisões tomadas na fase de edição, Ana (HE7) refere:

" *Não acrescentei muitos áudios, ou músicas, porque achei que a história falava, em maior parte, por si mesma*".

Ou Eduardo (HE29) quando explica a opção de adicionar música:

"*Eu senti que sim, que se adaptava. Porque em certos momentos a música parece que transmite assim também um vazio, como quase um vazio sentimental, que remetia para o sentimento da… neste caso, da narradora da história*"

O diálogo permite, por fim, aos participantes encerrarem o processo de forma reflexiva, o que está patente na conclusão de Amália (HE21):

"*Eu acho que as impressões estão de acordo ao que eu quis transmitir. A minha ideia com esta gravação era trazer a felicidade e a nostalgia. A pessoa que está a falar é a minha avó e ela conta a experiência dela na aldeia, que foi um passeio comigo e com a minha prima, e que nós passámos alguns momentos na aldeia e eu transmiti isso com a música, com os passarinhos que se ouve ao fundo. E acho que os meus colegas captaram essa referência.*"

v) Análise do processo de produção da História Emocional "Acidente na equitação"

Para demonstrar a aplicação da grelha de análise, consideramos a experiência vivida pela Daniela, que participou em todas as atividades do processo: produziu a narrativa, redigiu uma reflexão pessoal sobre o processo e participou também na sessão final, na qual a sua narrativa foi ouvida e comentada pelos colegas.

O quadro 4 ilustra as práticas empáticas identificadas ao longo do processo de produção desta História Emocional (HE28).

Fases de produção áudio	Práticas empáticas	Ações	Excertos das reflexões e diálogo sobre a HE 28
Pré-produção	Empatia psicológica	Imaginar os possíveis narradores e outros intervenientes e a forma como se comportarão durante a produção, bem como a reação da audiência	*"Achei este projeto muito interessante, porém tive algumas dificuldades para descobrir qual seria o tema que iria querer abordar, uma vez que um momento emocionante pode ser subjetivo, dependendo do ponto de vista de cada pessoa"*
Produção	Compreensão das emoções, empatia projetiva, empatia afetiva	Dedicar ao narrador a máxima atenção, praticar escuta empática, compreender as suas emoções, imaginar-se no seu lugar, partilhar as suas emoções, lidar com a imprevisibilidade	*"… mesmo eu conhecendo a colega, não conhecia se calhar… não sabia que ela praticava o desporto, não sabia desta lesão, acho que acaba sempre por ser um momento de partilha de experiências que, sem esta atividade, nós não teríamos."*
Pós-produção	Empatia psicológica	Experimentar e considerar as possíveis reação do narrador e da audiência perante diferentes opções de edição, diferentes sons, sequências, etc.	*"O facto de termos que selecionar uma música de fundo também foi interessante, e eu optei por escolher uma melodia que transmitisse um pouco de nostalgia"*
Divulgação	Empatia estética, compreensão das emoções, empatia afetiva	Enquanto membro da audiência, ouvir as narrativas em sala (real ou virtual) atentamente, refletir sobre a experiência de audição e contribuir com os seus comentários para validar as narrativas produzidas pelos colegas. Enquanto produtor/a, recordar as decisões tomadas que se refletem no resultado. Estar atento às reações da audiência, confirmando se correspondem ao planeado.	*"Eu compreendi a história, até porque, eu nunca pratiquei equitação, mas pratiquei dança durante muitos anos, durante 13 anos, e também me lesionei (…) eu consegui relacionar-me um pouco com a história da menina e consegui perceber também as emoções, de tristeza e também de desilusão." (ouvinte)* *"percebeu que conseguiu transmitir aquilo que nós queríamos, a emoção que nós queríamos. Por isso, acho que ela também gostou." (produtora)*

Quadro 4 - Práticas empáticas ao longo do processo de produção da HE 28

A Daniela entrevistou uma colega de turma que contou uma história relacionada com um acidente que sofreu enquanto praticante de hipismo. Na sua reflexão, quando refere as dificuldades sentidas na escolha do tema durante a fase de preparação, Daniela revela a prática de empatia psicológica ao imaginar o ponto de vista de possíveis narradores:

"*Para a realização desta narrativa, entrevistei a M., aluna do primeiro ano de ciências da comunicação, sobre um momento emocionante da sua vida, o momento em que teve um acidente enquanto praticava hipismo. Achei este projeto muito interessante, porém tive algumas dificuldades para descobrir qual seria o tema que iria querer abordar, uma vez que um momento emocionante pode ser subjetivo, dependendo do ponto de vista de cada pessoa*."

Escolhidos a narradora e o tema, a entrevista conduzida durante a fase de produção, constituiu uma oportunidade de a conhecer melhor. É isto que nos diz a Daniela, no diálogo final, falando sobre o impacto da entrevista no aprofundamento da sua relação com a colega:

"… mesmo eu conhecendo a colega, não conhecia se calhar… não sabia que ela praticava o desporto, não sabia desta lesão, acho que acaba sempre por ser um momento de partilha de experiências que, sem esta atividade, nós não teríamos."

Esta partilha de experiências facilita a compreensão das emoções da narradora:

"*Eu tentei transmitir mesmo a nostalgia dos tempos em que ela praticava o desporto e o que é que ela sentiu no momento da lesão. E também o tal receio de depois voltar e não conseguir evoluir, ou voltar a ter o acidente, porque é um desporto que isso pode acontecer a qualquer momento. Não é uma coisa que ela controle a 100% aquele momento, por isso, era mesmo a nostalgia e o receio que eu queria transmitir*."

Para além da compreensão, terá havido empatia afetiva? Embora a partilha de emoções não seja referida diretamente, a forma como Daniela descreve os sentimentos vivenciados pela colega sugere que sim. Na sua reflexão, a dada altura, diz mesmo que a nostalgia foi "*o sentimento que predominou durante a conversa*". O facto de aparentemente não atribuir esse sentimento apenas à narradora, mas sugerir um plural e o uso da palavra "conversa" e não "entrevista" ou "narrativa" são também indícios dessa partilha.

Referindo-se à fase de edição, a Daniela assinala o papel que atribui à música na criação do ambiente emocional pretendido, num exercício de empatia psicológica, no qual imagina a reação da audiência à sua opção:

"*O facto de termos que selecionar uma música de fundo também foi interessante, e eu optei por escolher uma melodia que transmitisse um pouco de nostalgia.*"

Daniela conclui a sua reflexão, dizendo:

"Por fim, este foi um trabalho que gostei de fazer e editar, uma vez que consegui perceber e interpretar as emoções do outro, tendo ajudado o facto da entrevista ser acompanhada por uma música que transmite as mesmas emoções",

parecendo aqui estabelecer, ela própria, continuidade entre as fases de produção da narrativa e diferentes vivências empáticas.

Por último, no diálogo final com os colegas, após ouvirem a narrativa, uma colega, a Irene, reage da seguinte forma:

"*Eu compreendi a história, até porque, eu nunca pratiquei equitação, mas pratiquei dança*

durante muitos anos, durante 13 anos, e também me lesionei. Então, após a lesão, nunca volta a ser a mesma coisa e nós sentimos que nunca vamos conseguir evoluir da forma que poderíamos, se não tivéssemos tido essa lesão. Portanto, eu consegui relacionar-me um pouco com a história da menina e consegui perceber também as emoções, de tristeza e também de desilusão."

A Irene manifesta aqui, de forma expressiva, empatia, projetando-se, a partir da similaridade percebida, na situação vivida pela narradora. Neste diálogo final, Daniela refere ainda a reação da própria narradora ao resultado, abordando o conteúdo emocional da narrativa como uma vivência partilhada, tornando-se também ela, de certa forma, "protagonista" da narrativa:

"percebeu que conseguiu transmitir aquilo que nós queríamos, a emoção que nós queríamos. Por isso, acho que ela também gostou."

Em conclusão, o exemplo da experiência da Daniela ilustra como este modelo de intervenção permite aos participantes experimentarem e refletirem sobre diferentes e complementares vivências empáticas.

No Anexo IV incluímos a grelha de análise das diferentes práticas empáticas distribuídas pelas sucessivas fases do processo de produção, tal como verbalizadas pelos participantes nas reflexões e diálogos. Na medida em que nem todos os participantes na intervenção produziram ou concluíram a produção das narrativas e, dentre aqueles que o fizeram, nem todos elaboraram reflexões individuais ou participaram na sessão final, o *corpus* de análise apenas nos permite apresentar pistas exploratórias de validação de intervenção proposta como ferramenta para promover o desenvolvimento da empatia em contexto educativo. Não obstante, o facto de encontrarmos persistentes referências que apontam para a associação entre práticas empáticas específicas e diferentes fases do processo de produção parece-nos constituir um indicador da pertinência deste modelo.

3. Discussão

Esta investigação foi guiada por dois propósitos principais. O primeiro consistiu em aprofundar o conhecimento sobre empatia e sobre a sua complexa relação com a tecnologia digital. O segundo na definição e experimentação de um programa educativo pensado para promover a empatia, enquanto literacia digital e mediática. O foco foi colocado nos adolescentes, considerando a criticidade do tema para este grupo etário. A investigação envolveu revisão da literatura e a condução de um estudo empírico, com uma componente descritiva e outra quasi-experimental.

Para nortear o estudo empírico, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Medir e comparar a empatia e a empatia digital dos adolescentes

2. Validar duas escalas de medição de empatia de empatia digital

3. Avaliar em que medida uma intervenção educativa, envolvendo a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, pode contribuir para o desenvolvimento da empatia

4. Produzir um conjunto de recursos educativos para o desenvolvimento da empatia

Estes objetivos foram traduzidos nas seguintes questões de investigação:

1. Quais os níveis de empatia e de empatia digital dos adolescentes?

2. O género e a idade são diferenciadores dos níveis de empatia e de empatia digital?

3. Qual o impacto de uma intervenção educativa, envolvendo a produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, na empatia e na empatia digital dos adolescentes?

Na revisão da literatura que apresentámos ao longo do primeiro capítulo, sintetizámos a literatura sobre empatia e a sua complexa relação com a tecnologia digital e de ambas com os jovens. Analisámos os obstáculos colocados pelos ambientes *online* ao desenvolvimento da empatia e as possibilidades de superação identificadas na investigação. Partindo desta análise, explorámos, no capítulo II, a forma como as emoções, os meios sonoros, a narrativa e a produção mediática se relacionam com a empatia. Esta exploração tornou possível definirmos o foco, os alicerces e a metodologia da intervenção educativa experimentada no estudo empírico que conduzimos e descrevemos no Capítulo III e cujos resultados apresentamos ao longo deste capítulo.

Discutimo-los, de seguida, relacionando-os com a literatura e com as questões de investigação que nortearam esta tese.

3.1. Principais conclusões do estudo descritivo

Para responder às duas primeiras questões de investigação, inquirimos uma amostra de 279 jovens estudantes em escolas portuguesas com idades compreendidas entre os 10 e os 24 anos (Tabela 1), com recurso a um questionário composto por duas versões de uma escala de autorrelato, uma delas adaptada ao contexto digital, estratégia esta já adotada em investigação anterior (e.g., Carrier et al., 2015; González-Gómez et al., 2021).

Estamos conscientes das limitações associadas aos instrumentos de autorrelato para "medir" a empatia, nomeadamente por se tratar de um intrincado e complexo constructo afetivo-cognitivo. Em particular, a empatia cognitiva parece ser de aferição especialmente

problemática, pela dificuldade que as pessoas têm de autoavaliar essa capacidade de forma rigorosa (Murphy & Lilienfeld, 2019). Revemo-nos na perspetiva de autores como Martingano (2020) e Stosic et al. (2022) que consideram que não é possível avaliar com segurança a correspondência entre resultados positivos neste tipo de escalas a efetivos comportamentos empáticos. No entanto, não deixámos de valorizar também a sua capacidade preditiva do comportamento pró-social (e.g. Eisenberg et al., 2002).

A nossa perspetiva é então a de abordar a resposta ao instrumento de autorrelato como perceção, mas entendendo-a como uma etapa relevante no desenvolvimento da empatia, sobretudo na sua componente cognitiva. Consideramos aqui o carácter mais intuitivo da componente afetiva do construto e mais elaborado (deliberado) da sua componente cognitiva (cf. Martingano, 2020). Partimos do pressuposto de que a compreensão do estado emocional do outro e do próprio, em relação, constituem componentes importantes do processo empático, ainda que não o esgotando.

Foi a definição de empatia como "*a compreensão e partilha do estado ou contexto emocional de outra pessoa*" (Cohen & Strayer, 1996, p. 988), que estabelece uma clara distinção entre a componente cognitiva e a componente afetiva do construto, que sustentou a criação da BES, o instrumento que selecionámos. A revisão de estudos com recurso a esta escala que conduzimos, revelou-nos que, mesmo considerando as suas várias versões, pensadas para diferentes populações e regiões do mundo, ela apresenta boa consistência interna, validade e fiabilidade satisfatórias, sendo um dos instrumentos mais utilizados com adolescentes (Machado, 2016).

Recorremos a uma adaptação da BES para o contexto *online* (Marín-López, 2019) e à sua versão portuguesa validada por Anastácio et al. (2016), escalas estas que foram adaptadas com a inclusão de novos itens relacionados com o som. Os instrumentos resultantes desta adaptação, a Escala de Empatia Básica Adaptada (EEBA) e a Escala de Empatia Online Adaptada (EEOA) revelaram fiabilidade e bom ajustamento ao modelo bifatorial. Um resultado desta investigação consiste assim na validação para língua portuguesa de duas escalas de autorrelato com uma característica que, tanto quanto nos é possível conhecer, é inovadora: a inclusão de itens referentes a estímulos auditivos.

Para responder à primeira questão de investigação, procurámos, em primeiro lugar, medir e comparar as pontuações das escalas de empatia (EEBA) e de empatia digital (EEOA) e respetivas subescalas com base nas respostas ao inquérito inicial (Tabela 2). O cálculo das médias das duas escalas e respetivas subescalas permitiu-nos concluir, em primeiro lugar, que os níveis de empatia e de empatia digital na população considerada são positivos, situando-se sempre no quadrante superior da escala de Likert, com exceção da subescala afetiva da EEOA

que se situou ligeiramente abaixo do valor médio. Verificámos também que a empatia cognitiva é mais elevada do que a empatia afetiva em ambas as escalas. Tínhamos a expectativa de que a empatia digital fosse mais baixa, tal como sugerido pela literatura, o que se confirmou, correspondendo assim às conclusões da investigação anterior (Carrier et al., 2015). Os nossos resultados revelaram médias mais baixas nas duas componentes da empatia digital, com destaque para a componente afetiva. Esta também é inferior à componente cognitiva na escala de empatia, mas, na empatia digital é ainda mais baixa e mesmo negativa (embora próxima do valor central), o que merece, por isso, particular atenção.

Verificámos correlação moderada com significância estatística entre as duas escalas (Tabela 3). Tal como no estudo conduzido por Carrier et al. (2015), também os nossos dados revelam correlação moderada mas significativa entre as subescalas afetivas e cognitivas de empatia (EEBA) e de empatia digital (EEOA). Esta correlação é, em ambos os casos, superior à verificada internamente em cada uma das escalas. As duas escalas mostraram também correlação forte entre os valores totais e cada uma das suas subescalas, confirmando a sua estrutura bifatorial (Jollifffe & Farrington, 2006). Este resultado permite-nos confirmar que as duas novas escalas medem itens distintos, mas relacionados entre si, sustentando a comparabilidade das suas pontuações.

Como comparam os níveis de empatia e de empatia digital desta população com os resultados de investigação anterior? Nem sempre os dados quantitativos são disponibilizados ou comparáveis[179], o que dificulta este exercício. Não obstante, considerando dados disponíveis de inquéritos com recurso a versões da BES, verificámos que a pontuação obtida pela nossa amostra corresponde à tendência identificada na literatura: pontuações superiores ao valor médio, nomeadamente na subescala cognitiva, que apresenta valores mais elevados do que a subescala afetiva. Quanto à empatia digital, os nossos resultados corroboram os da investigação conduzida por Carrier et al. (2015), que compara as duas escalas: a pontuação mais baixa na empatia digital e respetivas subescalas e a manutenção do diferencial entre as duas componentes, acentuada pelo facto de a pontuação na subescala afetiva ser significativamente mais baixa, em comparação quer com a componente cognitiva da mesma escala quer com a sua correspondente na escala de empatia básica.

Num inquérito a adolescentes portugueses (12-18 anos), António et al. (2017) registaram uma média de 4 pontos na subescala cognitiva e 2,76 na subescala afetiva da BES, em ambos os casos uma pontuação mais baixa do que aquela que encontrámos na nossa amostra (respetivamente 4,15 e 3,80), e com um diferencial mais acentuado entre as duas componentes.

[179] Por exemplo, quando não são publicadas médias, mas valores totais de escalas com número de itens distinto.

Llullaku et al. (2022) inquirindo estudantes universitários sérvios (18-25 anos) encontraram uma pontuação de respetivamente 3,81 e 3,38, não muito distante da registada por Carrier et al. (2015), que, numa amostra constituída por adultos com idades até 35 anos, também apontam para valores mais baixos do que os registados no nosso inquérito, com uma média de 3,74 (-.41) na subescala cognitiva e 3,33 (-.47) na subescala afetiva. Inquirindo uma população de médicos e enfermeiros, Correia et al. (2020) obtiveram resultados comparáveis: na subescala cognitiva, respetivamente 4,05 e 3,95 e na subescala afetiva 2,98 e 2,94, sugerindo a tendência para a manutenção deste diferencial ao longo da idade adulta.

Carrier et al. (2015) compararam os níveis de empatia e de empatia virtual[180]. Na subescala cognitiva da empatia virtual, a pontuação também é mais baixa do que a registada no nosso inquérito (3,15 para 3,30), mas a diferença é menos significativa do que na escala anterior (-.15). Acresce que na componente afetiva desta escala, a pontuação é inferior ao valor médio e curiosamente idêntica à registada no nosso inquérito (2,92). Medindo a empatia digital de uma população de adolescentes (11-18 anos) através do OE-Q, Marín-Lopez et al. (2020) obtiveram também uma pontuação inferior ao valor médio na componente afetiva (2,87), mas comparativamente mais elevada na componente cognitiva (4). No entanto, neste estudo não foi medido o nível de empatia da população, não existindo assim um termo de comparação. Um resultado distinto foi publicado por González-Gómez et al. (2021) que, na empatia digital, encontraram uma pontuação mais elevada na componente afetiva (3,24) do que na componente cognitiva (2,54). O facto de os participantes neste estudo serem crianças do 1º ciclo do Ensino Básico pode ajudar a interpretar estes resultados distintos, considerando-se o desenvolvimento da componente cognitiva da empatia ao longo da infância e da adolescência.

No nosso inquérito, ambas as subescalas são afetadas negativamente na transição para o digital. A descida na empatia afetiva é um pouco mais acentuada, tornando-se significativa na medida em que parte já de uma pontuação mais baixa e ultrapassa a fronteira para o quadrante inferior da escala (2,92). A este respeito, a investigação anterior oferece resultados contraditórios, quer apontando para um impacto mais significativo na empatia cognitiva (Carrier et al., 2015), quer para um impacto mais pronunciado na empatia afetiva (Zaleski et al., 2016). Em ambos os casos, os autores associam os resultados à redução, em ambientes digitais, de pistas não verbais importantes para espoletar a ligação empática, o que estará relacionado com o facto de estas pistas serem na realidade críticas para ambas as componentes da empatia.

Em suma, a comparação entre as duas escalas confirma que a empatia digital é mais baixa

[180] Na designação adotada pelos autores, tratando-se também de uma adaptação da BES

do que a empatia, fundamentando assim a importância de se pensarem estratégias educativas que contribuam para contrariar essa tendência, atentando no desenho das intervenções às especificidades do contexto digital. O facto de a componente afetiva ser particularmente baixa na empatia digital, dada a reconhecida interdependência entre as duas componentes, sugere também a necessidade de se fomentar o desenvolvimento articulado de ambas, designadamente intervindo na componente cognitiva através do treino e na componente afetiva através do conteúdo emocional das atividades.

Para respondermos à segunda questão de investigação, consideramos as variáveis demográficas género e idade, procurando identificar e interpretar a forma como estes fatores se relacionam com as diferentes modalidades e componentes da empatia e de que forma é que os resultados obtidos se comparam com a investigação anterior sobre o tema.

Talvez a evidência mais flagrante num primeiro olhar sobre o resultados do inquérito nesta perspetiva consista na verificação de que no género feminino a pontuação se mantém superior à do género masculino em ambas as escalas e componentes, sobretudo na componente afetiva. Confirma-se assim a variação com significância estatística dos níveis de empatia e de empatia digital em função do género, considerando todas as componentes, com exceção da componente cognitiva da empatia digital (Tabela 4). Os nossos dados revelam ainda que, em ambos os géneros, os níveis de empatia descem em ambiente digital, corroborando os resultados apresentados por Carrier et al. (2015), sendo a descida total e por subescala um pouco menos acentuada no grupo dos rapazes.

Estes dados confirmam a tendência evidenciada em investigação anterior, na qual o género feminino se associa consistentemente a níveis de empatia mais elevados do que o género masculino (e.g. Jolliffe & Farrington, 2006; Salas-Wright et al., 2012; Carrier et al., 2015; Pechorro et al., 2018), sobretudo na componente afetiva (e.g. Jolliffe & Farrington, 2006; D'Ambrosio et al., 2009; Carrier el al., 2015; Anastácio et al., 2016). Alguns autores atribuem os resultados mais elevados do género feminino neste género de inquérito ao efeito da desejabilidade social, pressupondo-se que os inquiridos procuram corresponder, de forma não necessariamente consciente, ao estereótipo de género (e.g. Feshbach & Roe, 1968; Bryant, 1982; Anastácio et al., 2016). No que diz respeito à BES, Jolliffe e Farrington (2006) procuraram controlar esse viés na formulação dos itens, evitando, tanto quanto possível, o uso de terminologia emotiva que pudesse sugerir um determinado sentido de resposta.

De qualquer forma, mesmo que a desejabilidade social desempenhe aqui um papel, não deixa de ser surpreendente, face aos nossos resultados, a sua persistência numa época em que as identidades de género e seus pressupostos são crescentemente questionados, sobretudo nas gerações mais jovens, como é o caso da nossa amostra. E o facto de a empatia digital descer em

ambos os géneros, sem diferenças significativas, parece contrariar esse possível viés. Por outro lado, é na componente afetiva que o diferencial é mais acentuado. Estes resultados contrariam Carrier et al. (2015), que tinham observado ser sobretudo nas raparigas que a empatia diminuía no contexto *online* e principalmente na componente cognitiva.

Não considerámos nesta análise das diferenças intergénero três participantes que se identificaram como não binários, dado o seu reduzido número. No entanto, este facto fez-nos constatar a importância de se desenvolver investigação neste âmbito, envolvendo este grupo populacional que vai assumindo cada vez maior expressão, nomeadamente complexificando a leitura binária tradicionalmente adotada nos estudos sobre empatia, mas que acabámos por não conseguir evitar também aqui, nomeadamente considerando as diferenças nos níveis de empatia entre rapazes e raparigas encontrados. Embora a opção "não binário" já seja normalmente prevista neste tipo de inquéritos, neste momento, a tendência ainda parece ser a de excluir este grupo da análise como variável pela sua pouca relevância estatística[181].

Por outro lado, embora esse não seja o âmbito desta investigação, ao confirmar as conclusões de investigação anterior sobre as diferenças de género neste âmbito, este resultado alerta-nos para a permanência desta clivagem, a qual vem sublinhada no recente relatório da OCDE sobre Competências Socioemocionais (OECD, 2024), e para a necessidade de se pensar em estratégias específicas orientadas para o desenvolvimento da empatia nos rapazes (tal como proposto, por exemplo, por González-Gómez et al., 2021).

Neste contexto, parece-nos relevante assinalar que, ao longo dos grupos etários considerados, o diferencial de género se acentua significativamente (com exceção da componente cognitiva da empatia digital cujo evolução não é significativa), o que aponta para a identificação, numa idade precoce, de uma oportunidade para se intervir "na raiz", no sentido de se procurar contrariar o progressivo distanciamento entre os géneros que se vai aprofundando ao longo da adolescência.

A influência do fator idade é particularmente pertinente, considerando o foco desta investigação. Entre os mais jovens, o crescimento parece favorecer o desenvolvimento da empatia, o que estará associado ao desenvolvimento cognitivo característico nesta fase da vida Bryant (1982). Esta perspetiva alinha-se com a visão evolutiva e multidimensional de Hoffmann (1981), de acordo com a qual as duas componentes da empatia se desenvolvem em complementaridade. Os nossos resultados mostram de facto uma variação significativa da empatia associada à idade, em ambas as componentes, mas mais acentuada na empatia afetiva (Tabela 5). O contraste é especialmente notório entre o grupo etário mais jovem e os grupos

[181] Por exemplo, no estudo desenvolvido por Duarte et al. (2023), surgem também participantes que se identificam como "outro" ou não especificam, em número muito reduzido (10 em 1085), não sendo, por isso, considerados na análise.

etários superiores, o que vai ao encontro da tendência para estabilização dos níveis de empatia no final da adolescência descrita em investigação anterior (e.g. Grühn et al., 2008).

Na empatia digital, a variação em função da idade foi menos pronunciada e sem relevância estatística. Esta claramente distinta relação da idade com os níveis de empatia básica e de empatia digital constitui mais um indicador das dificuldades colocadas pelos ambientes digitais ao desenvolvimento da empatia. É uma relação, por isso, merecedora de investigação mais aprofundada, a qual, tanto quanto sabemos, não existe. O facto de os grupos etários considerados se associarem a diferentes níveis de ensino, também sugere uma aparente ineficácia da educação no desenvolvimento da empatia digital, permitindo-nos, por isso, extrair a seguinte interrogação: de que forma poderá o sistema educativo contribuir para o desenvolvimento da empatia digital?

3.2. Principais conclusões do estudo quasi-experimental

Para responder à terceira questão de investigação, adotámos uma metodologia mista: quantitativa, pela análise e comparação das respostas ao questionário de autorrelato pré e pós-teste; e qualitativa, através da análise das narrativas e discursos produzidos pelos participantes ao longo da experiência. Este estudo quasi-experimental abrangeu uma subamostra de 228 participantes, dos quais 76 foram envolvidos na intervenção (53 na sua totalidade e 23 nas atividades em sala) e os restantes 152 integraram o grupo de controlo.

3.2.1. O impacto da intervenção avaliado quantitativamente

A comparação das respostas às duas fases do inquérito, considerando os diferentes modos de participação (Tabela 6), não revelou um impacto significativo da intervenção. Não foram também identificadas variações com significado estatístico associadas às variáveis demográficas analisadas (género e grupo etário).

Por outro lado, é assinalável a estabilidade nos autorrelatos de empatia e de empatia digital dos participantes nos dois momentos de inquirição, com alguns meses de intervalo entre si (entre 3 e 8). O facto de o inquérito pós-teste ter sido ministrado imediatamente após a conclusão da intervenção educativa (e até um pouco antes, no caso da edição de 2022/23), pode ter condicionado a efetiva avaliação da sua eficácia.

De todo o modo, não nos é possível retirar conclusões sobre o potencial impacto da intervenção educativa proposta, medido quantitativamente. No estudo quasi-experimental conduzido por González-Gómez et al. (2021), que avaliou o impacto uma intervenção educativa

na empatia digital em estudantes do ensino básico (8-12 anos), também não foram identificados resultados estatisticamente significativos. Os autores ponderaram que o facto de a intervenção não ter envolvido o uso de tecnologia mediática e digital poderia ajudar a explicar o resultado, o que faz sentido se considerarmos a necessidade, identificada na literatura, de a abordagem da empatia se focar nas situações concretas em que se manifesta, nomeadamente em ambientes digitais [Morgan & Fowers, 2021). Na nossa intervenção educativa procurámos fazê-lo de dois modos: abordando diretamente essas situações nas atividades preparatórias em sala (Módulo I) e integrando a atividade desenvolvida no âmbito da Educação para os *Media*, quer no quadro do currículo escolar quer no *design* da atividade proposta. Mas talvez tenha sido insuficiente, sendo possível equacionar estratégias para acentuar essa relação. Por exemplo, no âmbito da produção das "Histórias Emocionais", as entrevistas poderão ser conduzidas *online* ou abordar vivências e emoções específicas relacionadas com a interação em ambientes digitais. Por outro lado, na nossa investigação, o impacto da intervenção nos níveis de empatia básica também não foi significativo (González-Gómez et al. não avaliam esta dimensão), o que justificará uma reflexão mais ampla sobre o programa e a metodologia propostos.

Contudo, não deixamos de ponderar sobre até que ponto esse reflexo é mensurável através de uma escala de autorrelato ou até se a participação no programa educativo influenciaria as respostas num sentido oposto ao planeado. Por exemplo, a atividade realizada sobre identificação de emoções básicas permitiu aos participantes "acertar", "errar", perceber, num contexto lúdico, que os colegas interpretavam, por vezes, de forma diferente a mesma expressão ou locução e, desta forma, refletirem sobre a subjetividade e a falibilidade de um exercício que nos habituamos a fazer em "piloto automático". Essa experiência poderia, por hipótese, ter contribuído para uma mais ponderada e exigente autoavaliação da capacidade de compreensão do estado emocional do outro, que se refletiria nas respostas dadas na segunda fase do inquérito.

3.2.2. O impacto da intervenção avaliado qualitativamente

Produzir uma narrativa áudio baseada numa entrevista sobre uma vivência emocional de outra pessoa permite conciliar a aprendizagem das técnicas de produção áudio e de práticas empáticas. Esta constitui a singularidade da intervenção proposta, que evita o carácter por vezes invasivo e intimidante da tão popular utilização do vídeo e o foco na "aquisição" de conhecimentos e competências que por vezes limitam o potencial das experiências educativas.

Resultaram da intervenção educativa 53 narrativas, 25 reflexões individuais e 4 diálogos.

A análise qualitativa destes textos constituiu uma tentativa de compreendermos, de uma forma menos exata do que na análise quantitativa, mas porventura mais rica e sugestiva, o impacto deste modelo educativo no desenvolvimento da empatia. Partindo do *corpus* de análise descrito, procurámos aferir até que ponto esta intervenção educativa pode constituir um modelo replicável no quadro da Educação para os *Media*, com o objetivo de promover a empatia, entendida também ela como uma literacia sensível ao treino. Para isso, considerámos três níveis de análise sucessivos e complementares.

No primeiro nível, detivemo-nos sobre as narrativas produzidas pelos participantes, considerando o seu conteúdo temático e emocional. Através de análise temática, foi possível identificar dois temas característicos da identidade moderna (e.g. Taylor, 1989), caracterizada pelos individualismo (as "histórias de desempenho") e pelo foco nas relações pessoais (as "histórias de intimidade"). Em que é que o universo temático das "Histórias Emocionais" produzidas releva para o objetivo desta investigação? Consideramos que constitui uma primeira validação do modelo proposto, na medida em que os participantes, no papel de produtores das narrativas, se apropriaram do exercício para contar histórias com conteúdo emocional sobre temáticas coerentes com discursos característicos da identidade moderna e, desta forma, com significado pessoal e social e, portanto, como veículos de conexão emocional. Verificamos também que as emoções abordadas com maior frequência foram escolhidas de entre aquelas reconhecidas na literatura como mais consensuais (alegria, tristeza e medo), com destaque para a alegria. Sendo esta a única com valência positiva do conjunto de emoções básicas consideradas na atividade proposta, a preferência por esta emoção pode relacionar-se com um possível maior à vontade para a abordar socialmente, em comparação com outras emoções menos confortáveis. Não obstante, revelou a exploração pelos participantes da empatia na sua aceção mais ampla e também mais exata, tal como, nas sessões em sala, procurámos promover, distinguindo-a nomeadamente do conceito mais estrito de compaixão.

Num segundo nível de análise, identificámos nas "Histórias Emocionais" uma estruturação associada a dispositivos linguísticos e prosódicos, tal como definido no modelo de narrativa natural (Labov, 2001; Wennerstrom, 2001), corroborando assim, com este exercício, o carácter espontâneo da estrutura narrativa. Ainda neste âmbito foi possível associar a diferentes fases narrativas mecanismos de envolvimento emocional (Feng & Qi, 2014), conciliando na análise o carácter misto das narrativas áudio produzidas. Estas são simultaneamente histórias orais de vivências pessoais e narrativas produzidas em "laboratório", sendo editadas, com elementos de "ficção", com o objetivo de promover o envolvimento da audiência. Neste âmbito, foi possível enquadrar o uso pelos participantes da edição sonora na construção da "prosódia emocional" nas narrativas. Localizámos etapas sucessivas de envolvimento, desde a

compreensão da narrativa até à partilha das emoções vivenciadas pelo narrador, e verificámos, através dos discursos subsequentes, que os recursos sonoros foram usados intencionalmente com esses objetivos.

Por último, no terceiro nível, analisámos as reflexões e diálogos produzidos ao longo da intervenção, procurando perceber até que ponto esta estimulou práticas empáticas diferenciadas, cognitivas e afetivas, em diferentes fases do processo de produção. Adaptámos, para isso, a grelha de análise proposta por Friesem (2016) às especificidades do processo de produção de narrativas áudio e à conceção de empatia que adotámos nesta investigação e que privilegia o seu conteúdo emocional (Jolliffe & Farrington, 2006). Procurámos verificar até que ponto este roteiro adaptado permite interpretar as vivências empáticas dos participantes ao longo do processo, descritas, de forma mais ou menos explícita, nos discursos produzidos. E, de facto, assim foi.

Na fase de preparação, o/a participante planificou a atividade, aprendendo a usar, ou testando, a tecnologia relacionada com a realização e registo da entrevista. Nesta fase, imaginou o comportamento e as emoções dos possíveis narradores e de outros intervenientes no processo, como a hipotética audiência futura, naquilo que é uma prática de empatia cognitiva (psicológica). Ao longo das fases seguintes do processo de produção, continuou a imaginar a forma como a audiência iria reagir ao resultado, com níveis crescentes de conhecimento e envolvimento.

Na fase de produção, usou a tecnologia para criar a sua narrativa ao mesmo tempo que estabeleceu uma relação de confiança com a pessoa entrevistada, a quem pediu que partilhasse consigo uma vivência emocional e que aceitasse que a história narrada fosse editada e divulgada. Enquanto entrevistador/a, criou as condições para que o/a narrador/a se sentisse confortável para contar a sua história, que escutou atentamente, cumprindo em simultâneo as tarefas técnicas necessárias à adequada gravação da entrevista. Ao longo desta fase, o/a participante teve a oportunidade de compreender o ponto de vista e as emoções do/a narrador/a, de se colocar no seu lugar e de partilhar o seu estado emocional. Trata-se assim de uma fase potencialmente rica em vivências empáticas, cognitivas e afetivas. A análise do modo como essa experiência é descrita na forma escrita/falada permitiu-nos identificar referências sugestivas dessas manifestações empáticas.

De seguida, na fase de pós-produção, o/a participante trabalhou sobre a entrevista gravada, editando-a e incluindo efeitos sonoros e/ou música. O facto de dispor já de uma narrativa gravada e do conhecimento, em primeira mão, do ponto de vista do/a narrador/a (adquirido na fase de produção), permitiu-lhe aprofundar e até reformular a compreensão dessas emoções e, ainda, imaginar as possíveis reações a diferentes opções de edição, quer

do/a narrador/a, quer da futura audiência. O/a participante considerou então a perspetiva dos outros, para editar a narrativa de forma que fosse, simultaneamente, respeitadora da intenção do/a narrador/a, compreensível para a audiência e coerente com o seu próprio ponto de vista e propósito[182].

Na última fase do processo, quando a sua "História Emocional" foi ouvida numa sessão coletiva, o/a participante, enquanto produtor/a, teve a oportunidade de avaliar o resultado do trabalho desenvolvido. Desta forma, pôde imaginar-se como membro da audiência, projetando-se na experiência que estava a ser vivida pelos colegas ao ouvirem a narrativa. No diálogo subsequente à audição da "sua" narrativa, o/a participante está atento/a à forma como os colegas reagem, refletindo sobre até que ponto a narrativa e as emoções associadas foram percebidas da forma como tinha imaginado, consistindo, assim, no culminar da experiência como processo.

No papel de ouvinte, a audição das narrativas produzidas por colegas também permite uma experiência de empatia (estética), através do transporte para a situação vivida pelo/a narrador/a. A partilha dos pontos de vista e emoções associadas no diálogo subsequente permitiu aos participantes exercitarem diferentes dimensões de empatia cognitiva e afetiva, conhecendo-se melhor e estabelecendo conexão emocional entre si.

A análise dos textos produzidos ao longo da intervenção permite-nos constatar o impacto positivo de uma proposta educativa com estas características na conciliação de diferentes dimensões de aprendizagem: técnica, social e emocional. O contexto educativo e a vertente técnica do exercício, o facto de a temática emocional ser abordada a partir de um interlocutor externo e a autonomia dada aos alunos na atividade (na escolha do narrador, do tema, das emoções, das opções de edição, etc.) são características que facilitam a abordagem de temáticas emocionais na sala de aula.

A este propósito, importa ainda referir que as atividades introdutórias desenvolvidas no Módulo I. constituíram a plataforma para o processo de produção das narrativas áudio aqui analisado, estando o seu impacto expresso na participação dos alunos no Módulo II (produção da narrativa). Esse enquadramento inicial foi fundamental e a sua presença é notória em múltiplas referências e ações dos participantes. Não se tratando de uma atividade curricular de cariz obrigatório, o nível de participação sugere adesão ao tema e à metodologia proposta. Essa valorização foi verbalizada espontaneamente por alguns participantes nas suas reflexões e durante os diálogos estabelecidos ao longo do processo. A adesão ao tema foi transversal às diferentes turmas envolvidas na intervenção nas sessões de preparação, nas quais os alunos

[182] Por este motivo, Friesem compara o estúdio de edição (vídeo) a um "laboratório de empatia" (2016, p. 38).

revelaram interesse pelas atividades realizadas.

Embora esta análise seja limitada pelo facto de apenas os participantes com maior escolaridade/mais velhos terem produzido reflexões individuais mais aprofundadas sobre o processo, consideramos que as vivências empáticas diferenciadas manifestadas nos discursos produzidos e a sua correspondência clara a diferentes fases do processo de produção nos permitem considerá-las representativas da experiência e das vivências empáticas proporcionadas pela intervenção. Fundamental para este resultado, para além do processo, foi o conteúdo emocional da narrativa, sem o qual nos parece que a ativação de práticas empáticas seria dificultada.

3.3. Algumas observações adicionais

Gostaríamos de acrescentar algumas notas sobre esta experiência.

Abordar diretamente o tema da empatia, considerando o constructo na sua multidimensionalidade, parece-nos constituir a abordagem educativa mais adequada, oferecendo aos participantes a oportunidade de aprofundamento das várias e interrelacionadas dimensões da experiência empática.

A investigação aponta para a possibilidade de diferentes atividades espoletarem diferentes tipos de empatia. Desta forma, incluir conteúdo emocional nas atividades educativas conduzidas com esse propósito parece-nos fundamental, no que vamos ao encontro de Martingano (2020), quando defende que o processo associado à empatia cognitiva, se suportado numa tarefa não-emocional, não é por si só suficiente para despertar empatia afetiva. Por outro lado, como vimos no capítulo I, o foco na empatia afetiva, como numa experiência imersiva proporcionada pela RV, é manifestamente insuficiente, com impactos limitados, a que estará associada a ausência da dimensão cognitiva. Voltando a Martingano, ao contrário da empatia afetiva, o desenvolvimento da empatia cognitiva exige esforço, concentração e envolvimento deliberado, o que não acontece numa intervenção puramente sensorial.

Nesta perspetiva, uma intervenção como a que aqui propomos inclui características que apelam ao desenvolvimento de ambas as componentes, sendo as vivências empáticas identificadas ao longo do processo indicativas disso mesmo. Nos textos produzidos, encontramos referências mais frequentes e detalhadas a práticas empáticas relacionadas com a componente cognitiva do que com a componente afetiva. Esta predominância será natural, considerando o contexto educativo em que a intervenção decorreu e o carácter mais elaborado da empatia cognitiva, portanto, mais presente nas fases de reflexão/verbalização da

experiência, face ao carácter mais intuitivo da empatia afetiva. Mas foi percetível que, nomeadamente na fase da entrevista, o conteúdo emocional da narrativa estimulou a ativação da componente afetiva.

O áudio desempenhou um papel fundamental na captura da atenção. Durante as sessões finais, foi notória a concentração dos participantes na narrativa, empenhados em compreendê-la e em perceber o seu conteúdo emocional. O exercício de reconhecimento emocional realizado no módulo I terá tido um papel também na familiaridade com o tema e no esforço para "reconhecer" as emoções e, dessa forma também na concentração. Uma certa estética *lo-fi* (Clevenger & Rick, 2021) decorre naturalmente do carácter artesanal e imperfeito dos registos. Embora na produção das "Histórias Emocionais" não tenham sido recolhidos sons naturais, estes foram por vezes acidentalmente capturados na gravação e, na fase de divulgação, incutiram o envolvimento dos ouvintes na própria experiência de produção real e corporizada. Por exemplo, no diálogo final, uma colega explica a origem do som das gaivotas ouvidas na história produzida pela Alda:

"… no dia em que estávamos a gravar, a Alda estava lá fora. E estavam muitas gaivotas. Aconteceu tudo. Estavam muitas gaivotas."

"Aconteceu tudo". É real. Mais à frente, Alda revela como, na edição, geriu a presença na narrativa do vento captado acidentalmente:

"…no início, tinha um pouco de vento, mas depois parou e eu pus também, para não ficar primeiro a fazer barulho, assim um ruído de vento. Mas eu apaguei também algumas partes que faziam muito ruído, mas que ninguém estava a falar. Ficou bem." (Alda/HE51, no diálogo final)

Estes sons naturais suscitam envolvimento dos ouvintes no próprio momento de gravação vivido pela aluna, ampliando a experiência de escuta, tal como proposto por Clevenger & Rick (2021), o que constitui um argumento favorável a que se privilegie o carácter artesanal e imperfeito destas narrativas. Aqui, mais uma vez, a tecnologia é abordada como uma ferramenta e tanto mais eficaz, no que diz respeito aos objetivos da atividade, quanto não cria a "ilusão de presença" associada a uma produção digital de maior qualidade.

Um aspeto que não é despiciendo é o facto de a experiência fomentar a proximidade emocional com "o outro". A audição das narrativas e os diálogos estabelecidos nas sessões finais terão contribuído para os colegas se conhecerem melhor entre si, passo fundamental, para o desenvolvimento de relações empáticas:

"*Acho que existe um entendimento da escolha, de abordagem de cada um. Cada um teve a sua própria maneira de olhar o exercício e de criar a própria edição. E até do próprio entrevistado. Existe toda uma escolha, todo um processo por trás, que acho que dá… dá para perceber, mais ou menos, como o outro é. Acho que dá para conhecermo-nos melhor, desse modo*" (Eduarda/HE17, no diálogo final)

Foi também uma oportunidade para estabelecerem ou estreitarem conexões emocionais com familiares e amigos, que foram, por vezes, recrutados como narradores. É o caso da Irene (HE41), a quem esta atividade permitiu aproximar-se mais de uma amiga:

"*Eu e a Bia* [a narradora] *somos amigas há muito tempo e acabamos também por vir juntas para a Faculdade. Portanto, quando isto tudo aconteceu, eu não sabia o que é que tinha acontecido em pormenor, como agora. Ou seja, esta gravação ajudou-me a perceber em concreto o que é que tinha acontecido*."

Ou da Amália (HE21) que viu neste exercício um pretexto para partilhar um momento de alegria com a sua avó:

"*Conversar com a minha avó tornou o dia de ambas muito mais feliz e recordar aquele momento foi muito nostálgico*".

O Estevão (HE31) "usou-a" para conversar com a mãe sobre um assunto delicado no seio familiar:

"*Inicialmente, quando fiz o convite à minha mãe tive algum receio de que não quisesse fazer esta gravação até porque não é um assunto que seja muito falado entre nós*".

A experiência permitiu-lhes descobrirem coisas novas sobre os próprios colegas (nomeadamente, quando se entrevistam uns aos outros ou quando as histórias são contadas por familiares) ou interesses e experiências comuns sobre as quais nunca tinham conversado, sendo assim, também por este motivo, uma oportunidade para criar ou aprofundar laços afetivos no contexto escolar:

"…acho que foi uma coisa, tipo, não todos, porque nem todos querem fazer ou nem todos querem que os outros ouçam, mas tipo, acho que é uma maneira de quebrar um bocado o gelo."
(Bruno/HE44, diálogo final)

"…mesmo eu conhecendo a colega, não conhecia se calhar… não sabia que ela praticava o desporto, não sabia desta lesão, acho que acaba sempre por ser um momento de partilha de experiências que, sem esta atividade, nós não teríamos" (Daniela, diálogo final sobre a HE28)

Embora tenha sido mais raro, alguns participantes estabeleceram novos contactos, como Amélia (HE25) que querendo "*encontrar alguém que pudesse contar-me uma história trágica*", se dirigiu ao Instituto de Socorros a Náufragos: "*Foi lá que conheci o filho do Mestre Joaquim, que imediatamente se mostrou pronto a ajudar-me*." Esta opção é interessante, na medida em que permite alargar o leque de vozes de que os participantes adquirem consciência, aumentando o seu "reportório" (Macagno et al., 2022), sendo certo que relacionamentos pessoais caracterizados por uma maior diversidade se correlacionam positivamente com a empatia (Wang et al., 2003).

Conclusões

A intenção de investigar a empatia digital foi suscitada pela reflexão em torno das restrições colocadas à vida quotidiana durante a pandemia Covid-19. Na altura, foi possível garantir a continuidade à distância de algumas atividades essenciais, como as escolares, através de plataformas digitais, desde que garantido o acesso à tecnologia necessária[183]. As redes sociais conquistaram então uma (ainda) maior centralidade, dando resposta a necessidades de sociabilidade, mas também económicas, de que é exemplo o setor cultural, cujos agentes encontraram nestas plataformas, tantas vezes, uma forma de sobrevivência. No entanto, noutra perspetiva, esta transformação renovou a preocupação com o impacto do uso (excessivo) dos *media* digitais no bem-estar e na saúde mental, nomeadamente das crianças e jovens, intensificando o interesse pelo aprofundamento do conhecimento sobre esses efeitos e pela exploração de estratégias para evitar ou reduzir os menos positivos. Foi com este propósito que encetámos, em 2021, esta investigação.

A empatia, entendida como a capacidade de compreender e partilhar as emoções de outra pessoa, "calçar os sapatos do outro", surge neste contexto como um conceito que, dada a componente relacional associada, permite congregar um conjunto de práticas que tornam possível o bem-estar numa perspetiva global, simultaneamente cognitiva e afetiva, pessoal e social. Não procurámos analisar o bem-estar enquanto apreciação individual, subjetiva e situacional, mas antes explorar aquilo que a montante o favorece e pode constituir um fator protetor: a capacidade empática. O facto de a empatia ser reconhecida pelo Conselho da Europa como essencial para a cidadania na sociedade digital, veio cimentar esta opção. Embora sejam escassos os estudos comparativos, a literatura sugere que a empatia intermediada digitalmente é mais baixa do que a empatia "presencial". Quisemos, por isso, estudar este fenómeno, o que é que, nos ambientes *online*, dificulta o seu desenvolvimento e de que forma essa interferência negativa pode ser enfrentada.

A revisão da literatura que conduzimos permitiu-nos aprofundar o nosso conhecimento sobre empatia, compreender a sua multidimensionalidade, a sua sensibilidade a fatores como

[183] A questão do acesso é fundamental, mas não a abordámos aqui

o género, a idade e a educação, e porque é que é fundamental que se desenvolva até ao final da adolescência. Sintetizámos as dificuldades que lhe são colocadas pelos ambientes digitais, relacionando-as com o impacto da convivência com ecrãs no bem-estar e na saúde mental, nomeadamente dos mais jovens. Constatámos que características inerentes aos ambientes digitais, como a redução de pistas não verbais e o carácter desincorporado da comunicação, se associam a aspetos relacionados com o desenvolvimento das redes sociais, como a sucessão constante de estímulos informativos e emocionais, que fomentam a desatenção e a dessensibilização, e, desta forma, constituem obstáculos ao desenvolvimento da empatia.

Verificámos que a investigação sobre empatia em ambientes digitais se tem preocupado sobretudo com a questão dos usos problemáticos e dos comportamentos abusivos *online*, como o *cyberbullying*, que transporta para o contexto digital e, desta forma, exponencia, um fenómeno que preocupava já os estudiosos da empatia, entendida como preventora do comportamento agressivo. Mas é ainda escassa a investigação focada especificamente no desenvolvimento da empatia em ambientes digitais, que leve em consideração as suas especificidades.

Paradoxalmente, assinalámos a forma como a "empatia" tem sido, de alguma forma, apropriada pelo desenvolvimento tecnológico, quer no desenvolvimento de soluções digitais para induzir a "empatia" em utilizadores humanos, quer na tentativa de a "incorporar" no *design* de dispositivos digitais que, assim, seriam percebidos como "empáticos" ou suscitariam "empatia" no utilizador. Assinalámos em que medida estas abordagens focadas na perceção do "utilizador"[184], se distanciam da aceção considerada nesta investigação, a da empatia como um fenómeno eminentemente humano, que pressupõe uma relação entre seres conscientes e dimensões como a memória experiencial e afetiva, a intencionalidade e a capacidade de partilha emocional, não acessíveis, tanto quanto é possível sabermos, a um agente virtual. Aprofundar os dilemas associados, nomeadamente éticos e legais, não cabia no âmbito desta tese, mas não deixámos de notar o incremento de investigação nesta área e o seu nível de aperfeiçoamento, num claro indicador da importância reconhecida à empatia pelo setor, em dissonância com a comparativamente escassa atenção dedicada à empatia entre utilizadores humanos em ambientes digitais. Se o desenvolvimento da IA prenuncia que, a breve trecho, interlocutores virtuais se tornarão indistinguíveis de interlocutores humanos e previsivelmente percebidos como "mais empáticos"[185], essa perspetiva vem sublinhar a urgência de se desenvolverem estratégias para promover a empatia digital nos jovens.

Identificámos intervenções educativas com esse objetivo no quadro da Educação para os

[184] No pressuposto do teste de Turing

[185] Verificando-se já dependência de jovens dos *chatbots*, considerados mais disponíveis e confiáveis

Media, que adotam uma perspetiva holística da literacia, recorrendo nomeadamente ao processo de produção videográfica como potenciador de aprendizagens técnicas e socioemocionais. Partindo desta abordagem, considerámos as possibilidades oferecidas pela produção áudio, que reúne um conjunto de características que favorecem o desenvolvimento da empatia. Isto na medida em que, ao contrário de outros canais, o som não coloca barreiras à comunicação e oferece a corporalidade possível em interações intermediadas digitalmente. Verificámos que experiências de produção radiofónica e áudio em contexto educativo e comunitário se revelam potenciadoras do desenvolvimento de competências comunicativas, envolvendo a capacidade de escuta e de expressão, e da criação de laços emocionais. A análise da literatura sobre prosódia e música demonstra também como ambas são facilitadoras da comunicação emocional. Mas, embora haja registo do uso da produção musical em intervenções educativas especificamente com o objetivo de promover a empatia, o mesmo não parece acontecer com a prosódia, que é também pouco valorizada no importante papel que desempenha na aprendizagem de literacias básicas, como a leitura. Considerámos as características da narrativa áudio, apreciando dimensões como a qualidade afetiva e sensorial da voz e a própria narrativa que estimulam o envolvimento cognitivo e emocional do ouvinte e, dessa forma, criam um ambiente favorável ao desenvolvimento da empatia.

Partindo deste enquadramento, o trabalho empírico que conduzimos envolveu um estudo descritivo e outro quasi-experimental, envolvendo estudantes de três instituições educativas de diferentes níveis de ensino na cidade do Porto. No primeiro, medimos e comparámos os níveis de empatia e de empatia digital de adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 24 anos, através de questionário de autorrelato, analisando possíveis variações em função do género e da idade. No segundo, propusemo-nos avaliar o impacto de um programa educativo na empatia e na empatia digital dos participantes, recorrendo a uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa.

O inquérito foi conduzido através de um questionário que congrega duas escalas de autorrelato, uma de empatia e outra de empatia digital. Foi elaborado com base num instrumento validado e amplamente utilizado e numa sua versão para o contexto *online*, que adaptámos com a inclusão de itens relacionados com estímulos sonoros.

No desenho da intervenção educativa, propusemo-nos avaliar o potencial de um programa suportado na produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, as "Histórias emocionais", para promover a empatia e enfrentar os obstáculos colocados pelos ambientes digitais ao seu desenvolvimento e expressão. Esta atividade foi precedida por um conjunto de dinâmicas enquadradoras em sala de aula, sobre empatia, ambientes digitais e reconhecimento de emoções através de diferentes estímulos, incluindo auditivos. Conciliámos assim o recurso

à Educação para os *Media* com o foco numa dimensão essencial da comunicação, que é a sua dimensão auditiva. Este nosso estudo será assim, tanto quanto sabemos, o primeiro que tenta fazer uma síntese destes elementos, testando uma estratégia para desenvolver a empatia (digital) em interligação com outras literacias, através da produção áudio.

O inquérito conduzido no âmbito do estudo descritivo corroborou a investigação anterior, confirmando que a empatia digital é mais baixa do que a empatia e que as raparigas são mais empáticas do que os rapazes, com destaque, em ambos os casos, para a componente afetiva. Também no mesmo sentido da literatura, os dados apontam para o aumento da empatia com a idade e para a sua estabilização no final da adolescência. Mas conduziu-nos também a outras conclusões que não antecipámos, nomeadamente a de que a empatia digital não é significativamente influenciada pela idade e que a diferença nos níveis de empatia e de empatia digital entre os géneros se acentua ao longo da adolescência.

Verifica-se assim não só que a empatia digital é mais baixa do que a empatia, mas também que as dificuldades colocadas pelos ambientes digitais ao desenvolvimento da empatia condicionam a evolução expectável ao longo do crescimento e maturação. Este resultado, associado à tendência para o distanciamento progressivo nos níveis de empatia entre os géneros sugere a pertinência de intervenções educativas para fomentar a empatia digital em idades precoces. Concluímos também ser necessário que estas intervenções abordem a empatia digital na sua multidimensionalidade, sem esquecer a componente afetiva.

A partir dos resultados do estudo quasi-experimental, não foi possível identificar um impacto quantitativo da intervenção educativa nos níveis de empatia e na empatia digital dos participantes. Não obstante, o envolvimento dos participantes no programa e a análise qualitativa dos resultados da intervenção educativa apontam para o potencial do modelo.

O grau de envolvimento dos participantes no programa, nos moldes propostos, sugere que este é passível de se enquadrar na aprendizagem dos rudimentos da produção áudio, no âmbito da Educação para os *Media*. E a produção de narrativas áudio mostrou adequar-se ao objetivo da intervenção. O facto de se tratar de narrativas pessoais com conteúdo emocional, mas de temática livre, terá contribuído para estimular o envolvimento dos participantes no processo. A adesão dos alunos ao modelo exprime-se, desde logo, no facto de ter sido produzido um número significativo de "Histórias Emocionais", nos moldes propostos: uma história pessoal em torno de pelo menos uma emoção básica e fazendo uso de recursos áudio, como efeitos sonoros e música, enquanto ferramentas narrativas e expressivas. Este trabalho de edição, intencional e autónomo, acentua o envolvimento do participante na narrativa, que até certo ponto se torna também sua. Os participantes revelaram também, globalmente considerando, capacidade e abertura para abordarem temáticas emocionais em contexto educativo e para

refletirem sobre a experiência e sobre as suas vivências empáticas ao longo do processo. Este modelo constitui assim uma oportunidade de conciliar a aprendizagem de diferentes literacias, técnicas, sociais e emocionais, que raramente são associadas num mesmo programa educativo.

O facto de a estrutura narrativa e os dispositivos de envolvimento emocional associados surgirem, como confirmámos na análise das "Histórias Emocionais", naturalmente do ato de contar uma história pessoal demonstram como este exercício pode ser, simultaneamente, acessível em diferentes idades, de preparação não muito complexa e significativo para os envolvidos.

A análise do processo, tal como descrito pelos participantes, revelou constituir uma oportunidade para vivências empáticas diferenciadas, cognitivas e afetivas, ao longo das diferentes fases: desde o confronto com um narrador com uma história concreta, real, com conteúdo emocional, até à possibilidade de abordar a narrativa em diferentes momentos, sob diferentes perspetivas e adotando papéis distintos. Trata-se de um processo em torno de uma vivência emocional concreta e de uma pessoa real com a qual o participante estabeleceu uma relação de confiança inicial e de cuja narrativa, de certo modo, se apropria. As características da "História Emocional" também facilitam o envolvimento dos colegas no papel de ouvintes. Não se trata de uma narrativa "partilhada" a que acedem nos *media*, mas de uma história pessoal, ouvida e editada por um colega e, nessa medida, também sua.

Mas até que ponto é este modelo educativo tem impacto concretamente na empatia digital? A abordagem da empatia no contexto da Educação para os *Media* envolve a assunção de ser cada vez mais difícil estabelecer uma fronteira aos contextos da comunicação, que ocorre crescentemente em ambientes alternadamente presenciais e digitais. Pressupõe essa fluidez, entendendo a empatia digital como integrando o conjunto de literacias promovidas ao longo de um processo de produção mediática em contexto educativo.

Para além disso, a opção pela produção áudio, na nossa perspetiva, permite lidar com aspetos dos *media* digitais condicionadores da empatia. Desde logo, porque o áudio estimula a atenção. Foi possível observá-lo nas sessões finais que decorreram *online*, e mesmo presencialmente, na medida em que o exercício de escuta das narrativas envolve sempre um esforço de concentração e abstração. Nesta atividade, para participar, é preciso prestar atenção. Não é possível participar distraidamente. É necessário estar-se concentrado naquilo que é dito e na forma como é dito. Para se compreender não só o que acontece, mas também como é sentido pela narradora ou pelo narrador. E, se a capacidade de compreender as emoções é desafiada no contexto *online*, a riqueza informativa da prosódia e o diálogo contribuem para superar esse obstáculo e combater assim a indiferença e insensibilidade. A experiência de audição oferece também a corporalidade possível em comunicações

intermediadas digitalmente. Por outro lado, o carácter mais intimista da comunicação através do áudio permite ultrapassar questões relacionadas com o excesso de exposição associado ao vídeo (preocupação que pode relacionar-se com a tendência para manter a câmara desligada nas sessões *online*).

Parece-nos fazer sentido, assim, que o desenvolvimento da empatia digital no contexto da educação para os *media* tire o máximo partido possível dos recursos áudio. Na nossa intervenção, optámos mesmo por uma abordagem "minimalista" da tecnologia, com o objetivo de contribuir para a sua apropriação estritamente como ferramenta, sem dispersar a atenção dos participantes por outros *media*. Recorremos a estratégias multimodais, como visionamento de vídeos e jogos interativos nas dinâmicas iniciais em sala de aula, e a pesquisa de sons *online*, na atividade de produção da narrativa, diversificando assim os canais e pistas de comunicação. Mas não incluímos tarefas que pudessem tornar-se distrativas, como a seleção de imagens ilustrativas da narrativa ou a sua publicação em redes sociais. No desenho do programa, conciliámos dimensões identificadas na literatura como favoráveis ao desenvolvimento da empatia em contexto educativo, para além da multimodalidade, nomeadamente a aprendizagem pela experiência e a abordagem direta do constructo na sua multidimensionalidade e em contexto. A aprendizagem ao longo do processo de produção mediática, o conteúdo emocional da atividade e a reflexão sobre a empatia e a sua relação com os ambientes digitais nas dinâmicas desenvolvidas em sala de aula são dimensões do programa que refletem essa preocupação.

Foi elaborado um manual educativo com base nesta experiência, permitindo a disseminação e adaptação do programa proposto (Anexo V). Este pode ser abordada na globalidade ou de forma modular, quando os educadores pretendam proporcionar diferentes aprendizagens e incentivar distintas práticas empáticas. De uma ou de outra forma, abordar esta temática no âmbito da Educação para os *Media* parece-nos uma oportunidade que não deve ser desperdiçada.

Resulta também desta investigação um instrumento de medição da empatia e da empatia digital validado em língua portuguesa, o Questionário de Empatia Básica e Online (Anexo I). Este instrumento consiste numa adaptação da BES e é, tanto quanto sabemos, o primeiro questionário do género que contempla estímulos sonoros.

Limitações deste estudo e pistas para investigação futura

Algumas limitações neste investigação devem ser levadas em linha de conta na interpretação dos resultados. Por vezes, essas limitações relacionam-se com pistas de investigação futura, motivo pelo qual são aqui agrupadas.

O método de amostragem por conveniência e a amostra relativamente reduzida recomenda reserva na leitura dos resultados apresentados. O facto de não termos recolhido dados sobre o estatuto socioeconómico dos participantes não nos permitiu controlar possíveis variações nos níveis de empatia associadas a esta variável descritas na literatura. Estudar a empatia digital dos adolescentes portugueses usando amostras mais amplas e representativas seria também muito pertinente, mas extravasa o âmbito desta investigação, focada sobretudo na avaliação da intervenção educativa. A confirmação das conclusões de investigação anterior sobre as diferenças de género alerta-nos para a teimosa permanência desta clivagem, que é sublinhada no recente relatório da OCDE sobre Competências Socioemocionais (OECD, 2024) e que deve ser aprofundada. Seria interessante também compreendê-la no contexto atual da tendência para a complexificação das identidades de género. Dado o seu reduzido número, nesta investigação, não considerámos os participantes que se identificaram como não binários na análise da variação em função do género. No futuro, amostras maiores permitirão fazê-lo e assim compreender melhor a forma como esta variável se relaciona com a empatia.

Quanto à metodologia, o uso de questionários de autorrelato envolve desvantagens, como vimos no capítulo I. Não é possível controlar totalmente o enviesamento associado à desejabilidade social, embora o instrumento de medição que adaptámos para este estudo, a BES, tenha sido, como vimos, construída de forma a contrabalançar esse viés. Um outro enviesamento associado à literacia dos participantes, traduzido na dificuldade de interpretação das questões, seria particularmente relevante considerando a ampla faixa etária incluída na amostra e nomeadamente os participantes mais jovens. Não obstante, a linguagem clara e simples privilegiada na construção da BES pelos seu autores compensa também esse possível viés. Por último, também não sabemos se a autoavaliação tem correspondência em comportamentos pró-sociais, que não foram avaliados. Não obstante, o facto de termos utilizado uma metodologia mista, envolvendo análise qualitativa dos textos produzidos ao longo da intervenção, permitiu a triangulação e o enriquecimento da leitura dos resultados.

No que diz respeito ao trabalho de campo, o calendário escolar, nomeadamente no que diz respeito à subamostra de estudantes universitários, nem sempre permitiu o cumprimento do plano da intervenção nos moldes definidos, o que terá limitado a participação e o alcance da avaliação do seu impacto. Realizar ou repetir a avaliação pós-teste alguns meses após a intervenção e não apenas imediatamente a seguir à sua conclusão, ter--nos-ia talvez permitido

compreender melhor o seu potencial efeito a médio prazo.

Quanto à participação, reconhecemos que o facto de a produção da narrativa áudio não constituir uma atividade curricular obrigatória pode ter atraído aqueles alunos mais predispostos. No entanto, o número significativo de participantes nas atividades denota o que pareceu ser um amplo interesse pelas temáticas abordadas. Para além disso, embora a participação não fosse obrigatória, o facto de ser enquadrada nas atividades letivas, de certa forma, encorajou a participação, permitindo assim controlar, até certo ponto, o efeito teto.

Embora a questão da empatia em ambientes digitais tenha sido abordada nas dinâmicas em sala de aula, o foco neste tema talvez devesse ter sido mais claro também na atividade de produção áudio. Foi equacionada a possibilidade de se solicitar que a gravação da entrevista se realizasse *online*, mas essa opção dificultaria a operacionalização. Em futuras intervenções poderão ser pensadas estratégias para tornar mais central a questão do digital na produção da "História Emocional", por exemplo, considerando-se a possibilidade de ser pedido que o tema da narrativa esteja relacionado com vivências *online*. Será importante considerar também, no desenho das atividades, a interação crescente dos jovens com agentes virtuais.

A investigação poderá ainda beneficiar da conjugação num único instrumento de avaliação quantitativa das duas dimensões da empatia, ao invés de duas escalas distintas, correspondendo assim mais claramente à própria vivência dos jovens, caracterizada pela convergência entre os ambientes físico e digital.

Globalmente, no futuro, importa aprofundar o conhecimento sobre empatia digital, diversificando os instrumentos de medição e de avaliação do impacto e as populações. Parece-nos crítico sobretudo conceber e testar programas alternativos para o seu desenvolvimento, nomeadamente considerando que a IA corre a todo o vapor para alterar os dados do problema. A literatura e a experiência no terreno aqui reunidos poderão, assim esperamos, contribuir para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento de ferramentas educativas neste domínio.

Bibliografia

Aagaard, J. (2022). On the dynamics of Zoom fatigue. *Convergence*, 28(6), 1878–1891. https://doi.org/10.1177/13548565221099711

Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752. https://doi.org/10.1111/bjep.12328

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

Adams, N. B. (2004). Digital Intelligence Fostered by Technology. *Journal of Technology Studies*, 30(2), 93–97. https://doi.org/10.21061/jots.v30i2.a.5

Aggarwal, T. & Goncalves, J. (2023, Dezembro 2-6). Towards Empathetically Responsive Voice Assistants. In OzCHI 2023 (OzCHI 2023), December 02–06,2023, Wellington, New Zealand. ACM, New York, NY, USA, 669–678. https://doi.org/10.1145/3638380.3638398

Água, Patrão & Leal (2017). *Estudo da validação da escala de dependência do smartphone numa amostra da população portuguesa*. 2º Congresso ibérico de psicologia clínica e da saúde: Livro de actas. 102-114. https://1library.org/document/z31k6wdy-o-congresso-iberico-psicologia-clinica-saude-livro-actas.html

Ahmed, A. (2022). Emotions in Technology-Mediated Pedagogical Spaces. In *Exploring Silences in the Field of Computer Assisted Language Learning* (pp. 69–86). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06501-9_5

Ahn, S. J., Le, A. M. T., & Bailenson, J. (2013). The Effect of Embodied Experiences on Self-Other Merging, Attitude, and Helping Behavior. *Media Psychology*, 16(1), 7–38. https://doi.org/10.1080/15213269.2012.755877

Albarran, A. B., Anderson, T., Bejar, L. G., Bussart, A. L., Daggett, E., Gibson, S., Gorman, M., Greer, D., Guo, M., Horst, J.L., Khalaf, T., Lay, J.P., McCracken, M., Mott, B. & Way, H. (2007). "What Happened to our Audience?" Radio and New Technology Uses and Gratifications Among Young Adult Users. *Journal of Radio Studies*, 14(2), 92–101. https://doi.org/10.1080/10955040701583171

Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale." *Journal of Adolescence*, 32(2), 393–408. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001

Aldamen, Y. (2023). Can a Negative Representation of Refugees in Social Media Lead to Compassion Fatigue? An Analysis of the Perspectives of a Sample of Syrian Refugees in Jordan and Turkey. *Journalism and Media*, 4(1), 90–104. https://doi.org/10.3390/journalmedia4010007

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. Springer. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y

Alexander, J.J. & Sandahl, I.D. (2016). *The danish way of parenting: what the happiest people in the world know about raising confident, capable kids*. TarcherPerigee. New York.

Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229–241. https://doi.org/10.1111/jopy.12098

Allport, G. W. (1954/1997). *The nature of prejudice*. EUA. Addison-Wesley

Almeida, A., Correia, I., Marinho, S. & Garcia, D. (2012). Virtual but not Less Real: A Study of *Cyberbullying* and Its Relations to Moral Disengagement and Empathy. In Q. Li, D. Cross & P. K Smith (eds). *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives* (pp. 223–244). Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119954484.ch11

Almeida, F. L. (2017). Concept and Dimensions of Web 4.0. International Journal of computers & Technology, 16(7), 7040–7046. https://doi.org/10.24297/ijct.v16i7.6446

Arense-Gómez, A., Pérez-Alaejos, M., Terol Bolinches, R., Pedrero Esteban, L.M. (2024). Journalism in the age of audification: Features of narrative non-fiction *podcasting* in Spain. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 22(2), 163–185. https://doi.org/10.1386/rjao_00098_1

Alves-Oliveira, P., Sequeira, P., Melo, F. S., Castellano, G., & Paiva, A. (2019). Empathic Robot for Group Learning: A Field Study. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*, 8(1). https://doi.org/10.1145/3300188

Amado, L. A. (2019). Radio escolar: estudio evaluativo de una experiencia intergeneracional. *Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social "Disertaciones"*, 12(2), 32. 32-49. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6426

Amâncio, L. (1003). Identidade social e relações intergrupais. In J.Vala & Monteiro, M.B. (eds). In *Psicologia Social* (pp. 287-307). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

Amarante, N., Gonzalez, A.J., Martins, P., Gouveia, M.J., & Lavado, S. (2020). Significado e empatia: efeitos de uma intervenção baseada em Teatro Playback - resultados preliminares. *Psicologia*, 34(1), 446–452. 10.17575/psicologia.v34i1.1681

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

Anderson, B. C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behaviour, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal and prosocial behaviour: a Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science*, 12(5), 353–359. 10.1111/1467-9280.00366

Andrejevic, M., & Volcic, Z. (2019). Virtual empathy. *Communication, Culture and Critique*, 13(3), 295–310. 10.1093/ccc/tcz035

Andrelo, R., & Almeida, L. C. de. (2016). O rádio na educação: explorando a linguagem radiofônica no estudo das artes. *Media & Jornalismo*, 15(27), 107–124. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_5

Aneja, D., & Hoegen, R. (2021, May, 8-13). *Understanding conversational and expressive style in a multimodal embodied conversational agent*. In Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '21). Association for Computing Machinery. Yokohama, Japan. https://doi.org/10.1145/3411764.3445708

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). *Cyberbullying* among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387–397. https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3

Ansary, N. S. (2020). *Cyberbullying*: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*. 50. https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343

António, R., Guerra, R., & Moleiro, C. (2017). Ter amigos com amigos gays/lésbicas? O papel do contacto alargado, empatia e ameaça nas intenções comportamentais assertivas dos bystanders. *Psicologia*, 31(2), 15–24. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v31i2.1138

Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. Dove Medical Press Ltd. https://doi.org/10.2147/NDT.S39776

Area, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13–20. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01

Arriaga, P., Franco, A., & Campos, P. (2010). Indução de emoções através de breves excertos musicais. *Laboratório de Psicologia*, 8(1). 3-20. 10.14417/lp.645

Aspy, D., Roebuck, F., & Aspy, C. B. (1984). Tomorrow's Resources are in Today's classroom. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(8), 455–459. https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1984.tb00254.x

Assunção, R. & Matos, P.M. (2010, Fevereiro 4 a 6). *A Vinculação Parental e Amorosa em Adolescentes: O Papel da Competência Interpessoal e da Tomada de Perspectiva*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21497/2/84552.pdf

Asutay, E. (2014). *Emotional Influences on Auditory Perception and Attention*. [Tese de doutoramento, Chalmers University of Technology]. Dissertations.se. https://www.dissertations.se/dissertation/5f466c0c2b/

Azevedo, S. M. L., Da Mota, M. M. P. E., & Mettrau, M. B. (2018). Empatia: perfil da produção científica e medidas mais utilizadas em pesquisa. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3), 03. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3p03

Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., & Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games. *Simulation and Gaming*, 43(4), 437–460. https://doi.org/10.1177/1046878111432108

Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale--I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 23–32. https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005-1

Bakagiannis, S., & Tarrant, M. (2006, April). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*. 47, 129–136. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00500.x

Baker, S. (2007). Young people and community radio in the northern region of Adelaide, South Australia. *Popular Music and Society*, 30(5), 575–590. https://doi.org/10.1080/03007760600835389

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364

Bannister, S., Bailes, F., & Greasley, A. E. (2025). "With a Little Help from my Friends": Exploring Pseudo-Social Music Listening Experiences. *Music & Science*, 8, 1-20 https://doi.org/10.1177/20592043241301997

Barbe, W. B., & Milone, M. N. Jr. (1981). What we know about modality strength. *Educational Leadership*,38(5),378–380.
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198102_barbe.pdf

Baron-Cohen, S. (2011). Autism, Empathizing-Aystemizing (e-s) Theory, and Pathological Altruism. in Barbara Oakley, and others (eds), *Pathological Altruism* (2011; *online* edn, Oxford Academic, 19 Jan. 2012), https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199738571.003.0237

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241–251. https://doi.org/10.1017/S0021963001006643

Baroni, M. J. L. (2019). The narratives of artificial intelligence. *Revista de Bioetica y Derecho*, (46), 5–28. https://doi.org/10.1344/rbd2019.0.27280

Barrett, L. F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A. M., & Pollak, S. D. (2019). Emotional Expressions Reconsidered: Challenges to Inferring Emotion From Human Facial Movements. *Psychological Science in the Public Interest*, 20(1), 1–68. https://doi.org/10.1177/1529100619832930

Batson, C. D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. in Jean Decety, and William Ickes (eds), *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge, MA *online* edn, MIT Press Scholarship *Online*, 22 Aug. 2013. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002

Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imaging How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758. https://doi.org/10.1177/0146167297237008

Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19–39. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x

Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido – Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Relógio de Água Editores

Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002

Belim, V., Lyra, O., Teixeira, P., Caraban, A., Ferreira, M. J., Gouveia, R., Lucero, A. & Karapanos, E. (2014). Beyond gamification: Sociometric technologies that encourage reflection before behavior change. In *ACM International Conference Proceeding Series* (Vol. 2014-November). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2663806.2663828

Belman, J., & Flanagan, M. (2009). Designing Games to Foster Empathy. *International Journal of Cognitive Technology*, 14(2), 1–11. http://www.maryflanagan.com/wp-content/uploads/cog-tech-si-g4g-article-1-belman-and-flanagan-designing-games-to-foster-empathy.pdf

Bennett, C. L., & Rosner, D. K. (2019, May 4-9). *The promise of empathy: Design, disability, and knowing the "other."* Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '19). Association for Computing Machinery, Glasgow, Scotland Uk. https://doi.org/10.1145/3290605.3300528

Berry, R. (2006). Will the iPod kill the radio star?: Profiling *podcasting* as radio. *Convergence*, 12(2), 143–162. https://doi.org/10.1177/1354856506066522

Berry, R. (2024). We hardly need to use our ears: Video, audio and the shaping of the *podcast* medium in the 2020s. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*. 22 (2). 145–162. Intellect Ltd. https://doi.org/10.1386/rjao_00097_1

Bethge, D., Coelho, L. F., Kosch, T., Murugaboopathy, S., Von Zadow, U., Schmidt, A., & Grosse-Puppendahl, T. (2022, December). *Technical Design Space Analysis for Unobtrusive Driver Emotion Assessment Using Multi-Domain Context.* Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies, 6(4). NY, United States. https://doi.org/10.1145/3569466

Bindman, S. W., Castaneda, L. M., Scanlon, M., & Cechony, A. (2018, April 21-26). *Am I a bunny? The impact of high and low immersion platforms and viewers' perceptions of role on presence, narrative engagement, and empathy during an animated 360° video*. Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '18). Association for Computing Machinery. Montreal QC, Canada. https://doi.org/10.1145/3173574.3174031

Birmingham, C., Perez, A., & Mataric, M. (2022, March 7-10). *Perceptions of Cognitive and Affective Empathetic Statements by Socially Assistive Robots*. 17th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI). Saporo, Japan. https://doi.org/10.1109/HRI53351.2022.9889386

Bizzari, V., Dambha-Miller, H., Laughaey, W. F., & Carvalho, C. (2019). Defining therapeutic empathy: the philosopher's view. *Journal of the Royal Society of Medicine*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.1177/0141076819831869

Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698–718. https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004

Blakemore, T., & Agllias, K. (2020). Social media, empathy and interpersonal skills: social work students' reflections in the digital era. *Social Work Education*, 39(2), 200–213. 10.1080/02615479.2019.161968

Blank-Libra, J. (2016). *Pursuing an Ethic of Empathy in Journalism*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315638850

Bloom, M. (2019). Sources of the self(ie): An introduction to the study of autofiction in English. *English Studies in Canada*. Association of Canadian College and University Teachers of English. https://doi.org/10.1353/esc.2019.0000

Bollmer, G. (2017). Empathy machines. *Media International Australia*, 165(1), 63–76. https://doi.org/10.1177/1329878X17726794

Borges, I., Patrão, I., & Sobral, P. (2022). *Trolling e dependência online: Que relação?* In J. A. Ribeiro-Gonçalves, S. Garcês, & I. Leal (Orgs.), Actas do 14º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Psicologia e Saúde em Tempos de Crise (pp. 177-183). Edições ISPA. http://hdl.handle.net/10400.12/9127

Bornmann, B. A., & Crossman, A. M. (2011). Playback Theatre: Effects on students' views of aggression and empathy within a forensic context. *The Arts in Psychotherapy*, 38(3), 164–168. https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.04.004

Bottaccioli, A. G., Mariani, U., Schiralli, R., Mari, M. G., Pontani, M., Bologna, M., Muzi, P., Giannoni, S.D., Ciummo, V., Necozione, S., Cofini, V., Chiariotti, L., Cuomo, M., Costabile, D. & Bottaccioli, F. (2023). Empathy at school project: Effects of didactics of emotions® on emotional competence, cortisol secretion and inflammatory profile in primary school children. A controlled longitudinal psychobiological study. *Comprehensive Psychoneuroendocrinology*, 14. https://doi.org/10.1016/j.cpnec.2023.100183

Boyd, D. M. (2007). Why youth (heart) Social network sites: the role of networked publics in teenage social life. *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media*, 7641(41), 1–26. https://doi.org/10.1162/dmal.9780262524834.119

Boyd, D. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Z. Papacharissi (Ed.), *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. 39-58. https://www.danah.org/papers/2010/SNSasNetworkedPublics.pdf

Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25(1), 49–59. https://doi.org/10.1016/0005-7916(94)90063-9

Branco, R. M., Quental, J., & Ribeiro, Ó. (2017). Personalised participation: an approach to involve people with dementia and their families in a participatory design project. *CoDesign*, 13(2), 127–143. https://doi.org/10.1080/15710882.2017.1310903

Braun, Virginia and Clarke, Victoria (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brewer, W. F., & Lichtenstein, E. H. (1982). Stories are to entertain: A structural-affect theory of stories. *Journal of Pragmatics*, 6(5–6), 473–486. https://doi.org/10.1016/0378-2166(82)90021-2

Brites, M.J., Santos, C.S. & Catalão, D. (2015). "Learning through Radio, Learning for Life!": Notas sobre o desenvolvimento de uma rádio participativa *online*. In. M.J.Brites, A. Jorge & S.C. Santos (Eds.) *Metodologias Participativas: Os media e a educação*. (pp. 279-287). LabCom Books. http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/139

Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A., & Navio, C. (2014). Problematizar para intervir: Rádio *online* e educação para os *media* como estratégia de inclusão de jovens. *Observatorio*, 8(1), 145–169. https://doi.org/10.15847/obsobs812014714

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18. https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bruner_Narrative.pdf

Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413. https://doi.org/10.2307/1128984

Busch, P. A., & McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences of problematic *smartphone* use: A systematic literature review of an emerging research area. *Computers in Human Behavior*. 114. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106414

Cabedo-Peris, J., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Ortiz-Morán, M. (2022). Basic empathy scale: A systematic review and reliability generalization meta-analysis. *Healthcare (Switzerland*). MDPI. https://doi.org/10.3390/healthcare10010029

Cain, G., & Carnellor, Y. (2008). "Roots of Empathy": A research study on its impact on teachers in Western Australia. *The Journal of Student Wellbeing*, 2(1). 52-73. https://doi.org/10.21913/jsw.v2i1.168

Calhoun, C. (1991). Morality, Identity, and Historical Explanation: Charles Taylor on the Sources of the Self. *Sociological Theory*, 9(2), 232-263. https://doi.org/10.2307/202087

Cameron, C. D., Hutcherson, C. A., Ferguson, A. M., Scheffer, J. A., Hadjiandreou, E., & Inzlicht, M. (2019). Empathy is hard work: People choose to avoid empathy because of its cognitive costs. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(6), 962–976. https://doi.org/10.1037/xge0000595

Cameron, C. D., & Payne, B. K. (2011). Escaping Affect: How Motivated Emotion Regulation Creates Insensitivity to Mass Suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(1), 1–15. https://doi.org/10.1037/a0021643

Canaval Gomes, F. H., & Furlan, R. (2023). A visão crítica de Charles Taylor à formação da subjetividade moderna. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 17(1), 1–24. https://doi.org/10.34019/1982-1247.2023.v17.37514

Caplan, S. E. (2002). Problematic *Internet* use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3

Caplan, S. E., & Turner, J. S. (2007). Bringing theory to research on computer-mediated comforting communication. *Computers in Human Behavior*, 23(2), 985–998. https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.003

Cares, A. C., Hirschel, D., & Williams, L. M. (2014). Teaching About Victimization in an *Online* Environment: Translating in Person Empathy and Support to The *Internet*. *Journal of Criminal Justice Education*, 25(4), 405–420. https://doi.org/10.1080/10511253.2014.965407

Carr, L., Iacoboni, M., Dubeaut, M. C., Mazziotta, J. C., & Lenzi, G. L. (2003, April 9). *Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 100(9), 5497–5502. https://doi.org/10.1073/pnas.0935845100

Carr, N. G. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton

Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The basic empathy scale in adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological Assessment*, 25(3), 679–691. https://doi.org/10.1037/a0032297

Carrier, L. M., Spradlin, A., Bunce, J. P., & Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going *online* upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39–48. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.026

Castro, R., Gaspar, A. & Vicente, L. (2010). The Evolving Empathy: hardwired bases of human and non-human primate empathy. *Psicologia*, XXIV(2):131-152. https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492010000200007

Castro, S. L., & Lima, C. F. (2010). Recognizing emotions in spoken language: A validated set of Portuguese sentences and pseudosentences for research on emotional prosody. *Behavior Research Methods*, 42(1), 74–81. https://doi.org/10.3758/BRM.42.1.74

Chao-Fernández, R., da Silva, S. R., & Gillanders, C. (2023). *Storytelling* with Music in Initial Teacher Education: A Comparative Study between Braga (Portugal) and Galicia (Spain). *Education Sciences*, 13(8). https://doi.org/10.3390/educsci13080805

Chen, B. H., Wong, S. K., Chang, W. C., & Fan, R. P. H. (2022, November 11). *LAGH: Towards Asymmetrical Collaborative Bodily Play between 1st and 2nd Person Perspectives*. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 6(CSCW2). NY, USA. https://doi.org/10.1145/3555548

Chen, C. W. (2018). Developing EFL students' digital empathy through video production. *System*, 77, 50–57. Doi: 10.1016/j.system.2018.01.006

Chicote-Beato, M., González-Víllora, S., Bodoque-Osma, A.R. & Navarro, R. (2024). *Cyberbullying* intervention and prevention programmes in Primary Education (6 to 12 years): A systematic review, *Aggression and Violent Behavior*, 77, 10-15. https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938.

Chin, H., & Yi, M. Y. (2021). Voices that Care Differently: Understanding the Effectiveness of a Conversational Agent with an Alternative Empathy Orientation and Emotional Expressivity in Mitigating Verbal Abuse. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 38(12), 1153–1167. https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1987680

Chin, H., Molefi, L. W., & Yi, M. Y. (2020, April 25-30). *Empathy Is All You Need: How a Conversational Agent Should Respond to Verbal Abuse*. In Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings. Association for Computing Machinery. Honololu, USA. https://doi.org/10.1145/3313831.3376461

Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L., & Hagen, R. L. (1985). Empathy. Review of Available Measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635–653. https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.3.635

Chulani, V. L., & Gordon, L. P. (2014). Adolescent Growth and Development. *Primary Care - Clinics in Office Practice*. 41 (3), 465-487. https://doi.org/10.1016/j.pop.2014.05.002

Ciolfi, L., Lewkowicz, M., & Schmidt, K. (2023). CSCW: History , Core Issues , and Approaches in Computer-Supported Cooperative Work. In J. Vanderdonckt, P. Palanque, & M. Winckler (Eds.), *Handbook of Human Computer Interaction* (pp. 1–27). https://www.researchgate.net/

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., … Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Clarke, E., DeNora, T., & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*. 15, 61-88. https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001

Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the *online* learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269–292. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234

Clevenger, S. M., & Rick, O. J. C. (2021). The uses of imperfections: Communicating affect through the lo fi *podcast*. *Participations: Journal of Audience and Reception Studies*, 18(1), 323–338. https://www.participations.org/18-01-19-clevenger.pdf

Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*. American Psychological Association Inc. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.988

Coles, N. A., Larsen, J. T., & Lench, H. C. (2019). A meta-analysis of the facial feedback literature: Effects of facial feedback on emotional experience are small and variable. *Psychological Bulletin*, 145(6), 610–651. https://doi.org/10.1037/bul0000194

Collins, A. M., Warburton, W. A., Bussey, K., & Sweller, N. (2024). Factor Structure and Psychometric Properties of the Digital Communication Empathy Scale (DCES). *International Journal of Human Computer Studies*, 183. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103183

Connolly, P., Miller, S., Kee, F., Sloan, S., Gildea, A., McIntosh, E., Boyer, N. & Bland, M. (2018). A cluster randomised controlled trial and evaluation and cost-effectiveness analysis of the Roots of Empathy schools-based programme for improving social and emotional well-being outcomes among 8- to 9-year-olds in Northern Ireland. *Public Health Research*, 6(4), 1–108. https://doi.org/10.3310/phr06040

Contreras-Pulido, P. & Aguaded, I. (2015). Experiencias radiofónicas en las cárceles de España: Una herramienta liberadora. In. M.J.Brites, A. Jorge & S.C. Santos (Eds.) Metodologias Participativas: Os *media* e a educação. (pp. 225-233). LabCom Books. http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/139

Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x

Coplan, A. (2011). Understanding Empathy: Its Features and Effects. in Amy Coplan, and Peter Goldie (eds), *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives* (Oxford, 2011; *online* edn, Oxford Academic, 19 Jan. 2012), https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199539956.003.0002

Cordeiro, P. (2015). O papel da rádio na educação para os *media*. In. M.J.Brites, A. Jorge & S.C. Santos (Eds.) *Metodologias Participativas: Os media e a educação.* (pp. 279-287). LabCom Books. http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/139

Cordes, S. (2009). *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction*. IFLA: World Library and Information Congress, 75th AFLA General Conference and Assembly, 1–18. http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf

Correia, A. I., Castro, S. L., MacGregor, C., Müllensiefen, D., Schellenberg, E. G., & Lima, C. F. (2020). Enhanced Recognition of Vocal Emotions in Individuals With Naturally Good Musical Abilities. *Emotion*. Advance *online* publication. http://dx.doi.org/10.1037/emo0000770

Correia, I. & Almeida, A. E. (2020). Organizational Justice, Professional Identification, Empathy, and Meaningful Work During COVID-19 Pandemic: Are They Burnout Protectors in Physicians and Nurses? *Frontiers in Psychology*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566139

Costa, P., Carvalho-Filho, M. A., Schweller, M., Thiemann, P., Salgueira, A., Benson, J., Costa, M. J., Quince, T. (2017). Measuring Medical Students' Empathy: Exploring the Underlying Constructs of and Associations between Two Widely Used Self-Report Instruments in Five Countries. *Academic Medicine*, 92(6), 860–867. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001449

Costa, P., Magalhães, E., & Costa, M. J. (2013). A latent growth model suggests that empathy of medical students does not decline over time. *Advances in Health Sciences Education*, 18(3), 509–522. https://doi.org/10.1007/s10459-012-9390-z

Cotta Filho, C. K., Miranda, F. B. G., Oku, H., Machado, G. C. C., Pereira Junior, G. A., & Mazzo, A. (2020). Cultura, ensino e aprendizagem da empatia na educação médica: scoping review. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24. https://doi.org/10.1590/interface.180567

Craig, A. D. (2009). How do you feel - now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 59-70. https://doi.org/10.1038/nrn2555

Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.1177/1754073914558466

D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 160–165. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.020

Daher, K., Capallera, M., Lucifora, C., Casas, J., Meteier, Q., El Kamali, M., Ali, E.A., Grosso, G.M., Chollet, G., Khaled, O.A. & Mugellini, E. (2021, May 8-13). Empathic Interactions in Automated Vehicles #EmpathicCHI. In *Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI EA '21)*. Association for Computing Machinery. Yokohama, Japan. https://doi.org/10.1145/3411763.3441359

Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes : emoção, razão e cérebro humano* (14ª ed.). Europa-América

Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught? *Physical Therapy*. 70 (11), 707–711. https://doi.org/10.1093/ptj/70.11.707

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf

Davis, M. H. (1983). Empathic Concern and the Muscular Dystrophy Telethon: Empathy as a Multidimensional Construct. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(2), 223–229. http://psp.sagepub.com/content/9/2/223.short

Davis, M.H. (2006). Empathy. In Stets, J.E., Turner, J.H. (eds) *Handbook of the Sociology of Emotions. Handbooks of Sociology and Social Research* (pp. 443–466). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30715-2_20

Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70–87. https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90006-C

De la Peña, N., Weil, P., Llobera, J., Giannopoulos, E., Pomés, A., Spanlang, B., Friedman, D., Sanchez-Vives, M.V. & Slater, M. (2010). Immersive journalism: Immersive virtual reality for the first-person experience of news. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 19(4), 291–301. https://doi.org/10.1162/PRES_a_00005

De Sousa, R. (1987). The Rationality of Emotion. Cambridge, Mass: MIT Press.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Demos, A. P., Chaffin, R., Begosh, K. T., Daniels, J. R., & Marsh, K. L. (2012). Rocking to the beat: Effects of music and partner's movements on spontaneous interpersonal coordination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 49–53. https://doi.org/10.1037/a0023843

Deng, L., Zhou, Y., & Hu, Q. (2022). Off-task social media multitasking during class: determining factors and mediating mechanism. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00321-1

Deslandes, J. (2004). A philosophy of emoting. *JNT-Journal of Narrative Theory*. Eastern Michigan University, Department of English Language and Literature. https://doi.org/10.1353/jnt.2005.0003

Di Tella, M., Benfante, A., Castelli, L., Adenzato, M., Ardito, B. R. (2024). On the Relationship Between Alexithymia and Social Cognition: A Systematic Review. *Clinical Neuropsychiatry*, 21(4), 236-265. 10.36131/cnfioritieditore20240402

Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools. *Comunicar*, 24(49), 9–17. https://doi.org/10.3916/C49-2016-01

Doherty, R. W. (1997). The emotional contagion scale: A measure of individual differences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21(2), 131–154. https://doi.org/10.1023/A:1024956003661

Dolby, N. (2014). The Future of Empathy: Teaching the Millennial Generation. *Journal of College and Character*, 15(1), 39-44, 10.1515/jcc-2014-0006

Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*. Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1111/jpc.13462

Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., & Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 64(12), 1524–1531. https://doi.org/10.1111/dmcn.15263

Duarte, A., Surugiu, R., Moraru, M., & Marinescu, V. (2023). Digital empathy in *online* education: A comparison study between Portugal and Romania. *Comunicar*, 31(76), 107–118. https://doi.org/10.3916/C76-2023-09

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The

Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eerola, T., Vuoskoski, J. K., & Kautiainen, H. (2016). Being moved by unfamiliar sad music is associated with high empathy. *Frontiers in Psychology*, 7:1176. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01176

Edwards, D. (1999). Emotion discourse. *Culture and Psychology*, 5(3), 271–291. https://doi.org/10.1177/1354067X9953001

Egermann, H., & McAdams, S. (2013). Empathy and emotional contagion as a link between recognized and felt emotions in music listening. *Music Perception*, 31(2), 139–156. https://doi.org/10.1525/MP.2013.31.2.139

Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. E. J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* (pp. 3–13). New York, NY, US: Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1987-98639-001

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 993–1006. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.993

Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6–7.https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/sau2202/pdf/aula%201%20_ leitura_adolescencia_def_conc_criterios.pdf

Ekman, P. (1970). Universal Facial Expressions of Emotion. *California Mental Health Research Digest*. 8 (4). https://www.paulekman.com/resources/journal-articles/

Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Elliott, R. (2023). Intercorporeality online: anchoring in sound. *Continental Philosophy Review*, 56(4), 639–657. https://doi.org/10.1007/s11007-023-09615-1

Emauz, A., Gaspar, A., & Esteves, F. (2018). Preditores da empatia dirigida a humanos e outros animais em portugueses e anglo-saxónicos. *Psicologia*, 32(1), 15–28. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v32i1.1227

Errasti, J., Amigo, I., & Villadangos, M. (2017). Emotional uses of facebook and twitter: Its relation with empathy, narcissism, and self-esteem in adolescence. *Psychological Reports*, 120(6), 997–1018. https://doi.org/10.1177/0033294117713496

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 13(1), 93-106. https://psycnet.apa.org/record/2004-13959-005

Falcone, E.M.O., Ferreira, M.C., Luz, R.C.M., Fernandes, C.S., Faria, C.A., D'Augustin, J.F., Sardinha, A. & Pinho, V.D. (2008). Inventário de Empatia (I.E.): Desenvolvimento e Validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, 7 (3), 321-334. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a06.pdf

Feio, C. & Oliveira, L. (2024). Entre Câmaras de Eco, Polarização Política e Intolerâncias. O Reverso Nocivo do Consumo e Mobilização Política dos Jovens nas Redes Sociais. *Estudos em Comunicação*. 38. 179 - 192. Doi: 10.25768/1646-4974n38a10

Felizardo, S., Ribeiro, E., Novo, R., Prada, A., & Magalhães, C. (2017). Empathy Perception In Social Education Students: An Inter-Institutional Study (pp. 891–901).*8th ICEEPSY 2017:The international Conference on Education and Educational Psychology*. https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.86

Feng, D., & Qi, Y. (2014). Emotion prosody and viewer engagement in film narrative A social semiotic approach. *Narrative Inquiry*, 24(2). https://doi.org/10.1075/ni.24.2.09fen

Fernandes, B., Maia, B. R., & Pontes, H. M. (2019). *Internet* addiction or problematic *internet* use? Which term should be used? *Psicologia USP*, 30. https://doi.org/10.1590/0103-6564E190020

Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., & Araújo, L. (2018). What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese? Evidence from grades 2 to 5. *Journal of Research in Reading*, 41, S102–S129. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12248

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicologia*, 24(2), 284–298. https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831

Ferreira P, Gameiro F, Faria M. (2024). Empathy and Socio-Emotional Competencies: The Perception of Portuguese Adolescents in Today's Changing Environment. *Psychology International*, 6(3):734-745. https://doi.org/10.3390/psycholint6030046

Ferronha, J., Almeida, A., Oliveira, L., de Sousa, J. T., & Sousa, V. (2016). Estudo da vinculação e da empatia em adolescentes institucionalizados com acompanhamento psicológico no piac (plano integrado de apoio à comunidade). *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 327. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.378

Feshbach, N. D. (1975). Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations. *The Counseling Psychologist. 5(2).* https://doi.org/10.1177/001100007500500207

Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133–145. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1968.tb04412.x

Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll).* (3ª ed.). SAGE Publications Ltd.

Filho, K. P., & Martins, S. (2007). A subjetividade como objeto da(S) psicologia(S). *Psicologia e Sociedade*, 19(3), 14–19. https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003

Filipe, M. G., Peppé, S., Frota, S., & Vicente, S. G. (2017). Prosodic development in european portuguese from childhood to adulthood. *Applied Psycholinguistics*, 38(5), 1045-1070. Doi:10.1017/S0142716417000030

Fisher, M. (2020). *Fantasmas da minha vida. Escritos sobre depressão, hantologia e futuros perdidos*. VS Editor

Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137–155. https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x

Fortes, D., Lamy. A., Costa, P., Faria, M.M. & Rijo, A. (2024). O consumo de *Podcast*s em Portugal. Um Retrato Digital. *Comunicação Pública*. 19 (36). 1-17. https://doi.org/10.34629/cpublica815

Friesem, E. (2014). A Story of Conflict and Collaboration: Media Literacy, Video Production and Disadvantaged Youth. *Journal of Media Literacy Education*. https://doi.org/10.23860/jmle-6-1-4

Friesem, Y. (2016). Empathy for the Digital Age. *Emotions, Technology, and Behaviors*. 21–45. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-801873-6.00002-9

Friesem, Y., & Greene, K. (2020). Tuned in: the importance of peer feedback with foster youth creating media. *Reflective Practice*, 21(5), 659–671. https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798919

Fuchs, T. (2014). The virtual other: Empathy in the age of virtuality. *Journal of Consciousness Studies*, 21(5–6), 152–173. https://doi.org/10.1093/oso/9780192898197.003.0004

Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience. *Psychology of Music*, 24(1), 68-91. https://doi.org/10.1177/0305735696241007

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. https://doi.org/10.1177/0022487102053002003

Gan, W., Ye, Z., Wan, S., & Yu, P. S. (2023). Web 3.0: The Future of *Internet*. *ACM Web Conference 2023 - Companion of the World Wide Web Conference, WWW 2023* (pp. 1266–1275). Association for Computing Machinery, Inc. https://doi.org/10.1145/3543873.3587583

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). The Effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229–234. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007

García-Pérez, R., Santos-Delgado, J. M., & Buzón-García, O. (2016). Virtual empathy as digital competence in education 3.0. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). https://doi.org/10.1186/s41239-016-0029-7

Genç, U. & Verma, H. (2024*). Situating Empathy in HCI/CSCW: A Scoping Review*. Proc. ACM Hum.-Comput. Interact. 8, CSCW2, Article 513 (November 2024), 37 pages. https://doi.org/10.1145/3687052

Geng, Y., Xia, D., & Qin, B. (2012). The Basic Empathy Scale: A Chinese validation of a measure of Empathy in adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(4), 499–510. https://doi.org/10.1007/s10578-011-0278-6

Gerbner, G., & Gross, L. (1976). Living With Television: The Violence Profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172–194. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1976.tb01397.x

Geser, H. (2006). Is the cell phone undermining the social order?: Understanding mobile technology from a sociological perspective. *Knowledge, Technology & Policy*, 19(1), 8–18. https://doi.org/10.1007/s12130-006-1010-x

Giddens, A. (2002). Modernidade e Identidade. Jorge Zahar Editor.

Gloeckler, S.G., Lévesque, J.T, Lehmann, A., Farzin, H. & Greenway, K.T. (2024). Music and non-music approaches in psilocybin-assisted psychotherapy: The sound of silence. *Journal of Psychedelic Studies*. 9 (2). 192-196. https://doi.org/10.1556/2054.2024.00421

Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2019). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399-426. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1

Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in everiday life*. University of Edinburgh. Social Sciences Research Centre. Monograph nº 2. https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19–37. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional : a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente* (10ª ed.). Editora Objectiva

Gonzalez, A.J., Lima, M.P., Preto, L., Amarante & Barros, R. (2024). Playback Theatre applications: A systematic review of literature. *The Arts in Psychotherapy*, 89. https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102152

González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2021). Descriptive and quasi-experimental studies about moral emotions, *online* empathy, anger management, and their relations with key competencies in primary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). https://doi.org/10.3390/ijerph182111584

Goodyear, V.A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M., Pallan, M. (2025). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use (SMART Schools): a cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health – Europe*, Volume 51, 101211. 10.1016/j.lanepe.2025.101211

Gordon, R. M. (1995). Sympathy, Simulation, and the Impartial Spectator. *Ethics*, 105(4), 727–742. https://doi.org/10.1086/293750

Gorostiaga, A., Balluerka, N. & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364. Abril-junio 2014, pp. 12-38. 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253

Gough, H.G. & Bradley, P. (1996). *CPI, California Psychological Inventory* : Manual. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. Print.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464

Griffiths, M. (1996). *Internet* "addiction": an issue for clinical psychology? *Clinical Psychology Forum*, 1(97), 32–36. https://doi.org/10.53841/bpscpf.1996.1.97.32

Grühn, D., Rebucal, K., Diehl, M., Lumley, M., & Labouvie-Vief, G. (2008). Empathy Across the Adult Lifespan: Longitudinal and Experience-Sampling Findings. *Emotion*, 8(6), 753–765. https://doi.org/10.1037/a0014123

Guan, S.-S. A., Hain, S., Cabrera, J., & Rodarte, A. (2019). Social Media Use and Empathy: A Mini Meta-Analysis. *Social Networking*, 08(04), 147–157. https://doi.org/10.4236/sn.2019.84010

Guerreiro, M.N. (2015). Potencialidades educativas da rádio em ambiente digital. In. M.J.Brites, A. Jorge & S.C. Santos (Eds.) *Metodologias Participativas: Os media e a educação*. (pp. 139-148). LabCom Books. http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/139

Gürerk, Ö. & Kasulke, A. (2018). Does Virtual Reality Increase Charitable Giving? An Experimental Study. *SSRN Electronic Journal*. 10.2139/ssrn.3072002.

Hamilton, K. M. (2016). *Cultivating empathy in middle school students through narrative fiction* [Tese de especialização, James Madison University]. JMU Libraries. https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/23

Han, B. (2024). *A crise da narração*. Relógio D'Água Editores

Han, H., & Johnson, S. D. (2012). Relationship between Students' Emotional Intelligence, Social Bond, and Interactions in *Online* Learning. *Educational Technology and Society*, 15(1), 78–89. http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.1.78

Hassan, R. (2020). Digitality, Virtual Reality and The 'Empathy Machine.' *Digital Journalism*, 8(2), 195–212. https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1517604

Haug, S., Paz Castro, R., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P. (2015). *Smartphone* use and *smartphone* addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 299–307. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037

Haye, R.M. (1995). Hacia una nueva radio. Paidós.

Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 2007(1), 187–199. https://doi.org/10.1632/prof.2007.2007.1.187

Helson, R., Jones, C., & Kwan, V. S. Y. (2002). Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 752–766. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.3.752

Herreros, M. C. (1995). *Información Radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación*. Editorial Síntesis.

Herreros, M.C. (2011) O rádio no contexto da comunicação multiplataforma. *Rádio-Leituras*, (2), 69–105. https://doi.org/10.63234/rl.v2i2.378

Heyers, K., Schrödter, R., Pfeifer, L.S., Ocklenburg, S., Güntürkün, O. & Stockhorst, U. (2025).(State) empathy: how context matters. *Frontiers in Psychology*. 16:1525517. 10.3389/fpsyg.2025.1525517

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2022). Bias-Based *Cyberbullying* Among Early Adolescents: Associations With Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Early Adolescence*, 42(9), 1204–1235. https://doi.org/10.1177/02724316221088757

Ho, M. T., Mantello, P., Nguyen, H. K. T., & Vuong, Q. H. (2021). Affective computing scholarship and the rise of China: a view from 25 years of bibliometric data. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). https://doi.org/10.1057/s41599-021-00959-8

Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy. *Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy.* The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf

Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J., & Moen, M. (2013). Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231–246. https://doi.org/10.1080/09523987.2013.862364

Hoffman, G., Zuckerman, O., Hirschberger, G., Luria, M., & Sherman, T.S. (2015, March 2-5). *Design and Evaluation of a Peripheral Robotic Conversation Companion*. Proceedings of the Tenth Annual ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI '15). Oregon, Portland, USA. https://doi.org/10.1145/2696454.2696495

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 121–137. https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.121

Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151–172. https://doi.org/10.1007/BF00991641

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307–316. https://doi.org/10.1037/h0027580

Hojat, M., Gonnella, J. S., Mangione, S., Nasca, T. J., & Magee, M. (2003). Physician empathy in medical education and practice: Experience with the Jefferson scale of physician empathy. *Seminars in Integrative Medicine*. https://doi.org/10.1016/S1543-1150(03)00002-4

Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Cohen, M. J. M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., Veloski, J. & Magee, M. (2001). The Jefferson Scale of Physician Empathy: Development and preliminary psychometric data. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 349–365. https://doi.org/10.1177/00131640121971158

Hosszu, A., Rughiniş, C., Rughiniş, R., & Rosner, D. (2022). Webcams and Social Interaction During *Online* Classes: Identity Work, Presentation of Self, and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.761427

Howard, F. (2023). "Radio Is a Blank Canvas for Youth Work": Communication, Creative Agency, Compassion and Empathy. *Journal of Applied Youth Studies*, 7(2), 137–154. https://doi.org/10.1007/s43151-023-00108-9

Hudson, S. T. J., Cikara, M., & Sidanius, J. (2019). Preference for hierarchy is associated with reduced empathy and increased counter-empathy towards others, especially out-group targets. *Journal of Experimental Social Psychology*, 85. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103871

Iannotti, R. J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14(2), 119–124. https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.2.119

Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damásio, H., & Damásio, A. (2009, May 12). *Neural correlates of admiration and compassion*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106(19), 8021–8026. https://doi.org/10.1073/pnas.0810363106

Imperato, C., Schneider, B. H., Caricati, L., Amichai-Hamburger, Y., & Mancini, T. (2021). Allport meets *internet*: A meta-analytical investigation of *online* intergroup contact and prejudice reduction. *International Journal of Intercultural Relations*. 81, 131-141. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.01.006

Ingram, K. M., Espelage, D. L., Merrin, G. J., Valido, A., Heinhorst, J., & Joyce, M. (2019). Evaluation of a virtual reality enhanced *bullying* prevention curriculum pilot trial. *Journal of Adolescence*, 71, 72–83. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.12.006

Ito, M., Antin, J., Finn, M., Law, A., Manion, A., Mitnick, S., … Horst, H. A. (2010). Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8402.001.0001

Iuso, S., Severo, M., Ventriglio, A., Bellomo, A., Limone, P., & Petito, A. (2022). Psychoeducation Reduces Alexithymia and Modulates Anger Expression in a School Setting. *Children*, 9(9). https://doi.org/10.3390/children9091418

Jack, R. E., Sun, W., Delis, I., Garrod, O. G., & Schyns, P. G. (2016). Four not six: Revealing culturally common facial expressions of emotion. *Journal of experimental psychology*. General, 145(6), 708–730. https://doi.org/10.1037/xge0000162

Jain, R., & Singh, A. (2020). Kyro: Persuading Students to be Productive Using a Virtual Companion. In *ACM International Conference Proceeding Series* (pp. 118–123). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3429290.3429304

James, J., Watson, C. I., & MacDonald, B. (2018, August, 27-31). *Artificial Empathy in Social Robots: An analysis of Emotions in Speech*. Proceedings of the 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication- Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. Nanjing, China. https://doi.org/10.1109/ROMAN.2018.8525652

Jamsai, P., Chuensombat, S., Locharoenrat, W., & Maneenil, S. (2024). The Effect of Using the Interaction Simulation Video to Enhance Digital Empathy Skills. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(5), 32–43. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i05.46463

Jansen, N., Harding, E. E., Loerts, H., Başkent, D., & Lowie, W. (2023). The relation between musical abilities and speech prosody perception: A meta-analysis. *Journal of Phonetics*, 101. https://doi.org/10.1016/j.wocn.2023.101278

Johanson, D., Ahn, H. S., Goswami, R., Saegusa, K., & Broadbent, E. (2023). The Effects of Healthcare Robot Empathy Statements and Head Nodding on Trust and Satisfaction: A Video Study. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*, 12(1). https://doi.org/10.1145/3549534

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York University Press

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. An Occasional Paper on Digital Media and Learning. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. www.macfound.org

Jiang, L., & Gao, J. (2020). Fostering EFL Learners' Digital Empathy through Multimodal Composing. *RELC Journal*, 51(1), 70–85. https://doi.org/10.1177/0033688219898565

Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S., & Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence? *Discover Artificial Intelligence*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/s44163-022-00022-8

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441–476. https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). 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

Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 150–155. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.005

Johnson, D. R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 77–92. https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.08joh

Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., & McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics*, Creativity, and the Arts, 7(3), 306–312. https://doi.org/10.1037/a0033261

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? *Psychological Bulletin*. 129 (5), 770–814 https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770

Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5). https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293

Kalliopuska, M., & Ruokonen, I. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 76(1), 131–137. https://doi.org/10.2466/pms.1993.76.1.131

Kappelmayer, M., Czar, A., Tresca, M., D'Adamo, P., & Lozada, M. (2023). A school intervention promotes compassion, empathy and social relationships in children. *School Psychology International*, 44(5), 515–532. https://doi.org/10.1177/01430343221145668

Kataoka, H. U., Koide, N., Ochi, K., Hojat, M., & Gonnella, J. S. (2009). Measurement of empathy among Japanese medical students: Psychometrics and score differences by gender and level of medical education. *Academic Medicine*, 84(9), 1192–1197. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181b180d4

Katsaros, M., Yang, K., & Fratamico, L. (2022, June 6-9). *Reconsidering Tweets: Intervening during Tweet Creation Decreases Offensive Content*. Proceedings of the Sixteenth International AAAI Conference on Web and Social Media, Atlanta, Georgia, USA. https://doi.org/10.1609/icwsm.v16i1.19308

Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Ed.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 317-352) . New York, Wiley. https://projects.iq.harvard.edu/lernerlab/publications/emotion

Keltner, D., Sauter, D., Tracy, J., & Cowen, A. (2019). Emotional Expression: Advances in Basic Emotion Theory. *Journal of nonverbal behavior*, 43(2), 133–160. https://doi.org/10.1007/s10919-019-00293-3

Khadpe, P., Kulkarni, C., & Kaufman, G. (2022, April 7). *Empathosphere: Promoting Constructive Communication in Ad-hoc Virtual Teams through Perspective-taking Spaces*. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 6(CSCW1*).* NY, USA. https://doi.org/10.1145/3512902

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

Kim, J. G., Kim, T., Kim, S. I., Jang, S. Y., Lee, E. B., Yoo, H., Han, K. & Hong, H. (2022, November 11). *The Workplace Playbook VR: Exploring the Design Space of Virtual Reality to Foster Understanding of and Support for Autistic People*. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 6, CSCW2.NY, USA. https://doi.org/10.1145/3555082

Kindlon, D. & Thompson, M. (1999). *Criando Caim – Proteger a vida emocional dos rapazes*. Coleção As mãos e os frutos. Ambar

Kiosses, V. N., Karathanos, V. T., & Tatsioni, A. (2016). Empathy promoting interventions for health professionals: a systematic review of RCTs. *Journal of Compassionate Health Care*, 3(1). https://doi.org/10.1186/s40639-016-0024-9

Kirschner Sebastian, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Kischinhevsky, M., Ferreira, G., & Vieira, I. M. (2023). Serendipity on radio and streaming: Between musical discovery and recognition. *New Media and Society*. https://doi.org/10.1177/14614448231154568

Kohler, E., Keysers, C., Umilta, M. A., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons. *Science*, 297(5582), 846–848. https://doi.org/10.1126/science.1070311

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. *Prentice Hall, Inc.* 20–38. https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4

Kolb, A., & Kolb, D. A. (2013). The Kolb Learning Style Inventory 4.0. Experience Based Learning Systems, Inc. https://learningfromexperience.com/

Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198. https://doi.org/10.1177/1088868310377395

Konrath, S. (2014). The empathy paradox: Increasing disconnection in the age of increasing connection. In *Digital Arts and Entertainment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (Vol. 2, pp. 967–991). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6114-1.ch047

Konrath, S., Martingano, A. J., Davis, M., & Breithaupt, F. (2023). Empathy Trends in American Youth Between 1979 and 2018: An Update. *Social Psychological and Personality Science*,16(3), 252-265. https://doi.org/10.1177/19485506231218360

Kors, M. J. L., Ferri, G., van der Spek, E. D., Ketel, C., & Schouten, B. A. M. (2016, October 16-19). *A breathtaking journey. On the design of an empathy-arousing mixed-reality game*. Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play (CHI PLAY '16). Association for Computing Machinery. Texas, Austin, USA. https://doi.org/10.1145/2967934.2968110

Kotsonis, A., & Dunne, G. (2024). Why empathy is an intellectual virtue. *Philosophical Psychology*, 37(4), 741–758. https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2100753

Kouprie, M., & Visser, F. S. (2009). A framework for empathy in design: Stepping into and out of the user's life. *Journal of Engineering Design*, 20(5), 437–448. https://doi.org/10.1080/09544820902875033

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). *Bullying* in the digital age: A critical review and meta-analysis of *cyberbullying* research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Kraus, N., & Hornickel, J. (2012). Meaningful engagement with sound for strengthening communication skills: Assessment, Management and Treatment. In D. Geffner, & D. Ross-Swain (Eds.), *Auditory Processing Disorders: Assessment, Management and Treatment* (2 ed.). Plural Publishing. https://soundhealingresearchfoundation.org/

Kuhnley, A. K., Nguyen, T. H., Gantt, A. C., & Hinkley, P. (2021). Creatively Increasing Empathy: The Impacts of an *Online* Empathy Workshop. *Journal of Creativity in Mental Health*, 18(1), 60–72. https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1936328

Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., … Kim, D. J. (2013). Development and Validation of a *Smartphone* Addiction Scale (SAS). *PLoS ONE*, 8(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936

Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R., & José García-Orta, M. (2020). Protecção dos menores no contexto digital europeu: um diálogo necessário entre pais, academia, reguladores e indústria. *Comunicação e Sociedade*, vol. 37, pp. 127-146. https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2162

Labov, W. (2001). Uncovering the event structure of narrative. In *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 2001: Linguistics, Language, and the Real World Discourse and Beyond*. 63–83. Georgetown University Press. https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/uesn.pdf

Labov, W. (2011). Oral narratives of personal experience. *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/#Current%20papers

Lala, D., Inoue, K., Kawahara, T., & Sawada, K. (2022, December 5-8). *Backchannel Generation Model for a Third Party Listener Agent*. Proceedings of the 10th International Conference on Human-Agent Interaction (HAI '22). Christchurch, New Zealand. https://doi.org/10.1145/3527188.3561926

Lavorgna, A. & Powell, A. (2023). Addressing Antisocial Behaviour and Toxic Communication *Online*. *European Journal on Criminal Policy and Research*. 29, 303–309. https://doi.org/10.1007/s10610-023-09554-w

Lawrence, K., Hanley, K., Adams, J., Sartori, D. J., Greene, R., & Zabar, S. (2020). Building Telemedicine Capacity for Trainees During the Novel Coronavirus Outbreak: a Case Study and Lessons Learned. *Journal of General Internal Medicine*, 35(9), 2675–2679. https://doi.org/10.1007/s11606-020-05979-9

Laws, A. L. S. (2020). Can Immersive Journalism Enhance Empathy? *Digital Journalism*, 8(2), 213–228. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1389286

Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of *online* higher education: A historical review. *Internet and Higher Education*, 33, 15–23. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001

Lee, W. L., Rambiar, P. N. I. M. S., Rosli, N. Q. B., Nurumal, M. S., Abdullah, S. S. S., & Danaee, M. (2022). Impact of increased digital use and *internet* gaming on nursing students' empathy: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 119. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105563

Lee, Y., Lim, Y. K., & Suk, H. J. (2011, June 22-25). *Altruistic interaction design: A new interaction design approach for making people care more about others*. In Proceedings of the 2011 Conference on Designing Pleasurable Products and Interfaces (DPPI '11).Milano, Italy. https://doi.org/10.1145/2347504.2347514

Levy, J., & Feldman, R. (2017). Can Teenagers Feel the Pain of Others? Peeking into the Teenage Brain to Find Empathy. *Frontiers for Young Minds*, 5. https://doi.org/10.3389/frym.2017.00059

Lima, C. F., & Castro, S. L. (2011). Speaking to the trained ear: Musical expertise enhances the recognition of emotions in speech prosody. *Emotion*, 11(5), 1021–1031. https://doi.org/10.1037/a0024521

Limpo, T., Alves, R. A., & Castro, S. L. (2010). Medir a empatia: Adaptação portuguesa do Índice de Reactividade Interpessoal. *Laboratório de Psicologia*, 8(2). https://doi.org/10.14417/lp.640

Lindeman, M., Koirikivi, I., & Lipsanen, J. (2016). Pictorial Empathy Test (PET): An Easy-to-Use Method for Assessing Affective Empathic Reactions. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(6), 421–431. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000353

Lindgren, M. (2016). Personal narrative journalism and *podcasting*. *Radio Journal*, 14(1), 23–41. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.23_1

Lin, Y. H., Lin, Y. C., Lee, Y. H., Lin, P. H., Lin, S. H., Chang, L. R., … Kuo, T. B. J. (2015). Time distortion associated with *smartphone* addiction: Identifying *smartphone* addiction via a mobile application (App). *Journal of Psychiatric Research*, 65, 139–145. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2015.04.003

Linde, C. (1993). Life stories : the creation of coherence. New York : Oxford University Press

Literat, I., Kligler-Vilenchik, N., Brough, M., & Blum-Ross, A. (2018). Analyzing youth digital participation: Aims, actors, contexts and intensities. *Information Society*, 34(4), 261–273. https://doi.org/10.1080/01972243.2018.1463333

Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47–53. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106

Llullaku, N., van der Helm, G. H. P., & Roest, J. (2022). Validation of the Basic Empathy Scale in a Sample of Young Adults in Kosovo: A Cross-Sectional Study. *Trends in Psychology*, 31(4), 665–680. https://doi.org/10.1007/s43076-022-00171-w

Lopes, J.A., Silva, M.M., Moniz, A. V., Spear-Swerling, L., & Zibulski, J. (2015). Prosody Growth and Reading Comprehension: A Longitudinal Study from 2nd Through the End of 3rd Grade. *Journal of Psychodidactics*, 20(1), 5-23. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.11196

Lopez, L. K. (2016). Mobile phones as participatory radio: Developing hmong mass communication in the diaspora. *International Journal of Communication*, 10, 2038–2055. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/4530/1636

López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008) TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones, S.A.

Macagno, F., Rapanta, C., Mayweg-Paus, E., & Garcia-Milà, M. (2022). Coding empathy in dialogue. *Journal of Pragmatics*, 192, 116–132. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.02.011

Machado, S. E., & Calvetti, P.Ü. (2019). Instrumentos psicométricos para avaliação da empatia em crianças e adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia Em Revista*, 25(3), 1044–1059. https://doi.org/10.5752/p.1678-9563.2019v25n3p1044-1059

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244–250. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056

Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665–675. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327

Magalhães, E., Salgueira, A. P., Costa, P., & Costa, M. J. (2011). Empathy in senior year and first year medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 11(1). https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-52

Maibom, H. L. (2014). Introduction: (Almost) Everything You Ever Wanted to Know about Empathy. In *Empathy and Morality* (pp. 1–40). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199969470.003.0001

Manyozo, L. (2007) Method and practice in participatory radio: Rural radio forums in Malawi, *Ecquid Novi: African Journalism Studies*, 28:1-2, 11-29. http://dx.doi.org/10.1080/02560054.2007.9653357

Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-Based Interventions to Promote Empathy-Related Responding in Children and Adolescents: A Developmental Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731. https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822

Manav, G., Karayağız Muslu, G., Göktaş, A., & Kara, R. (2024). Examining the relationship between middle school children's attitudes toward their disabled peers and empathy skills. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–13. https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2401684

Manovich, L. (2006). The poetics of augmented space. *Visual Communication*, 5(2), 219–240. https://doi.org/10.1177/1470357206065527

Marchant, N., Grüning, D. J., Kaemmerer, M., & Luminet, O. (2023). Perceiving emotions in music: Effects of sound quality, alexithymia, and empathy. *Musicae Scientiae*. 10.31234/osf.io/fc5bh

Marín-López, I., Ortega Ruiz, R., Zych, I., & Monks, C. (2019). Validación y propiedades psicométricas del Cuestionario de Empatía *Online* y el Cuestionario de Desconexión Moral a través de las Tecnologías. In A. F. Chica Pérez & J. Mérida García (Eds.), *Creando Redes Doctorales. Vol. VII: "Investiga y Comunica"* (Vol. 7, pp. 525–528). UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba. ISBN: 978-84-9927-341-9 C

Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., & Llorent, V. J. (2020). Relations among *online* emotional content use, social and emotional competencies and *cyberbullying*. *Children and Youth Services Review*, 108. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104647

Martingano, A.J. (2020). *A Dual Process Model of Empathy* [Tese de Doutoramento, The New School University]. Proquest. https://www.proquest.com/

Martingano, A. J., Konrath, S., Zarins, S., & Okaomee, A. A. (2022). Empathy, Narcissism, Alexithymia, and Social Media Use. *Psychology of Popular Media*. Advance *online* publication. http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000419

Martins, D. M.C., Simões, A. M., & Relva, I.C. (2020). A Exposição a Ambientes Abusivos e de Suporte e a Relação com a Empatia numa Amostra de Adolescentes Portugueses. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(2), e1245. https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i2.1245

Matias, M. (2012). *A Avaliação da Empatia na Adolescência: Estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale".* [Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. https://hdl.handle.net/10316/26137

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target articles: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications." *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

McAlinden, M. (2018). English language teachers' conceptions of intercultural empathy and professional identity: A critical discourse analysis. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10), 41–59. https://doi.org/10.14221/ajte.v43.n10.3

McGettigan, C., Walsh, E., Jessop, R., Agnew, Z. K., Sauter, D. A., Warren, J. E., & Scott, S. K. (2015). Individual differences in laughter perception reveal roles for mentalizing and sensorimotor systems in the evaluation of emotional authenticity. *Cerebral Cortex*, 25(1), 246–257. https://doi.org/10.1093/cercor/bht227

McHugh, S. (2010). *Oral history and the radio documentary/feature: intersections and synergies*. [Tese de doutoramento, University of Wollongong]. Research *online*. http://ro.uow.edu.au/theses/3255

McHugh, S. (2012) The Affective Power of Sound: Oral History on Radio. *The Oral History Review*, 39:2, 187-206, Doi: 10.1093/ohr/ohs092

McHugh, S. (2014). Audio *Storytelling*: Unlocking the Power of Audio to Inform, Empower and Connect. *Asia Pacific Media Educator*, 24(2), 141–156. https://doi.org/10.1177/1326365X14555277

McHugh, S. (2016). How *podcasting* is changing the audio *storytelling* genre. *Radio Journal*, 14(1), 65–82. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.65_1

McLuhan, M. (1964). Radio: The Tribal Drum. *Audio-Visual Communication Review*, 12(2), 133–145. https://doi.org/10.1007/BF02769024

McQuiggan, S. W., & Lester, J. C. (2006, May 8-12). *Learning empathy: A data-driven framework for modeling empathetic companion agents*. In Proceedings of the fifth international joint conference on Autonomous agents and multiagent systems (AAMAS '06). Japan, Hakodate. https://doi.org/10.1145/1160633.1160806

McStay, A. (2018). *Emotional AI: The Rise of Empathic Media*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781526451293

Meditsch, E. (1999). *A rádio na era da informação. Teoria e Técnica do Novo Radiojornalismo*. Minerva

Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Rahim, K. A., Das, J. K., Salam, R. A., & Lassi, Z. S. (2021). Mental health of children and adolescents amidst covid-19 and past pandemics: A rapid systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. MDPI AG. https://doi.org/10.3390/ijerph18073432

Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validational evidence bearing on the risk of eruptive violence scale. *Aggressive Behavior*, 23(6), 433–445. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:6<433::AID-AB3>3.0.CO;2-H

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x

Mejías-Acosta, A., D'Armas Regnault, M., Vargas-Cano, E., Cárdenas-Cobo, J. & Vidal-Silva, C. (2024) Assessment of digital competencies in higher education students: development and validation of a measurement scale. *Frontiers in Education*. 9:1497376. 10.3389/feduc.2024.1497376

Menon, S, Goudar, R.H., Gull, K.G. Rao S, & Desai,P. (2009). Progression of web 3.0 (semantic web) from web 1.0: a survey. *National Conference on Microelectronics and Communication*, April 8-9, 2009. Department of Electronics and Communication Engineering, SRM University. https://www.researchgate.net/

Merleau-Ponty, M. (1991). Signos. São Paulo. Martins Fontes.

Messeri, L., & Crockett, M. J. (2024). Artificial intelligence and illusions of understanding in scientific research. *Nature*, 627(8002), 49–58. https://doi.org/10.1038/s41586-024-07146-0

Midões, M. (2022). Portuguese Community Radios on the Internet: Broadcasting Exclusively Online and the High Practice of Podcasting. *Journal of Digital Media & Interaction*. 5 (13). 44-52. 10.34624/jdmi.v5i13.30753

Miklikowska, M. (2012). Psychological underpinnings of democracy: Empathy, authoritarianism, self-esteem, interpersonal trust, normative identity style, and openness to experience as predictors of support for democratic values. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 603–608. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.032

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324

Misra, S., Cheng, L., Genevie, J., & Yuan, M. (2014). The iPhone Effect: The Quality of In-Person Social Interactions in the Presence of Mobile Devices. *Environment and Behavior*, 48(2), 275-298. https://doi.org/10.1177/0013916514539755

Moeller, S. D. (1999). *Compassion Fatigue: How the Media Sell Disease, Famine, War and Death*. New York: Routledge. eBook. https://doi.org/10.4324/9780203900352

Mogro-Wilson, C., & Tredinnick, L. (2020). Influencing social and emotional awareness and empathy with a visual arts and music intervention for adolescents. *Children and Schools*, 42(2), 111–119. https://doi.org/10.1093/CS/CDAA008

Molnar-Szakacs, I., & Overy, K. (2006). Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 235–241. https://doi.org/10.1093/scan/nsl029

Morais, L., Jansen, Y., Andrade, N. & Dragicevic, P. (2021, May 8-13). *Can anthropographics promote prosociality? a review and large-sample study*. Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '21). Yokohama, Japan. https://doi.org/10.1145/3411764.3445637

Morawska, E. (2008). The recognition politics of polish radio MultiKulti in Berlin. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(8), 1323–1335. https://doi.org/10.1080/13691830802364882

Morgan, B., & Fowers, B. (2021). Empathy and authenticity *online*: The roles of moral identity, moral disengagement, and parenting style. *Journal of Personality*, 90(2), 183–202. https://doi.org/10.1111/jopy.12661

Mossner, C. & Walter, S. (2024). Shaping Social Media Minds: Scaffolding Empathy in Digitally Mediated Interactions?. *Topoi* 43, 645–658. https://doi.org/10.1007/s11245-024-10034-x

Motta, D. da C., Falcone, E. M. de O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia Em Estudo*, 11(3), 523–532. https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008

Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., López-Morón, M. R., Batalla-Martínez, C., Manresa, J. M., Montellà-Jordana, N., Chamarro, A., Carbonell, X. & Torán-Monserrat, P. (2016). The problematic use of Information and Communication Technologies (ICT) in adolescents by the cross sectional JOITIC study. *BMC Pediatrics*, 16(1). https://doi.org/10.1186/s12887-016-0674-y

Murphy, B. A., & Lilienfeld, S. O. (2019). Are self-report cognitive empathy ratings valid proxies for cognitive empathy ability? Negligible meta-analytic relations with behavioral task performance. *Psychological assessment*, 31(8), 1062–1072. https://doi.org/10.1037/pas0000732

Negri, E. C., Mazzo, A., Martins, J. C. A., Pereira, G. A., Junior, G. A. P., Almeida, R. G. D. S., & Pedersoli, C. E. (2017). Simulação clínica com dramatização: ganhos percebidos por estudantes e profissionais de saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25(e2916), 1–10. 10.1590/1518-8345.1807.2916

Neto, F., da Conceiçao Pinto, M., & Mullet, E. (2016). Can music reduce anti-dark-skin prejudice? A test of a cross-cultural musical education programme. *Psychology of Music*, 44(3), 388-398. https://doi.org/10.1177/0305735614568882.

Neumann, M., Edelhäuser, F., Tauschel, D., Fischer, M. R., Wirtz, M., Woopen, C., Haramati, A. & Scheffer, C. (2011). Empathy decline and its reasons: A systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine*. Lippincott Williams and Wilkins. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318221e615

Neves, L., Cordeiro, C., Scott, S. K., Castro, S. L., & Lima, C. F. (2018). High emotional contagion and empathy are associated with enhanced detection of emotional authenticity in laughter. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 7(11), 2355–2363. https://doi.org/10.1177/1747021817741800

Neves, L., Martins, M, Correia, A.I., Castro, S.L., Schellenberg, E.G., Lima, C.F. (2025). Does music training improve emotion recognition and cognitive abilities? Longitudinal and correlational evidence from children, *Cognition*, 259. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106102

Ng. H.C. & Graydon, C. (2016) In search of empathy in Playback Theatre: a preliminary study. Person-Centered & Experiential Psychotherapies, 15:2, 126-141. 10.1080/14779757.2016.1172252

Nguyen, H., & Masthoff, J. (2009). Designing empathic computers: The effect of multimodal empathic feedback using animated agent. In *ACM International Conference Proceeding Series* (Vol. 350). https://doi.org/10.1145/1541948.1541958

Nogueira, C. (2001) A análise do discurso. In L. Almeida e E. Fernandes (Eds), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação*. Braga, CEEP. https://www.researchgate.net

Nunes, A. S. (1991). *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. 10ª ed. Lisboa: Editorial Presença

O'Kane, A. A., Rogers, Y., & Blandford, A. (2014, April 26 – May 1). *Gaining empathy for non-routine mobile device use through autoethnography*. Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '14). Ontario, Toronto, Canada. https://doi.org/10.1145/2556288.2557179

O'Reilly, M., Levine, D., Batchelor, R., & Adams, S. (2024). Digital ethics of care and digital citizenship in UK primary schools: Children as interviewers. *Journal of Children and Media*, 18(4), 585–604. https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2394932

Oatley, K. (1999). Why Fiction May Be Twice as True as Fact: Fiction as Cognitive and Emotional Simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101–117. https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101

Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*. 20 (8), 618 - 628. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002

Obama, B. (2006). *The Audacity of Hope: Thoughts on Reclaiming the American Dream*. Edinburgh: Canongate

Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016, May 10). *Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 113(19), 5221–5226. https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113

Oliveira, M. (2013). Sounds and identity: the role of radio in community building. In G. Stachyra (Ed). *Radio: community, Challenges, Aesthetics*. Marie Curie Sklodowska University Press. 177-188. https://hdl.handle.net/1822/29509

Oliveira, M. (2016). *O excesso de luz e a fragilização do ouvido*. In M. Oliveira & S. Pinto (Eds.), Atas do Congresso Internacional Comunicação e Luz. 329-336. Braga: CECS. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41464/1/MO_SP_2016_comlight_MO-cap.pdf

Oliveira, M., Sá, A. & Portela, P. (2020). *Nota introdutória: escutar para ver*. In Oliveira, M., Sá, A. & Portela, P. (Eds). Escutar. Sentir. Guardar. Atas do I Encontro Online Audire. Braga: CECS. https://hdl.handle.net/1822/69186

Oliveira, V. F., Rusch, N.F., Orlandi, G.A., Pureza, J.R. & Goulart, C.M.T. (2023). *Somos apenas um algoritmo rede sociais e impactos na adolescência. Um relato de experiência em Psicologia*. Anais XXVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XXIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e XIII Encontro de Iniciação à Docência - Universidade do Vale do Paraíba – 2023. https://dx.doi.org/10.18066/inic0855.23

Oliveira-Silva, P., Maia, L., Coutinho, J., Frank, B., Soares, J. M., Sampaio, A., & Gonçalves, Ó. (2018). Empathy by default: Correlates in the brain at rest. *Psicothema*, 30(1), 97–103. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.366

Olson, J. A., Sandra, D. A., Colucci, É. S., Al Bikaii, A., Chmoulevitch, D., Nahas, J., Raz, A. & Veissière, S. P. L. (2022). *Smartphone* addiction is increasing across the world: A meta-analysis of 24 countries. *Computers in Human Behavior*, 129. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107138

Olsson, T., Jarusriboonchai, P., Woźniak, P., Paasovaara, S., Väänänen, K., & Lucero, A. (2020). *Technologies for Enhancing Collocated Social Interaction: Review of Design Solutions and Approaches*. Computer Supported Cooperative Work: CSCW: An International Journal, 29(1–2), 29–83. https://doi.org/10.1007/s10606-019-09345-0

Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with *cyberbullying* research. *Current Opinion in Psychology*. 19:139–143. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012

Ortony, A. (2021). Are All “Basic Emotions” Emotions? A Problem for the (Basic) Emotions Construct. *Perspectives on Psychological Science*, 17(1), 41-61. https://doi.org/10.1177/1745691620985415

Osler, L., & Zahavi, D. (2023). Sociality and Embodiment: *Online* Communication During and After Covid-19. *Foundations of Science*, 28(4), 1125–1142. https://doi.org/10.1007/s10699-022-09861-1

Paiva, A.S. & Morais, R. (2020). A vingança do áudio: o despertar do som binaural na era dos *podcast*s e das narrativas radiofónicas. *Media & Jornalismo*. 129-151. https://hdl.handle.net/10216/148871

Paluck, E. L. (2009). Reducing Intergroup Prejudice and Conflict Using the Media: A Field Experiment in Rwanda*. Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574–587. https://doi.org/10.1037/a0011989

Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339–367. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607

Paludeto, S. P. (2016*). Teoria da mente e empatia: um estudo com crianças pré-escolares* [Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16217

Panda, R., Malheiro, R., & Paiva, R. P. (2023). Audio Features for Music Emotion Recognition: A Survey. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 14(1), 68–88. https://doi.org/10.1109/TAFFC.2020.3032373

Pannese, A., Rappaz, M. A., & Grandjean, D. (2016, August 1). Metaphor and music emotion: Ancient views and future directions. *Consciousness and Cognition*. Academic Press Inc. https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.06.015

Park, S., Park, S., & Whang, M. (2022). Empathic responses of behavioral-synchronization in human-agent interaction. *Computers, Materials & Continua*, 71(2), 3761–3784. https://doi.org/10.32604/cmc.2022.023738

Parker, J.K. (2009). *Integrating Digital Literacies into School-Based Learning: A Study of Media Production, Student Agency, and School Change*. [Tese de Doutoramento, University of California]. Proquest. UMI 3411242.

Pascasio, L. (2017). Mediated Compassion and the Politics of Displaced Bodies. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 5(1), 1–10. https://doi.org/10.15604/ejss.2017.05.01.001

Patel, A. D. (2008). A neurobiological strategy for exploring links between emotion recognition in music and speech. *Behavioral and Brain Science*s, 31(5), 589–590. https://doi.org/10.1017/S0140525X0800544X

Patel A. D. (2014). Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. *Hearing research*, 308, 98–108. https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.08.011

Paulus, C. M. (2023). Are Differences in Empathy Age-Related? *International Journal of Learning and Development*, 13(2), 111. https://doi.org/10.5296/ijld.v13i2.21115

Paravati, E., Fitzgerald, K., Green, M. C., Mcallister, C., & Moore, M. M. (2022). Narratives to Increase Prosociality Toward Refugees. *International Journal of Communication*, 16, 2551–2572. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/18773

Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127–134. https://psycnet.apa.org/record/2006-00834-002

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). 157-169 https://doi.org/10.21865/RIDEP49.4.13

Pechorro, P., Kahn, R. E., Abrunhosa Gonçalves, R., & Ray, J. V. (2017). Psychometric properties of Basic Empathy Scale among female juvenile delinquents and school youths. *International Journal of Law and Psychiatry*, 55, 29–36. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2017.10.008

Pechorro, P., Ray, J. V., Salas-Wright, C. P., Maroco, J., & Gonçalves, R. A. (2015). Adaptation of the Basic Empathy Scale among a Portuguese sample of incarcerated juvenile offenders. *Psychology, Crime and Law*, 21(7), 699–714. https://doi.org/10.1080/1068316X.2015.1028546

Pence, J. (2004). Narrative emotion: Feeling, form and function*. JNT-Journal of Narrative Theory*. Eastern Michigan University. https://doi.org/10.1353/jnt.2005.0005

Peters, M. D. J., Marnie, C., Colquhoun, H., Garritty, C. M., Hempel, S., Horsley, T., Langlois, E.V., Lillie, E., O'Brien, K.K., Tunçalp, Ö., Wilson, M,G,, Zarin, W. &.Tricco, A. C. (2021). Scoping reviews: reinforcing and advancing the methodology and application. *Systematic reviews*, 10(1), 263. https://doi.org/10.1186/s13643-021-01821-3

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65

Pfeil, U., & Zaphiris, P. (2007, abril-maio). *Patterns of empathy in online communication*. In Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings. 919–928. https://doi.org/10.1145/1240624.1240763

Picard, R. W. (1997). *Affective computing*. M.I.T Media Laboratory Perceptual Computing Section Technical Report No. 321. https://doi.org/10.7551/MITPRESS/1140.001.0001

Pinho, V. D. de, Fernandes, C. S., & Falcone, E. M. de O. (2011). A influência da idade e da escolaridade sobre a experiência empática de adultos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2). https://doi.org/10.12957/epp.2011.8384

Plewe, C., & Fürsich, E. (2018). Are Newsgames Better Journalism? *Journalism Studies*, 19(16), 2470–2487. https://doi.org/10.1080/1461670x.2017.1351884

Plianplan, R., Waiyakarn, S., Chanchalor, O., Tapaneeyakorn, W. & Hongtong, J. (2024). Digital Citizenship of Catholic School Students in Nakhon Sawan Province, Thailand. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*. 10 (1). https://journal.stic.ac.th/index.php/sjhs/article/view/804

Power, M. & Dalgleish, T. (2016). *Cognition and emotion*. 3ª ed. (1ª ed.: 1997). USA. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315708744

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), 1–9. https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1

Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. 10.1017/S0140525X02000018

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

Queirós, A., Fernandes, E., Reniers, R., Sampaio, A., Coutinho, J., & Seara-Cardoso, A. (2018). Psychometric properties of the questionnaire of cognitive and affective empathy in a Portuguese sample. *PLoS ONE*, 13(6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197755

Qi, Z., Sanchez Araujo, Y., Georgan, W. C., Gabrieli, J. D. E., & Arciuli, J. (2019). Hearing Matters More Than Seeing: A Cross-Modality Study of Statistical Learning and Reading Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(1), 101–115. https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1485680

Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educação e Sociedade*, 32(114), 171–188. https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011

Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498. https://doi.org/10.1177/0305735612440609

Raine, A., & Chen, F. R. (2017). The Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scales (CASES) for Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 24–37. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1295383

Rajasekaran, A. S., Azees, M., & Al-Turjman, F. (2022). A comprehensive survey on blockchain technology. *Sustainable Energy Technologies and Assessments*, 52. https://doi.org/10.1016/j.seta.2022.102039

Ranjbartabar, H., Richards, D., Bilgin, A. A., & Kutay, C. (2021). *Do you mind if i ask?: Addressing the cold start problem in personalised relational agent conversation*. In Proceedings of the 21st ACM International Conference on Intelligent Virtual Agents, IVA 2021 (pp. 167–174). Association for Computing Machinery, Inc. https://doi.org/10.1145/3472306.3478357

Ravenscroft, A., Dellow, J., Brites, M. J., Jorge, A., & Catalão, D. (2018). RadioActive101-Learning through radio, learning for life: an international approach to the inclusion and non-formal learning of socially excluded young people. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 997–1018. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503739

Regenbogen, C., Schneider, D. A., Finkelmeyer, A., Kohn, N., Derntl, B., Kellermann, T., Gur, R.E., Schneider, F. & Habel, U. (2012). The differential contribution of facial expressions, prosody, and speech content to empathy. *Cognition and Emotion*, 26(6), 995–1014. https://doi.org/10.1080/02699931.2011.631296

Reis, A.I. (2009). *O Áudio no Jornalismo Radiofónico na Internet*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho://hdl.handle.net/1822/19749

Reis, A. I. (2018). O áudio invisível: uma análise ao *podcast* dos jornais portugueses. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 5(1). https://doi.org/10.21814/rlec.301

Ren, G. S. G., Min, J. T. Y., Ping, Y. S., Shing, L. S., Win, M. T. M., Chuan, H. S., & Samarasekera, D. D. (2016). Complex and novel determinants of empathy change in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 28(1), 67–78. https://doi.org/10.3946/kjme.2016.11

Render, G. F. (1985). Research in humanistic education: implications for teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 12(3), 68–74. http://www.jstor.org/stable/23474596

Reniers, R. L. E. P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84–95. https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484

Ribeiro, F. (2014). Recuperar o espírito das piratas: reflexões sobre rádios comunitárias em Portugal, do vazio legal a uma proposta concreta. in A. Reis, F. Ribeiro, P. Portela (Eds.). *Das Piratas à Internet: 25 anos de rádios locais* (pp. 113-131). CECS. https://hdl.handle.net/1822/34104

Ribeiro, F. (2018). A investigação sobre rádios comunitárias e a resistência em estudar o desconhecido. *Eikon Journal on Semiotics and Culture*, 1(1), 15–22. https://hdl.handle.net/1822/59853

Richardson, J., & Milovidov, E. (2022). *Digital Citizenship Education Handbook*. Council of Europe. ISBN 978-92-871-8779-6. https://www.coe.int/en/web/education/-/digital-citizenship-education-handbook

Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362–367. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.046

Ritvo, S. E., & Allison, R. S. (2017). Designing for the exceptional user: Nonhuman animal-computer interaction (ACI). *Computers in Human Behavior*. 70, 222-233. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.062

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131–141. https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0

Roberts, J. (2021). Empathy Cultivation through (Pro)Social Media: A Counter to Compassion Fatigue. *Journalism and Media*, 2(4), 819–829. https://doi.org/10.3390/journalmedia2040047

Rodero, E. (1997). *La Radio Educativa*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/rodero-emma-radio-educativa.pdf

Rodero, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y Pensamiento*, 52, 97–109. https://doaj.org/article/d4d8de92021a43cda9e3c6c2c04a37a6

Rodero, E. (2012). Stimulating the Imagination in a Radio Story: The Role of Presentation Structure and the Degree of Involvement of the Listener. *Journal of Radio and Audio Media*, 19(1), 45–60. https://doi.org/10.1080/19376529.2012.667022

Rodero, E. (2013). Peculiar styles when narrating the news: The intonation of radio news bulletins. *Estudios Sobre El Mensaje Periodistico*, 19(1), 519–532. https://doi.org/10.5209/rev-ESMP.2013.v19.n1.42536

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2–10. https://doi.org/10.1177/001100007500500202

Rojas, C., Zuccarelli, E., Chin, A., Patekar, G., Esquivel, D., & Maes, P. (2022, April 29 – May 5). *Towards Enhancing Empathy Through Emotion Augmented Remote Communication*. CHI EA '22: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts. LA, New Orleans, USA. https://doi.org/10.1145/3491101.3519797

Rosenberg, R. S., Baughman, S. L., & Bailenson, J. N. (2013). Virtual Superheroes: Using Superpowers in Virtual Reality to Encourage Prosocial Behavior. *PLoS ONE*, 8(1). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055003

Rubin, J. (2012) Technology's Impact on the Creative Potential of Youth. *Creativity Research Journa*l. 24:2-3, 252-256, 10.1080/10400419.2012.677370

Runions, K. C., & Bak, M. (2015). *Online* Moral Disengagement, *Cyberbullying*, and Cyber-Aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400–405. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0670

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. https://doi.org/10.1037/h0077714

Sachs, M. E., Habibi, A., Damasio, A., & Kaplan, J. T. (2018). Decoding the neural signatures of emotions expressed through sound. *NeuroImage*, 174, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.02.058

Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing *bullying* in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325–1330. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.013

Salas-Wright, C. P., Olate, R., & Vaughn, M. G. (2012). Assessing empathy in salvadoran high-risk and gang-involved adolescents and young adults: A spanish validation of the basic empathy scale. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(11), 1393–1416. https://doi.org/10.1177/0306624X12455170

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 212–227. https://doi.org/10.1590/s1414-98932009000200002

Sampaio, L. R., Monte, F. C., Camino, C. P.S, & Roazzi, A. (2008). Justiça distributiva e empatia em adolescentes do nordeste brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 21(2), 275–282. https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200013

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compaña, M. T. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after covid-19. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1–29. https://doi.org/10.3390/su13041858

Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L. J., Jolliffe, D., & González-Salinas, C. (2014). Assessing children's empathy through a Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale: Parent's and child's report forms. *Frontiers in Psychology*, 5(DEC). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01438

Santos, R. (1998). *Os novos media e o espaço público*. Gradiva. http://hdl.handle.net/10400.14/10442

Santos, R. G., Chartier, M. J., Whalen, J. C., Chateau, D., & Boyd, L. (2011). Effectiveness of school-based violence prevention for children and youth: a research report. *Healthcare Quarterly* (Toronto, Ont.), 14 2, 80–91. https://doi.org/10.12927/hcq.2011.22367

Santos, S., & Peixinho, A. (2019). A redescoberta do *storytelling*: o sucesso dos *podcast*s não ficcionais como reflexo da viragem. *Estudos Em Comunicação*, (29), 147–158. 10.25768/fal.ec.n29.a09

Sas, C., Hartley, K., & Umair, M. (2020, July 6-10). *ManneqKit cards: A kinesthetic empathic design tool communicating depression experiences*. DIS 2020 - Proceedings of the 2020 ACM Designing Interactive Systems Conference. Eindhoven, Netherlands. https://doi.org/10.1145/3357236.3395556

Sauter, D. A., Eisner, F., Ekman, P., & Scott, S. K. (2010). *Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 107(6), 2408–2412. https://doi.org/10.1073/pnas.0908239106

Sawyer, C. B., & Willis, J. M. (2011). Introducing Digital *Storytelling* to Influence the Behavior of Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274–283. https://doi.org/10.1080/15401383.2011.630308

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & adolescent health*, 2(3), 223–228. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1

Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), 92–115. https://doi.org/10.1080/0363775052000342544

Schudson, M. (2013). Reluctant stewards: Journalism in a democratic society. *Daedalus*, 142(2), 159–176. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00210

Seeberg, V., & Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: Transformation in global learning. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3). https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.569

Seo, S. H., Geiskkovitch, D., Nakane, M., King, C., & Young, J. E. (2015, March 2-5). *Poor Thing! Would You Feel Sorry for a Simulated Robot?: A comparison of empathy toward a physical and a simulated robot*. Proceedings of the Tenth Annual ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI '15). Oregon, Portland, USA. https://doi.org/10.1145/2696454.2696471

Sesso, G., Brancati, G. E., Fantozzi, P., Inguaggiato, E., Milone, A., & Masi, G. (2021). Measures of empathy in children and adolescents: A systematic review of questionnaires. *World Journal of Psychiatry*, 11(10), 876–896. https://doi.org/10.5498/wjp.v11.i10.876

Silva, B. M. S., Rieffe, C., & Veiga, G. (2022). Empathy in preschool Portuguese children: Validation of the Empathy Questionnaire (EmQue). *Social Development*, 31(4), 933–944. https://doi.org/10.1111/sode.12588

Silva, E.C. (2014) Rádios locais: concentração e regulação in A. Reis, F. Ribeiro, P. Portela (Eds.). *Das Piratas à Internet: 25 anos de rádios locais* (pp. 43-59). CECS. https://hdl.handle.net/1822/34104

Simondon, G. (1969/2018). Do modo de existência dos objetos técnicos: Introdução. *Laboreal*, 14(1), 69-72. https://scielo.pt/pdf/lab/v14n1/v14n1a09.pdf

Singer, T., & Tusche, A. (2014). Understanding Others: Brain Mechanisms of Theory of Mind and Empathy. In *Neuroeconomics: Decision Making and the Brain: Second Edition*. 513–532. Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416008-8.00027-9

Slättne, H. (2024). *Worldbuilders: towards a dramaturgy of metaplasticity: affecting embodied change through immersive audio and story* [Tese de doutoramento; Queen's University Belfast]. https://pure.qub.ac.uk/en/studentTheses/

Small, G., & Vorgan, G. (2008). Meet Your iBrain. *Scientific American Mind*, 19(5), 42–49. https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind1008-42

Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*. Phi Delta Kappa Inc. https://doi.org/10.1177/003172170508700205

Schieman, S., & Van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152–174. https://doi.org/10.2307/2695889

Simpson, P. (2005). *Stylistics*. London, Routledge. https://webpages.charlotte.edu/

Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *Psychological Record*. Psychological Record. https://doi.org/10.1007/BF03395534

Smith, J. (2017). What is empathy for? *Synthese*, 194(3), 709–722. https://doi.org/10.1007/s11229-015-0771-8

Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. New York. Picador. https://monoskop.org/images/a/a6/Sontag_Susan_2003_Regarding_the_Pain_of_Others.pdf

Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. https://doi.org/10.1080/00223890802484381

Sreenidhi, S. K., & Helena, T. C. (2017). Styles of Learning Based on the Research of Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman , Montessori and Neil D Fleming. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 3(4), 17–25. https://www.researchgate.net/publication/317305325

Stebnicki, M. A. (2007). Empathy fatigue: Healing the mind, body, and spirit of professional counselors. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 10(4), 317–338. https://doi.org/10.1080/15487760701680570

Steed, A., Steptoe, W., Oyekoya, W., Pece, F., Weyrich, T., Kautz, J., … Slater, M. (2012). Beaming: An asymmetric telepresence system. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 32(6), 10–17. https://doi.org/10.1109/MCG.2012.110

Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' *cyberbullying* behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 643–648. https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0445

Stein, E. (1964). *On the problem of empathy*. Springer Science+Business Media Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-5546-7

Stiegler, B. (1998). *Technics and Time, 1: The Fault of Epimetheus*. Stanford University Press. https://monoskop.org/images/6/6f/Stiegler_Bernard_Technics_and_Time_1_The_Fault_of_Epimetheus.pdf

Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford University Press. Stanford, California

Stiegler, B., & Medeiros, M. B. de. (2009). *Anamnésia e hipomnésia: Platão, primeiro pensador do proletariado*. ARS (São Paulo), 7(13), 22–41. https://doi.org/10.1590/s1678-53202009000100002

Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*. BMJ Publishing Group. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-02319

Stiff, J. B., Dillard, J. P., Somera, L., Kim, H., & Sleight, C. (1988). Empathy, Communication, And Prosocial Behavior. *Communication Monographs*, 55(2), 198–213. 10.1080/03637758809376166

Stosic, M. D., Fultz, A. A., Brown, J. A., & Bernieri, F. J. (2022). What is your empathy scale not measuring? The convergent, discriminant, and predictive validity of five empathy scales. *Journal of Social Psychology*, 162(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1985417

Suchert, V., Hanewinkel, R., & Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Preventive Medicine*. Academic Press Inc. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.026

Suler, J. (2004). The *online* disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behavior*. 7(3). 321-326. https://doi.org/10.1089/1094931041291295

Suvandy, A., Chatwattana, P. & Nilsook, P. (2024). The Micro-Learning Activities via Metaverse Platform: The Outcomes of Students' at Pakse Teacher Training College, Lao PDR. *TEM Journal*. 13 (2). 1675-1683. 10.18421/TEM132-80

Svikhnushina, E., & Pu, P. (2022). PEACE: A Model of Key Social and Emotional Qualities of Conversational Chatbots. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems*, 12(4). https://doi.org/10.1145/3531064

Tacchi, J. (2000). The need for radio theory in the digital age. *International Journal of Cultural Studies*, 3(2), 289–298. https://doi.org/10.1177/136787790000300217

Taylor, C. (1989). *Sources of the self : the making of the modern identity*. Cambridge, Harvard University Press

Takamatsu, R. (2022). Empathy and group processes in Japanese preschool children: The odd one out among friends receives less empathic concern than out-groups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 221. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105460

Tan, E. S. (2018). A psychology of the film. *Palgrave Communications*, 4(1). https://doi.org/10.1057/s41599-018-0111-y

Teding van Berkhout, E., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 32–41. https://doi.org/10.1037/cou0000093

Tene, T., Vique López, D., Valverde Aguirre, P., Cabezas Oviedo, N., Vacacela Gomez, C. & Bellucci, S. (2025). A systematic review of serious games as tools for STEM education. *Frontiers in Education*. 10:1432982. 10.3389/feduc.2025.1432982

Terry, C., & Cain, J. (2016). The emerging issue of digital empathy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(4). https://doi.org/10.5688/ajpe80458

Timmers, R., Crook, H. and Morimoto, Y. (2012, July 23-28). *Emotional Influences on Attention to Auditory Streams*. Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. 12th International Conference on Music Perception and Cognition. Aristotle University of Thessaloniki, Greece. http://icmpc-escom2012.web.auth.gr/files/papers/989_Proc.pdf

Tomé, V., Lopes, P., Reis, B., & Dias, C. P. (2019). Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1o Ciclo. *Comunicação e Sociedade*, 36, 101–120. https://doi.org/10.17231/comsoc.36(2019).2347

Thaler, I. S. (2023). (Digital) empathising: (De-)constructing (digital) empathy in foreign language teaching. *Training, Language and Culture*, 7(3), 23–30. https://doi.org/10.22363/2521-442X-2023-7-3-23-30

Tracy, J. L., & Randles, D. (2011). Four models of basic emotions: A review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.1177/1754073911410747

Treglia, E. (2020). The empathic abilities in nursing students: A longitudinal study. *Clinica Terapeutica*, 171(6), E549–E554. https://doi.org/10.7417/CT.2020.2271

Tucker, I. M. (2021). Simondon, emotion, and individuation: The tensions of psychological life in digital worlds. *Theory and Psychology*, 32(1), 3–18. https://doi.org/10.1177/09593543211055199

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press

Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the narcissistic personality inventory. *Journal of Personality*, 76(4), 875–902. 10.1111/j.1467-6494.2008.00507.x

Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966-2009. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1045–1062. 10.1037/a0027408

Vaccari, C. & Valeriani, A. (2021). *Outside the Bubble: Social Media and Political Participation in Western Democracies* (New York, *online* ed., Oxford Academic, 23 Sept. 2021), https://doi.org/10.1093/oso/9780190858476.001.0001

Valdesolo, P. & DeSteno, D. (2011). Synchrony and the social tuning of compassion. *Emotion*, 11(2), 262–266. https://doi.org/10.1037/a0021302

Varela, M., & Correia, I. (2023). Empathy and Burnout in Veterinarians and Veterinary Nurses: Identifying Burnout Protectors. *Anthrozoos*, 36(1), 15–34. https://doi.org/10.1080/08927936.2022.2074189

Valeriani, A., & Vaccari, C. (2016). Accidental exposure to politics on social media as *online* participation equalizer in Germany, Italy, and the United Kingdom. *New Media and Society*, 18(9), 1857–1874. https://doi.org/10.1177/1461444815616223

Valkenburg, P. M. (2017). Understanding Self-Effects in Social Media. *Human Communication Research*, 43(4), 477–490. https://doi.org/10.1111/hcre.12113

Vigdor, J. L., & Ladd, H. F. (2010). Scaling the Digital Divide: Home Computer Technology and Student Achievement. *NBER Working Paper No. 16078*. http://www.nber.org/papers/w16078

Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the spanish validation of the basic empathy scale. *Psicothema*, 28(3). https://doi.org/10.7334/psicothema2016.6

Villarroel, V., & González, A. (2023). Students' Learning Perception in Engineering, Health and Education during Emergency Remote Education in Chile. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 41–51. https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.41

Vissenberg, J., & d'Haenens, L. (2020). Protecting youths' wellbeing *online*: Studying the associations between opportunities, risks, and resilience. *Media and Communication*, 8(2), 175–184. https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2774

Vomund, J. (2024). *Understanding and Measuring Teacher Empathy: And Why It Matters* [Tese de Doutoramento, George Mason University]. etd @ Mason. https://doi.org/10.13021/MARS/2318

Vossen, H. G. M., & Valkenburg, P. M. (2016). Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 63, 118–124. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.040

Vuoskoski, J. K., Thompson, W. F., McIlwain, D., & Eerola, T. (2012). Who enjoys listening to sad music and why? *Music Perception*, 29(3), 311–317. https://doi.org/10.1525/mp.2012.29.3.311

Vygostsky, L. S. (1975). Thought and language. M.I.T. Press

Wagg, H. (2004). Empowering Youth With Radio Power: "Anything Goes" on CKUT Campus-Community Radio. *Journal of Radio Studies*, 11(2), 268–276. https://doi.org/10.1207/s15506843jrs1102_11

Wallengren, A. K. (2005). Music in Children's Films - Empathy or Socialization? *Film International*, 13, 40-50. https://portal.research.lu.se/en/publications/music-in-childrens-films-empathy-or-socialization

Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3–43. https://doi.org/10.1177/009365096023001001

Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112

Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*. https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.221

Ward, J., Cody, J., Schaal, M., & Hojat, M. (2012). The Empathy Enigma: An Empirical Study of Decline in Empathy Among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Professional Nursing*, 28(1), 34–40. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2011.10.007

Warren, J. E., Sauter, D. A., Eisner, F., Wiland, J., Dresner, M. A., Wise, R. J. S., Rosen, S. & Scott, S. K. (2006). Positive emotions preferentially engage an auditory-motor "mirror" system. *Journal of Neuroscience*, 26(50), 13067–13075. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3907-06.2006

Watt, R. J., & Ash, R. L. (1998). A Psychological Investigation of Meaning in Music. *Musicae Scientiae*, 2(1), 33–53. https://doi.org/10.1177/102986499800200103

Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357–374. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x

Wennerstrom, A. (2001). *The music of everyday speech: prosody and discourse analysis*. Oxford University Press.

Wheeler, H., & Quinn, C. (2017). Can facebook aid sustainability? An investigation of empathy expression within the Humans of New York blog. *Sustainability (Switzerland)*, 9(6). https://doi.org/10.3390/su9061005

Wilkinson, C. (2015). Young people, community radio and urban life. *Geography Compass*, 9(3), 127–139. https://doi.org/10.1111/gec3.12197

Wong, J., Yi, P. X., Quek, F. Y. X., Lua, V. Y. Q., Majeed, N. M., & Hartanto, A. (2024). A four-level meta-analytic review of the relationship between social media and well-being: a fresh perspective in the context of COVID-19. *Current Psychology*, 43(16), 14972–14986. https://doi.org/10.1007/s12144-022-04092-w

Wu, L., & Kim, M. (2019). See, Touch, and Feel: Enhancing Young Children's Empathy Learning Through a Tablet Game. *Mind, Brain, and Education*, 13(4), 341–351. https://doi.org/10.1111/mbe.12218

Yan, Z., Su, J., & Su, Y. (2017). Increasing Empathy in Chinese College Student: A Cross temporal Meta-Analysis. *Psychology: Techniques and Application*, 5, 10. 10.16842/j.cnki.issn2095-5588.2017.10.001

Yang, J., Kikuchi, H., Uegaki, T., Moriki, K., & Kikuchi, H. (2022, December 5-8). *The Effect of the Repetitive Utterances Complexity on User's Desire to Continue Dialogue by a Chat-oriented Spoken Dialogue System*. HAI 2022 - Proceedings of the 10th International Conference on Human-Agent Interaction (HAI '22). Christchurch, New Zealand. https://doi.org/10.1145/3527188.3561937

Yao, Z., Weden, S., Emerlyn, L., Zhu, H., & Kraut, R. E. (2021, October 18). *Together but Alone: Atomization and Peer Support among Gig Workers*. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 5(CSCW2).NY, USA. https://doi.org/10.1145/3479535

You, S., Lee, J., & Lee, Y. (2018). Validation of Basic Empathy Scale: Exploring a Korean Version. *Current Psychology*, 37(4), 726–730. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9554-8

Youvan, D. (2024). *Heavenly Architect: The Creation of God -A Collaborative Exploration of Divinity in Virtual Reality*. 10.13140/RG.2.2.34663.25764.

Yu, S., & Chen, X. (2024). The Effect of Musical Environments on Designers' Attention: Persistent Music Listening Interferes with Attention. *Behavioral Sciences*, 14(3). https://doi.org/10.3390/bs14030216

Zaleski, K. (2016). Empathy in social work education. *Contemporary Behavioral Health Care Contemp Behav Health Care*, 2(1), 48–53. 10.15761/CBHC.1000113

Zepf, S., Gupta, A., Krämer, J. P., & Minker, W. (2020, July 22-24). *EmpathicSDS: Investigating Lexical and Acoustic Mimicry to Improve Perceived Empathy in Speech Dialogue Systems*. Proceedings of the 2nd Conference on Conversational User Interfaces (CUI'20). Bilbao, Spain. https://doi.org/10.1145/3405755.3406125

Zhang, X. (2022, July 13-15). *Predictive Power of Game Experience on Empathy with People Living with HIV/AIDS: A Survey Evaluation of Serious Game Education's Effect*. Proceedings of the 6th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT '22). Guangzhou, China. https://doi.org/10.1145/3551708.3551730

Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in *cyberbullying* low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different *cyberbullying* roles. *Aggression and Violent Behavior*. 45, 83-97. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004

Relatórios, publicações institucionais e outros documentos

Arora, G. & Milk, C. (2015). *Clouds Over Sidra*. https://docubase.mit.edu/project/clouds-over-sidra/

Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., ALmeida, C.T., Abrantes, E., Mota, E.A., Nunes, E., Amann, G.P., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J.P., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R. & Lima, R.M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa (DGE e DGS). https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-saude/referencial-de-educacao-para-saude

Carvalho, A., Amann, G.P., Almeida, C.T., Xavier, M., Santos, B.E., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I.C., Leal, P. Marta, F. & Moita, M. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa (DGS, IPS/ESS, IPV, PV e DGE). http://hdl.handle.net/10400.26/31861

CoE (Council of Europe) (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. ISBN 978-92-871-8573-0. https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes

D'Haenens, L. (2023). ySKILLS *Policy Brief 4: The ySKILLS Research Network: Charting Pathways to Digital Youth Wellbeing*. KU Leuven: ySKILLS. https://doi.org/10.5281/zenodo.10423759

D'Haenens, L., Joris, W., & Bossens, E. (2023). *Synthesis of ySKILLS results*. KU Leuven: ySKILLS. https://doi.org/10.5281/zenodo.10255614

De La Peña, N. (2014) Project Syria | MIT – Docubase. https://docubase.mit.edu/project/project-syria/

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2019). *A educação digital nas escolas da Europa*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/393325.

Fraser, C. & Estrada, S.R. (2021). Community Radio Handbook. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124595_tha.locale=en

Hampton, K. N., Sessions, L. F., & Her, E. J. (2009). *Social Isolation and New Technology*. Pew *Internet* & American Life Project (pp. 1–84). https://www.pewresearch.org/

Kemp, S. (2024). Digital 2024 - Portugal. Digital Datareportal. https://datareportal.com/reports/digital-2024-portugal, acedido em 27 fevereiro 2025

Lundqvist, D., Flykt, A., & Öhman, A. (1998). The Karolinska Directed Emotional Faces - KDEF, CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, *Psychology section*, Karolinska Institutet, ISBN 91-630-7164-9. https://www.kdef.se

Machackova, H., Jaron Bedrosova, M., Tolochko, P., Muzik, M., Waechter, N., & Boomgaarden, H. (2024). *Digital skills among children and youth: A report from a three-wave longitudinal study in six European countries*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.11173075

Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: risks and opportunities*. 2nd edition. Milano: Educatt. 10.13140/RG.2.1.3590.8561.

McCrindle, M. & Fell, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*. McCrindle Research Pty Ltd. https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-defined/

Milk, C. (2015). *How virtual reality can create the ultimate empathy machine*. TED. https://www.ted.com/talks/chris_milk_how_virtual_reality_can_create_the_ultimate_empathy_machine

Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C.T, Eddy, K & Nielsen, R.K. (2022*). Reuters Institute Digital News Report 2022*. Reuters Institute for the study of journalism. 10.60625/risj-x1gn-m549

OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

OECD (2023), PISA 2022 *Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

OECD (2024), *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/32b647d0-en

Pereira, S., Pinto, M. & Madureira, E.J., Pombo, T., Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Portugal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Pereira, S., Pinto, M. & Madureira, E.J. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Ministério da Educação. Portugal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/referencial-epm-versaoatualizada-12dez2023.pdf

Ponte, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos).* EU Kids *Online* e NOVA FCSH. www.fcsh.unl.pt/eukids*online*/documentos/

Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M. & Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portugueses*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. https://www.icnova.fcsh.unl.pt/relatorio-yskills-2024/

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-79-73494-6, 10.2760/159770, JRC107466

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids *Online*. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Stone, L. (2009, Novembro 30). *Beyond Simple Multi-Tasking: Continuous Partial Attention*. [publicação de blogue]. https://lindastone.net/

UNESCO (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

UNESCO MGIEP (2021). *Screen time and learner well-being: the debate, the evidence and directions for future research and policy; A research brief by UNESCO MGIEP*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377895

Van Deursen, A., Van Laar, E., Helsper, E., & Schneider, L. (2023). *The youth Digital Skills Performance Test Results: Report on the results of real-life information navigation and processing, communication and interaction, and content creation and production skills tasks*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.8297779

Anexos

Anexo I – Inquérito

Questionário de empatia básica e online
Análise fatorial e de fiabilidade
Declaração de consentimento informado e tratamento de dados

Anexo II – Intervenção educativa

Programa da intervenção educativa
Nuvens de palavras produzidas na intervenção
Produção do mural sobre empatia e ambientes digitais
Resultados dos *quizzes* sobre reconhecimento emocional
Atividade "Escuta empática"
Atividade "Interruptor de escuta"
Material de apoio fornecido aos participantes
Listagem das Histórias Emocionais e reflexões produzidas

Anexo III – Análise estatística

Testes comparativos das médias totais e subtotais das duas escalas
Testes comparativos das diferenças em função do género
Testes comparativos das diferenças em função da idade
Testes à interação entre as variáveis género e idade
Testes ao impacto da intervenção
Testes ao impacto da intervenção em função das variáveis género e idade

Anexo IV – Análise qualitativa

Temas e emoções nas "Histórias Emocionais"
Estrutura narrativa
Mecanismos de envolvimento emocional
Recursos sonoros
Vivências empáticas ao longo do processo de produção

Anexo V – Manual educativo

Anexo I

Questionário de empatia básica e online

No âmbito de um projeto de investigação sobre o desenvolvimento da empatia em ambientes digitais, pedimos a tua colaboração no preenchimento deste questionário. O projeto está a ser desenvolvido pela doutoranda Ivone Neiva Santos e orientado pelos professores doutores Ana Isabel Reis e José Azevedo, enquadrado no programa doutoral em Media Digitais da Universidade do Porto e com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

O questionário inclui uma série de afirmações que revelam características com as quais te poderás ou não identificar. Lê com atenção cada uma delas e assinala com uma cruz (X) a opção que melhor indica o quanto concordas ou discordas da afirmação. Para efeitos estatísticos, pedimos-te também que nos forneças alguns dados sociodemográficos.

Responde por favor a todas as questões com a máxima sinceridade. Asseguramos a confidencialidade das respostas e a sua utilização exclusiva no âmbito desta investigação.

Será atribuído um código alfanumérico a cada participante , de forma a garantirmos a identificação das suas respostas, salvaguardando também o anonimato. Cria o teu código com as iniciais dos teus três primeiros nomes seguidas do dia e mês de nascimento (dando o exemplo da investigadora responsável por estes estudo, o seu código seria IMN2406).

Código alfanumérico do participante: | | | | | | | |

I. Escala de empatia básica adaptada

(Jolliffe, 2005; adaptação a partir da versão portuguesa: Anastácio, Vagos, Nobre-Lima, Rijo & Jolliffe, 2016)

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. Sempre que estou com um amigo que está triste com alguma coisa, a seguir costumo sentir-me triste	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sou capaz de compreender a alegria de um amigo meu quando se sai bem em alguma coisa	☐	☐	☐	☐	☐
3. Tenho dificuldade em perceber quando os meus amigos estão assustados	☐	☐	☐	☐	☐
4. Não fico triste quando vejo alguém a chorar	☐	☐	☐	☐	☐

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
5. Não fico triste quando oiço alguém a chorar	☐	☐	☐	☐	☐
6. Não me incomodo nada com os sentimentos das outras pessoas	☐	☐	☐	☐	☐
7. Quando alguém está em baixo, habitualmente consigo compreender aquilo que está a sentir	☐	☐	☐	☐	☐
8. Habitualmente consigo perceber quando os meus amigos estão com medo	☐	☐	☐	☐	☐
9. Costumo ficar triste quando vejo coisas tristes na televisão ou em filmes	☐	☐	☐	☐	☐
10. Costumo ficar triste quando oiço coisas tristes na rádio ou em podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
11. Habitualmente consigo perceber como as pessoas se estão a sentir, mesmo antes de elas me dizerem	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ver uma pessoa que está irritada não tem qualquer impacto nos meus sentimentos	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ouvir uma pessoa que está irritada não tem qualquer impacto nos meus sentimentos	☐	☐	☐	☐	☐
14. Habitualmente consigo perceber quando as pessoas estão animadas e alegres	☐	☐	☐	☐	☐
15. Habitualmente percebo logo quando um amigo está zangado	☐	☐	☐	☐	☐
16. Facilmente me deixo contagiar pelos sentimentos dos meus amigos	☐	☐	☐	☐	☐
17. A tristeza dos meus amigos não mexe nada comigo	☐	☐	☐	☐	☐
18. Tenho alguma dificuldade em perceber quando os meus amigos estão contentes	☐	☐	☐	☐	☐
19. Consigo aperceber-me das emoções que as pessoas com quem interajo estão a sentir sobretudo através da voz.	☐	☐	☐	☐	☐
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente

II. Escala de empatia online

(Jolliffe & Farrington, 2006; tradução e adaptação a partir de Marín-López et al, 2019)

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. Quando interajo via internet, apercebo-me das emoções da pessoa com quem estou a interagir	☐	☐	☐	☐	☐
2. Normalmente dou-me conta se as pessoas com quem interajo via internet estão contentes.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Costumo perceber muito rapidamente quando uma pessoa com quem interajo via internet está triste.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Costumo aperceber-me das emoções que as pessoas sentem quando confrontadas com mensagens enviadas via internet.	☐	☐	☐	☐	☐
5. As emoções das pessoas com as quais interajo através da internet afetam-me muito.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Quando vejo vídeos ou fotografias sobre alguém na internet, sinto o mesmo como se eu fosse essa pessoa.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Os sentimentos provocados por algumas mensagens via internet abalam-me muito.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Através da voz consigo aperceber-me das emoções que as pessoas com quem interajo na internet estão a sentir.	☐	☐	☐	☐	☐

III. Dados sociodemográficos e formas de comunicação

1. Idade (em anos): _____

2. Género:

Feminino	☐
Masculino	☐
Não binário	☐

3. Nacionalidade:

Portuguesa	☐
Outra	☐

Se outra, qual? _____

4. Falo com os meus amigos mais próximos:

	Nunca	Raramente	Por vezes	Com frequência	Sempre
Pessoalmente	☐	☐	☐	☐	☐
Telefonicamente	☐	☐	☐	☐	☐
Por mensagens escritas	☐	☐	☐	☐	☐
Por mensagens gravadas	☐	☐	☐	☐	☐
Por videochamadas	☐	☐	☐	☐	☐

Obrigada pela colaboração!

Análise fatorial e de fiabilidade

Escala de Empatia Básica Adaptada (EEBA)

	Componentes	
Subescala afetiva	**Afetiva**	**Cognitiva**
1. Não me deixo afetar muito pelo que os meus amigos estão a sentir.	0.28	-0.23
2. Sempre que estou com um amigo que está triste com alguma coisa, a seguir costumo sentir-me triste.	**-0.41**	0.13
5. Não fico triste quando vejo alguém a chorar.	**0.75**	-0.07
6. Não fico triste quando oiço alguém a chorar. (novo)	**0.76**	-0.08
7. Não me incomodo nada com os sentimentos das outras pessoas.	**0.55**	-0.21
10. Costumo ficar triste quando vejo coisas tristes na televisão ou em filmes.	**-0.65**	-0.00
11. Costumo ficar triste quando oiço coisas tristes na rádio ou em podcasts. (novo)	**-0.65**	0.12
13. Ver uma pessoa que está irritada não tem qualquer impacto nos meus sentimentos.	**0.54**	0.24
14. Ouvir uma pessoa que está irritada não tem qualquer impacto nos meus sentimentos. (novo)	**0.68**	0.23
17. Facilmente me deixo contagiar pelos sentimentos dos meus amigos.	**-0.39**	0.29
18. A tristeza dos meus amigos não mexe nada comigo.	**0.57**	-0.29
Subescala cognitiva		
3. Sou capaz de compreender a alegria de um amigo meu quando se sai bem em alguma coisa.	-0.12	**0.38**
4. Tenho dificuldade em perceber quando os meus amigos estão assustados.	0.15	**-0.51**
8. Quando alguém está em baixo, habitualmente consigo compreender aquilo que está a sentir.	0.05	**0.68**
9. Habitualmente consigo perceber quando os meus amigos estão com medo-	-0.07	**0.70**
12. Habitualmente consigo perceber como as pessoas se estão a sentir, mesmo antes de elas me dizerem.	0.06	**0.70**
15. Habitualmente consigo perceber quando as pessoas estão animadas e alegres.	-0.15	**0.70**
16. Habitualmente percebo logo quando um amigo está zangado.	-0.10	**0.68**
19. Tenho alguma dificuldade em perceber quando os meus amigos estão contentes.	0.27	**-0.61**
20. Consigo aperceber-me das emoções que as pessoas com quem interajo estão a sentir sobretudo através da voz. (novo)	0.07	**0.39**
Cronbach's α	0.81	0.77

Escala de Empatia Online Adaptada (EEOA)

	Componentes	
Subescala afetiva	**Afetiva**	**Cognitiva**
5. As emoções das pessoas com as quais interajo através da internet afetam-me muito.	**0.78**	-0.05
6. Quando vejo vídeos ou fotografias sobre alguém na internet, sinto o mesmo como se eu fosse essa pessoa.	**0.64**	0.08
7. Os sentimentos provocados por algumas mensagens via internet abalam-me muito.	**0.75**	0.03
Subescala cognitiva		
1. Quando interajo via internet, apercebo-me das emoções da pessoa com quem estou a interagir.	0.09	**0.84**
2. Normalmente dou-me conta se as pessoas com quem interajo via internet estão contentes.	-0.09	**0.78**
3. Costumo perceber muito rapidamente quando uma pessoa com quem interajo via internet está triste.	-0.10	**0.84**
4. Costumo aperceber-me das emoções que as pessoas sentem quando confrontadas com mensagens enviadas via internet.	0.04	**0.78**
8. Através da voz consigo aperceber-me das emoções que as pessoas com quem interajo na internet estão a sentir.	0.41	**0.47**
Cronbach's α	0.59	0.82

Os domínios agruparam-se de acordo com a estrutura bifatorial. Deve ser eliminado o item 1 da EEBA, que obteve valores muito baixos

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E PROTOCOLO DE TRATAMENTO DE DADOS

Por favor, leia com atenção toda a informação que se segue. Não hesite em solicitar mais informações caso algo lhe pareça incorreto ou pouco claro. Se aceitar participar neste estudo, solicitamos que assine a declaração de consentimento informado incluída no final deste documento.

O presente estudo insere-se no projeto de investigação científica "*Há lugar para a empatia online? O uso da produção radiofónica para o desenvolvimento da empatia digital",* desenvolvido por Ivone Neiva Santos no âmbito do programa doutoral em Media Digitais da Universidade do Porto e com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, sob orientação da professora doutora Ana Isabel Reis e do professor doutor José Azevedo.

A investigação tem por objetivo estudar a empatia digital dos jovens e o impacto da produção áudio enquanto ferramenta educativa no seu desenvolvimento. Inclui a realização de um inquérito, envolvendo uma amostra de alunos da Licenciatura em Ciências da Comunicação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O questionário em papel inclui questões de escolha múltipla e de caracterização sociodemográfica (idade, género e nacionalidade). A confidencialidade e o anonimato estão garantidos, sendo recolhidos apenas dados genéricos e impessoais essenciais ao cumprimento dos objetivos do estudo. O questionário será ministrado em sala de aula pela responsável por esta investigação e na presença de um professor. O procedimento de aplicação do questionário não demorará mais de 20 minutos. A participação é totalmente voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

Os questionários em papel e as bases de dados geradas a partir do seu tratamento serão conservados apenas pelo tempo necessário para atingir a finalidade para a qual os mesmos foram criados, após o qual serão eliminados.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,_____, afirmo concordar participar de livre vontade no projeto de investigação "*Há lugar para a empatia online? O uso da produção radiofónica para o desenvolvimento da empatia digital*".

Data: ___/___/___ _____ _____

Assinatura do/a participante

Obrigada pela colaboração! Para o esclarecimento de qualquer questão, poderá ser contactada a investigadora responsável, Ivone Neiva Santos (up199003735@g.uporto.pt).

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E PROTOCOLO DE TRATAMENTO DE DADOS

Caro/a encarregado/a de educação,

O/A seu/sua educando/a foi convidado/a a participar num inquérito sobre a empatia digital dos jovens. Este inquérito está enquadrado no projeto de investigação científica "*Há lugar para a empatia online? O uso da produção radiofónica para o desenvolvimento da empatia digital*", desenvolvido pela doutoranda Ivone Neiva Santos, no âmbito do programa doutoral em Media Digitais da Universidade do Porto e com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, sob orientação da professora doutora Ana Isabel Reis e do professor doutor José Azevedo.

O questionário em papel inclui questões de escolha múltipla e de caracterização sociodemográfica. A confidencialidade e o anonimato estão garantidos, sendo recolhidos apenas dados genéricos e impessoais essenciais ao cumprimento dos objetivos do estudo. O questionário será ministrado em sala de aula na presença de um/a professor/a, em dois momentos, no início e no final do ano letivo. O procedimento de aplicação do questionário não demorará mais de 20 minutos.

Os questionários em papel e as bases de dados geradas a partir do seu tratamento serão conservados apenas pelo tempo necessário para atingir a finalidade para a qual os mesmos foram criados, após o qual serão eliminados.

Por favor, assine em baixo para confirmar que leu e compreendeu a informação constante deste formulário e que autoriza a participação do/a seu/sua educando/a neste inquérito.

Data: ___/___/___

Nome do/a aluno/a: _____ Turma/Ano: _____

Nome do/a Encarregado/a de educação: _____

Assinatura: _____

Obrigada pela colaboração! Para o esclarecimento de qualquer questão, poderá ser contactada a investigadora responsável, Ivone Neiva Santos (up199003735@g.uporto.pt).

Anexo II

Programa da intervenção educativa "Contar uma História Emocional"

Módulo I. **Enquadramento e sensibilização**

Objetivos:

Sensibilização para o tema da empatia e a sua relação com os ambientes digitais

Introdução do tema das emoções básicas e consciencialização das dificuldades no seu reconhecimento

Destacar o papel da prosódia e da música na comunicação emocional

Desconstruir ideias pré-concebidas sobre a empatia e reconhecimento das emoções

Explorar ferramentas a utilizar nos módulos seguintes, como empatia, emoções básicas, meios sonoros, escuta atenta

Tempo: 100 minutos (mínimo)

Atividade 1. "Empatia"

Produção de nuvens de palavras, com base na pergunta "Em que é que pensas quando ouves a palavra empatia?" (Mentimeter) seguida de diálogo entre os colegas sobre as várias significações em torno da palavra

Visionamento de vídeo sobre o tema, adequado às faixas etárias, com o objetivo de aprofundar a compreensão do conceito:

Ensino secundário e universitário: "Brené Brown" (https://youtu.be/u7sli2A4PDQ?feature=shared9)

Ensino básico:"Rua Sésamo e Mark Rufallo" (https://youtu.be/B7XSKDNdRxI)

Diálogo sobre a forma como o vídeo confirmou ou questionou as diferentes perspetivas sobre empatia

Nova nuvem de palavras sobre o tema "Porque é que a empatia é importante?"

Diálogo sobre a importância da empatia nas vivências dos participantes

Atividade-extra realizada com os alunos do Ensino Básico:

1. "Perguntas empáticas"

Perguntas diferentes escolhidas pelos alunos para fazerem a um colega, para fazerem um exercício de empatia, tentando ouvir a resposta com atenção e imaginar-se no lugar do outro.

2. O "interruptor de escuta"

Realizada durante o período de interrupção letiva, esta atividade corresponde a um ensaio da produção da narrativa áudio. Cada aluno pede a um familiar ou amigo que lhe conte uma história relacionada com as emoções básicas, imaginando que tem o equivalente a um interruptor de luz na cabeça, o "interruptor de escuta". Ao ligá-lo, o aluno ouve com empatia, concentrando-se totalmente na pessoa e na sua história

Pretende-se com esta atividade:

a) uma compreensão partilhada e experiencial sobre o significado da empatia

b) sensibilizar os participantes para a sua importância

Atividade 2. "Empatia e ambientes digitais"

Projeção de cartoons humorísticos alusivos ao tema em relação aos quais é pedido aos participantes que identifiquem a "oportunidade" ou "obstáculo" retratado.

Atividade-extra com os alunos do Ensino Básico: produção de um mural sobre o tema (materiais: cartoons, cartolinas, cola e canetas coloridas)

Pretende-se com este exercício:

a) sensibilizar os participantes para a reflexão sobre as oportunidades e obstáculos colocados pelos media digitais ao desenvolvimento da empatia

Atividade 3. "A prosódia"

Audição e reconhecimento de vozes e expressões populares (por exemplo, o "grito de Ronaldo")

Pretende-se com este exercício:

a) sensibilizar os participantes para o caráter identitário da voz e para o conceito de prosódia

b) sensibilizar os alunos para a riqueza deste instrumento de comunicação

Atividade 4. "Reconhecimento de emoções"

Quizzes de reconhecimento de emoções básicas, através de expressões faciais prosódia e trechos musicais (com recurso ao Kahoot).

Pretende-se com este exercício:

a) introduzir de forma lúdica o tema das emoções básicas

b) fomentar a compreensão da variabilidade de expressões e a sua complexa relação com as emoções;

c) sensibilizar os participantes para o papel da prosódia e da música na comunicação emocional.

Módulo II. Produção da "História Emocional"

Objetivos:

Produção de narrativas áudio com conteúdo emocional, de acordo com o modelo educativo de McHugh (2014).

Desenvolvimento de literacias digitais e mediáticas

Experimentação de práticas empáticas

Tempo: 1 mês (mínimo recomendado)

Atividade 1. Introdução

1. Apresentação de proposta aos participantes de que produzam individualmente uma narrativa áudio, de acordo com instruções fornecidas que podem ser resumidas nos passos seguintes:

1.1. Gravar uma entrevista com outra pessoa na qual esta conte uma história pessoal, que envolva pelo menos uma das emoções básicas abordadas

1.2. Selecionar os momentos mais importantes de forma que a história e a emoção envolvidas sejam compreendidas pelos ouvintes sem ultrapassar os 2 minutos

1.3. Adicionar música e efeitos sonoros para sublinhar a emoção e ajudar a contar a história

1.4. Atividade-extra com os alunos mais velhos: gravação ou redação de uma pequena reflexão sobre a experiência

O guião fornecido aos participantes inclui, para além das instruções, textos de apoio sobre gravação de entrevistas e sobre escuta empática, exemplos de narrativas áudio e endereços de bases de dados de sons e música de acesso livre.

2. Audição de narrativas áudio exemplificativas

Esta atividade introdutória pode ter a duração de 10 a 30 minutos e ser realizada no início de uma aula. A produção da narrativa é realizada individualmente, sem prejuízo de os alunos poderem ser apoiado nas diferentes fases. Por exemplo, orientação sobre a condução da entrevista e sobre edição, na medida em que a atividade é realizada à medida em que vão aprendendo a trabalhar com as ferramentas de produção áudio e apoio na identificação do narrador e na gravação da entrevista. A atividade envolve o exercício de diferentes literacias digitais e mediáticas, desde aceder e avaliar recursos (e.g. pesquisa e utilização de conteúdos áudio de acesso livre na internet; aprender a usar equipamento de produção e edição) a usar os recursos criativamente para atingir objetivos, avaliando criticamente o resultado.

Atividade 2. Pré-produção

Preparação da entrevista, envolvendo seleção da pessoa a entrevistar, agendamento da entrevista, reserva e experimentação do equipamento a utilizar e preparação do guião da entrevista.

Atividade 3. Produção

Condução e gravação da entrevista. Exercício de escuta empática. Conciliação da vertente técnica e socioemocional do exercício.

Atividade 4. Edição

Edição da narrativa. Pesquisar e usar conteúdos áudio. Considerar cortes e a adição de efeitos sonoros e excertos musicais, experimentando diferentes possibilidades e imaginando a reação da audiência.

Atividade 5.Divulgação

1. Audição da narrativa

2. Reflexões dos colegas/ouvintes: compreenderam a narrativa? que emoções identificaram e sentiram ao ouvi-la?

3. Reflexão do/a produtor/a da narrativa:

a) até que ponto a reação dos colegas correspondeu à sua expectativa e propósito

b) se sentiu que conseguiu corresponder à história e intenção da pessoa entrevistada

4. Reflexão globall sobre a experiência

Metodologia pedagógica:

Experiencial (experimentar, refletir, pensar, agir) e multimodal (visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico)

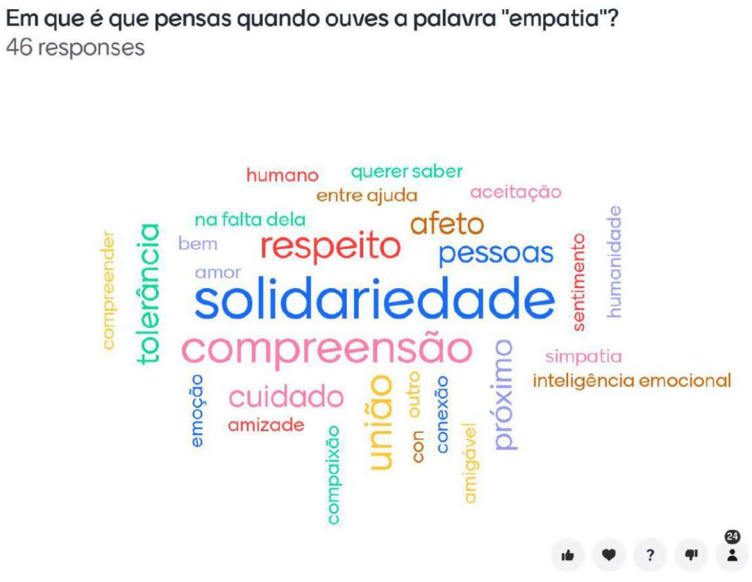
Nuvens de palavras produzidas nas atividades em sala de aula (módulo I)

FLUP 2022/23





FLUP 2023/24





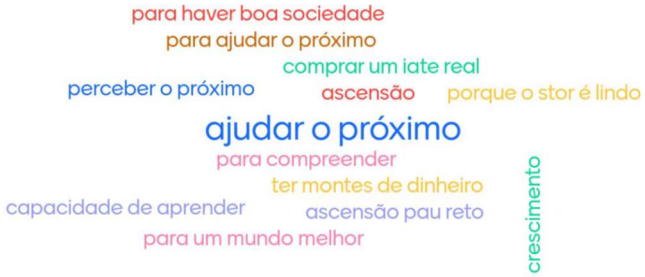
ECP (2023/24)

Em que é que pensas quando ouves a palavra "empatia"?
30 responses





Porque é que a empatia é importante?
14 responses





AEEA (2023/24)

Em que é que pensas quando ouves a palavra "empatia"?
46 responses





Mentimeter

Porque é que a empatia é importante?
44 responses



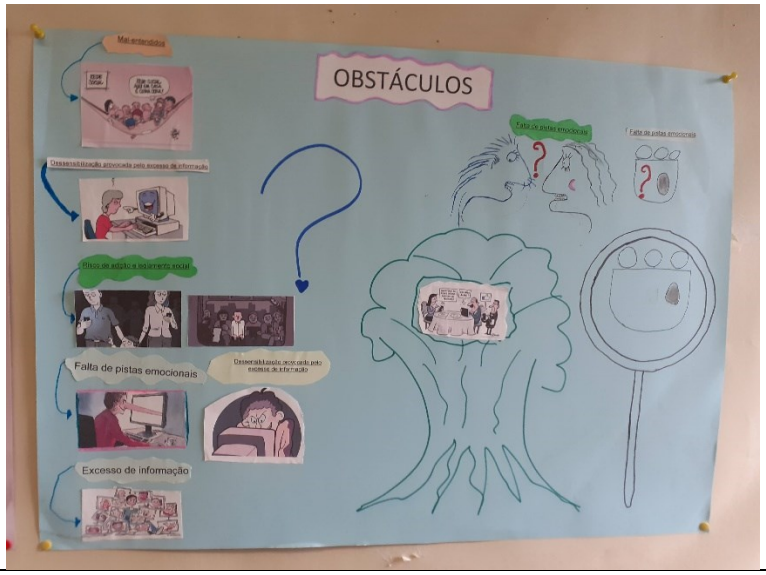


Preparação do mural sobre empatia e ambientes digitais






OPORTUNIDADES
Internet


Mal-entendidos
OBSTÁCULOS
Falta de pistas emocionais
Excesso de informação


Empatia
HAVERÁ EMPATIA NA INTERNET?
OPORTUNIDADES
Internet
OBSTÁCULOS

Quiz das emoções básicas com estímulos visuais e auditivos

Resultados

FLUP, turma 1

Quiz das emoções básicas (imagem)	
Played on	**1 Mar 2023**
Hosted by	**ivoneneivasantos**
Played with	**26 players**
Played	**12 of 12**

Overall Performance	
Total correct answers (%)	65,06%
Total incorrect answers (%)	34,94%
Average score (points)	7371,77 points

Quiz das emoções básicas (som)	
Played on	**1 Mar 2023**
Hosted by	**Ivoneneivasantos**
Played with	**26 players**
Played	**16 of 16**

Overall Performance	
Total correct answers (%)	67,55%
Total incorrect answers (%)	32,45%
Average score (points)	9697,81 points

FLUP, turma 2

Quiz das emoções básicas (imagem)	
Played on	**14 Feb 2024**
Hosted by	**ivoneneivasantos**
Played with	**22 players**
Played	**12 of 12**
Overall Performance	
Total correct answers (%)	68,94%
Total incorrect answers (%)	31,06%
Average score (points)	7704,59 points

Quiz das emoções básicas (som)	
Played on	**14 Feb 2024**
Hosted by	**ivoneneivasantos**
Played with	**21 players**
Played	**16 of 16**
Overall Performance	
Total correct answers (%)	68,45%
Total incorrect answers (%)	31,55%
Average score (points)	9624,43 points

ECP

Quiz das emoções básicas (imagem)	
Played on	**24 Nov 2023**
Hosted by	**ivoneneivasantos**
Played with	**10 players**
Played	**12 of 12**

Overall Performance	
Total correct answers (%)	66,67%
Total incorrect answers (%)	33,33%
Average score (points)	7602,80 points

Quiz das emoções básicas (som)	
Played on	**5 Jan 2024**
Hosted by	**ivoneneivasantos**
Played with	**16 players**
Played	**16 of 16**

Overall Performance	
Total correct answers (%)	57,42%
Total incorrect answers (%)	42,58%
Average score (points)	8426,75 points

AEEA

Quiz das emoções básicas (imagem)	
Played on	**7 Dec 2023**
Hosted by	**ivoneneivasantos**
Played with	**18 players**
Played	**12 of 12**

Overall Performance	
Total correct answers (%)	73,61%
Total incorrect answers (%)	26,39%
Average score (points)	8082,11 points

Quiz das emoções básicas (som)	
Played on	**10 Jan 2024**
Hosted by	**ivoneneivasantos**
Played with	**16 players**
Played	**16 of 16**

Overall Performance	
Total correct answers (%)	52,73%
Total incorrect answers (%)	47,27%
Average score (points)	6959,94 points



Escuta empática

Estas perguntas foram pensadas para nos ajudar a conhecermos melhor as pessoas que nos rodeiam, permitindo gerar conversas ricas e cheias de empatia. Vamos escolher e recortar uma pergunta para a fazermos a um/a colega? Durante o diálogo, tenta realmente OUVIR as respostas. Tenta imaginar-te no lugar do teu ou da tua colega.

Gostaria muito de te ouvir contar uma memória que seja especial para ti.

Podes contar-me uma experiência que tenhas achado desafiante e como é que lidaste com ela?

Conta-me sobre algo que tenhas conseguido e de que te orgulhes.

O que é que fazes para seres uma boa amiga/ um bom amigo?

Há alguma personagem de um livro ou de um filme em relação à qual sintas empatia? Quem é e porquê?

Como é que eu te poderia animar se estivesses triste?

O que é que te faz realmente feliz?

Atividade para férias



Liga o teu interruptor de escuta!

Durante as próximas semanas, pede a um/a colega, amigo/a ou familiar que pense em algo que lhe tenha acontecido e que o/a tenha emocionado/a. Não precisa ser um grande acontecimento, pode ser uma experiência banal, mas que se relacione com uma emoção das 6 emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva e repulsa). Pede-lhe que te conte essa história.

Quando ouvires a história, pensa na imagem de um interruptor de luz e imagina que tens um "interruptor de escuta" na cabeça. Ligá-lo significará que ouvirás a história com empatia. Tenta ouvir a 100%, concentrando-te totalmente na pessoa que está à tua frente e naquilo que ela partilha contigo. Quando terminar de contar o que lhe aconteceu, verifica se entendeste como a pessoa se sentiu: "Então sentiste... porque...?"

Em seguida, troquem de lugares e vê se a outra pessoa também consegue ligar o interruptor de escuta.

Quando ambos tiverem experimentado, explorem como foi ser ouvido: como é que se sentiram ao serem ouvidos com atenção? A outra pessoa entendeu os teus sentimentos? Como é que sabes isso? Com que frequência ouves as pessoas desta forma? Poderias fazê-lo mais vezes? Que problemas achas que poderiam ser resolvidos se as pessoas usassem mais os interruptores de escuta?

Partilha neste espaço as tuas ideias:

Uma amiga minha fez voluntariado em Moçambique, numa escola. Um dia, a minha amiga resolveu fazer pizza para crianças que nunca provaram. Entretanto, um menino desapareceu! A minha amiga encontrou-o a dar uma fatia de pizza à sua mãe, através das grades da escola. Partilhei as mesmas emoções da amiga: Alegria, tristeza!

(adaptado a partir de uma atividade proposta em https://www.empathylab.uk/)

Material de apoio fornecido aos participantes (Módulo II)

(documento fornecido aos participantes da AEEA)

Contar uma "História Emocional"

Qual é o objetivo?

O objetivo desta atividade é gravares e editares uma história contada por outra pessoa: uma história pessoal e que envolva pelo menos uma emoção básica (alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa ou repulsa).

De que equipamento preciso?

Para gravares a entrevista, precisas de um gravador com microfone (pode ser o telemóvel); para a editares, uma ferramenta de edição (por ex, Audacity https://www.audacityteam.org/)

Qual é a duração máxima?

A entrevista pode ter uma duração superior, mas deve ser editada para até 2 minutos.

Depois de gravares a entrevista, podes editar a história:

1. Seleciona os momentos mais importantes para que a história e a emoção envolvidas sejam compreendidas pelos ouvintes, mas sem ultrapassar os 2 minutos; podes, por exemplo, cortar as tuas perguntas, ou repetições e divagações da pessoa entrevistada (que por vezes acontecem quando se conta uma história e que possam ser retiradas sem que esta perca o seu sentido);
2. Adiciona música para criares o ambiente pretendido, sublinhares uma frase ou emoção, separares "capítulos" da história ou criares uma pausa.
   Há sítios de música de acesso livre a que podes recorrer; por exemplo:
   - https://freemusicarchive.org/;
   - http://www.openmusicarchive.org;
   - https://creativecommons.org/about/program-areas/arts-culture/arts-culture-resources/music-communities/
3. Adiciona outros sons (podem ser naturais ou produzidos). Lembra-te que o som pode ajudar a contar a história. Por exemplo, o som de uma bola a ser chutada dispensa narração. Imagina que o narrador está a descrever a chegada a casa e se prepara para nos contar o que viu ou fez a partir daí. O simples som de uma porta a abrir pode substituir a descrição da chegada. Podes fazer uma gravação original, mas também há sons de acesso livre online:
   https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/; https://freesound.org/browse/
4. A edição do conjunto formado pela voz, música e som é uma etapa fundamental. Por exemplo, é importante escolheres onde colocar a música e quando ela deve terminar, de forma a garantires que cumpre a função que lhe atribuíste.

Reflexão: no final, grava um pequeno comentário sobre as tuas impressões, por exemplo, se está satisfeito/a com o resultado e se sentes que conseguiste compreender e transmitir fielmente a história e as emoções sentidas pelo/a narrador/a.

(documento fornecido aos participantes da ECP e da FLUP)

Exercício "História Emocional"

Objetivo: criar uma narrativa áudio, que capte um momento emocional da vida da pessoa entrevistada, refletindo pelo menos uma emoção primária (alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa ou repulsa)

Recursos: gravador com microfone (pode ser o telemóvel); software de edição (ex: Audacity https://www.audacityteam.org/)

Gravação: a história deve ser pessoal e o narrador estar emocionalmente envolvido nela

Duração: a entrevista pode ter uma duração superior, mas deve ser editada para até 2 minutos.

Edição:

1. Seleção dos momentos essenciais para que a história e as emoções associadas sejam compreendidas pelo ouvinte (poderão ser, por exemplo, eliminadas as questões colocadas pelo entrevistador, repetições ou divagações do entrevistado que possam ser retiradas sem que a história perca o seu sentido);
2. Adição de música para criar o ambiente pretendido, alterar o ritmo, sublinhar uma declaração ou emoção a que se queira dar relevo, separar "capítulos" da história ou criar uma pausa. O objetivo é criar o máximo efeito narrativo. Há sites de música sem direitos autorais a que é possível recorrer (ex: https://freemusicarchive.org/;http://www.openmusicarchive.org; https://creativecommons.org/about/program-areas/arts-culture/arts-culture-resources/music-communities/)
3. Adição de outros sons (naturais e/ou produzidos). O som pode contribuir para contar a história. Por exemplo, o som de uma bola a ser chutada dispensa narração. Imaginemos que o narrador está a descrever a chegada a casa e se prepara para nos contar o que viu ou fez a partir daí. O simples som de uma porta a abrir poderá substituir a descrição da chegada. O ideal é a gravação original (para uma maior autenticidade) mas também há sons de acesso livre online: https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/; https://freesound.org/browse/);
4. A edição do conjunto formado pela voz, música e som é uma etapa fundamental. É a oportunidade de perceber como se relacionam os 3 elementos e entender a importância do tempo. Por exemplo, é importante escolher onde colocar a música e quando ela deve terminar, de forma a garantir que cumpre o seu papel (sublinhar a emoção ou chamar a atenção para um pormenor narrativo, por exemplo) e que não se torna apenas decorativa. Exemplo: https://soundcloud.com/user-854712752/new-year-fearful-beginnings.

Reflexão: texto ou gravação áudio (sugestão: 250 a 500 palavras/1 a 2 minutos) no qual o aluno reflete sobre o projeto, o que correu melhor ou pior e se está satisfeito com o resultado, bem como sobre o meio utilizado – o áudio.

Possíveis tópicos a considerar:

1. Em termos narrativos: a história é compreensível? a emoção é comunicada?
2. Quanto ao som: este cumpre a sua função? o que é que nesta história se adequa mais ao formato áudio? em que é que seria diferente se fosse registada em vídeo ou texto?
3. Quanto à minha experiência pessoal: consegui colocar-me no lugar do outro? fiz juízos de valor? compreendi os seus sentimentos? fui capaz de os comunicar? o áudio ajudou?

Alguns exemplos de narrativa áudio

Inglês

- Blogue de Siobhan McHugh: https://siobhanmchugh.org/2020/09/25/emotional-histories-getting-started-on-audio-storytelling/
- A story about a dream (podcast colaborativo produzido por estudantes da University of British Columbia no âmbito do curso Indigenous New Media and Digital Storytelling) https://soundcloud.com/lisa-girbav/a-story-about-a-dream-fnis-401f-final-project
- StoryCenter's public Podcast Storytelling Workshop: https://www.storycenter.org/podcast-samples?mc_cid=62cae3982a&mc_eid=UNIQID&mc_cid=62cae3982a&mc_eid=UNIQID
- Hanna Slättne, immersive audio stories: https://www.adventuresinmetaplasticity.org/
- Radiotopia (plataforma de podcasts): https://www.radiotopia.fm/podcasts/everything-is-alive

Português

- Luís Antero, paisagista sonoro: https://luisantero.bandcamp.com/
- Binaural Nodar, etnografia sonora: https://www.binauralmedia.org/news/podcast
- Fernando Alves, jornalista (Sinais): https://open.spotify.com/episode/321wjcvZsAH8hJ7w7s0A7s?si=c64440746eb245ae&nd=1
- Museu da Pessoa (série de *podcasts* de histórias de vida do acervo do Museu):
- https://open.spotify.com/show/3dCRhSQo7xw7re1W3Qk1Lk?si=cc644d08b04a4534

Textos de apoio

Aspetos a considerar na realização de uma entrevista para uma narrativa áudio

(baseado em McHugh, 2010)

- Como é que é ser aquela pessoa, por exemplo? É isso que se procura capturar, a singularidade de cada pessoa. Não se trata de procurar uma verdade abstrata, mas a verdade para aquela pessoa em particular
- Se o conseguir, como apresentar esse conhecimento?
- Apresentar a entrevista sem edição, para não correr o risco de ser mal interpretada?
- Como é que a edição afetará a representação? Que diferença pode fazer o media utilizado? Tal como a imprensa, faz, destacando, por exemplo, os excertos que o jornalista considera mais importantes, e adicionando comentários que os enfatizem, na narrativa áudio também é possível selecionar e sequenciar excertos e ainda acrescentar música, sons ou contrapontos
- Como se sente o entrevistado ao ser entrevistado?
- O entrevistador foi capaz de compreender e apresentar fielmente o assunto?
- Como é que os ouvintes perceberão a gravação? Que sentimentos despertará?
- O entrevistado pode ser mal compreendido, o entrevistador pode não compreender quem ele é ou o que tenta dizer – (empatia cognitiva)
- Numa entrevista jornalística, o entrevistado raramente fica feliz com o resultado, já que a sua perceção de si próprio e a seleção dos melhores excertos é diferente da do jornalista; o entrevistador deve tentar fazê-la de boa-fé, o que o deixa aberto ao escrutínio e ao desafio
- Agarrar a responsabilidade de interpretar e o risco de sermos interpretados!
- Nenhum manual é suficiente para guiar o entrevistador neste processo – trata-se de fé, boa vontade, empatia e instinto
- A arte do entrevistador consiste em sondar a verdade pessoal que ele deteta ressoando por trás daquilo que podem ser palavras medidas

- Questões éticas a considerar na entrevista: enviar o áudio editado ao entrevistado, permitindo que faça comentários ou que peça alterações; aceitar que coloque condições à utilização (apenas para efeitos de investigação, uso livre, etc.); pode ser produzida uma declaração de consentimento informado
- Questão da privacidade – hipóteses a considerar, caso a questão se coloque: não usar a história; usar a história mas não a voz; recorrer a um pseudónimo.

Escuta empática

(adaptado de Pavlovič et al, 2023)

Como fazer?

1. Cria um ambiente onde a pessoa entrevistada se sinta confortável para conversar e exprimir--se livremente.

2. Dedica-lhe toda a tua atenção, mantendo contacto visual. Mostra-te presente e curioso/a, com intenção de escutar pacientemente o que ele ou ela tem a dizer, mesmo que não concordes com o que é dito.

3. Reconhece as emoções manifestadas e tenta perceber os sentimentos que a pessoa entrevistada procura exprimir. Concentra-te totalmente naquilo que está a ser dito e sentido, reduzindo o mais possível as tuas intervenções. É importante mostrar aceitação - o que não significa necessariamente concordância -, por exemplo, acenando a cabeça ou usando expressões como "compreendo" sem o/a interromper.

4. O silêncio é essencial para a escuta empática. Embora, por vezes, possa parecer estranho e desconfortável, fornece espaço - para ouvinte e orador refletirem sobre os seus processo internos e contemplarem os seus dilemas.

5. Espera antes de falares. Se, após contar algo, a pessoa entrevistada te perguntar, poderás dar a tua opinião. Caso contrário, é preferível simplesmente ouvires e ofereceres reformulações. Podes pensar em ti como um espelho. Repete nas tuas próprias palavras os pensamentos e sentimentos da pessoa entrevistada tal como os percebeste e pergunta-lhe se compreendeste bem. Não faças juízos de valor. Mantém um espírito tolerante e respeitoso e não minimizes o problema expresso pela pessoa entrevistada.

6. No final, pergunta à pessoa se ela tem algo mais que queira acrescentar. Agradece-lhe pela confiança que depositou em ti.

(Texto fornecido apenas aos participantes da FLUP)

A importância da empatia na atividade jornalística

(baseado em Blank-Libra, 2017 e Klempner, 2000)

O conhecimento retirado das narrativas orais é importante para o jornalismo. Uma atividade fundamental desta profissão é a entrevista e os estudantes são preparados para a condução de entrevistas mas geralmente numa perspetiva sobretudo técnica. É certo que muitas entrevistas jornalísticas envolvem profissionais, políticos e outros atores familiarizados com a esfera pública e o foco da entrevista é estritamente funcional, informativo, onde talvez o cuidado com a dimensão afetiva pareça menos relevante. Mas também são entrevistadas amiúde pessoas sem essa tarimba e até em situação de vivência traumática, com as quais é particularmente importante o estabelecimento de uma relação afetiva, o saber ouvir e respeitar os limites emocionais, e outros, daquela pessoa.

Acontece até que muitas histórias não são contadas porque envolvem vergonha, raiva, muitas vezes sentimento de culpa da vítima. Essas histórias podem ser olhadas como segredos e não como histórias para serem contadas. Pode, de outra forma, acontecer que o entrevistado nunca tenha consultado um psiquiatra e que converse com o jornalista, revelando coisas que nunca compartilhou com ninguém. O relato de uma história traumática pode ser uma experiência de grande vulnerabilidade. Ao contrário de outras narrativas, estas histórias geralmente envolvem o narrador numa tentativa de encontrar um sentido na experiência vivida. A presença de emoções fortes, como o medo, pode ajudar o entrevistador a compreender o interlocutor e a desenvolver empatia. A forma como o entrevistador responde – verbalmente e não só – é fundamental. Por exemplo, quanto mais o narrador se expuser, mais cuidadoso deve ser o entrevistador. É essencial que o entrevistador seja capaz de identificar estas situações e filtrar aquilo que pode ser perguntado e que merece ser publicado, porque nem tudo é matéria jornalística, ou por respeito pela privacidade do entrevistado. É também por isso essencial a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro e assim compreender a sua perspetiva, as suas emoções e o seu comportamento. O desenvolvimento desta capacidade no jornalista é importante, quer para saber ouvir e contar a história com fidelidade, quer para saber quando não o deve fazer.

Mas o jornalista também é vulnerável. É importante ter consciência das possíveis reações defensivas a que pode sucumbir numa entrevista para se proteger de imagens e emoções espoletadas por uma narrativa traumática. Essas estratégias podem ser manifestações de falta de empatia. Uma delas é o foco excessivo nos factos e detalhes da experiência ou, ao contrário, presumir "saber tudo" antes de ser contado, deixando pouco espaço para a narrativa do entrevistado, por exemplo, interrompendo, mudando de assunto, etc. Outras podem ser a paralisia ou a dormência suscitadas pelo receio de uma "inundação" de atrocidades narradas pelo entrevistado. Até a própria admiração manifestada pelo entrevistado pode ser uma forma de criar distância e evitar assim a intimidade perturbadora. Outra reação possível é a culpabilização da vítima, para a qual é dirigida, de forma involuntária, a indignação causada pela narrativa. Por último, a própria hiperemocionalidade que superficialmente se parece com compaixão mas que inunda o entrevistado na "afetividade defensiva" do ouvinte. É também essencial ter presente que o bem-estar emocional do entrevistado deve ser colocado em primeiro lugar, não sendo de todo aconselhável aprofundar matérias que possam reativar o trauma, provocando flashbacks ou outras manifestações dissociativas, ao invés de ajudarem o entrevistado a validar e aceitar a sua narrativa e assim, de certa forma, fechar o processo.

Permitir a narrativa da vivência traumática, numa atmosfera de empatia, com sensibilidade e habilidade, evitando reações ou interpretações distorcidas, torna-o possível.

Não é fácil conduzir uma entrevista evitando todos estes alçapões. É um equilíbrio difícil de conseguir e para o qual a capacidade empática é essencial. Por isso, experimentar situações em que ela possa ser explorada, em ambiente controlado, permite exercitá-la e desenvolvê-la. Escutar alguém a contar uma história permite estabelecer uma ligação emocional e é, por isso, um primeiro passo importante e uma experiência fundamental para um jornalista. E, sim, para estabelecer esta ligação e ultrapassar a relação hierárquica implícita numa entrevista, o entrevistador deve abandonar a ficção da neutralidade.

Claro que entrevistar um sobrevivente de uma vivência traumática requer maior sensibilidade e robustez por parte do entrevistador do que aquele que é normalmente necessária numa entrevista rotineira, mesmo quando se trata de uma história pessoal. Mas a empatia é também importante na condução destas entrevistas, nos contactos exploratórios e na própria redação de conteúdos. As exigências atuais colocadas ao profissionais de comunicação, a falta de formação e o escasso tempo disponível para preparar e conduzir entrevistas tornam mais difícil o estabelecimento de uma relação empática com os interlocutores e com todos os envolvidos. Mas até por isso mais importante se torna reconhecer, valorizar e desenvolver esta capacidade.

Documento produzido no âmbito do projeto de investigação ""Is there a place for empathy online? Using radio production to develop digital empathy", enquadrado no programa doutoral em Media Digitais da Universidade do Porto e com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Para o esclarecimento de qualquer questão, poderá ser contactada a investigadora responsável Ivone Neiva Santos (up199003735@g.uporto.pt).

"Histórias Emocionais" e reflexões produzidas pelos participantes

Nº[1]	Escola	Código	Título [2]	Autor (nome fictício)	Reflexão
1	FLUP	HE1	Era um cão pequenino	Filipa	N/D
2	FLUP	HE2	O choque civilizacional	Gabriela	texto
3	FLUP	HE3	A ida à Ucrânia	Hélia	texto
4	FLUP	HE4	A final 4 da 1ª divisão	Iris	texto
5	FLUP	HE5	Um susto muito grande	Judite	texto
6	FLUP	HE6	A primeira vez que fui aos Aliados	Letícia	texto
7	**FLUP**	**HE7***	**Uma história triste**	Ana	texto
8	FLUP	HE8	O jogo mais memorável que fui ver ao estádio	Manuela	texto
9	FLUP	HE9	Vozes monstruosas	Núria	texto
10	**FLUP**	**HE10***	**O meu padrinho do grupo académico**	Beatriz	áudio
11	FLUP	HE11	Um dos piores dias da minha vida	Olga	texto
12	FLUP	HE13	Veio uma onda	Paula	texto
13	FLUP	HE14	Eu praticava ballet	Elvira	texto
14	FLUP	HE15	Motocross com o meu pai	Renata	N/D
15	**FLUP**	**HE16***	**Vi uma cadelinha**	Daniel	texto
16	**FLUP**	**HE17***	**Quando descobri a doença do meu pai**	Eduarda	texto
17	FLUP	HE18	Exame de condução	Samuel	texto
18	FLUP	HE19	Reptéis na sala de aula	Teresa	texto
19	FLUP	HE20	Uma manchinha castanha	Ursula	texto
20	**FLUP**	**HE21***	**Felicidade**	Amália	texto
21	FLUP	HE24	Uma onda gigante	Carla	N/D
22	FLUP	HE25	Salvamento de um surfista	Amélia	texto
23	**FLUP**	**HE26***	**Doença crónica aos 21 anos**	Bárbara	texto
24	**FLUP**	**HE28***	**Acidente na equitação**	Daniela	texto
25	**FLUP**	**HE29***	**Ficar longe da família**	Eduardo	N/D
26	FLUP	HE30	Um acidente muito grande	Rui	N/D
27	FLUP	HE31	Ser mãe	Estevão	texto
28	FLUP	HE32	Conquista de uma bolsa Gulbenkian	Cristina	N/D
29	FLUP	HE33	Paixão pelos automóveis	Ester	texto
30	FLUP	HE34	O nascimento do Francisco	Fátima	áudio

"Histórias Emocionais" e reflexões produzidas pelos participantes

Nº[1]	Escola	Código	Título [2]	Autor (nome fictício)	Reflexão
31	FLUP	HE35	Erasmus em Itália	Susana	N/D
32	FLUP	HE36	Quando eu parti o braço	Fernanda	texto
33	FLUP	HE37	Uma cambalhota	Felisbela	N/D
34	FLUP	HE38	O dia em que fui atropelada	Gilberta	N/D
35	FLUP	HE39	O dia da Festa dos Tabuleiros em Tomar	Helena	N/D
36	**FLUP**	**HE41***	**Acidente na aula de ginástica**	Irene	N/D
37	**ECP**	**HE43***	**Novo emprego**	Álvaro	N/D
38	**ECP**	**HE44***	**Uma história de superação**	Bruno	N/D
39	**ECP**	**HE45***	**Quando eu fui campeão nacional**	Elias	N/D
40	**ECP**	**HE46***	**Relatos sobrenaturais**	Fernando	N/D
41	**ECP**	**HE48***	**Uma menina chamada Sofia**	Joana	N/D
42	**ECP**	**HE49***	**A história de Alex**	David	N/D
43	ECP	HE50	Quando eu aprendi a andar de bicicleta	Júlia	N/D
44	**AEEA**	**HE51***	**A minha viagem de sonho**	Alda	N/D
45	**AEEA**	**HE52***	**Uma aventura única**	Jacinta	N/D
46	**AEEA**	**HE53**	**A minha viagem favorita**	Dália	N/D
47	**AEEA**	**HE54***	**Uma história real**	Marta	N/D
48	**AEEA**	**HE55***	**Uma cadela chamada Farrusca**	Nuno	N/D
49	**AEEA**	**HE56***	**O gosto pela Matemática**	Óscar	N/D
50	**AEEA**	**HE57***	**Uma viagem com a minha escola**	Rute	N/D
51	**AEEA**	**HE58***	**A minha primeira prova de 100 kms**	Rafael	N/D
52	AEEA	HE59	Um dia muito emotivo	Bruna	N/D
53	AEEA	HE60	A minha cadela e o meu cão	Francisco	N/D

(1) Estas narrativas podem ser ouvidas em:

https://on.soundcloud.com/Jsa2lwK4a7nMR1Ffwn

(2) Nem sempre os participantes atribuíram um título à sua narrativa; nestes casos, foram utilizadas expressões identificativas usadas nas narrativas.

*** Narrativas ouvidas na sessão final**

Nota: foram produzidas 60 narrativas, mas 7 foram excluídas da análise, por razões de limitação etária da amostra (1) e quando os seus produtores não participaram nas duas fases do inquérito (6)

Anexo III

Testes comparativos das médias totais e subtotais das duas escalas

Escalas e subescalas		N	Média	Correlação	Estatística	p[a]
Par 1	Empatia	279	3,96	0,46	t = 20,29	<,001
	Empatia digital	279	3,16		gl = 278	
Par 2	Empatia cognitiva	279	4,15	0,39	t = 17,68	<,001
	Empatia cognitiva digital	279	3,30		gl = 278	
Par 3	Empatia afetiva	279	3,80	0,49	t = 17,92	<,001
	Empatia afetiva digital	279	2,92		gl = 278	

a. significativa no nível 0,01

Testes comparativos das diferenças em função do género

Escalas e subescalas		Género*	N	Média	Estatística	p[a]
Empatia	Total	Feminino	194	4,09	t = 6,126	<,001
		Masculino	82	3,68	gl = 134,744	
	Cognitiva	Feminino	194	4,22	t =2,997	0,003
		Masculino	82	4,00	gl=126,657	
	Afetiva	Feminino	194	3,97	t= 6,142	<,001
		Masculino	82	3,39	gl=130,416	
Empatia digital	Total	Feminino	194	3,24	t=2,989	0,003
		Masculino	82	2,96	gl=274	
	Cognitiva	Feminino	194	3,34	t=1,117	0,265
		Masculino	82	3,21	gl=274	
	Afetiva	Feminino	194	3,08	t=4,797	<,001
		Masculino	82	2,54	gl=274	

a. significativa no nível 0,05

* não foi considerado nesta análise o grupo "não-binário"

Testes comparativos das diferenças em função da idade

3 grupos etários

				Teste de Kruskal-Wallis	
Escalas e subescalas		**Grupo etário**	**N**	**gl**	**p[a]**
Empatia	Total	1 (10-13)	82	2	<,001
		2 (15-19)	155		
		3 (20-24)	42		
	Cognitiva	1 (10-13)	82	2	0,003
		2 (15-19)	155		
		3 (20-24)	42		
	Afetiva	1 (10-13)	82	2	<,001
		2 (15-19)	155		
		3 (20-24)	42		
Empatia digital	Total	1 (10-13)	82	2	0,511
		2 (15-19)	155		
		3 (20-24)	42		
	Cognitiva	1 (10-13)	82	2	0,475
		2 (15-19)	155		
		3 (20-24)	42		
	Afetiva	1 (10-13)	82	2	0,143
		2 (15-19)	155		
		3 (20-24)	42		

a. significativa no nível 0,05

4 grupos etários

				Teste de Kruskal-Wallis	
Escalas e subescalas		**Grupo etário**	**N**	**gl**	**p[a]**
Empatia	Total	1 (10-13)	82	3	<,001
		2 (15-17)	21		
		3 (18-19)	134		
		3 (20-24)	42		
	Cognitiva	1 (10-13)	82	3	0,003
		2 (15-17)	21		
		3 (18-19)	134		
		3 (20-24)	42		
	Afetiva	1 (10-13)	82	3	<,001
		2 (15-17)	21		
		3 (18-19)	134		
		3 (20-24)	42		
Empatia digital	Total	1 (10-13)	82	3	0,627
		2 (15-17)	21		
		3 (18-19)	134		
		3 (20-24)	42		
	Cognitiva	1 (10-13)	82	3	0,564
		2 (15-17)	21		
		3 (18-19)	134		
		3 (20-24)	42		
	Afetiva	1 (10-13)	82	3	0,013
		2 (15-17)	21		
		3 (18-19)	134		
		3 (20-24)	42		

a. significativa no nível 0,05

Relevância das diferenças em função da idade

Comparações múltiplas

4 grupos etários

						Teste de Dunnett			
Escalas e subescalas		**Grupo etário**	**Grupo controlo**	**Diferença média**	**Sig[a]**	**Grupo etário**	**Grupo controlo**	**Diferença média**	**Sig[a]**
Empatia	Total	1 (10-13)	4 (20-24)	-,51829*	0,000	2 (15-17)	1 (10-13)	0,23884	0,101
		2 (15-17)	4 (20-24)	-0,27945	0,065	3 (18-19)	1 (10-13)	,47570*	0,000
		3 (18-19)	4 (20-24)	-0,04258	0,908	4 (20-24)	1 (10-13)	,51829*	0,000
	Cognitiva	1 (10-13)	4 (20-24)	-0,20653	0,082	2 (15-17)	1 (10-13)	0,15891	0,461
		2 (15-17)	4 (20-24)	-0,04762	0,967	3 (18-19)	1 (10-13)	,26346*	0,001
		3 (18-19)	4 (20-24)	0,05694	0,847	4 (20-24)	1 (10-13)	0,20653	0,090
	Afetiva	1 (10-13)	4 (20-24)	-,80046*	0,000	2 (15-17)	1 (10-13)	0,31237	0,127
		2 (15-17)	4 (20-24)	-,48810*	0,013	3 (18-19)	1 (10-13)	,66827*	0,000
		3 (18-19)	4 (20-24)	-0,13220	0,490	4 (20-24)	1 (10-13)	,80046*	0,000
Empatia digital	Total	1 (10-13)	4 (20-24)	-0,15208	0,525	2 (15-17)	1 (10-13)	-0,01459	1,000
		2 (15-17)	4 (20-24)	-0,16667	0,697	3 (18-19)	1 (10-13)	0,06403	0,877
		3 (18-19)	4 (20-24)	-0,08804	0,812	4 (20-24)	1 (10-13)	0,15208	0,572
	Cognitiva	1 (10-13)	4 (20-24)	-0,11504	0,796	2 (15-17)	1 (10-13)	0,07218	0,976
		2 (15-17)	4 (20-24)	-0,04286	0,994	3 (18-19)	1 (10-13)	-0,08844	0,816
		3 (18-19)	4 (20-24)	-0,20348	0,368	4 (20-24)	1 (10-13)	0,11504	0,833
	Afetiva	1 (10-13)	4 (20-24)	-0,21032	0,419	2 (15-17)	1 (10-13)	-0,16270	0,805
		2 (15-17)	4 (20-24)	-0,37302	0,244	3 (18-19)	1 (10-13)	,31468*	0,029
		3 (18-19)	4 (20-24)	0,10436	0,820	4 (20-24)	1 (10-13)	0,21032	0,463

a. significativa no nível 0,05

Testes à interação entre as variáveis género e idade

Análise de variância de dois fatores

Escalas e subescalas		Média	Sig[a]
Empatia	Total	3,96	<,001
	Cognitiva	4,15	<,001
	Afetiva	3,80	<,001
Empatia digital	Total	3,16	0,030
	Cognitiva	3,30	0,308
	Afetiva	2,92	<,001

a. significativa no nível 0,05

Teste t de amostras independentes (grupo etário e género)

		Grupo etário 10-13			Grupo etário 15-19			Grupo etário 20-24		
Escalas e subescalas	Género	N	Média	Sig[a]	N	Média	Sig[a]	N	Média	Sig[a]
Empatia	Feminino	48	3,69	0,384	116	4,20	<,001	30	4,29	0,001
	Masculino	33	3,58		37	3,71		12	3,83	
Empatia cognitiva	Feminino	48	3,98	0,987	116	4,28	0,039	30	4,34	0,009
	Masculino	33	3,99		37	4,07		12	3,80	
Empatia afetiva	Feminino	48	3,42	0,247	116	4,13	<,001	30	4,24	0,075
	Masculino	33	3,22		37	3,39		12	3,87	
Empatia digital	Feminino	48	3,15	0,648	116	3,23	0,008	30	3,41	0,022
	Masculino	33	3,06		37	2,90		12	2,88	
Empatia digital cognitiva	Feminino	48	3,32	0,899	116	3,28	0,428	30	3,59	0,049
	Masculino	33	3,34		37	3,16		12	3,03	
Empatia digital afetiva	Feminino	48	2,87	0,263	116	3,16	<,001	30	3,10	0,056
	Masculino	33	2,61		37	2,46		12	2,61	

a. significativa no nível 0,05

Testes ao impacto da intervenção

Escalas e subescalas		Tipo de participação		Média pré-teste	Média pós-teste	Teste de Kruskal-Wallis gl	Teste de Kruskal-Wallis Sig.[a]
Empatia	Total	Narrativa áudio	53	4,03	4,04	2	0,268
		Atividades em sala	23	4,04	3,89		
		Grupo de controlo	152	3,90	3,91		
	Cognitiva	Narrativa áudio	53	4,18	4,10	2	0,248
		Atividades em sala	23	4,22	3,99		
		Grupo de controlo	152	4,13	4,10		
	Afetiva	Narrativa áudio	53	3,90	3,99	2	0,533
		Atividades em sala	23	3,89	3,80		
		Grupo de controlo	152	3,70	3,75		
Empatia digital	Total	Narrativa áudio	53	3,19	3,24	2	0,742
		Atividades em sala	23	3,30	3,25		
		Grupo de controlo	152	3,10	3,09		
	Cognitiva	Narrativa áudio	53	3,26	3,39	2	0,544
		Atividades em sala	23	3,43	3,47		
		Grupo de controlo	152	3,30	3,31		
	Afetiva	Narrativa áudio	53	3,08	3,00	2	0,950
		Atividades em sala	23	3,09	2,88		
		Grupo de controlo	152	2,78	2,71		

a. Significativa no nível 0,05

Teste t

Escalas e subescalas		Participou nas atividades em sala	N	DM[a]	DP	gl	sig[b]
Empatia	Total	Sim	76	-0,040	0,364	226	0,375
		Não	152	0,011	0,433		
	Cognitiva	Sim	76	-0,123	0,510	226	0,217
		Não	152	-0,029	0,557		
	Afetiva	Sim	76	0,035	0,400	226	0,844
		Não	152	0,049	0,587		
Empatia digital	Total	Sim	76	0,020	0,819	226	0,712
		Não	152	-0,018	0,663		
	Cognitiva	Sim	76	0,103	0,953	226	0,477
		Não	152	0,015	0,837		
	Afetiva	Sim	76	-0,118	0,979	226	0,729
		Não	152	-0,073	0,891		

a. diferença entre as médias nos inquéritos pré e pós-teste

b. Significativa no nível 0,05

Escalas e subescalas		Poduziu a narrativa áudio	N	DM[a]	DP	gl	sig[b]
Empatia	Total	Sim	53	0,011	0,383	226	0,738
		Não	175	-0,011	0,420		
	Cognitiva	Sim	53	-0,075	0,522	226	0,813
		Não	175	-0,055	0,550		
	Afetiva	Sim	53	0,089	0,430	226	0,489
		Não	175	0,031	0,559		
Empatia digital	Total	Sim	53	0,050	0,763	226	0,528
		Não	175	-0,022	0,704		
	Cognitiva	Sim	53	0,128	0,934	226	0,426
		Não	175	0,019	0,859		
	Afetiva	Sim	53	-0,082	0,865	226	0,952
		Não	175	-0,090	0,937		

a. diferença entre as médias nos inquéritos pré e pós-teste

b. Significativa no nível 0,05

Testes ao impacto da intervenção

Testes de Wilcoxon

Escalas e subescalas		Tipo de participação	N	Média Pré-teste	Média Pós-teste	Diferença Média (DMa)	Desvio Padrão (DP)	Estatística de Teste	p
Empatia	Total	Narrativa áudio	53	4.03	4.04	0.011	0.383	0	1
		Atividades em sala	23	4.04	3.89	-0.157	0.290	1	1
		Grupo de controlo	152	3.90	3.91	0.011	0.011	0	1
	Cognitiva	Narrativa áudio	53	4.18	4.10	-0.075	0.522	1	1
		Atividades em sala	23	4.22	3.99	-0.232	0.476	1	1
		Grupo de controlo	152	4.13	4.10	-0.029	0.557	1	1
	Afetiva	Narrativa áudio	53	3.90	3.99	0.089	0.430	0	1
		Atividades em sala	23	3.89	3.80	-0.090	0.293	1	1
		Grupo de controlo	152	3.70	3.75	0.049	0.587	0	1
Empatia digital	Total	Narrativa áudio	53	3.19	3.24	0.050	0.763	0	1
		Atividades em sala	23	3.30	3.25	-0.049	0.951	1	1
		Grupo de controlo	152	3.10	3.09	-0.018	0.663	1	1
	Cognitiva	Narrativa áudio	53	3.26	3.39	0.128	0.934	0	1
		Atividades em sala	23	3.43	3.47	0.043	1.014	0	1
		Grupo de controlo	152	3.30	3.31	0.015	0.837	0	1
	Afetiva	Narrativa áudio	53	3.08	3.00	-0.082	0.865	1	1
		Atividades em sala	23	3.09	2.88	-0.203	1.222	1	1
		Grupo de controlo	152	2.78	2.71	-0.073	0.891	1	1

Testes ao impacto da intervenção

em função das variáveis género e grupo etário

Tipo de participante* género[a]

		Feminino		Masculino	
Escalas e subescalas		**gl**	**p[b]**	**gl**	**p[b]**
Empatia	Total	2	0,784	2	0,254
	Cognitiva	2	0,452	2	0,511
	Afetiva	2	0,851	2	0,472
Empatia digital	Total	2	0,935	2	0,616
	Cognitiva	2	0,841	2	0,475
	Afetiva	2	0,817	2	0,886

a. Teste de Kruskal-Wallis

b. Significativa no nível 0,05

Tipo de participante* grupo etário[a]

		10-13		15-19		20-24	
Escalas e subescalas		**gl**	**p[b]**	**gl**	**p[b]**	**gl**	**p[b]**
Empatia	Total	2	0,504	2	0,190	2	0,753
	Cognitiva	2	0,719	2	0,253	2	0,521
	Afetiva	2	0,448	2	0,440	2	0,813
Empatia digital	Total	2	0,406	2	0,567	2	0,122
	Cognitiva	2	0,441	2	0,337	2	0,203
	Afetiva	2	0,648	2	0,860	2	0,277

a. Teste de Kruskal-Wallis

b. Significativa no nível 0,05

Anexo IV

Temas e emoções nas "Histórias Emocionais"

Nº[(1)]	Escola	Código	Título	Participante (género)	Narrador (género)	Tema	Sub-temas	Emoções
1	FLUP	HE1	Era um cão pequenino	Feminino	Feminino	Intimidade	Animais de estimação	Tristeza
2	FLUP	HE2	O choque civilizacional	Feminino	Masculino	Desempenho	Viagem/trauma	Surpresa/nostalgia (tristeza)
3	FLUP	HE3	A ida à Ucrânia	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/viagem/conquista	Tristeza/alegria/raiva
4	FLUP	HE4	A final 4 da 1ª divisão	Feminino	Masculino	Desempenho	Desporto/conquista	Alegria
5	FLUP	HE5	Um susto muito grande	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura	Medo
6	FLUP	HE6	A primeira vez que fui aos Aliados	Feminino	Feminino	Desempenho	Desporto/conquista	Alegria
7	FLUP	HE7	Uma história triste	Feminino	Feminino	Intimidade	Doença	Tristeza
8	FLUP	HE8	O jogo mais memorável que fui ver ao estádio	Feminino	Feminino	Desempenho	Desporto/conquista	Alegria
9	FLUP	HE9	Vozes monstruosas	Feminino	Feminino	Desempenho	Acidente/trauma	Medo
10	FLUP	HE10	O meu padrinho do grupo académico	Feminino	Feminino	Desempenho	Conquista	Felicidade (alegria)/receio (medo)
11	FLUP	HE11	Um dos piores dias da minha vida	Feminino	Feminino	Intimidade	Luto	Tristeza
12	FLUP	HE13	Veio uma onda	Feminino	Feminino	Desempenho	Acidente/trauma	Medo
13	FLUP	HE14	Eu praticava ballet	Feminino	Feminino	Desempenho	Acidente	Surpresa/tristeza/medo/raiva
14	FLUP	HE15	Motocross com o meu pai	Feminino	Feminino	Intimidade	Aventura	Alegria
15	FLUP	HE16	Vi uma cadelinha	Masculino	Feminino	Intimidade	Animais estimação	Alegria/tristeza/repulsa
16	FLUP	HE17	Quando descobri a doença do meu pai	Feminino	Feminino	Intimidade	Doença	Incerteza (medo)/tristeza/raiva
17	FLUP	HE18	Exame de condução	Masculino	Feminino	Desempenho	Conquista	Felicidade (alegria)
18	FLUP	HE19	Reptéis na sala de aula	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura	Medo; alegria
19	FLUP	HE20	Uma manchinha castanha	Feminino	Masculino	Intimidade	Animais de estimação	Tristeza/surpresa/alegria
20	FLUP	HE21	Felicidade	Feminino	Feminino	Intimidade	Aventura	Felicidade (alegria)
21	FLUP	HE24	Uma onda gigante	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/Acidente	Medo
22	FLUP	HE25	Salvamento de um surfista	Feminino	Masculino	Desempenho	Aventura/conquista	Medo
23	FLUP	HE26	Doença crónica aos 21 anos	Feminino	Masculino	Intimidade	Doença/Conquista	Tristeza/felicidade (alegria)
24	FLUP	HE28	Acidente na equitação	Feminino	Feminino	Desempenho	Desporto/Acidente	Medo/tristeza
25	FLUP	HE29	Ficar longe da família	Masculino	Feminino	Desempenho	Conquista	Medo
26	FLUP	HE30	Um acidente muito grande	Masculino	Feminino	Intimidade	Acidente/luto	Tristeza

Nº[1]	Escola	Código	Título	Participante (género)	Narrador (género)	Tema	Sub-temas	Emoções
27	FLUP	HE31	Ser mãe	Masculino	Feminino	Intimidade	Maternidade/conquista	Tristeza, felicidade (alegria)
28	FLUP	HE32	Conquista de uma bolsa Gulbenkian	Feminino	Masculino	Desempenho	Conquista	Felicidade (alegria)
29	FLUP	HE33	Paixão pelos automóveis	Feminino	Masculino	Desempenho	Desporto/conquista/acidente	Alegria/tristeza
30	FLUP	HE34	O nascimento do Francisco	Feminino	Feminino	Intimidade	Maternidade	Alegria
31	FLUP	HE35	Erasmus em Itália	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/viagem	Alegria/Tristeza
32	FLUP	HE36	Quando eu parti o braço	Feminino	Feminino	Desempenho	Desporto/acidente/trauma	Tristeza
33	FLUP	HE37	Uma cambalhota	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/acidente	Tristeza/alegria
34	FLUP	HE38	O dia em que fui atropelada	Feminino	Feminino	Desempenho	Acidente/trauma	Medo
35	FLUP	HE39	O dia da Festa dos Tabuleiros em Tomar	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/acidente/conquista	Medo/alegria
36	FLUP	HE41	Acidente na aula de ginástica	Feminino	Feminino	Desempenho	Desporto/acidente/trauma	Medo/tristeza
37	ECP	HE43	Novo emprego	Masculino	Masculino	Desempenho	Conquista	Surpresa
38	ECP	HE44	Uma história de superação	Masculino	Masculino	Desempenho	Desporto/conquista	Alegria
39	ECP	HE45	Quando eu fui campeão nacional	Masculino	Masculino	Desempenho	Desporto/conquista	Alegria
40	ECP	HE46	Relatos sobrenaturais	Masculino	Masculino	Desempenho	Aventura/trauma	Medo/alegria
41	ECP	HE48	Uma menina chamada Sofia	Feminino	Feminino	Intimidade	Doença/Conquista	Alegria/tristeza
42	ECP	HE49	A história de Alex	Masculino	Masculino	Desempenho	Aventura/conquista	Alegria
43	ECP	HE50	Quando eu aprendi a andar de bicicleta	Feminino	Feminino	Desempenho	Conquista	Medo/alegria
44	AEEA	HE51	A minha viagem de sonho	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/Viagem	Alegria
45	AEEA	HE52	Uma aventura única	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/Viagem/Conquista	Alegria
46	AEEA	HE53	A minha viagem favorita	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/viagem	Alegria
47	AEEA	HE54	Uma história real	Feminino	Masculino	Desempenho	Acidente	Tristeza
48	AEEA	HE55	Uma cadela chamada Farrusca	Masculino	Feminino	Intimidade	Animais de estimação/Luto/Maternidade	Alegria/tristeza/surpresa
49	AEEA	HE56	O gosto pela Matemática	Masculino	Masculino	Desempenho	Conquista	Alegria
50	AEEA	HE57	Uma viagem com a minha escola	Feminino	Feminino	Desempenho	Aventura/viagem	Felicidade (alegria)
51	AEEA	HE58	A minha primeira prova de 100 kms	Masculino	Masculino	Desempenho	Desporto/conquista	Alegria/ansiedade (medo)
52	AEEA	HE59	Um dia muito emotivo	Feminino	Feminino	Intimidade	Maternidade	Alegria
53	AEEA	HE60	A minha cadela e o meu cão	Masculino	Masculino	Intimidade	Animais de estimação	Tristeza/alegria

(1) Estas narrativas podem ser ouvidas em:
https://on.soundcloud.com/Jsa2IwK4a7nMR1Ffwn

Grelha de codificação temática

Tema	Descrição	Subtema	Descrição	Emoções predominantes	Recursos sonoros utlizados
Intimidade	Narrativas focadas nas relações pessoais e afetivas	Animais de estimação	Histórias em torno da adoção e da relação afetiva com animais domésticos; por vezes, relaciona-se também com os outros subtemas	Tristeza, alegria	Música sublinhando as emoções e efeitos sonoros ilustrativos da presença do animal, como latidos, miados, brinquedos, etc.
		Doença/luto	Narrativas focadas no diagnóstico de doença do próprio ou de familiares ou no falecimento de pessoas próximas e do sofrimento associado	Tristeza, medo	Música sublinhando sobretudo a tristeza, efeitos sonoros reveladores do cenário dos acontecimentos ou representando as emoções (como trovoada)
		Maternidade	Foco na experiência da maternidade e na relação com o novo membro da família	Alegria, tristeza	Música, sons emitidos por um bebé (choro, riso)
Desempenho	Narrativas focadas no (in)cumprimento de objetivos e na superação de obstáculos	Acidente/trauma	Relato de um acidente e, por vezes, das suas consequências; pode estar associado ao resultado de uma aventura ou da prática desportiva; pode envolver ou não uma memória traumática, e, neste caso, o foco é colocado no seu impacto no presente	Medo, tristeza, alegria	Efeitos sonoros que transportam o ouvinte para o acontecimento (por ex., travagem, ambulância, trovões, etc.)
		Aventura	Histórias relatando ações pouco usuais e situações imprevistas, envolvendo manifestações de medo e/ou suspense e, por vezes, acidentes	Medo, alegria	Efeitos sonoros que transportam o ouvinte para o contexto (por ex., motores, ondas, trovões, relincho, etc.)
		Conquista	Narrativa envolvendo a obtenção e celebração de uma vitória, após um percurso feito de obstáculos	Alegria, tristeza, medo	Música associada aos diferentes momentos narrativos (por ex., celebratória quando se trata de uma vitória), efeitos relacionados com os festejos da vitória, como risos e palmas.
		Desporto	Narrativas que recordam acontecimentos vividos como praticantes ou como adeptos; pode envolver ou não uma dimensão de conquista	Alegria	
		Viagem	Enquadradas como aventuras envolvendo risco ou e/ou descoberta	Alegria	Música, sons festivos como foguetes ou alusivos à viagem, como motores de avião

Nota: os subtemas por vezes entrecruzam-se (por exemplo, desporto e conquista, desporto e acidente ou maternidade e conquista), tendo sido considerado no agrupamento temático o foco predominante (desempenho/intimidade)

Análise da estrutura narrativa nas Histórias Emocionais

Estrutura narrativa	Questão	Função e forma linguística	HE1: Era um cão pequenino
Resumo	Do que se trata?	Assinala que a narrativa vai iniciar e chama a atenção do ouvinte; uma frase resumindo o tema antes de a narrativa iniciar	"Boa tarde (...) poderia contar uma história marcante da sua vida...?"
Orientação	Quem ou o que está envolvido na história e quando e onde ocorreu?	Ajuda o ouvinte a identificar o tempo, lugar, pessoas, ação e situação da história; caracterizado pelo uso do pretérito imperfeito e auxiliares para indicar o modo, tempo e lugar	"...quando eu estava eu acho que no 6º ano, eu e a minha família tinhamos um cão pequeno, era um maltez, e, prontos assim, a minha mãe tinha viajado..."
Complicação (ou ação complicadora)	Então o que aconteceu?	A categoria central da narrativa que fornece o elemento "o que aconteceu" ao relato; Orações narrativas (narrative clauses) ordenadas cronologicamente; verbos no pretérito perfeito ou no presente	"Deixámos em casa do meu avô..."
Resolução	O que aconteceu no final?	Clarifica o propósito da história; apresentada como a última oração narrativa que começou com a "ação complicadora"	"Basicamente, eles mataram o meu cãozinho..:"
Coda	Como é que tudo acaba?	Assinala o fim da narrativa e transporta o ouvinte de novo ao ponto inicial; frequentemente, uma frase genérica e "atemporal"	"Pronto, foi isso que aconteceu, Até agora, estou a ficar assim um pouco... emocionada..."
Avaliação	E daí?	Clarifica o propósito da história; inclui: intensificadores, verbos auxiliares, negativas, repetições, comentários avaliativos, discurso embebido, comparações com eventos que não ocorreram; referência a “pseudo-eventos”, o uso de ambiguidade na formulação (e.g. uso da voz passiva ou ativa)	"Eu senti-me culpada, para além de triste e devastada"; Eu senti-me culpada, porque tinhamos outras opções..."; "Porque é que eu insisti tanto..."; agora já passou mas no momento fiquei uma semana inteira a chorar baba e ranho"; "Eu tinha aulas no dia a seguir, saber a notícia logo de manhã, só me lembro de entrar na aula (...) e no meio da aula começo a chorar"
Evento inicial	Na fase Orientação (sem necessidade de causa)		Viagem da mãe
Evento mais noticiável	Evento que justifica a narrativa		Morte do cão
Observações			

Estrutura narrativa	HE2: O choque civilizacional	HE3: A Ida à Ucrânia
Resumo		
Orientação	"Nasci em Luanda, em Maio de 1969...	"Chamo-me Teresa. Sou presidente e fundadora da associação Porto Solidário"
Complicação (ou ação complicadora)	" Cheguei a Portugal poucas semanas antes de completar 6 anos..."	"Infelizmente, foi a ida à Ucrânia.."
Resolução	"Essa retrete do telhado só há pouco tempo foi retirada, porque a casa foi demolida.."	"Senti-me muito bem de poder ajudar"
Coda	"Sempre que lá passo, recordo a imagem que ficou gravada para sempre na minha memória"	"De um dia para o outro podemos estar na mesma situação"
Avaliação	"quando a transição para a independência se começou a agravar"; "recordo-me como se fosse hoje"; "eram muros e muros de pedra"; "pouco trânsito... cada vez menos"; "choque civilizacional vai crescendo"; "nunca tinha visto algo assim"; "só há poucos anos foi retirada"; "gravada para sempre na minha memória"	"Infelizmente..."; "uma felizarda" "senti-me muito bem de poder ajudar" "dar valor" "já presenciaram muita coisa" "foram eles que me ajudaram" "aprendi que não podemos fazer julgamentos" "temos é que ajudar" "*gostava* que as pessoas fossem mais solidárias" "de um dia para o outro podemos estar na mesma situação"
Evento inicial	Viagem para Portugal	Voluntariado na Ucrânia
Evento mais noticiável	A surpresa causada pela visão da retrete no telhado	A viagem a Lviv ("Esse foi o momento mais marcante de todo o voluntariado")
Observações		

Estrutura narrativa	HE4: A final 4 do regional de 1ª divisão	HE5: Um susto muito grande
Resumo	"Estamos aqui hoje com o Ruben...(...) consegues contar-nos um momento marcante da tua vida?"	"O meu nome é Érica. Sou de uma região, no Brasil, em Minas Gerais, que é uma região típica de cavalos..."
Orientação	"...o momento que me ficou na memória foi a final 4 do regional da 1ª divisão em que a minha equipa venceu"	"Uma vez, a gente foi passear onde ela tinha dois cavalos... "
Complicação (ou ação complicadora)	"Sabíamos que no Domingo, a final, contra... seria mais difícil..."	"E a gente resolveu galopar..."
Resolução	"No dia do jogo, tudo correu bem... conseguimos vencer	"Até que ela conseguiu fazer com que o cavalo parasse..."
Coda	"Vai sem dúvida ficar na minha memória como uma das memórias mais felizes da minha vida"	""Eu devia ter uns 16, 17 anos e foi uma aventura, um susto muito grande e depois daquilo eu entendi que o animal precisa que a gente tenha mais costume..."
Avaliação	"memórias que ficarão para sempre comigo" "Tudo correu bem";"Tivemos a sorte e o engenho do nosso lado"; "Conseguimos vencer, foi um momento super feliz"; "foi uma explosão de alegria" "Fomos todos celebrar, todos juntos, abraçamo-nos, gritamos, celebramos e foi mesmo muito divertido";"Foi muito comovente e fiquei muito feliz"; "Foi o reflexo de muito trabalho..:"	"Ele disparou na estrada (...) e correu, galopando, galopando..." "E naquele desespero..";"eu, assustada, tentando segurar a rédea, já não estava conseguindo segurar, estava quase caindo.."; "sufocada com medo dos carros, com medo de o cavalo ser atropelado,"com medo... desespero"; "foi assim um aperto muito grande";"essa amiga minha, com muita coragem"; "... até que ela conseguiu fazer com que o cavalo parasse"; "Foi uma aventura, um susto muito grande"; "se eu desesperasse mesmo, seu eu soltasse a rédea, eu caía..:
Evento inicial	Participação como atleta num campeonato desportivo	Passeio a cavalo num picadeiro
Evento mais noticiável	No domingo, que seria a final contra o Vacariça seria mais difícil	Fuga do cavalo da fazenda durante um passeio a galope
Observações		

Estrutura narrativa	HE6: A primeira vez que fui aos Aliados	HE7: Uma história triste
Resumo	Sei que gostas muito de futebol e o teu clube é o Porto. Qual é o momento mais marcante que tens como adepta?"	"Portanto, eu vou aqui contar um pouco uma história triste..."
Orientação	"Acho que talvez seja a primeira vez que fui aos Aliados..."	"Uma situação de vida de uma pessoa, que é a minha mãe, que, durante muitos anos se dedicou de forma quase total e completa ao mundo do trabalho dela..."
Complicação (ou ação complicadora)	"E depois a última jornada era às seis da tarde, em Guimarães, e eu fui para os Aliados, com os meus pais, eram para aí três da tarde..."	"Verificámos que, nos últimos anos, começou a ter comportamentos diferentes, comportamentos às vezes que eram inapropriados."
Resolução	Tu sentes-te realmente parte daquilo..."	"Só muito tarde, agora quase já numa fase mais final, é que tivemos o diagnóstico de uma demência"
Coda	"Foi assim um momento bastante importante"	"É uma situação muito triste e certamente que há muitas pessoas que vivem hoje em dia este tipo de situações e que são ingratas, ingratas para todos"
Avaliação	"Foi bastante especial..:" E também foi muito importante..." "Nós ainda vimos o jogo todo lá nos Aliados..." "Foi mesmo especial porque foi assim... a primeira vez que tu sentes (...) todos os adeptos reunidos assim para alguma coisa, pelos menos foi a primeira vez que eu fui aos Aliados. E então tu sentes-te realmente parte daquilo porque está toda a gente ali para a mesma coisa... e torna ainda mais especial eu ter ido com os meus pais mas, principalmente, com o meu pai, que é a pessoa com quem em vejo todos os jogos..."	"Começou a trabalhar muito cedo" "Durante muitos anos se dedicou de forma quase total e completa ao mundo do trabalho dela";"É muito ingrata, porque são anos de incompreensão..." "depois de tantos anos a trabalhar (...) sentimo-nos impotentes perante uma vida que poderia ter sido mais... saudável, agora neste percurso do início da velhice e da reforma... e passou a ser ... momentos mais tristes" "é uma situação muito triste" "São ingratas para todos"
Evento inicial	1º campeonato de futebol assistido	Rotina profissional da mãe
Evento mais noticiável	Festejar o campeonato nos Aliados pela primeira vez	O diagnóstico
Observações		

Estrutura narrativa	HE8: O jogo mais memorável que fui ver ao estádio	HE9: Vozes monstruosas
Resumo	Sei que gostas muito de futebol e o teu clube é o Porto. Qual é a lembrança que tens do teu clube?"	Eu sou uma pessoa reservada e com ansiedade, julgo que este traços são o resultado de uma experiência que tive na infância
Orientação	"Lembro-me especialmente do jogo mais memorável que fui ver ao estádio..."	"Teria 4 anos, era uma noite de verão e a vila estava em festa..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Já perto do final do prolongamento, há um penalti para o Porto que foi cobrado pelo Alex Teles..."	"Mas aquela noite foi diferente, toda a alegria se transformou em terror. Perdi-me na multidão.."
Resolução	"... o estádio praticamente veio abaixo..."	"Até que, finalmente, encontrei os meus pais"
Coda	Essa é uma das melhores lembranças que tenho como adepta do Porto	"Aqueles minutos prolongaram-se no trauma que me acompanha por anos"
Avaliação	Lembro-me especialmente do jogo mais memorável que fui ver ao estádio"; "havia muita pressão para este 2º jogo"; "O porto marcou cedo mas infelizmente o Roma conseguiu empatar"; Lembro-me desse momento como se fosse ontem, onde o estádio praticamente veio abaixo e essa é uma das melhores lembranças que tenho como adepta do Porto"	"A pessoa que somos é o resultado das nossas histórias, vivências e contextos";"Ainda que as memórias sejam confusas, há algo naquele dia que me assombra até hoje"; "As festas populares, como gostava delas!" "Ali, vivia o esplendor da felicidade": "Mas aquela noite foi diferente" "perdi-me na multidão"; "medo do abandono"; "inundou-me um choro compulsivo"; "até que, finalmente, encontrei os meus pais"; "Vivo com ansiedade social, como se habitassem em mim todas as vozes "; "Um pesadelo que não cessa"
Evento inicial	Campeonato de futebol	Ida a uma festa popular numa noite de Verão
Evento mais noticiável	A final do campeonato	O momento em que se perde dos pais
Observações		

Estrutura narrativa	HE10: O meu padrinho do grupo académico	HE11: Um dos piores dias da minha vida
Resumo	"Olá a todos, estou aqui com a Bárbara e ela vai contar-me uma história emocionante da sua vida"	
Orientação	"Então, há umas semanas atrás, eu pedi ao meu treinador de vólei, um colega da faculdade, para ser o meu padrinho do GAF..."	"Foi no dia 7 de julho de 2021 que ocorreu um dos piores dias da minha vida..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Acabei por encontrar um plano muito fofo..."	"Quando estava a chegar de férias e, no aeroporto, recebo uma chamada da minha tia.."
Resolução	"...usei o pretexto de que estava uma bola perdida no ginásio e foi ali um momento muito feliz"	"Um dia horrível para mim foi no dia da homenagem na Universidade, em Viseu, onde tinha professores, alunos, colegas, família, toda, a chorar por alguém que tinha morrido assim, de repente "
Coda	"É muito importante nós termos uma figura forte ao pé de nós e desde o início que eu soube que o Miguel era a melhor escolha"	"foi algo impactante na minha vida"
Avaliação	"Um pedido é sempre um pedido, uma pessoa nunca sabe como é que vai correr"; "Uma pessoa não quer desiludir" "É sempre uma incógnita, nunca sabes o que é que está dentro da cabeça de uma pessoa, aí estava talvez mais o receio"; "Comprei-lhe uma bolinha de volei, toda bonita"; "Foi ali um momento muito feliz"	"um dos piores dias da minha vida" "uma morte súbita, sem explicação, sem razão" "chocou a família toda "a idade não dava para perceber..:" "momento trágico" "o meu primo de 20 anos" "dia horrível para mim" "a chorar..." "... de repente""morrido assim, de repente""inexplicável, chocante... impactante na minha vida"
Evento inicial	Pedido de apadrinhamento	Regresso de férias
Evento mais noticiável	a surpresa preparada para formalizar o pedido	A notícia da morte do familiar
Observações		

Estrutura narrativa	HE13: Veio uma onda	HE14: Eu praticava ballet
Resumo	"Desde pequenina que sempre tive algum medo de água..."	"Eu praticava ballet e foi com 13 anos que nós fizemos um espectáculo, o Quebra-Nozes e os ensaios tinham sido muito a correr..."
Orientação	"O dia de que eu vou falar foi um dia normal, um dia de Verão, o mar não estava particularmente perigoso..."	"E então saimos de uma coreografia, fomos até ao camarim..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Eu fui ao mar com um amigo meu..."	"Estávamos a vestir o seguinte e começámos a ouvir a nossa música..."
Resolução	"Rapidamente, voltei a tirar a cabeça da água..:"	"Só me lembro de chegar à pernada e ver um rapaz a dançar sozinho~no palco e nós ficarmos assim a olhar uns para os outros"
Coda	"Acho que muitos dos nossos medos são assim"	"Foi tudo muito inexpectável, surpreendente"; "ao mesmo tempo, senti raiva porque eu fiquei: porque é que não nos prepararam para isto..."
Avaliação	"Sempre tive algum medo da água.."; "respeito pela água e pelo mar..." " O mar não estava particularmente perigoso..." "este meu amigo gosta muito de se aventurar.."Eu sempre de pé atrás..." ""...já tive alguns sustos destes, mais na minha cabeça.." "isso faz-me pensar que o medo é mais do medo..."	"surpresos porque não estávamos à espera" " Não, não pode ser", "Fomos a correr, já sabíamos que era a nossa música" "Mas ainda na esperança de não ser porque não podia" "do género, vale a pena entrar, não vale" "aquilo que nós fizéssemos podia fazer o público perceber que algo estava errado" "ficámos sem reacção, perplexos..." Foi tudo muito inexpectável, surpreendente" "lembro-me de no momento ficar sem reação, surpresa" "ao mesmo tempo senti medo porque não sabia o que ia acontecer depois daquilo"e ao mesmo tempo senti raiva"
Evento inicial	Ida ao mar	Preparação para um espectáculo
Evento mais noticiável	A onda que provocou a submersão	Revelação de o espectáculo ter iniciado sem a presença da narradora e colegas
Observações		

Estrutura narrativa	HE15: Motrocross com o meu pai	HE16: Vi uma cadelinha
Resumo	"Eu nasci e cresci em Moçambique, em Maputo, e eu andava, fazia muito motocross com o meu pai"	"Olá, Nina, que linda...Sempre tivemos animais aqui que encontramos na rua, mas sempre quisemos adoptar um cãozinho"
Orientação	"Houve uma vez, que eu fui atrás, com o meu pai..."	"Então, decidimos, um dia, deslocarmo-nos ao canil..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Então eu estou atrás e ele acelera de repente..."	"No meio de tantos animais carentes de amor, vejo uma cadelinha..."
Resolução	"Quando chegámos a casa, ele teve que ir ao hospital..."	"na segunda-feira fui buscá-la e ela ficou felícissima"
Coda	Hoje quando eu me lembro da situação de ele ter caído de uma duna táo pequena depois de tantas coisas que nós fizemos, é uma coisa que eu me rio até hoje, é assim das memórias mais impactantes que eu tenho"	"Já passaram seis anos e foi das melhores coisas que nos aconteceu..."
Avaliação	"tem uma história que eu gosto muito de contar"; "sentimento de liberdade incrível, era uma adrenalina que eu sentia quando estava numa mota, é algo que eu nunca mais experienciei aqui"; "eu posso estar a rir porque... na altura não ri, claro"; "hoje quando eu me lembro da situação de ele ter caído de uma duna tão pequena, depois de tantas coisas que nós fizemos, é assim uma coisa que eu me rio até hoje"	"cãozinho", "infelizmente... poucas condições" "tantos animais carentes de amor" "estava no escuro" "cativou-me logo" "seria uma boa cadelinha" "Ficou felicíssima, adorava toda a gente" "já passaram uns 6 anos e foi a melhor coisa que nos aconteceu" "um dos nossos caezinhos infelizmente faleceu" "foi uma mais valia" "foi uma forma de compensar o amor" "ter outra alegria" "ela adora brincar com a bola" "adora também... gosta muito" "tem corrido muito bem" "é uma linda menina"
Evento inicial	Passeio de mota	Visita ao canil
Evento mais noticiável	Queda	Adoção da cadela
Observações		

Estrutura narrativa	HE17: Quando descobri a doença do meu pai	HE18: Exame de condução
Resumo	-	"Olá, Beatriz, podes-me contar um momento marcante da tua vida?"
Orientação	O momento mais triste que eu tive foi quando descobri a doença do meu pai	"Olha, posso-te contar um momento que aconteceu mesmo hoje"
Complicação (ou ação complicadora)	"Ele ligou-me porque há uma semana atrás tinha trincado a língua..."	"Já era a terceira vez que ia fazer o exame.."
Resolução	"E tudo correu bem..."	O exame correu-me muito bem, fiz tudo direitinho
Coda	"Acho que as lesões principais foram emocionais"	Fiquei muito feliz e é um momento para recordar
Avaliação	"O momento mais triste que eu tive..."; "eu fiquei sem chão, fiquei revoltada, pensei... tanta gente neste mundo que ainda por aí a fazer mal, porquê o meu pai..."; "tentei-me fazer de forte, não chorar ao telefone"; "tentei sempre (...) passar uma mensagem positiva"; "nunca tinha visto o olhar do meu pai tão triste e tão apavorado"; "chorei muito, longe dele mais uma vez, tive de ser forte"; "e tudo correu bem"; "eu acho que as lesões principais foram emocionais, porque, se ele não falar, pouco se nota pelo que ele passou"	"Foi um momento muito feliz e aguardado por mim"; "consegui passar", "Fiquei muito feliz e é um momento para recordar"; "De manhã, estava bastante ansiosa, mas quando cheguei lá, ao conduzir, sinto-me bem, sinto-me calma"; "Na hora do exame também me senti um bocadinho ansiosa mas depois durante o exame senti-me calma e fiz as coisas devagarinho, como me tinham aconselhado e depois, no final, correu tudo bem"
Evento inicial	Sintomas de doença	Exame de de condução
Evento mais noticiável	Diagnóstico	Aprovação no exame
Observações		

Estrutura narrativa	HE19 :Répteis na sala de aula	HE20: Uma manchinha castanha
Resumo	-	"Bem-vindos. Esta semana iremos captar um momento emocional da vida de Carlos Mesquita, que irá relembrar a sua infância"
Orientação	"Então, era um óptimo dia de Verão quando eu e os meus colegas decidimos ir brincar para o campo..."	“Quando tinha cerca de 8 anos, tinha um gatinho que se chamava Tareco e era um gatinho cinzento e tinha uma particularidade (...) "
Complicação (ou ação complicadora)	"Até que, de repente, durante uma aula, acho que era de Português..."	"Um dia o gato desapareceu"
Resolução	"Mas como eu senti pena dela e como não sabia o que lhe dar de comer eu acabei por dá-la de volta à natureza"	"peguei no gato ao colo e nunca mais o larguei.."
Coda	"Depois veio-se a descobrir que o sardão realmente tinha vindo para dentro da nossa sala de aula mas era por causa das sardaniscas que tinhamos apanhado"	"Se calhar, o meu trauma com os animais de estimação vem daí"
Avaliação	"Eu estava muito normal, a apreciar o momento"; "Tivemos a brilhante ideia de começar a pegar nelas e a metê-las dentro dos nossos bolsos"; "muito assustados com o que estava a acontecer"; "Até que de repente (...) uma das funcionárias veio à nossa sala, a gritar, a dizer que havia um sardão a entrar e que estava debaixo dos armários.."; Eu como tinha sido mais inteligente ..."	"Porquê é que eu não lhes dou um animal de estimação se eu gosto tanto de animais?"; "comecei a vasculhar lá no fundo e encontrei uma história triste, de quando eu tinha 8 anos"; "Eu adorava o gatinho"; "Um dia o gato desapareceu, eu fiquei completamente desolado, ia para a janela ver se o via, à noite ia para a janela ver se ele chegava; "vi a particularidade do meu gatinho, a manchinha", "Aquele é mesmo o meu gato": "Eu agora já não saio daqui, o gato tem que ir comigo"; "Peguei no gato ao colo e nunca mais o larguei"
Evento inicial	Brincadeira no campo junto à escola	Pedido das filhas para adotarem um gato
Evento mais noticiável	Susto provocado pelo surgimento do sardão	História do desaparecimento do gato na infância
Observações		

Estrutura narrativa	HE21: Felicidade	HE24: Uma onda gigante
Resumo	-	"Olá, estou aqui com a minha amiga Carolina, para ela nos contar um episódio que ocorreu nas nossas vidas"
Orientação	"A Aldeia do teu avô. Fomos as três por ali fora..."	"Então, estávamos no ano de 2020, em que eu estava de férias com a minha família no Algarve e dia 21 de Agosto a minha mãe fazia anos. Até que decidimos ir ter com a Carol e a família dela ao Alentejo. Encontrámo-nos na praia..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Depois, viemos embora por um sitio que não sabíamos bem, mas eu queria vos mostrar aquele sítio, e depois enganámo-nos..."	"Nem um minuto passou, eu e a Carol olhámos para o mar e vemos uma onda"
Resolução	"Tivemos que voltar para trás, para seguirmos o caminho que tinhamos que seguir"	"Depois, o mar acalmou, claro"
Coda	"Por acaso, gostei desse passeio. Gostei muito desse passeio."	"...mas as pessoas já tinham ido embora todas porque ficaram um bocado assustadas"; "E, pronto, foi assim a história"
Avaliação	"Foi tão bom" "Passava-se coisas boas" "É tão bom a aldeia"	"Do nada, deu-me um presentimento de que algo ia acontecer..:"; "Nem um minuto passou..."; "Nem de perto achávamos que aquilo ia chegar a nós, porque era muito pequenina"; "Mas, aos poucos e poucos, vinha, vinha, vinha... até que veio e levou tudo!", "A praia ficou inundada, as pessoas começaram a perder os seus pertences, só se ouvia berros, das crianças, principalmente, todas assustadas e foi uma confusão. Foi mesmo uma confusão." "... roupas, telemóveis, chaves do carro..." "Incluindo o meu telemóvel, que eu até hoje não sei dele"
Evento inicial	Visita à aldeia da sua infância	Férias em família na praia
Evento mais noticiável	Momento em que se perdem	Medo associado a uma inundação provocada por uma onda gigante
Observações		

Estrutura narrativa	HE25: Salvamento de um surfista	HE26: Doença crónica aos 21 anos
Resumo	"Hoje viajei até à Foz do Douro e fui conhecer o antigo mestre do Instituto de Socorros a náufragos..."	"Hoje, vamos ouvir o testemunho de alguém que foi diagnosticado com uma doença crónica aos 21 anos de idade"
Orientação	"Sou Joaquim Augusto da Costa...."	"Em Janeiro de 2022, comecei a sentir uma forte dor na barriga. Não sabia o que era, continuei com essa dor..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Foi quando fui chamado para safar um surfista que veio ali abaixo"	"E acabaram por descobrir que eu tinha a doença de Crohn"
Resolução	"Mas de resto salvei-os todos"	"Ao final do 10º dia disseram-me: estás melhor, já podes ir para casa...(...) e nesse dia fiquei bastante feliz pois ia haver uma gala de ginástica que era o desporto que eu praticava, fiquei feliz por ver os meus colegas atuarem"
Coda	"Foi assim, minha filha, foi o que eu tive". "Mas, de resto, vivos, apanhei-os todos"	"Neste momento, acabei de ir fazer o tratamento, que tenho que fazer de 2 em 2 meses. Sinto-me bem. Fico feliz por esta doença não me limitar em muita coisa, além de restringir um pouco a minha alimentação e alguns hábitos de vida"
Avaliação	"O mar estava muito mau" "O mar embrulhava... se a gente ia nem a volta dávamos"; "O mar era tanto, tanto.."; "o resto que passei com eles foi o mais perigoso"	"Foram dias onde me senti aborrecido, com vontade de sair de lá, com saudades de casa, mas correu tudo bem"; "E nesse dia fiquei bastante feliz..."; "Fico feliz por esta doença não me limitar em muita coisa, além de restringir um pouco a minha alimentação e alguns hábitos de vida"
Evento inicial	Atividade como socorrista	Dor forte na barriga
Evento mais noticiável	Salvamento de um surfista num dia de mar bravo	Diagnóstico da doença
Observações		

Estrutura narrativa	HE28: Acidente na equitação	HE29: Ficar longe da família
Resumo	"Olá, o meu nome é ... e vou falar com Mariana Vasconcelos sobre um momento marcante da sua vida, que foi quando sofreu um acidente na equitação"	
Orientação	"Então, eu praticava equitação há cerca de seis anos..."	"Eu vivo no interior e obviamente que lá não há assim tantas oportunidades de emprego para jovens recém-licenciados"
Complicação (ou ação complicadora)	"Estava a praticar obstáculos e caí o que fez com que fracturasse o braço e tivesse que deixar de praticar durante alguns meses"	"...por isso sei que provavelmente não vou voltar para lá"
Resolução	"... tive uma recuperação totalmente boa e hoje vivo super bem com isso"	"Qual é que é o meu receio? É de ficar longe da minha família e não os ver assim tanto"
Coda	Atualmente, já não pratico, não foi pelo receio nem pelo acidente, mas sim pelas circunstância da vida que fez com que eu seguisse outros caminhos";	"...a vida não está fácil, ela nem sequer sabe se vai continuar em Portugal.... Por isso, sim, temos pensado muito nisso."
Avaliação	"Acabei por ganhar algum receio e então quando voltei, voltei com mais receio e não me permitiu evoluir como gostaria de ter evoluido"; "No momento em que aconteceu, eu não pensei que nunca mais iria praticar mas sim que não iria conseguir praticar tão cedo" "Sabia que iria voltar, porque era e é a minha paixão, mas estava com receio de não conseguir fazê-lo tão cedo, não só pela fratura mas também pelo tal receio que me criou"; (a lesão) "... afetou-me na altura, principalmente na escola, porque não conseguia escrever por ter sido o braço direito e eu ser destra, mas, nos dias de hoje, não, tive uma recuperação totalmente boa e hoje vivo super bem com isso"	"Eu e a minha irmã temos uma ligação muito forte à nossa família e temos medo de , realmente, não é perder a ligação, mas é deixar um bocadinho para trás essa parte tão significativa das nossas vidas (...) e também temos muito medo do quão longe vamos viver uma da outra, porque somos muito apegadas uma à outra."
Evento inicial	Prática de equitação	Vinda para a cidade
Evento mais noticiável	Acidente	Viver longe da família
Observações		Não se trata exatamente de uma história, mas de uma reflexão, não se enquadrando, por isso, no modelo

Estrutura narrativa	HE30: Um acidente muito grande	HE31: Ser mãe
Resumo		"Ser mãe nunca foi um sonho de infância"
Orientação	Há mais ou menos dois, três anos, era um dia normal, por acaso, ia ter uma aula de clarinete, lembro-me perfeitamente, lembro-me de tudo..."	"E mesmo quando casei, no início não era um objetivo ser mãe logo.Primeiro, prontos, quis usufruir da minha vida de casada, com o meu marido, viajar..."
Complicação (ou ação complicadora)	"E recebo uma mensagem de uma amiga minha a dizer que tinha havido um acidente na minha terra, que se chama Fornos"	"E engravidei"
Resolução	"No final do dia, descobrimos que dois amigos nossos tinham tido esse acidente de carro"	"Correu tudo bem, tive uma gravidez calma, sem enjoos (...) e sinto-me uma mãe feliz com o filho que tive"
Coda	"É um sitio pequeno e não se esperava que aquilo acontecesse assim, duas pessoas tão jovens e com tanto pela frente"	"Acho que está tudo a correr pelo melhor"
Avaliação	"a partir daí foi um questionamento constante de todos nós"; "Batemos fundo, eu, completamente, todas as pessoas à volta"	"Tive muita dificuldade em engravidar, estava-se a tornar difícil..."; "Só que a primeira gravidez não correu bem"; "Fiquei muito abalada, fiquei muito em baixo, porque nessa altura já era um objetivo ser mãe..."; "Estava um bocado apreensiva de eu voltar a tentar e voltar-me a acontecer o mesmo"; "sinto-me uma mãe feliz com o filho que tive"; "Acho que está tudo a correr pelo melhor"
Evento inicial	Aula de clarinete	Casamento
Evento mais noticiável	Notícia de um acidente envolvendo amigos	Maternidade
Observações		

Estrutura narrativa	HE32: Conquista de uma bolsa Gulbenkian	HE33: Paixão pelos automóveis
Resumo	"Em que dia descobriste que ganhaste a bolsa?"	"Olá, o meu nome é Miguel Sousa Pinto e gostaria de partilhar convosco uma das minhas paixões. Essa paixão são os automóveis"
Orientação	"A candidatura para a bolsa foi feita em Setembro..."	"Eu desde muito cedo que tenho esta paixão. Comecei a conduzir carro com 11 anos... "
Complicação (ou ação complicadora)	"Há muitos alunos que se candidatam a esta bolsa.."	"Foi uma altura da minha vida em que eu efetivamente não liguei muito aos estudos e apareceu a oportunidade (...) de entrar na universidade, no ano em que eu tinha um carro para correr, patrocínío para correr, sem problemas.E tive que tomar uma opção na minha vida, ou os carros ou o curso"
Resolução	"Foi no dia 7 de outubro que obtive a confirmação de que realmente tinha ganho a bolsa"	"Obviamente que eu optei pelo curso porque era isso que me ia dar... ou que ia alavancar, no fundo, a minha vida profissional. E, portanto, deixei os automóveis"
Coda	"O reconhecimento como motivação mas também uma possibilidade de uma porta aberta..."	"Apesar disso, continuo com esta paixão, com esta emoção e vou para onde for preciso para ir atrás dos automóveis"
Avaliação	"Profundamente feliz, não há outra forma de o descrever, evidentemente"; "um reconhecimento enorme, e um reconhecimento que até serve mais para mim próprio, do que para o exterior"	"Ainda hoje é assim, por exemplo, com o rallie de Portugal, quando há rally, tudo pára e vou para o rally"; "É uma das minhas paixões que continua e espero que continue por muitos e muitos anos"
Evento inicial	Candidatura	Prática do desporto automóvel
Evento mais noticiável	Obtenção da bolsa	Dilema na escolha entre os automóveis e a escola
Observações		

Estrutura narrativa	HE34: O nascimento do Francisco	HE35: Erasmus em Itália
Resumo	"Qual foi o momento mais marcante da tua vida?"	"Boa tarde a todos, estamos aqui com a aluna Bia Ferreira..."
Orientação	"Talvez o nascimento do Francisco"	"Quando eu tive oportunidade de ir de Erasmus para Itália durante o 12º ano"
Complicação (ou ação complicadora)	"Mudou radicalmente a minha vida em tudo. Passei de filha a ser mãe"	"Eu escolhi ir para Itália e conheci pessoas que tenho plena noção que vou levar para a minha vida toda"
Resolução	Fiquei muito contente	"Foi das melhores realidades com as quais já contactei diretamente, porque é completamente diferente daqui do Porto"
Coda	"É o momento zero da tua família"; "É um marco que faz com que a tua vida, o paradigma, mude radicalmente"	"muito boas experiências dessa semana e muitas amizades que trouxe e com quem ainda falo"
Avaliação	"Chorei de felicidade"; "Fiquei muito contente, porque realmente sentir o quentinho de um bebé acabadinho de nascer em cima de nós e a serenidade que ele transmitiu quando nasceu foi uma coisa inexplicável"	"Uma coisa que eu senti imenso foi a dor quando tive que vir embora outra vez (...) senti que lá as pessoas eram muito mais tranquilas, estava sempre tudo bem"; "Tristeza foi mesmo o que eu senti quando tive que voltar para Portugal e deixar toda uma realidade para trás"
Evento inicial	Parto	Viagem de Erasmus a Itália
Evento mais noticiável	Experiência da maternidade	Estabelecimento de laços de amizade
Observações	Entrevista que se transforma numa conversa entre mãe e filha, dificultando a aplicação do modelo narrativo	

Estrutura narrativa	HE36: Quando eu parti o braço	HE37: Uma cambalhota
Resumo	"Eu hoje vim falar de quando eu parti o braço, já foi há cerca sete anos atrás..."	"Quando era criança, eu adorava campos de férias e então, quando as aulas acabavam, no período de férias, por uma ou duas semanas, fazia sempre um campo de férias. Só que houve uma coisa que fez com que eu os deixasse de fazer."
Orientação	"Eu jogava basquete e estava a treinar no meu jardim porque ia ter um jogo importante"	"Eu sempre fui uma menina muito radical, e até era chamada macaca pelos meus amigos porque eu fazia tudo o que uma criança tinha medo de fazer. Mas eu não tinha"
Complicação (ou ação complicadora)	"E eu estava distraída e então, estava a brincar com a bola no pé e escorreguei e caí..."	"Um dia em que fomos a um parque de crianças para brincar, eu decidi que queria fazer uma cambalhota num ferro, num ferro muito alto, que tinha todos os fins menos esse. O que aconteceu foi que eu, não sei muito bem como, caí de cabeça..."
Resolução	"Eu continuei no basquete mas a fazer certos movimentos doía-me e acho que isso me impediu de melhorar na modalidade"	"Mas depois descobri que tinha feito um traumatismo craniano "
Coda	"Neste momento, se calhar preferia ter sido operada logo porque o tempo que demorou e a dor que me deu para ultrapassar este problema, se calhar, tinha sido mais fácil"	"Gostava de vos contar esta história porque é das histórias que eu tenho mais em mente e que recordo mais da minha infância"
Avaliação	"Foi uma experiência que realmente me marcou porque eu depois de ter partido o braço tive de andar em fisioterapia durante cerca de 2 anos e foi muito difícil conjugar toda a minha vida escolar com a fisioterapia, para além de me ter causado bastante dor"; "Senti que era uma coisa que me afetava e que me afeta até hoje"	"A única coisa que eu náo tinha gostado de ver foi o sangue"... "A verdade é que o meu nariz nunca mais foi o mesmo e até tive alguns problemas de auto-estima porque ele ficou um bocado deformado"
Evento inicial	Prática de basquete	Campos de férias
Evento mais noticiável	Acidente	Acidente
Observações		

Estrutura narrativa	HE38: O dia em que fui atropelada	HE39: O dia da festa dos tabuleiros em Tomar
Resumo	"Olá, o meu nome é Francisca Costa e hoje venho-vos falar um bocadinho sobre o dia em que eu fui atropelada que é uma coisa que ainda me marca nos dias de hoje"	"Então é assim: já há muito tempo que eu andava a falar que gostava muito de ir à festa dos Tabuleiros, a Tomar"
Orientação	"Esta história aconteceu há dois anos, mais ou menos, quando eu estava em casa e a minha mãe pediu-me para eu ir sair para ir ao supermercado"	"...até que chegou ao dito dia da Festa dos Tabuleiros. Sem nada organizado, lá saímos de casa na correria"
Complicação (ou ação complicadora)	"E eu estava a passar quando um carro se aproxima de mim... (...) o carro não parou"	"Chegados a Tomar, com um calor , hum, daqueles, teríamos que caminhar à volta de cinco kms..."
Resolução	Fiquei um bocadinho dorida mas nada de mais	Finalmente, depois de perguntar inclusive numa farmácia, lá fomos um sítio onde vendia chinelos"
Coda	Tive muita sorte de não estar nenhum carro a passar naquele momento. As maiores marcas que tenho é que hoje em dia passo na passadeira e acho que nenhum carro vai parar."; "Pronto, esta foi uma das experiências mais traumáticas da minha vida, que pode parecer um bocado insignificante, mas na verdade marcou-me muito, porque foi uma coisa mesmo... que eu não estava à espera e foi assustadora"; "E eu olho para trás e penso que podia ter corrido mesmo mal"; Então sinto que, desde aí, passar passadeiras é muito mais complicado. É...é mesmo um trauma"	"E lá consegui ver a festa e os tabuleiros a passarem"
Avaliação	"Perto de minha casa, tem uma passadeira muito comprida e é muito perigosa porque é muito comprida e ás vezes os carros não te vêem e demoras muito tempo a passar"; "Na altura fiquei com um bocadinho de pena dela porque ela ficou muito nervosa. ""Foi uma coisa mesmo assustadora"; "É mesmo um trauma"	""Calcei aquelas sandálias que eu tanto gosto.. Aquelas que são as mais confortáveis, que levo sempre nas férias e etc? Que achei que iria ter que caminhar alguma coisa"; "Chegados a Tomar, com um calor daqueles... Teríamos que caminhar à volta de 5 kms, diziam os senhores. Decidimos que íamos a pé e lá fomos nós"; "Bem, alívio dos alívios"; "Foram caríssimos"; "Mas, pronto fiquei contente, fiquei com os pés desenrascados"
Evento inicial	ida às compras	Ida à festa dos tabuleiros, em Tomar
Evento mais noticiável	Atropelamento	Quanto a chinela se rompe
Observações		

Estrutura narrativa	HE41: Acidente na aula de ginástica	HE43: Novo emprego
Resumo	"Eu acho que assim a primeira coisa que me vem à cabeça foi, no ano passado, quando eu parti a minha perna e o meu pé"	"Estamos aqui com o Rui Pedro (...) queriamos fazer umas perguntas sobre o seu novo emprego. Fale um pouco sobre você, no geral"
Orientação	"Estava a fazer ginástica na escola..."	"Sou o Rui Pedro, tenho 42 anos..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Levei com uma amiga em cima e parti a perna e o pé"	"E agora, estou a trabalhar numa loja de informática, onde sou semi-gerente"
Resolução	"Tive que ser operada algumas vezes"	"Está a funcionar tudo direitinho. Estou a receber um bom salário"
Coda	"Foi uma coisa muito simples, eu acho, olhando agora para trás, acho que não foi nada de extraordinário, mas acho que na altura o sentimento que mais prevaleceu na minha cabeça, no meu corpo, em todo o lado, foi medo"	"Posso dizer que está tudo direitinho. Posso dar mais presentes às minhas crianças"
Avaliação	"E eu entrei completamente em pânico, quando ganhei consciência de que alguma coisa não estava bem"; "Foi mesmo assustador": "... portanto, foi uma altura mesmo triste da minha vida, em que eu andei mesmo em baixo"; "Foram meses em que principalmente o medo e a tristeza estiveram sempre presentes"... "Tive meses mesmo caóticos"; "Acho que nunca tive tanta noção do que era ter medo como nesses meses"; "Acho que é assim uma história um bocadinho triste, mas acho que é assim o momento em que eu tive emoções mesmo presentes à flor da pele"	"Já sou casado vai fazer 21 anos, daqui a uns 4 meses, Tenho duas crianças e estive durante 15 anos a trabalhar no Mac. Sim no Mac"; "; "Temos a nossa casa"
Evento inicial	Aula de ginástica	Casamento
Evento mais noticiável	o acidente	A conquista de um novo emprego com melhores condições
Observações		Entrevista ficcionada, sendo entrevistador e entrevistado a mesma pessoa, o que dificulta a aplicação da grelha do modelo narratvo

Estrutura narrativa	HE44: Uma história de superação	HE45: Quando eu fui campeão nacional
Resumo	"Olá, vou contar aqui a história de um colega meu, uma história de superação..."	"Olá, sou o João nascimento, tenho 18 anos e o propósito da história foi quando eu fui campeão nacional da minha categoria..."
Orientação	"Estamos na Escola de Comércio do Porto, no interturmas do Lagarteiro, e João Ascensão começa no banco"	"Foi 24 de junho, estávamos a fazer um torneio, em Leiria..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Ele assume o protagonismo"	"Eu vi que a plateia estava toda para ele. Comecei logo a ficar nervoso..."
Resolução	"Até que, no seu último jogo, para ele provar realmente o que valia, ele marca um hat trick..."	"No último round, ele estava muito cansado, eu também, e, num golpe de sorte, dei-lhe um soco na fonte e ele aterrou e não conseguiu se levantar"
Coda	"Acabou como melhor marcador"	"E consegui assim ser campeão aos 14 anos"
Avaliação	"É uma história bastante emocionante, pelo menos para mim"; "Ele joga bem, só que é um bocado trapalhão"; "Ele conseguiu acertar 12. É indicado como o melhor marcador do torneio"	"Se calhar, foi a mão de Deus, não sei..."; "Sofri lesões graves..."
Evento inicial	Torneio de futebol	Torneio de pugilismo
Evento mais noticiável	O jogo	O round vencedor
Observações	A história é contada pelo próprio participante e não é uma história pessoal	A história é contada pelo próprio participante e é semi-ficcional

Estrutura narrativa	HE46: Relatos sobrenaturais	HE48: Uma menina chamada Sofia
Resumo	"Olá, sou o Ricardo. Venho contar aqui a história de um seguidor aqui dos relatos sobrenaturais"	
Orientação	"Quando era pequeno, a minha mãe estava internada no hospital, pá, quando eu ia visitá-la..."	"Havia uma menina chamada Sofia, cheia de vida e energia"
Complicação (ou ação complicadora)	"Mas houve um certo dia... já era tarde..."	"Aos seus doze meses, uma febre grave deixou-a paralizada do braço direito"
Resolução	"E pirei-me logo..."	"Ela gradualmente recuperou o movimento completo"
Coda	"Nunca mais passei por aquela morgue, agora ia sempre pela porta da frente, ao segurança"	"Hoje, Sofia vive uma vida feliz, sem limitações"
Avaliação	"Ficava lá até muito tarde e para passar de uma maneira mais fácil ia pela morgue"; "Já estava alterado, nem via as horas direito"	""A pequena Sofia passou por muitos tratamentos..:"; "A sua história é um testemunho do poder do amor e resiliência": "Cada pequeno movimento do seu braço era uma vitória"
Evento inicial	Visita à mãe internada no hospital	Doença
Evento mais noticiável	Susto	Recuperação
Observações	A história é contada pelo próprio participante e corresponde a vivência de outra pessoa que lhe foi narrada	É uma história pessoal da própria participante, que a conta na terceira pessoa

Estrutura narrativa	HE49: A história de Alex	HE50: Quando eu aprendi a andar de bicicleta
Resumo	"Bom dia, estou aqui com o meu colega Alex Nicolau. Ele é um exilado da Rússia..."	"Eu vou contar uma história da minha infância que foi quando eu aprendi a andar de bicicleta"
Orientação	"Eu estava na Rússia..."	"Eu e os meus pais fomos para um jardim perto de minha casa e o meu pai ensinou-me"
Complicação (ou ação complicadora)	"Na Rússia tinha um plantação de cannabis"	"Até que houve uma vez em que eu disse assim "oh, pai não me largues"
Resolução	"Prenderam-me (...) e depois fui a Portugal"	"Olhei para trás e já estava a conseguir andar de bicicleta"
Coda		"Fiquei muito feliz porque eu só andava de bicicleta com rodinhas"; "E depois aprendi, e depois fui para o campismo e já estava toda feliz"
Avaliação	"As pessoas pensam que sou maluco, mas não..."; "Estás afastado da tua família, sem dinheiro nenhum..."; "Estás um pouco desequilibrado"	"Ao início eu estava com muito medo porque ia aprender a andar de bicicleta sem rodinhas", "Houve uma vez em que eu disse assim "oh, pai não me largues"; "sentia vergonha porque via os meninos a andar de bicicleta sem rodinhas e eu com rodinhas, porque tinha medo"; "eu dizia que não, que não, porque tinha medo"
Evento inicial		Ida para o jardim para aprender a andar de bicicleta
Evento mais noticiável		O momento em que é capaz de andar de bicicleta sem apoio
Observações	Entrevista semificcionada entre dois colegas, o que dificulta a aplicação do modelo de estrutura narrativa	A história é contada pela própria participante e é uma história pessoal

Estrutura narrativa	HE51: A minha viagem de sonho	HE52´: Uma aventura única
Resumo	""Hoje vou-vos contar sobre a minha viagem de sonho que se realizou no ano passado"	"Hoje, vou falar sobre uma história que vivi que me fez sentir muitas emoções, principalmente alegria"
Orientação	"Finalmente, os meus pais decidiram marcar cinco dias na bela cidade de Paris e visitar a Disneyland Paris"	"Em 2013, com 22 anos, comecei a viver uma aventura única. Fui fazer voluntariado em Moçambique..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Na Disney, tudo era magia..."	"Calhou-me a sala do 3º ano, com 23 alunos e consequentemente 23 desafios"
Resolução	"Para mim, foi uma viagem incrível.."	"O que as ajudava realmente era a escola, as pessoas da escola: as professoras, as cozinheiras, que faziam do dia destas crianças um dia melhor"
Coda	"Para mim, foi uma viagem incrível e fui com as pessoas mais importantes da minha vida"	"Para mim, esta experiência foi das mais importantes da minha vida"; "A alegria foi sempre uma emoção que me acompanhou em África"
Avaliação	"Na Disney, tudo era magia e eu sentia-me uma verdadeira princesa";"O problema eram as filas de espera para conseguirmos tirar fotografias com as personagens incríveis do mundo da Disney"; "Também adorei ficar hospedada num hotel da Disney"	"8 meses longe da família, dos amigos, de casa";"infelizmente, muitas delas passavam dificuldades";"as professoras, as cozinheiras que faziam do dia destas crianças um dia melhor"
Evento inicial	Viagem a Paris	Ida para Moçambique
Evento mais noticiável	Encantamento com a visita à Disney	Dificuldades das crianças
Observações		A entrevistada é explicadora da participante

Estrutura narrativa	HE53: A minha viagem favorita	HE54: Uma história real
Resumo	"A minha viagem favorita feita por mim, ou melhor, por nós, foi a viagem que nós fizemos no maior navio cruzeiro do mundo, que se chama "Wonder of the seas""	"Esta é uma história real e que aconteceu, mais ou menos, há uns 9 anos atrás"
Orientação	"Partimos do Porto, até Barcelona..."	"A Jessica trabalhava numa fábrica..."
Complicação (ou ação complicadora)	"Andámos sete dias em viagem pelo Mediterrâneo..."	"No percurso para o trabalho, quando faltava coisa de 5, 10 minutos do local onde ela trabalhava, pára numa faixa de pedestre onde tentava atravessar"
Resolução	"De Barcelona, voltámos ao Porto"	"As pessoas que presenciaram esse acidente entretanto chamaram a ambulância"
Coda	"Um sonho realizado, muito divertido e que ficará para sempre na nossa memória"	"Ela teve muitos ferimentos graves no braço, na perna e em algumas partes do corpo"
Avaliação	"Foi uma viagem linda, magnífica, espectacular", um sonho realizado, muito, mas muito divertida e que ficará para sempre na nossa memória. Esta foi a minha viagem de sonho"	"A pancada foi tão forte que arremesou a Jessica para fora da estrada"
Evento inicial	Partida do Porto	Ida para o trabalho
Evento mais noticiável	participação no "maior cruzeiro do mundo"	Atropelamento
Observações	Entrevista feita à mãe da participante	Entrevista feita ao pai que conta a história de um acidente vivido pela mãe da aluna

Estrutura narrativa	HE55: Uma cadela chamada Farrusca	HE56: O gosto pela Matemática
Resumo	"Era uma vez uma cadela chamada Farrusca que tinha uma amiga gata que se chamava Mimi."	"Hoje, vou-vos contar a história de quando e como desenvolvi o gosto pela Matemática"
Orientação	"A Mimi estava grávida "	"Durante o meu primeiro ciclo, apenas via a Matemática como uma ciência"
Complicação (ou ação complicadora)	"Mas quando foi a altura do parto, ela morreu e deixou os quatro filhotes"	"Mas quando comecei a frequentar a escola de Paranhos, a professora Elsa surpreendeu-me, explicando que a Matemática é a verdadeira língua universal"
Resolução	"Os gatos começaram a alimentar-se da cadela e sobreviveram."	"A Matemática também me deu, e continua a dar, alegria e sentido de concretização, tanto antigamente a resolver exercícios em casa como hoje em dia a resolver exercícios com os meus explicandos"
Coda	"E cresceram muito felizes como se a cadela fosse a mãe deles. Até à idade adulta."	"Em conclusão, o gosto pela matemática fez com que desenvolvesse mais o meu raciocício lógico, que, por sua vez, me ajuda a levar a vida de forma alegre, por me sentir capaz de ultrapassar qualquer obstáculo"
Avaliação	"A cadela como era muito amiga da Mimi, adoptou os filhinhos dela"	"Por norma, até costumo dizer que resolver um exercício é como qualquer tarefa que consigamos realizar sozinhos, i.e., após a sua realização sentimo-nos mais capazes e experienciamos um aumento de confiança e auto-estima para qualquer tipo de problema que possa surgir no nosso quotidiano"
Evento inicial	Gravidez da gata	Ida para a escola
Evento mais noticiável	Amamentação dos gatos pela cadela	Descoberta do gosto pela matemática
Observações		O entrevistado é explicador do aluno

Estrutura narrativa	HE57: Uma viagem com a minha escola	HE58: A minha primeira prova de 100 kms
Resumo	"A história que eu vou contar hoje foi de um momento em que eu me senti muito feliz e realizada"	"Sou André Amorim, tenho 57 anos e sempre fiz desporto de alta competição. Comecei aos 8 anos, fazia vela..."
Orientação	"Então, foi uma viagem que eu fiz com a minha escola a Roma"	"Vou-vos contar a minha primeira prova de 100kms"
Complicação (ou ação complicadora)	"Foi uma viagem super interessante..."	"Demorámos um ano a prepararmos a prova"
Resolução	"Consegui visitar sítios que eu via sempre na televisão, nos livros..."	"Chegámos já eram 20h a Portalegre, portanto, fizemos 100 kms"
Coda	"Foi uma experiência que eu nunca vou esquecer na vida. E que guardo sempre na memória"	"Esta é uma das histórias da minha vida"
Avaliação	"Foi uma viagem super interessante porque foi a 1ª vez que eu andei de avião"; "que eram sítios que eu gostava de ver"; "era um sítio que eu gostava muito de visitar, o Coliseu de Roma..."; "Fiquei super contente, porque consegui visitar monumentos que eu queria visitar há muito tempo, visitei com os meus colegas e foi uma experiência que eu nunca mais vou esquecer na vida"	Corremos, andamos, subimos, subimos"; "Era um espectáculo fantástico"; "Uma aldeia fantástica, lindíssima"; "Uma prova muito dura, como todas as provas de 100kms"; "O que importa realçar é a resiliência, uma pessoa custou, preparou, mas... uma boa preparação"
Evento inicial	Viagem escolar a Roma	Prática de desporto de alta de competição
Evento mais noticiável	Peripécias durante a viagem	Primeira prova de 100 kms
Observações		O entrevistado é o pai do aluno

Estrutura narrativa	HE59: Um dia muito emotivo	HE60: A minha cadela e o meu cão
Resumo		"Olá, sou o Valdemar... e hoje vim contar uma história sobre a minha cadela e o meu cão, que mudaram a minha vida"
Orientação	"A Carolina nasceu dia 11 de abril de 2013"	"No dia 15 de março de 2023, a minha cadela sofreu alguns danos e ficou muito fraca"
Complicação (ou ação complicadora)	"Agarrou-se logo à maminha e, pronto, e parecia que tinha dentes...foi doloroso"	"Ela infelizmente morreu"
Resolução	"isso fez com que tivesse a saúde que tem hoje"	"No dia 17 de março de 2023, adoptei um cão chamado Marley"
Coda	"É uma miúda forte de quem me orgulho muito e que amo muito"	"O Marley foi muito bom na minha vida"
Avaliação	Foi um dia muito emotivo, foi cheio de emoções fortes"; "A primeira vez que peguei nela, senti o cheirinho dela, ela cheirava a limão"; "Veio cheia de força, muito macia"; "foi doloroso"	" A minha mãe só tirou uma foto dela para eu me recordar";"Gosto muito dele"; "Ele é muito importante para mim"; "Gosto muito dele e é como se fosse mesmo um membro da família"; "Eu sou uma pesssoa que adora animais, principalmente cães"
Evento inicial	Parto	Doença da cadela
Evento mais noticiável	Experiência da maternidade	Adoção de um cão
Observações	A entrevistada é a mãe e fala sobre o nascimento da aluna	O entrevistado é um colega de turma do aluno

Mecanismos discursivos de envolvimento nas Histórias Emocionais

Mecanismos discursivos de envolvimento	Detalhe	HE1: Era um cão pequenino
Fidelidade	Construção de uma atitude favorável ao protagonista, geralmente na fase "Orientação"	Vivência familiar na infância, envolvendo um cão de estimação: "...quando eu estava eu acho que no 6º ano, eu e a minha família tinhamos um cão pequeno, era um maltez"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	Cumprimento/ incumprimento dos objetivos do narrador	A morte do cão e o sentimento de culpa/responsabilidade vivido pela narradora na infância
• expressão desta pela personagem	Expressões emocionais positivas (cumprimento dos objetivos) ou negativas (incumprimento)	"Eu senti-me culpada, para além de triste e devastada" (negativa)
Expectativa	Construção da preocupação com o que acontece ao narrador (articula-se com a empatia)	"Não tínhamos onde deixar o cão..."; "deixámos no meu avô, ele tem cães grandes"; "era uma criança, tinha um apego muito grande"
Dispositivos linguísticos		Adjetivação (""Eu senti-me culpada, para além de triste e devastada"), intensificadores ("Porque é que eu insisti tanto?")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"		Acentuação das vogais: "Deixámos em casa do meu avÔ. Ele tem cães grAndes"
Recursos sonoros		x

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE2: O choque civilizacional	HE3: A Ida à Ucrânia
Fidelidade	Vivência na infância num contexto histórico conhecido: "Nasci em Luanda, em Maio de 1969...Quando a transição para a independência se começou a agravar..."	Envolvimento em atividade de voluntariado em contexto de guerra atual: "Chamo-me Teresa. Sou presidente e fundadora da associação Porto Solidário"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A necessidade de abandonar a terra natal e os pais e de viajar para um país estranho	A atividade de voluntariado em contexto de guerra
• expressão desta pela personagem	O narrador exprime a vividez das memórias das vivências emocionais que passram por um espanto/choque (surpresa negativa); Muito focada na memória "Rcordo-me como se fosse hoje", "ficou-me gravado na memória"	"Viagem muito complicada, muito longa...e dura" (negativa); "uma felizarda"; "senti-me bem por poder ajudar" (positiva)
Expectativa	"Quando a transição para a independência se começou a agravar, os meus pais acharam que eu e a minha irmã devíamos vir para Portugal"	"Infelizmente, foi a ida à Ucrânia.."
Dispositivos linguísticos	Intensificadores ("só há poucos anos" ;"nunca tinha visto"; "choque civilizacional")	Adjetivos e intensificadores: "Esse foi o momento mais marcante de todo o voluntariado"
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Paragem antes de referir a idade e acentuação: "... poucas semanas antes de completar _ SEIS anos.	Paragem e acentuação : "Infelizmente _ foi _ a IDA_ à Ucrânia"
Recursos sonoros	Risos e passos de criança em corrida; disparos e explosões; música de fundo; a "Complicação" inicia com explosão mais forte; motor do carro a ligar; música; efeitos sonoros usados para ajudar a narrativa (risos de criança, tiros, motor) e também com intuito avaliador (risos de criança - positivo; disparos - negativo)	Música alternando o ritmo e a melodia consoante a narrativa, explosões para assinalar o momento em que visitam o cenário de guerra; adição de efeitos sonoros (explosões) e música para criar a sensação de proximidade do ouvinte aos eventos relatados

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE4: A final 4 do regional de 1ª divisão	HE5: Um susto muito grande
Fidelidade	Vitória desportiva em equipa: "o momento que me ficou na memória foi a final 4 do regional da 1ª divisão em que a minha equipa venceu"	Vivência da juventude, envolvendo perigo e aventura: "Eu devia ter uns 16, 17 anos e foi uma aventura, um susto muito grande"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A dificuldade da competição/ A vitória e o divertimento com os colegas de equipa	A perda de controlo do cavalo / conseguir controlá-lo
• expressão desta pela personagem	"Sabíamos que no Domingo, a final (...) seria mais difícil" (negativa); "Estávamos todos muito alegres"; "Foi muito comovente e fiquei muito feliz" (positiva)	"eu, assustada, tentando segurar a rédea" (negativa) e "até que ela conseguiu fazer com que o cavalo parasse" (positiva)
Expectativa	"Sabíamos que no Domingo, a final (...) seria mais difícil..."	"A gente resolver galopar..."
Dispositivos linguísticos	Repetições, adjetivos e intensificadores ("Foi muito comovente e fiquei muito feliz")	Adjetivos ("eu, assustada, tentando segurar a rédea")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Paragem e acentuação: "Sabíamos que _ no Domingo_..."	Elevação do tom e acentuação da última vogal em"galopAr"
Recursos sonoros	Uso de efeitos sonoros (restaurante, piscina, aplausos) para auxliar a narrativa e para vincar as emoções (explosão de alegria, vozes, risos)	Música a marcar o início da "Complicação", criando expectativa; efeitos sonoros para assinalar os acontecimentos e o perigo e medo associados (sons de automóveis, buzinas, relinchar e galope do cavalo)

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE6: A primeira vez que fui aos Aliados	HE7: Uma história triste
Fidelidade	Qualidade de adepta de um clube desportivo, vivência familiar: "a primeira vez que fui aos Aliados...(...) torna ainda mais especial eu ter ido com os meus pais mas, principalmente, com o meu pai, que é a pessoa com quem em vejo todos os jogos"	Vivência familiar, doença da mãe: "Uma situação de vida de uma pessoa, que é a minha mãe..."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A celebração pública	A incompreensão do comportamento da mãe/o diagnóstico
• expressão desta pela personagem	"Foi bastante especial" (Positiva)	""Começou a trabalhar muito cedo", "sentimo-nos impotentes", "É muito ingrata, porque são anos de incompreensão"; "uma situação muito triste" (negativa)
Expectativa	"Acho que talvez seja a primeira vez que fui aos Aliados..."	"Verificámos que, nos últimos anos, começou a ter comportamentos diferentes, comportamentos às vezes que eram inapropriados."
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores ("Foi bastante especial")	Adjectivos e intensificadores ("É muito ingrata, porque são anos de incompreensão")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Abrandamento do ritmo da narrativa e acentuação de palavras como "Guimarães" e "três da tarde"	Paragem, sublinhando a palavra "diferentes"
Recursos sonoros	Adição de música sublinha a alegria e a associação à vitória do clube em questão (Hino do FCP)	adição de música para vincar a tristeza e de efeitos sonoros para sublinhar o sofrimento e medo (som de trovoada, eco de algumas palavras)

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE8: O jogo mais memorável que fui ver ao estádio	HE9: Vozes monstruosas
Fidelidade	A qualidade de adepta de um clube de futebol: "Lembro-me especialmente do jogo mais memorável que fui ver ao estádio... "	Vivência de perigo na primeira infância: "Eu sou uma pessoa reservada e com ansiedade, julgo que este traços são o resultado de uma experiência que tive na infância. Teria 4 anos, era uma noite de verão e a vila estava em festa.."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	Os detalhes do jogo e a vitória	A criança perde-se dos pais
• expressão desta pela personagem	"O porto marcou cedo mas infelizmente o Roma conseguiu empatar" (negativa); "é uma das melhores lembranças que tenho como adepta do Porto " (positiva)	"Ali, vivia o esplendor da felicidade" (positiva); "medo do abandono"; "inundou-me um choro compulsivo" (negativa)
Expectativa	"Já perto do final do prolongamento, há um penálti para o Porto..."	"Mas aquela noite foi diferente, toda a alegria se transformou em terror"
Dispositivos linguísticos	Adjetivos e itensificadores ("o jogo mais memorável"; "é uma das melhores lembranças que tenho como adepta do Porto ")	Figuras de estilo e adjetivos ("inundou-me um choro compulsivo")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom de voz em "Já perto do final do prolongamento..."	Mudança de tom e de ritmo, com a inclusão de uma pausa entre "aquela noite" e "foi diferente"
Recursos sonoros	Música sublinhando a alegria e a associação à vitória do clube em questão (Hino de futebol)	Vozes da multidão e respiração ofegante sublinham o medo sentido pela criança perdida; a música que acompanha toda a narrativa cria um ambiente lúgubre

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE10: O meu padrinho do grupo académico	HE11: Um dos piores dias da minha vida
Fidelidade	O contexto académico: "Então, há umas semanas atrás, eu pedi ao meu treinador de vólei, um colega da faculdade, para ser o meu padrinho do GAF..."	A relação familiar com a pessoa falecida e carácter inesperado da notícia: "Quando estava a chegar de férias e, no aeroporto, recebo uma chamada da minha tia.."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A preparação do convite	O falecimento de um familiar
• expressão desta pela personagem	"Uma pessoa nunca sabe como é que vai correr" ; Uma pessoa não quer desiludir" "É sempre uma incógnita" (negativo) e "Foi ali um momento muito feliz" (Positivo)	"um dos piores dias da minha vida", "momento trágico", Um dia horrível para mim foi no dia da homenagem" (negativo)
Expectativa	"Acabei por encontrar um plano muito fofo..."	"Quando estava a chegar de férias e, no aeroporto, recebo uma chamada da minha tia.."
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores para sublinhar o receio ("Uma pessoa nunca sabe como é que vai correr") e a alegria ("Foi ali um momento muito feliz") associados à experiência	Adjetivos e intensificadores ("um dos piores dias da minha vida", "momento trágico")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom e acentuação da vogal em "fOfo"	Elevação do tom, acentuar de vogal em "tla" e diminuição do tom em "falecido"
Recursos sonoros	Sons de bola a bater, quando refere a bola de vólei; risos sublinham a felicidade; música ao longo da narrativa marca diferentes etapas da narrativa	música de fundo e entoação da voz acentuam a tristeza que perpassa a narrativa; outros efeitos sonoros pouco claros, embora sejam referidos na reflexão (som ambiente aeroporto?)

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE13: Veio uma onda	HE14: Eu praticava ballet
Fidelidade	O medo de água sentido pela narradora desde a infância: "Desde pequenina que sempre tive algum medo de água..."	O empenho da narradora no espectáculo e a ansiedade associada: "Eu praticava ballet e foi com 13 anos que nós fizemos um espectáculo, o Quebra-Nozes e os ensaios tinham sido muito a correr..."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A sensação de afogamento	A preparação e o insucesso na apresentação
• expressão desta pela personagem	"O mar não estava particularmente perigoso" (positivo), "Nesses segundos (...) o tempo parou um bocadinho" ; "medo de me afogar" (negativo") ; adição de efeitos sonoros para sublinhar a sensação de perigo	"tirámos o que tinhamos com calma" (positivo); "ficámos sem reacção, perplexos"; "ao mesmo tempo, senti medo" (negativo)
Expectativa	"Eu fui ao mar com um amigo meu..."	"Estávamos a vestir o seguinte e começámos a ouvir a nossa música..."
Dispositivos linguísticos	Adjetivos e intensificadores (" O mar não estava particularmente perigoso"; "este meu amigo gosta muito de se aventurar..")	Discurso embebido e repetições ("Não, não pode ser") e adjetivos ("ficámos sem reacção, perplexos")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom e aceleração do ritmo em "Eu fui ao mar com um amigo meu"	Acentuação em "o seguinte" e abrandamento do ritmo em "e começámos a ouvir ... (paragem)... a nossa música"
Recursos sonoros	Som das ondas, relógio, bater do coração, respiração acentuam a sensação de perigo e as emoções associadas	Melodias associada à narrativa (Quebra-Nozes) e com excertos musicais menos melodiosos sobrepostos, ilustrando diferentes fases da narrativa e emoções (quebra nozes durante a preparação e até ao momento da resolução; música menos melodiosa a partir desse momento, pretendendo ilustrar a confusão e desânimo sentido)

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE15: Motrocross com o meu pai	HE16: Vi uma cadelinha
Fidelidade	Memória de um episódio com o pai da narradora vivido na terra onde a narradora nasceu: "Eu nasci e cresci em Moçambique, em Maputo, e eu andava, fazia muito motocross com o meu pai"	O contexto familiar e a relação afetiva revelada logo nas primeiras frases "olá Nina... que linda...Sempre tivemos animais aqui que encontramos na rua, mas sempre quisemos adoptar um cãozinho"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O divertimento e o acidente	A experiência no canil, a reacção da cadela, a integração na família
• expressão desta pela personagem	"Ele teve uma queimadura de terceiro grau na perna" (negativo); "sentimento de liberdade incrível"; "é algo que eu nunca mais experienciei" (positivo); o tom de voz alegre com que a história é contada, embora se trate de um acidente	"estava no escuro", ""um dos nossos caezinhos infelizmente faleceu" (negativo); "foi a melhor coisa que nos aconteceu" (positivo)
Expectativa	"Houve uma vez que eu fui atrás com o meu pai..."; "Ele acelera de repente..."	"No meio de tantos animais carentes de amor, vejo uma cadelinha..."
Dispositivos linguísticos	Adjetivos e intensificadores ("sentimento de liberdade incrível"; "é algo que eu nunca mais experienciei")	Adjectivos, intensificadores ("foi a melhor coisa que nos aconteceu"), diminutivos ("cadelinha")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom e do ritmo em "e ele acelera de repente"	Elevação do tom em "vejo uma cadelinha"
Recursos sonoros	x	Música, latidos, som do brinquedo, miados usados para ilustrar a narrativa e transmitir a alegria que se pretende comunicar

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE17: Quando descobri a doença do meu pai	HE18: Exame de condução
Fidelidade	Vivência de doença familiar: "O momento mais triste que eu tive foi quando descobri a doença do meu pai"	A frescura do acontecimento e o facto de se tratar de um exame comum mas importante: "Olha, posso-te contar um momento que aconteceu mesmo hoje"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O diagnóstico	O exame e o seu resultado
• expressão desta pela personagem	"o olhar do meu pai tão triste e tão apavorado" (negativo) ; "tudo correu bem" (positivo)	"De manhã, estava bastante ansiosa" (negativo) "Fiquei muito feliz e é um momento para recordar" (positivo)
Expectativa	"Ele ligou-me porque há uma semana atrás tinha trincado a língua..."	"Já era a terceira vez que ia fazer o exame"
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores ("nunca tinha visto o olhar do meu pai tão triste e tão apavorado")	Adjectivos e intensificadores ("Na hora do exame também me senti um bocadinho ansiosa mas depois durante o exame senti-me calma e fiz as coisas devagarinho"; "Fiquei muito feliz e é um momento para recordar")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Acentuação das vogais em "trIncAdo"	Mudança de tom e de ritmo em "já era a terceira vez"
Recursos sonoros	Toque de um telemóvel, marcando momentos relacionados com a evolução da narrativa; tom de voz e música sublinham a tristeza	Efeitos sonoros como ferramenta narrativa e emocional: manobras automóvel (despiste), gritos de alegria, bater do coração, suspiros, latidos; Música: melodia alegre, associada ao tema (refrão "i'm going home") no início e no final para sublinhar a alegria manifestada pela narradora

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE19 :Répteis na sala de aula	HE20: Uma manchinha castanha
Fidelidade	O contexto escolar e associado a brincadeiras de infância ao ar livre: "Então, era um óptimo dia de Verão quando eu e os meus colegas decidimos ir brincar para o campo..."	O envolvimento emocional do narrador na recordação deste episódio da infância e a relação afetiva revelada com o gato (o "Tareco"): “Quando tinha cerca de 8 anos, tinha um gatinho que se chamava Tareco.."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A brincadeira e o aparecimento do sardão	O desaparecimento do gato e o reencontro
• expressão desta pela personagem	""Eu estava muito normal, a apreciar o momento" (positivo); "muito assustados com o que estava a acontecer" (negativo); "Mas como eu senti pena dela e como não sabia o que lhe dar de comer eu acabei por dá-la de volta à natureza" (positivo)	"Eu adorava o gatinho" (positiva); "eu fiquei completamente desolado" (negativa), "Peguei no gato ao colo e nunca mais o larguei" (positiva)
Expectativa	"Até que, de repente, durante uma aula, acho que era de Português..."	"Um dia o gato desapareceu"
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos, intensificadores ("muito assustados com o que estava a acontecer")	Adjectivos, intensificadores ("eu fiquei completamente desolado") e diminutivos ("vi a particularidade do meu gatinho, a manchinha")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Abrandamento do ritmo e elevação do tom em "até que de repente"; acentuar das vogais na palavra "sardão"	Acentuação e abrandamento do ritmo em "Um dia, o gato desapareceu"
Recursos sonoros	Fundo musical ao longo da narrativa	risos, miados e grito do gato para marcar a narrativa; música no início e no final da história, funcionando como separador

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE21: Felicidade	HE24: Uma onda gigante
Fidelidade	A relação familiar com a entrevistadora, a quem se dirige diretamente: "A Aldeia do teu avô. Fomos as três por ali fora..."	Enquadramento na vivência familiar: "Então, estávamos no ano de 2020, em que eu estava de férias com a minha família no Algarve "
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	Visita em familia à aldeia de infância	O surgimento da onda
• expressão desta pela personagem	"Foi tão bom" (positiva)	" só se ouvia berros, das crianças, principalmente, todas assustadas" (negativa)
Expectativa	"Depois, viemos embora por um sitio que não sabíamos bem..."	"Eu e a Carol olhámos para o mar e vemos uma onda"
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores ("Foi tão bom")	Repetições ("mas, aos poucos e poucos, vinha, vinha, vinha...") adjectivos e intensificadores (" só se ouvia berros, das crianças, principalmente, todas assustadas")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "eu queria vos mostrar aquele sítio"	Elevação do tom em "nem um minuto passou", abrandamento do ritmo, com paragem entre os sujeitos ("eu e a Carol") e a ação ("olhámos para o mar") ; de novo elevação do tom em "vemos uma onda"
Recursos sonoros	Fundo musical; efeitos sonoros (pássaros)	Música de fundo ao longo da narrativa, com diferentes melodias em função dos eventos (ritmada no início, ambiente de suspense, perigo a partir do momento em que a onda surge)

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE25: Salvamento de um surfista	HE26: Doença crónica aos 21 anos
Fidelidade	O estatuto profissional do narrador: "Hoje viajei até à Foz do Douro e fui conhecer o antigo mestre do Instituto de Socorros a náufragos..."	A doença surgida na juventude, o detalhe colocado na descrição das circunstâncias: "Em Janeiro de 2022, comecei a sentir uma forte dor na barriga...."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O salvamento no mar bravo	A doença e recuperação
• expressão desta pela personagem	"O mar estava muito mau" (negativa); "Mas de resto salvei-os todos" (positiva)	"Uma dor forte na barriga"; "Foram dias onde me senti aborrecido" (negativa);«"Fiquei bastante feliz" (positiva)
Expectativa	"Foi quando fui chamado para safar um surfista que veio ali abaixo"	"Comecei a sentir uma forte dor na barriga. Não sabia o que era.."
Dispositivos linguísticos	Repetições ("O mar era tanto, tanto.."), metáforas ("o mar embrulhava"), adjectivos, intensificadores (mas, de resto, vivos, apanhei-os todos")	Adjectivos ("Foram dias onde me senti aborrecido"), intensificadores ("Fiquei bastante feliz")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom e aceleração do ritmo	Elevação do tom a partir em "E acabaram por descobrir" e acentuação em "Crohn"
Recursos sonoros	Efeitos sonoros (bater na porta; ondas) auxiliam a narrativa e o ambiente emocional	Fundo musical

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE28: Acidente na equitação	HE29: Ficar longe da família
Fidelidade	Apresenta-se como praticante de equitação: "Então, eu praticava equitação há cerca de seis anos..."	Partilha de dificuldades comuns a jovens estudantes: "Eu vivo no interior e obviamente que lá não há assim tantas oportunidades de emprego para jovens recém-licenciados"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O acidente e o processo de recuperação	O dilema vivido pela narradora
• expressão desta pela personagem	"Acabei por ganhar algum receio" (negativo) "Tive uma recuperação totalmente boa e hoje vivo super bem com isso" (positiva)	"Eu e a minha irmã temos uma ligação muito forte à nossa família" (positiva); "temos medo" (negativa)
Expectativa	"Estava a praticar obstáculos e caí..."	"Eu vivo no interior e obviamente que lá não há assim tantas oportunidades de emprego..."
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores ("Acabei por ganhar algum receio")	Adjectivos e intensificadores ("Eu e a minha irmã temos uma ligação muito forte à nossa família e temos medo")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Abrandamento do tempo antes de "caí"	Elevação do tom e do ritmo
Recursos sonoros	Fundo musical	Fundo musical

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE30: Um acidente muito grande	HE31: Ser mãe
Fidelidade	O detalhe colocado na descrição do contexto rotineiro em que surgiu a notícia: "Há mais ou menos dois, três anos, era um dia normal, por acaso, ia ter uma aula de clarinete..:"	O contexto familiar e a importância do acontecimento: "Ser mãe nunca foi um sonho de infância"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O falecimento súbito de amigos num acidente	A maternidade
• expressão desta pela personagem	"É um sitio pequeno e não se esperava que aquilo acontecesse assim, duas pessoas tão jovens e com tanto pela frente" (positiva); "Batemos fundo, eu, completamente, todas as pessoas à volta" (negativo)	"Fiquei muito abalada, fiquei muito em baixo"; "Estava um bocado apreensiva de eu voltar a tentar e voltar-me a acontecer o mesmo" (negativa); "sinto-me uma mãe feliz com o filho que tive" (positiva)
Expectativa	"Há mais ou menos dois, três anos, era um dia normal, por acaso, ia ter uma aula de clarinete..."	"Tive muita dificuldade em engravidar, estava-se a tornar difícil..."
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores ("É um sitio pequeno e não se esperava que aquilo acontecesse assim, duas pessoas tão jovens e com tanto pela frente")	Adjectivos e intensificadores ("Tive muita dificuldade em engravidar, estava-se a tornar difícil"), repetições ("Fiquei muito abalada, fiquei muito em baixo")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Abrandamento do ritmo em "E recebo uma mensagem..." e acentuação de "acidente"	Elevação do tom, com marcação das palavras.
Recursos sonoros	Música triste a partir do momento em que surge a informação sobre o acidente e vai aumentando a sua presença até ao final	Música de fundo ao longo da narrativa, com diferentes melodias em função dos evento

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE32: Conquista de uma bolsa Gulbenkian	HE33: Paixão pelos automóveis
Fidelidade	A importância do evento e o detalhe colocado pelo narrador na descrição do processo: "A candidatura para a bolsa foi feita em Setembro..."	O narrador apresenta-se e afirma a sua idiossincracia: "Olá, o meu nome é Miguel Sousa Pinto e gostaria de partilhar convosco uma das minhas paixões. Essa paixão são os automóveis"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A conquista da bolsa	O dilema vivido pelo narrador
• expressão desta pela personagem	""Há muitos alunos que se candidatam a esta bolsa.." (negativa); "Profundamente feliz, não há outra forma de o descrever" (positiva)	""Eu desde muito cedo que tenho esta paixão." (positiva); "foi uma altura da minha vida em que não liguei muito aos estudos" (negativo); "Obviamente que eu optei pelo curso porque era isso que me ia dar..."; "Apesar disso, continuo com esta paixão, com esta emoção e vou para onde for preciso para ir atrás dos automóveis" (positivo)
Expectativa	"Há muitos alunos que se candidatam a esta bolsa.."; "Foi no dia 7 de outubro que obtive a confirmação de que realmente tinha ganho a bolsa"	"Comecei a conduzir carro com 11 anos."
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores (""Profundamente feliz, não há outra forma de o descrever")	Intensificadores ("foi uma altura da minha vida em que não liguei muito aos estudos" e repetições ("espero que continue por muitos e muitos anos"")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom e acentuação das sílabas em "Há muitos alunos"	Aceleração do ritmo em "Foi uma altura da minha vida" e abrandamento a partir de "no ano"; elevação do tom em "no ano" e "para correr"
Recursos sonoros	x	Som de motor em aceleração para ambientar a narrativa

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE34: O nascimento do Francisco	HE35: Erasmus em Itália
Fidelidade	Uma conversa entre mãe e filha sobre um acontecimento familiar	O facto de se tratar de uma vivência memorável enquanto estudante, "Quando eu tive oportunidade de ir de Erasmus para Itália durante o 12º ano"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A maternidade	A estadia e o regresso
• expressão desta pela personagem	"Fiquei muito contente" (positivo)	"Foi das melhores realidades com as quais já contactei diretamente"; "senti que lá as pessoas eram muito mais tranquilas, estava sempre tudo bem" (positiva); "Tristeza foi mesmo o que eu senti quando tive que voltar para Portugal e deixar toda uma realidade para trás" (negativa)
Expectativa	"Mudou radicalmente a minha vida em tudo"	"Quando eu tive oportunidade de ir de Erasmus para Itália durante o 12º ano"
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores ("Fiquei muito contente"; "Mudou radicalmente a minha vida em tudo")	Adjectivos e intensificadores ("senti que lá as pessoas eram muito mais tranquilas, estava sempre tudo bem"; "Tristeza foi mesmo o que eu senti quando tive que voltar para Portugal e deixar toda uma realidade para trás")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Aceleração do ritmo e acentuação em "tudo".	Paragem a seguir a "Itália" e abrandamento do ritmo.
Recursos sonoros	Sem efeitos sonoros mas o cão que se ouve a ladrar a dada altura é integrado pela entrevistadora na história que o apresenta	x

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE36: Quando eu parti o braço	HE37: Uma cambalhota
Fidelidade	Enquadramento na rotina da narradora como praticante desportiva "Eu jogava basquete e estava a treinar no meu jardim porque ia ter um jogo importante"	Memória de infância:" Quando era criança, eu adorava campos de férias e então, quando as aulas acabavam..."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O acidente e o processo de recuperação	O acidente e o processo de recuperação
• expressão desta pela personagem	""Eu continuei no basquete mas a fazer certos movimentos doía-me e acho que isso me impediu de melhorar na modalidade"; "foi muito difícil conjugar toda a minha vida escolar com a fisioterapia" (negativa)	"Eu sempre fui uma menina muito radical, e até era chamada macaca pelos meus amigos porque eu fazia tudo o que uma criança tinha medo de fazer. Mas eu não tinha" (positiva); "o meu nariz nunca mais foi o mesmo e até tive alguns problemas de auto-estima porque ele ficou um bocado deformado" (negativo)
Expectativa	"Eu jogava basquete e estava a treinar no meu jardim porque ia ter um jogo importante"	"Um dia em que fomos a um parque de crianças para brincar, eu decidi que queria fazer uma cambalhota num ferro, num ferro muito alto"
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores (" foi muito difícil conjugar toda a minha vida escolar com a fisioterapia")	Adjectivos e intensificadores ("eu decidi que queria fazer uma cambalhota num ferro, num ferro muito alto"; "o meu nariz nunca mais foi o mesmo e até tive alguns problemas de auto-estima porque ele ficou um bocado deformado")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Paragem em "então" e brandamento do ritmo e paragem entre os verbos "escorreguei" e "caí"	Abrandamento do ritmo e elevação do tom; acentuação em "ferro"
Recursos sonoros	Música de fundo ao longo da narrativa	Crianças a brincar, sirene de uma ambulância marcam momentos narrativos

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE38: O dia em que fui atropelada	HE39: O dia da festa dos tabuleiros em Tomar
Fidelidade	Enquadramento no quotidiano familiar: "Esta história aconteceu há dois anos, mais ou menos, quando eu estava em casa e a minha mãe pediu-me para eu ir sair para ir ao supermercado"	A narradora manifestar que a narrativa descreve a concretização de um desejo seu: "Então é assim: já há muito tempo que eu andava a falar que gostava muito de ir à festa dos Tabuleiros, a Tomar"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O atropelamento e o trauma associado	A caminhada e o rompimento da chinela
• expressão desta pela personagem	"Esta foi uma das experiências mais traumáticas da minha vida, que pode parecer um bocado insignificante, mas na verdade marcou-me muito, porque foi uma coisa mesmo... que eu não estava à espera e foi assustadora" (negativa)	"Aquelas que são as mais confortáveis, que levo sempre nas férias" (positiva); "comecei a sentir alguma coisa nos pés estranho" (negativa); Mas, pronto fiquei contente (positiva)
Expectativa	"E eu estava a passar quando um carro se aproxima de mim..."	"Chegados a Tomar, com um calor , hum, daqueles, teríamos que caminhar à volta de cinco kms..."
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos e intensificadores ("Perto de minha casa, tem uma passadeira muito comprida e é muito perigosa porque é muito comprida e ás vezes os carros não te vêem e demoras muito tempo a passar"; "esta foi uma das experiências mais traumáticas da minha vida, que pode parecer um bocado insignificante, mas na verdade marcou-me muito, porque foi uma coisa mesmo... que eu não estava à espera e foi assustadora")	Adjectivos, intensificadores ("Aquelas que são as mais confortáveis, que levo sempre nas férias"; "comecei a sentir alguma coisa nos pés estranho") e repetições ("Deixámos passar, deixámos passar...")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "E eu estava a passar" seguido de paragem a seguir a "quando" e "um carro"...	Elevação do tom e acentuação das vogais em "calor" e elevação de novo em "à volta de 5 kms"
Recursos sonoros	Música, travagem de automóvel	Música de fundo ao longo da narrativa; som de passadas e vozes de multidão

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE41: Acidente na aula de ginástica	HE43: Novo emprego
Fidelidade	O contexto da rotina escolar: "Estava a fazer ginástica na escola..."	O detalhe na apresentação e percurso de vida: "Sou o Rui Pedro, tenho 42 anos...Já sou casado vai fazer 21 anos"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O acidente e processo de recuperação	Os acontecimentos na vida familiar e profissional
• expressão desta pela personagem	"Foi mesmo assustador" (negativa); "Foi uma coisa muito simples, eu acho, olhando agora para trás, acho que não foi nada de extraordinário" (positiva)	"Está a funcionar tudo direitinho. Estou a receber um bom salário" (positiva)
Expectativa	"Levei com uma amiga em cima e parti a perna e o pé"	Em relação ao "novo emprego" mencionado pelo entrevistador no início, alimentada pelo facto de o entrevistado não responder de imediato à questão colocada, optando por começar por narrar o seu percurso de vida
Dispositivos linguísticos	Adjectivos, intensificadores ("Foi mesmo assustador"), repetições ("eu não podia fazer absolutamente nada, eu mal conseguia andar, eu não conseguia ir à casa de banho, eu não conseguia...") e diminutivos (""Acho que é assim uma história um bocadinho triste")	O uso de adjectivos, intensificadores ("Está a funcionar tudo direitinho. Estou a receber um bom salário"); repetições ("Já sou casado. Já sou casado")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "Na altura não tinha muita consciência do que estava a acontecer"	Elevação do tom em "E agora..."
Recursos sonoros	Música	Música

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE44: Uma história de superação	HE45: Quando eu fui campeão nacional
Fidelidade	Contextualização no desporto escolar: "Estamos na Escola de Comércio do Porto, no interturmas do Lagarteiro, e João Ascensão começa no banco..."	Apresentação e contextualização do acontecimento na prática desportiva: "Olá, sou o João Nascimento, tenho 18 anos e o propósito da história foi quando eu fui campeão nacional da minha categoria.... Foi 24 de junho, estávamos a fazer um torneio, em Leiria..."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O jogo	O combate e a vitória
• expressão desta pela personagem	"Ele joga bem" (positiva); "só que é um bocado trapalhão" (negativa); "Acabou como melhor marcador" (positiva)	"Sofri lesões graves" (negativo) ;"tentei fazer o meu máximo", "consegui assim ser campeão aos 14 anos" (positiva)
Expectativa	"Ele assume o protagonismo"	"...quando eu fui campeão nacional da minha categoria"
Dispositivos linguísticos	Adjectivos e intensificadores ("Ele joga bem, só que é um bocado trapalhão")	O uso de adjectivos (""Sofri lesões graves") e intensificadores ("ele estava muito cansado")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom a acentuação em "assume"	Aceleração em "Eu vi que a plateia estava toda para ele" e acentuação em "nervoso"
Recursos sonoros	Música selecioada cria um ambiente de expectativa; as palmas no final da narrativa estimulam o envolvimento emocional	Música ambiental marca momentos narrativos; gongo

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE46: Relatos sobrenaturais	HE48: Uma menina chamada Sofia
Fidelidade	O contexto da relação familiar: "Quando era pequeno, a minha mãe estava internada no hospital..."	Doença na infância: "Havia uma menina chamada Sofia, cheia de vida e energia"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O episódio na morgue	A doença e a recuperação
• expressão desta pela personagem	"...para passar de uma maneira mais fácil ia pela morgue" (positivo); "Já estava alterado" (negativo)	"uma menina chamada Sofia, cheia de vida e energia" (positiva); "uma febre grave deixou-a paralizada" (negativa); ""Cada pequeno movimento do seu braço era uma vitória" (positiva")
Expectativa	"Mas houve um certo dia... já era tarde..."	"Aos seus doze meses, uma febre grave deixou-a paralizada do braço direito"
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos, intensificadores ("Ficava lá até muito tarde e para passar de uma maneira mais fácil ia pela morgue")	O uso de adjectivos, intensificadores, contrastes ("A pequena Sofia passou por muitos tratamentos")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "Mas houve um certo dia..." e descida e abrandamento em "já era tarde"	Elevação de tom em "Aos seus doze meses"
Recursos sonoros	Música a sublinhar o suspense associado à narrativa; apito	Música

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE49: A história de Alex	HE50: Quando eu aprendi a andar de bicicleta
Fidelidade	A condição de exilado: "Bom dia, estou aqui com o meu colega Alex Nicolau. Ele é um exilado da Rússia..."	A vivência na infância de um acontecimento que é uma etapa importante nessa fase da vida: "Eu vou contar uma história da minha infância que foi quando eu aprendi a andar de bicicleta"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	-	Aprender a andar de bicicleta "sem rodinhas"
• expressão desta pela personagem	Estás um pouco desequilibrado" (negativo)	"Ao início eu estava com muito medo" (negativa); ""Fiquei muito feliz porque eu só andava de bicicleta com rodinhas" (positiva)
Expectativa	-	"Até que houve uma vez em que eu disse assim "oh, pai não me largues"
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos, intensificadores ("Estás um pouco desequilibrado")	O uso de adjectivos, intensificadores ("Ao início eu estava com muito medo"; ""Fiquei muito feliz porque eu só andava de bicicleta com rodinhas"), discurso embebido ("Houve uma vez em que eu disse assim "oh, pai não me largues") e repetições ("eu dizia que não, que não, porque tinha medo")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "Na Rússia..." e paragem entre "plantação" e "de cannabis"	Elevação do tom e do volume em "Oh pai, não me largues"
Recursos sonoros	x	Música

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE51: A minha viagem de sonho	HE52´: Uma aventura única
Fidelidade	O contexto ao mesmo tempo familar e excecional: "Finalmente, os meus pais decidiram marcar cinco dias na bela cidade de Paris e visitar a Disneyland Paris"	A atividade de voluntariado: "Em 2013, com 22 anos, comecei a viver uma aventura única. Fui fazer voluntariado em Moçambique..."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	Visita à Disney	Convivência com a realidade das crianças locais
• expressão desta pela personagem	"Na Disney, tudo era magia" (positiva); "O problema eram as filas de espera" (negativa); "Para mim, foi uma viagem incrível" (positiva)	"...comecei a viver uma aventura única" (positiva); "8 meses longe da família, dos amigos, de casa"; "infelizmente, muitas delas passavam dificuldades" (negativa); "as professoras, as cozinheiras que faziam do dia destas crianças um dia melhor"; " alegria foi sempre uma emoção que me acompanhou em África" (positiva)
Expectativa	"Finalmente, os meus pais decidiram marcar cinco dias na bela cidade de Paris e visitar a Disneyland Paris"	"Calhou-me a sala do 3º ano, com 23 alunos e consequentemente 23 desafios"
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos, intensificadores ("Para mim, foi uma viagem incrível e fui com as pessoas mais importantes da minha vida")	O uso de adjectivos e intensificadores ("Em 2013, com 22 anos, comecei a viver uma aventura única")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "Na Disney" e marcação das sílabas em "tudo era magia"	Elevação do tom em "Calhou-me a sala do 3º ano", seguida de abrandamento do ritmo com marcação de cada unidade de informativa
Recursos sonoros	Música, gaivotas, vento, foguetes	Avião, crianças a brincar

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE53: A minha viagem favorita	HE54: Uma história real
Fidelidade	Enquadramento na relação familiar de um evento excecional: "A minha viagem favorita feita por mim, ou melhor, por nós, foi a viagem que nós fizemos no maior navio cruzeiro do mundo, que se chama "Wonder of the seas""	O contexto familiar e quotidiano: "A Jessica trabalhava numa fábrica..."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A viagem	O atropelamento
• expressão desta pela personagem	"a viagem que nós fizemos no maior navio cruzeiro do mundo")"; "Um sonho realizado, muito divertido e que ficará para sempre na nossa memória" (positiva)	"A pancada foi tão forte ";"Ela teve muitos ferimentos graves" (negativa)
Expectativa	"Andámos sete dias em viagem pelo Mediterrâneo..."	"...pára numa faixa de pedestre onde tentava atravessar"
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos e intensificadores (" a viagem que nós fizemos no maior navio cruzeiro do mundo")	O uso de adjectivos e intensificadores (""A pancada foi tão forte ";"Ela teve muitos ferimentos graves")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "SETE dias..."	Abrandamento do ritmo na descrição do acidente e elevação do tom em palavras como "pancada", "forte" e "braço"
Recursos sonoros	sons de água, motores avião; música no final	Travagem brusca, ambulância

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE55: Uma cadela chamada Farrusca	HE56: O gosto pela Matemática
Fidelidade	A relação afetiva com animais no contexto familiar: "Era uma vez uma cadela chamada Farrusca que tinha uma amiga gata que se chamava Mimi."	Uma memória da infância/juventude em contexo escolar: "Durante o meu primeiro ciclo, apenas via a Matemática como uma ciência"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A morte da gata e a adoção dos filhotes pela cadela	A revelação feita pela professora
• expressão desta pela personagem	""Mas quando foi a altura do parto, ela morreu e deixou os quatro filhotes"" (negativa); ""Os gatos começaram a alimentar-se da cadela e sobreviveram."; "E cresceram muito felizes como se a cadela fosse a mãe deles" (positiva)	"o gosto pela matemática fez com que desenvolvesse mais o meu raciocício lógico, que, por sua vez, me ajuda a levar a vida de forma alegre" (positiva)
Expectativa	"A Mimi estava grávida "	"Mas quando comecei a frequentar a escola de Paranhos, a professora Elsa surpreendeu-me..."
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos, intensificadores e comparação (""E cresceram muito felizes como se a cadela fosse a mãe deles")	O uso de adjectivos e intensificadores ("o gosto pela matemática fez com que desenvolvesse mais o meu raciocício lógico, que, por sua vez, me ajuda a levar a vida de forma alegre")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Paragem a seguir a "parto" e abrandamento do tempo em "ela morreu e deixou os quatro filhotes"	
Recursos sonoros	Latidos, miados/ Melodia triste/alegre em função do momento da narrativa	Música

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE57: Uma viagem com a minha escola	HE58: A minha primeira prova de 100 kms
Fidelidade	Contexto da viagem escolar: "Então, foi uma viagem que eu fiz com a minha escola a Roma"	A apresentação do narrador como desportista desde a infância: "Sou André Amorim, tenho 57 anos e sempre fiz desporto de alta competição. Comecei aos 8 anos..."
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	A viagem	A prova
• expressão desta pela personagem	"Foi uma viagem super interessante..." (positiva)	"Uma prova muito dura" (negativa); "Era um espectáculo fantástico"; "Uma aldeia fantástica, lindíssima" (positiva)
Expectativa	"A história que eu vou contar hoje foi de um momento em que eu me senti muito feliz e realizada"	"Demorámos um ano a prepararmos a prova"
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos e intensificadores (""Foi uma viagem super interessante...")	O uso de adjectivos e intensificadores ("Uma prova muito dura"), repetições ("Corremos, andamos, subimos, subimos")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Elevação do tom em "Foi uma viagem" e acentuação em "super"	Elevação do tom em "demorámos"
Recursos sonoros	Música	Música

Mecanismos discursivos de envolvimento	HE59: Um dia muito emotivo	HE60: A minha cadela e o meu cão
Fidelidade	A experiência pessoal da maternidade: "A Carolina nasceu dia 11 de abril de 2013"	Experiência afetiva com animais de estimação: "Olá, sou o Valdemar... e hoje vim contar uma história sobre a minha cadela e o meu cão, que mudaram a minha vida"
Empatia • eventos que provocam a emoção (narrativos)	O nascimento	A morte de um animal de estimação e a adopção de outro
• expressão desta pela personagem	"Foi doloroso" (negativa); "Veio cheia de força, muito macia" (positiva)	"a minha cadela sofreu alguns danos e ficou muito fraca" (negativa); "Ele é muito importante para mim" (positiva)
Expectativa	"A Carolina nasceu dia 11 de abril de 2013"	"No dia 15 de março de 2023, a minha cadela sofreu alguns danos e ficou muito fraca"
Dispositivos linguísticos	O uso de adjectivos, intensificadores ("Foi doloroso"; "Veio cheia de força, muito macia") e diminutivos (""A primeira vez que peguei nela, senti o cheirinho dela")	O uso de adjectivos, intensificadores ("a minha cadela sofreu alguns danos e ficou muito fraca"; "Ele é muito importante para mim") e comparação ("É como se fosse um membro da família")
Marcadores prosódicos na transição entre a "Orientação" e a "Complicação"	Aceleração em "Agarrou-se logo..." e acentuação em "doloroso"	Acentuação em "infelizmente"
Recursos sonoros	Música; bebé a palrar/chorar	latidos

Uso dos recursos sonoros

Uso dos recursos sonoros	HE2: O choque civilizacional	HE3: A Ida à Ucrânia
Efeitos narrativos	"Todos os *sons incluídos na gravação* têm um propósito: O primeiro introduz a história (crianças a brincar e a correr no pavimento) (...) O terceiro som é um indicador narrativo para os ouvintes. O motor de arranque dá início à viagem de carro que espantou o narrador."	
Comunicação emocional	"Os três sons suprarreferidos atribuem vivacidade à ação, mas a música, que acompanha a entrevista do início ao fim, não tem necessariamente a mesma função. A melodia ajuda a unificar o áudio e a criar o ambiente nostálgico que o orador invoca."	"Através da gravação auditiva, conseguimos compreender, de modo próximo, a experiência da entrevistada, que é contada diretamente a partir da sua voz."
Partilha/envolvimento emocional		"Desta forma, as emoções são aprofundadas e somos transportados para a própria história"; "A adição de músicas/áudios pretende acentuar justamente a proximidade e identificação do ouvinte com o acontecimento, assim como os sentimentos ressaltados por Teresa"
Comparação com outros media	"O som transmite uma sensação de proximidade ao ouvinte que o papel tem mais dificuldade em comunicar ao leitor"	
Avaliação da experiência		

Uso dos recursos sonoros	HE4: A final 4 do regional de 1ª divisão	HE5: Um susto muito grande
Efeitos narrativos		"O som neste projeto separa partes da introdução e da história..."
Comunicação emocional	"...o áudio ajudou na expressão das emoções por formar um conjunto de três elementos essenciais, a voz, o som e a música"	"...assim como a intensifica, reforçando as emoções da narradora."; "A versão final da gravação editada me ajudou a perceber melhor as sensações e emoções sentidas pela pessoa entrevistada."
Partilha/envolvimento emocional	"O som ajudou a puxar o ouvinte para dentro da história e a envolver-se mais profundamente nela."	"Ao ouvir o áudio, podemos sentir a tensão e medo envolvidos no episódio contado graças as entonações, ritmos e sons organizados em conjunto, criando o ambiente pretendido."
Comparação com outros media	"Nesta história, o que se adaptou mais ao formato áudio foram os momentos onde se realçavam ações e/ou emoções. Seria uma história percecionada de forma diferente, se fosse registada em vídeo ou texto, pelo facto de o texto não passar tanto a emoção e de o vídeo, por estarmos a ver imagem, cingir mais a interpretação, devido ao estímulo visual."	"A oralidade desta história se adequa mais ao formato áudio, na minha opinião por induzir a imaginação de quem a escuta. Em texto, a transmissão das emoções, de modo a evocar lembranças e traduzi-las em manifestações emocionais e físicas ao público, não seria igual à como o som é capaz de fazer. E em vídeo, as imagens tendem a ser o foco principal do telespectador, enquanto o som se torna complementar a estas imagens. Deste modo, a história apresentada em vídeo levaria o áudio para uma posição secundária, não alcançado o objetivo pretendido de produzir impressões visuais individuais a partir da mente de cada um que entra em contacto com a narração"
Avaliação da experiência	"Neste projeto, senti alguma dificuldade na edição do áudio, na adição de sons e música, por se tratar de um programa novo e ainda me estar a adaptar a ele. O resultado poderia ter ficado um pouco mais elaborado no que diz respeito à adição de sons, contudo foi difícil encontrar sons que correspondessem às situação e emoções retratadas pelo entrevistado."	"O presente projeto permitiu uma experiência muito interessante que me levou a refletir sobre o poder do som sobre nossas perceções a respeito das emoções humanas. Me proporcionou refletir sobre a composição de um áudio editado com o objetivo de transmitir e produzir sensações e sentimentos de um narrador para um público e praticar o uso de ferramentas como Audacity."

Uso dos recursos sonoros	HE6: A primeira vez que fui aos Aliados	HE7: Uma história triste
Efeitos narrativos		"Neste caso, como já referi, as emoções demonstradas são complicadas, por isso, em relação aos sons e músicas acrescentadas, quis apenas pontuar o que achei mais significativo de maneira a não “abafar” o conteúdo da história"
Comunicação emocional	"Para associar a esta entrevista, decidi escolher uma música característica do clube: uma música que, apesar de até ser mais recente que a lembrança em si, revela o mesmo sentimento do áudio: um amor inigualável ao Futebol Clube do Porto"	" decidi repetir certas palavras que considerei chave: “mãe, “diferentes”, “perceber”, “muito difícil”, “incompreensão” e “impotentes”. Achei que o facto de esta repetição por vezes se sobrepor ao resto do áudio, apenas intensificaria a frustração evocada pelo narrador. Em algumas das repetições diminuí a velocidade de reprodução do áudio (como se fosse um eco) para distinguir realmente o efeito dessas palavras. Para além desta repetição, acrescentei música e sons, que, tal como as palavras, surgem também em momentos específicos. Quanto à música, esta aparece quando se ouve a palavra “tristes”. Quis dar destaque a esta palavra usando música, pois esta é o elemento mais importante por trás da história. Em relação aos sons, usei o som de uma trovoada quando se ouvem as expressões “mundo do trabalho”, “deteriorar” e “demência”. Escolhi uma trovoada visto esta simbolizar impotência e/ou medo, coisas que podem ser associadas a histórias deste tipo”
Partilha/envolvimento emocional		
Comparação com outros media		
Avaliação da experiência		"Este formato permitiu-me trabalhar aspetos com os quais nunca tinha trabalhado antes e descobrir novas formas de contar uma história, de comunicar uma emoção."

Uso dos recursos sonoros	HE8: O jogo mais memorável que fui ver ao estádio	HE9: Vozes monstruosas
Efeitos narrativos		“Veja-se que o adensar do ritmo da música coincide com o adensar da história"
Comunicação emocional	"...consegui comunicar as emoções da minha entrevistada ,com o áudio e a junção da música que também permitiu de dar mais emoção."	"A expressão dos sentimentos da entrevistada espelha-se nas variações do seu tom de voz. A música, criteriosamente selecionada, contribui também para este efeito expressivo. "
Partilha/envolvimento emocional	"Para a edição do áudio da entrevista decidi juntar a respetiva música de abertura de um jogo da UEFA Champions, para quem estivesse a ouvir a entrevista sentisse aquela emoção como se ‘tivesse a ver ao vivo e a cores um jogo"	"a adição de sons (as vozes da multidão e a respiração ofegante) permite ao ouvinte envolver-se na dimensão da pessoa entrevistada, como se também ele tivesse vivenciado aquele momento
Comparação com outros media	"Quanto ao som acho que também seria favorável registar-lo em vídeo para que conseguissemos ver visualmente a emoção de uma adepta. Mas o som também adapta-se em áudio porque é como se tivesse a relatar um jogo vibrante. Em formato de texto: teríamos que adicionar uma pontuação impactante ao texto do aúdio , para que o leitor senti-se também emoções como a minha entrevistada sentiu."	"Estando o trauma da pessoa entrevistada relacionado com uma panóplia de sons e movimentos, com uma amálgama de sensações fortes num tão intenso momento de desespero, parece-me que a história se adequa mais ao formato áudio. Caso a história fosse apenas escrita, perderia a capacidade de tocar de forma tão imersiva no leitor, pois a própria experiência da pessoa entrevistada envolve sons. O vídeo poderia também ter sido uma boa opção de registo. A adição de imagens poderia ter ajudado na construção de uma narrativa emotiva."
Avaliação da experiência	"Na minha opinião, o que correu menos bem talvez foi a edição do aúdio, por talvez não estar muito confortável com o software de edição . Acho que podia ter feito melhor mas para uma primeira vez estou minimamente satisfeita"	"Considero que o resultado final do meu projeto é satisfatório e que a história se compreende, comunicando as emoções sentidas": "Reconheço, no entanto, que poderia ter adicionado e trabalhado mais os sons, de modo a obter um resultado ainda mais imersivo"

Uso dos recursos sonoros	HE10: O meu padrinho do grupo académico	HE11: Um dos piores dias da minha vida
Efeitos narrativos		"Penso que o áudio é perceptível e que as mudanças e adições feitas permitiram melhorar a história..."
Comunicação emocional	"E o áudio acabou por ajudar, sem dúvida, a expressar melhor estes sentimentos"	"A emoção comunicada é tristeza e isso é bastante visível não só no teor da história, mas principalmente no tom de voz dela"; "Acho que o conjunto da voz, música e som permite comunicar de forma eficaz o sentimento pretendido"
Partilha/envolvimento emocional		
Comparação com outros media	"Caso fosse registado em texto, não transmitia tanta felicidade ou tanto receio como o som conseguiu produzir e se fosse em vídeo teria alguma mais-valia por se ver a expressão facial dela, mas penso que o som acaba por fazer um bom trabalho nesse aspeto"	"Penso que se em vez do áudio fizéssemos um texto iríamos perder o lado pessoal da história, esta tornar-se-ia mais impessoal e séria mais difícil para as pessoas perceberem o impacto deste acontecimento na vida da entrevistada. Caso fosse feito um vídeo seriam acrescentadas as expressões faciais que permitem uma compreensão mais fácil e direta do que é dito, mas levaria a que as pessoas não prestasse tanta atenção à voz. Por estes motivos, considero que o áudio é o formato adequado porque consegue passar a emoção de uma forma direta, sem haver distrações."
Avaliação da experiência	"Eu penso que a tarefa proposta foi realizada de um modo bastante positivo, visto que a história foi compreensiva e a maneira como a pessoa se expressou foi, em termos narrativos, com algumas expressões de felicidade, como “este foi um momento muito feliz...” e outras... eh... (...) Quanto ao som: penso que este cumpriu a sua função..."	"Quanto à realização do trabalho, o mais fácil foi a gravação porque possuo um grande à vontade com a entrevistada e o mais difícil foi a escolha da música e dos sons a adicionar para melhorar a história e criar uma maior envolvência."

Uso dos recursos sonoros	HE13: Veio uma onda	HE14: Eu praticava ballet
Efeitos narrativos	"...também o silêncio poderia ter complementado e maximizado esta valência. Num trabalho de maior duração, teria sido importante na delimitação de secções e enquanto espaço de assimilação e reflexão após momentos mais densos ou fortes."	"Não senti necessidade de adicionar outros sons, dada a simplicidade da história e dos elementos mencionados e dado até que a própria música é a base do acontecimento que deu origem às emoções expressas – poderia mesmo complicar a passagem da mensagem e confundir os ouvintes"
Comunicação emocional		"Retratando-se um episódio, no fundo, sobre ballet, fez-me sentido adicionar músicas clássicas para completar o ambiente e ajudar na transmissão das emoções, segundo ritmos mais ou menos fortes, pesados ou dinâmicos"; ". O fervor com que é dita, principalmente a parte final, não seria tão legível, já que o tom da voz e a música que foi selecionada para a acompanhar ajudaram bastante nesse processo"
Partilha/envolvimento emocional		"Acho que as músicas clássicas, algumas realmente do bailado em questão, conferiram veracidade e vivacidade à narrativa acabando, deste modo, por facilitar o sentimento de empatia"
Comparação com outros media	"O som auxiliou bastante na transmissão da mensagem. É um meio muito adequado para este tratamento, pois acrescenta às mudas palavras escritas sem restringir a sua interpretação a uma certa imagem (algo em que o vídeo pode peca). Contribui para uma audição sensível que potencia uma experiência empática única."	"Para quem não está por dentro deste tipo de ambientes de espetáculos, com certeza que a imagem ajudaria na compreensão do que é dito, visto tratar-se de um episódio muito específico" (...) ". Por outro lado, registar a história em texto, por muitas descrições que se fizessem, acredito que não traria a emoção de forma tão genuína. O fervor com que é dita, principalmente a parte final, não seria tão legível, já que o tom da voz e a música que foi selecionada para a acompanhar ajudaram bastante nesse processo. "
Avaliação da experiência	"O maior desafio foi o cumprimento do limite de tempo. Reconheço que o resultado final teria beneficiado de mais pausas (algumas mais longas)"; "A narrativa áudio tornou-se algo que tenho grande interesse em explorar."	

Uso dos recursos sonoros	HE16: Vi uma cadelinha	HE17: Quando descobri a doença do meu pai
Efeitos narrativos	“os sons adicionadas na referida peça de áudio, como por exemplo a música, o ladrar, o som do brinquedo, remetem-nos para a história que a Inês aborda"	"Foi utilizada a voz da mulher, o som do toque de um telemóvel (...) Cada parcela, ao longo do exercício, revelou um papel fundamental na construção desta narrativa."
Comunicação emocional	"Em relação ao som, acho que este cumpriu a sua função, visto que a narradora relata a história alegremente revelando assim a felicidade que ainda hoje sente ao estar com a sua amiga de quatro patas"	"A música auxilia no criar de um laço emocional com a narrativa e auxilia na criação de um mais impactante efeito no ouvinte, potenciando as emoções e ideias que são transmitidas."
Partilha/envolvimento emocional		"A voz é a protagonista, é aquela que nos apela ao ouvir atento de uma história que nos leva a uma empatia pela fragilidade e sinceridade emocional da mulher. Todos os acontecimentos narrados e as próprias reações audíveis da entrevistada (o hesitar, o tremer da voz, a mudança de tom) levam o ouvinte a sentir algo semelhante, mas nunca igual, ao que ouvem"; "O som do toque do telemóvel, utilizado para simular as chamadas narradas, desperta a atenção do ouvinte para o que será dito de seguida, criando um efeito de “suspense” e de intriga pelo que acontecerá"
Comparação com outros media	", em comparação com o texto, tal efeito não seria possível. Já se fosse, por exemplo, em vídeo, seriam adicionados elementos visuais que no áudio não é possível de o fazer, no entanto, em termos sonoros, muitas vezes não se dá tanto foco e, como tal, não se emerge de uma forma tão intensa na história contada como no áudio"	
Avaliação da experiência	"Acho que há aqui uma... ou seja, choca um bocado duas... duas realidades, que é a tristeza e a alegria, porque o áudio está tudo muito alegre, e ela está a falar depois de... nota-se até a voz dela a ir um bocado abaixo, falar do cãozinho que faleceu, e a música está muito alegre e assim... pronto. Mas, de resto, acho que... acho que era isso que eu queria... queria vos transmitir, um bocado uma história que não tem final ainda mas é uma história feliz, pronto."	"Neste exercício, o som revelou-se um elemento desafiante, mas essencial para a criação de toda uma “atmosfera” que direciona o pensamento e o sentimento do ouvinte para a criação de uma empatia perante a situação exposta. " (...) o projeto foi uma oportunidade de explorar as potencialidades do áudio no transmitir de ideias e de emoções e no promover da empatia com terceiros. O resultado deste exercício reflete as suas exigências: um planear cuidado, um contacto sensível com uma vivência emocionalmente traumática ou impactante e uma edição de diversos elementos áudio"

Uso dos recursos sonoros	HE18: Exame de condução	HE19 :Répteis na sala de aula
Efeitos narrativos		
Comunicação emocional	"Neste trabalho, penso que foram retratadas as emoções do entrevistado face à história que este contava, recorrendo à ajuda do som e da música para tornar a narrativa mais real e próximo do ouvinte, sendo esta conjunção de 3 elementos essenciais (som, música e voz) uma mais-valia para a compreensão das emoções"	"acho que foi um exercício interessante e que acentuou a importância da colocação da voz e edição sonora na transmissão de emoções através de áudio."
Partilha/envolvimento emocional	"O som ajudou a tornar as emoções mais reais e, de certa forma, proporcionar a quem está a ouvir sentir aquela emoção, criando uma envolvência na história ao ouvinte"	
Comparação com outros media	"Se a história tivesse sido registada em texto ou vídeo, penso que não tinham sido transmitidas tantas emoções e o ouvinte não se teria sentido tão envolvido na narrativa, pelo facto de, no vídeo, por ser mais um estímulo visual, dar mais ênfase ao que estamos a ver e tornar a interpretação mais restrita e de o texto não passar tanto as emoções"	
Avaliação da experiência	"Senti algumas dificuldades na edição do áudio, nomeadamente em identificar os momentos apropriados em que surgiriam a música e o som. O resultado poderia ter ficado um pouco melhor, com uma maior diversidade de sons, no entanto, a pesquisa por sons e música tornou-se difícil pelo facto de haver pouca oferta de sons adequados. "	"...foi uma proposta interessante, que me motivou a pesquisar mais sobre a importância do som e, também, sobre a edição do mesmo, neste caso com a ajuda do Adobe Audition, além de me permitir refletir sobre a transmissão das emoções através da voz e do som, em geral. Por outro lado, encontrei algumas dificuldades no processo de gravação e edição, devido, talvez, à inexperiência de trabalhar com o programa de edição, assim como o trabalho de gravação da voz e colocação da música de fundo, o que exigiu trabalho e pesquisa, no sentido de alcançar da melhor forma, o objetivo pretendido."

Uso dos recursos sonoros	HE20: Uma manchinha castanha	HE21: Felicidade
Efeitos narrativos		
Comunicação emocional	"Fez transparecer, ao longo da gravação, emoções de tristeza, surpresa e alegria."	"Acredito que a voz animada e o riso são os elementos mais importantes de felicidade que o áudio transmite"
Partilha/envolvimento emocional	"...somente após a edição do conjunto formado pela voz, música e som, no Audacity, é possível assimilar todo o ambiente da narrativa. "	"...preferi colocar uma música de ritmo calmo para transportar os ouvintes para um cenário de aldeia, por exemplo. Ainda adicionei o som de pássaros no fundo, por serem animais do campo e assim conseguir alimentar mais a atmosfera pretendida"
Comparação com outros media	"A meu ver, esta história adequa-se bem ao formato áudio, sendo que alguns aspetos relevantes se perderiam se esta história fosse registada em vídeo ou em texto. O suporte de vídeo conferiria a componente visual que os outros não poderiam, no entanto acabaria por distrair o ouvinte da história e das emoções a serem transmitidas. Impedindo, assim, que o mesmo se envolvesse emocionalmente na história. O texto, por sua vez, dificultaria a compreensão das emoções, no sentido em que não dá espaço a qualquer tipo de entoação, música ou som."	
Avaliação da experiência	"A realização de uma narrativa áudio, que contivesse um momento emocional, levou-me a refletir sobre a possibilidade de percecionar emoções primárias (alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa, repulsa) a partir de um suporte áudio. Estudei de que forma a edição de uma gravação, isto é, a seleção dos momentos essenciais e a adição de música e de outros sons, pode afetar o modo como as tais emoções são compreendidas pelo ouvinte. Apesar de este ser o meu primeiro projeto de áudio, estou relativamente satisfeita com o produto final. (...) Consegui, portanto, após a realização deste trabalho, perceber melhor as emoções sentidas pelo narrador."	Penso que a qualidade do áudio não é a melhor, mas também não é desagradável. Como possível melhoria, coloquei o telemóvel em cima de uma almofada com o objetivo de abafar o ruído do fundo. Contudo, gostei de o resultado, pois transmitiu o sentimento desejado, além de ter sido um trabalho prazeroso de fazer

Uso dos recursos sonoros	HE26: Doença crónica aos 21 anos	HE28: Acidente na equitação
Efeitos narrativos		
Comunicação emocional	"Penso que as emoções foram bem captadas e expressadas pelo entrevistado"	"...consegui perceber e interpretar as emoções do outro, tendo ajudado o facto da entrevista ser acompanhada por uma música que transmite as mesmas emoções."
Partilha/envolvimento emocional		"O fato de termos que selecionar uma música de fundo também foi interessante, e eu optei por escolher uma melodia que transmitisse um pouco de nostalgia, o sentimento que predominou durante a conversa."
Comparação com outros media	"Caso este trabalho fosse em formato de vídeo seria possível captar a expressão da cara e a linguagem corporal juntamente com outro tipo de registos audiovisuais como comprovativos da narrativa. Como referi anteriormente, penso que, apesar do vídeo ter algumas vantagens, o formato áudio permitiu que o entrevistado se sentisse mais confortável e menos exposto. Caso este trabalho fosse em formato de texto penso que não teria o mesmo impacto. Na minha opinião não somos capazes de nos relacionar tão facilmente sem vermos ou ouvirmos a pessoa que está a partilhar a sua experiência, especialmente numa narrativa tão curta."	
Avaliação da experiência		"A realização deste trabalho nas ilhas de rádio teve vantagens e desvantagens, uma vez que o equipamento é muito bom para quem se está a iniciar neste curso, mas o facto de ter apenas um microfone pode atrapalhar na realização de trabalhos como entrevistas. Por fim, este foi um trabalho que gostei de fazer e editar, uma vez que consegui perceber e interpretar as emoções do outro, tendo ajudado o facto da entrevista ser acompanhada por uma música que transmite as mesmas emoções."

Uso dos recursos sonoros	HE29: Ficar longe da família	HE31: Ser mãe
Efeitos narrativos		
Comunicação emocional	“Eu senti que sim, que se adaptava. Porque em certos momentos a música parece que transmite também um vazio, como quase um vazio sentimental, que remetia para o sentimento da... neste caso, da narradora da história...”	"...a minha mãe acabou por se sentir muito mais confortável e assim falou de uma forma muito mais real e verdadeira conseguindo transparecer as suas emoções para mim e para quem ouve esta gravação. Assim, a história está bastante percetível e a emoção transparece para o ouvinte (...) a história necessitava de pelo menos dois diferentes tipos de músicas a acompanhar a narrativa. Numa primeira parte, a música necessária deveria refletir algo mais triste aquando da referência ao aborto. Na parte final, quando a minha mãe faz um balanco de todo o processo após conseguir engravidar a música inserida é remete para algo mais animado e feliz. "
Partilha/envolvimento emocional		
Comparação com outros media		
Avaliação da experiência		"A minha maior dificuldade foi a parte da edição do áudio, visto que não tenho muita experiência nesse campo. (...) Por fim, acho que o resultado foi bom, sendo o principal objetivo deste trabalho, a empatia e a ligação estabelecida entre mim e a minha mãe durante a gravação"

Uso dos recursos sonoros	HE33: Paixão pelos automóveis	HE34: O nascimento do Francisco	HE36: Quando eu parti o braço
Efeitos narrativos			
Comunicação emocional	"O entrevistado começou por relatar os acontecimentos de uma forma mais comedida, não transparecendo tanto as suas emoções através da sua voz, como eu pretendia e, por isso, foi importante tornar a entrevista numa conversa, que gerou um conforto e um divertimento, ao recordar uma altura tão importante da sua vida (...) O som, aliado a tudo isto, cumpriu a função de transmitir a emoção da história, e é interessante o facto de quase ser possível ao ouvinte "ver" imagens através do som"	"Eu pude ver isso: nos olhos da minha mãe, que brilhavam quando me contava a história, na entoação, na calma e felicidade com que estava a contar"	
Partilha/envolvimento emocional			
Comparação com outros media	"...é interessante o facto de quase ser possível ao ouvinte "ver" imagens através do som, sendo que o formato de vídeo poderia adicionar, por exemplo, gravações originais do momento ou, no caso da falta destas, até uma encenação visual da história"		
Avaliação da experiência	"Como reflexão final, penso que o trabalho se torna não só numa história cativante de se ouvir, como também num momento em que o narrador e o ouvinte podem sentir-se compreendidos, ao identificarem-se com a história"	"Foi uma entrevista bastante positiva no que toca... à transparência da empatia no relatar de um evento e... sem dúvida, estou muito contente com o resultado"	"Sendo que éramos duas pessoas a gravar, penso que o único ponto negativo que posso apontar é a ilha de rádio ter apenas um microfone. No entanto, foi possível adaptarmo-nos e fazermos funcionar. Por fim, fiquei bastante contente com o resultado, pois acredito que alcançou as expectativas esperadas."

Quadro-resumo: vivências empáticas ao longo do processo de produção

Práticas empáticas	Descrição	Fases do processo	Especificação
Empatia psicológica	Imaginar e considerar o comportamento e as emoções do outro (possíveis narradores e futura audiência)	Pré-produção, pós-produção e divulgação	A empatia psicológica é a manifestação exclusiva na fase de pré-produção, na medida em que se trata de um momento no qual o participante imagina o comportamentos futuro do narrador, na medida em que a entrevista ainda não aconteceu; Também acontece na fase de pós-produção, na qual o participante imagina as possíveis reações do narrador e da audiência às suas opções de edição e na fase de divulgação, em retrospectiva, quando recorda as decisões e as confronta com as reações da audiência à narrativa
Compreensão das emoções	Capacidade de compreender as emoções do outro	Produção e divulgação	É durante a entrevista que o participante pode de facto compreender a emoção expressa pelo narrador; esta manifestação empática também pode ocorrer no diálogo entre os colegas na fase de divulgação
Empatia projetiva	Capacidade de se imaginar na posição do outro	Produção e divulgação	Também a projeção na posição do outro envolve a interação direta, pelo que pode verificar-se durante a produção ou no diálogo final, na fase de divulgação
Empatia estética	Capacidade de se transportar para outra situação	Emissão	Esta prática ocorre apenas na fase de emissão quando os ouvintes são transportados através da imaginação para a situação vivida pelo narrador ou, para a experiência dos ouvintes, no caso do produtor da narrativa; assim, quando os ouvintes, referindo-se à narrativa, afirmam, por exemplo, ter compreendido as emoções ou ter-se colocado no lugar do narrador, enquadra-se nesta categoria
Empatia afetiva	Capacidade de partilhar o estado emocional do outro (sentindo emoções congruentes)	Produção e divulgação	Tal como com a compreensão das emoções, a empatia afetiva pode ocorrer durante a entrevista e no diálogo final entre os colegas; manifesta-se através da expressão de emoções congruentes com o estado emocional do narrador ou de um colega, por exemplo, através manifestação de preocupação com o seu bem-estar)

Fase: pré-produção

Práticas empáticas

Empatia psicológica
Após as indicações para realizar este trabalho eu decidi entrevistar uma colega fanática por futebol. Sabendo o clube dela então decidi perguntar-lhe qual é a lembrança que ela tem do seu clube (HE6)
Para este exercício sobre emoção, eu e a minha colega decidimos abordar como tema o Futebol. É uma emoção que nos une, não só a nós, na nossa amizade, mas também une as pessoas como um todo (...) Conhecendo a personalidade da pessoa que entrevistei sabia que seria uma resposta emocionante e captaria logo a essência do trabalho através de uma emoção profunda. Não sabia, no entanto, se seria um momento alegre de talvez lembrar uma memória de um título, se seria um momento de tristeza depois de perder um jogo importante ou seria algo relacionado com o receio do que viria no futuro do clube. (HE8)
O objectivo deste trabalho era a criação de uma narrativa áudio que captasse um momento emocional da vida da pessoa entrevistada. Para isso entrevistei uma amiga minha, com a qual tenho confiança, e pedi-lhe que me contasse um momento marcante na sua vida (HE11)
Para este trabalho decidi abordar a minha avó, por ser uma pessoa importante na minha vida. De todos os sentimentos, optei pela “Felicidade”, por acreditar que seria mais fácil para a minha avó contar uma história feliz do que triste ou assustadora, e por ser um sentimento fácil de simpatizar (HE21)
A minha ideia inicial era retratar a tristeza. Dirigi-me ao ISN (Cantareira, Foz do Douro) com essa missão: encontrar alguém que pudesse contar-me uma história trágica de uma maneira emotiva (HE25)
Estas perguntas serviram de base para a entrevista, mas deixei que a conversa decorresse de forma livre e que fosse em diferentes direções, caso o entrevistado assim o entendesse (HE26)
Para a realização desta narrativa, entrevistei a M., aluna do primeiro ano de ciências da comunicação, sobre um momento emocionante da sua vida, o momento em que teve um acidente enquanto praticava hipismo. Achei este projeto muito interessante, porém tive algumas dificuldades para descobrir qual seria o tema que iria querer abordar, uma vez que um momento emocionante pode ser subjetivo, dependendo do ponto de vista de cada pessoa (HE28)
Quando soube que tinha que realizar este trabalho pensei logo nesta história. Sendo a empatia a base deste projeto, não poderia haver ligação mais forte do que a de uma mãe e de um filho (HE31)
Inicialmente, quando fiz o convite à minha mãe tive algum receio de que não quisesse fazer esta gravação até porque não é um assunto que seja muito falado entre nós (HE31)
Além disso, é relevante destacar a minha escolha de uma amiga pessoal para desempenhar o papel de entrevistada, pois isso acabou por contribuir para o desenvolvimento e fluidez da conversa. (HE36)
Porque, lá está, cada um tem a sua perspetiva, a história era minha, ou seja, eu é que ia contar a história, eu queria dar a minha perspetiva. Mas, também, o Carlos é um envergonhado ... a entrevistar, ele não ia queria saber da coisa (HE44)

Fase: produção

Práticas empáticas

Compreensão das emoções
As atividades realizadas na frente de guerra, em Lviv, acarretam emoções nas vítimas, que logo se refletem no estado de espírito da entrevistada (HE3)
De um modo geral, foi um trabalho enriquecedor e interessante, percebi a importância da empatia e do ouvir o outro numa entrevista, e o quanto é importante o papel do entrevistador na condução de uma história, tomando uma atitude compreensiva e sem juízos de valor face a quem se está a disponibilizar a contar a sua história (HE4)
Depois de eu ter dito a pergunta, senti logo que ela estava confortável com o tema e dedicada a contar um dos seus momentos importantes . Podemos perceber que ela queria também transmitir a emoção que ela viveu durante aquele jogo (HE8)
Procurei não tomar perspetiva, reconhecendo as emoções na outra pessoa e imaginando toda a angústia da situação que comigo partilhou (HE9)
porque ela dizia que era um amigo e que não o queria desiludir, portanto, consigo compreender aqui algum receio da parte dela, é normal, consigo ter empatia, nesse aspeto (...) E, por fim, uma felicidade notória que a fez...eh... demonstrar, pelo que ela diz no fim... de ser um momento muito feliz, como disse anteriormente.(HE10)
A emoção comunicada é tristeza e isso é bastante visível não só no teor da história, mas principalmente no tom de voz dela (HE11)
No decurso do depoimento foram logo óbvias as secções a incluir e a cortar. Para isto contribuíram: a atenção à continuidade (foram excluídos segmentos de muitas pausas e hesitação e privilegiados momentos de discurso ininterrupto); a autocrítica e juízo constante da entrevistada face às suas próprias palavras (fonte primária para o meu juízo pessoal). A atenção a estes detalhes contribuiu em grande medida para a maior fluidez e caráter intuitivo da concretização do projeto (HE13)
Esta torna-se cada vez mais intensa a partir do momento que, do camarim e ainda em preparativos, a entrevistada ouve a música da coreografia, até ao momento em que, já no palco, percebe que efetivamente não chegou a tempo e está apenas um rapaz a dançar sozinho. Aqui, durante um grande período de reflexão e confusão interior, surgem outras emoções que já tinham sido de certa forma introduzidas na discussão, no camarim, sobre se a música seria realmente a tal ou não. Por isto, mesmo que mais subtilmente, estão também presentes a tristeza, o medo e a raiva (HE14)
Em termos narrativos, creio que a história contada pela I. é compreensível e que, maioritariamente, demonstra a emoção primária de alegria, apesar de em certos momentos refletir sentimentos como a tristeza, quando se refere ao seu outro cão que faleceu, ou repulsa, quando aborda as condições do Canil Municipal do Porto (HE16)
Todas as emoções e pensamentos que a entrevistada, corajosamente, nos transmite no relatar da sua experiência são algo onde cada vez mais famílias se refletem: um misto de incerteza pelo futuro, de tristeza pela possível realidade da morte e raiva por um destino que se revela injusto para a entrevistada (HE17)

Fase: produção

Práticas empáticas

Compreensão das emoções
Por ser alguém tão consciente e acompanhar na perfeição o mundo que o rodeia, Joaquim Augusto da Costa – um senhor que gosta de dizer o seu nome completo – mostrou-se quase envergonhado quando se deparou com o microfone que coloquei à sua frente (...) Quando conversávamos os dois, o seu discurso era bastante mais fluído. Esta foi definitivamente uma dificuldade que encontrei. (HE25)
A história que mais o marcou não foi uma história triste. O Mestre Joaquim acabou por transmitir uma outra emoção: o medo (HE25)
Deste modo, a minha mãe acabou por se sentir muito mais confortável e assim falou de uma forma muito mais real e verdadeira conseguindo transparecer as suas emoções para mim (HE31)
Esta entrevista deu para entender o impacto que o nascimento do meu irmão teve na vida da minha mãe (HE34)
Eu pude ver isso: nos olhos da minha mãe, que brilhavam quando me contava a história, na entoação, na calma e felicidade com que estava a contar... o sorriso, ao longo do... ao longo deste... deste revisitar de uma memória antiga, e mutio feliz... que também deu para ver, pelo olhar, pelos gestos, que a minha mãe parecia que estava a revisitar aquele momento na cabeça dela (HE34)

Fase: produção

Práticas empáticas

Empatia projetiva
Considero ter-me posto, em parte, na posição da entrevistada, admirando e compreendendo a coragem exigida. (HE3)
Durante a entrevista, foi possível colocar-me no lugar do entrevistado pois esta é uma história que inspira empatia e compreensão nos que a ouvem (HE7)
penso que a forma como a história foi contada torna fácil de nos colocarmos no lugar da entrevistada e de compreendermos o sentimento dela em relação aquela história (HE11)
O tema tratado é algo com que me identifico, pelo que não me foi difícil colocar no lugar do entrevistado (HE13)
Quanto ao sentido fundamental deste trabalho, considero que gerei empatia com a pessoa que ouvia. Imaginava na minha cabeça o que me contava e sentia-me dentro da história. O facto de também eu ter praticado ballet e ter participado em vários espetáculos ao longo da minha vida, ajudou certamente a essa empatia e à colocação no lugar do outro, não tendo feito qualquer juízo de valor. (HE14)
Por fim, abordando a minha experiência pessoal, creio que a história narrada pela Inês me fez “entrar” na mesma e assim compreender os sentimentos demonstrados (HE16)
Ao longo de toda a história, foi-me possível colocar no lugar do entrevistado, perceber os seus sentimentos e de que forma aquilo o afetou no momento que ocorreu. (HE18)
o projeto permitiu colocar-me no lugar do entrevistado. (HE20)
A parte desta história em que senti que me imaginei, automaticamente, no lugar do entrevistado, foi a escolha entre os automóveis e a universidade. Imaginar a tomada de decisão de uma escolha dessas, não é fácil (HE33)
Ao longo de toda a história, foi-me possível colocar no lugar do entrevistado, perceber os seus sentimentos e de que forma aquilo o afetou no momento que ocorreu (HE18)

Fase: produção

Práticas empáticas

Empatia projetiva
Considero ter-me posto, em parte, na posição da entrevistada, admirando e compreendendo a coragem exigida. (HE3)
Durante a entrevista, foi possível colocar-me no lugar do entrevistado pois esta é uma história que inspira empatia e compreensão nos que a ouvem (HE7)
penso que a forma como a história foi contada torna fácil de nos colocarmos no lugar da entrevistada e de compreendermos o sentimento dela em relação aquela história (HE11)
O tema tratado é algo com que me identifico, pelo que não me foi difícil colocar no lugar do entrevistado (HE13)
Quanto ao sentido fundamental deste trabalho, considero que gerei empatia com a pessoa que ouvia. Imaginava na minha cabeça o que me contava e sentia-me dentro da história. O facto de também eu ter praticado ballet e ter participado em vários espetáculos ao longo da minha vida, ajudou certamente a essa empatia e à colocação no lugar do outro, não tendo feito qualquer juízo de valor. (HE14)
Por fim, abordando a minha experiência pessoal, creio que a história narrada pela Inês me fez “entrar” na mesma e assim compreender os sentimentos demonstrados (HE16)
Ao longo de toda a história, foi-me possível colocar no lugar do entrevistado, perceber os seus sentimentos e de que forma aquilo o afetou no momento que ocorreu. (HE18)
o projeto permitiu colocar-me no lugar do entrevistado. (HE20)
A parte desta história em que senti que me imaginei, automaticamente, no lugar do entrevistado, foi a escolha entre os automóveis e a universidade. Imaginar a tomada de decisão de uma escolha dessas, não é fácil (HE33)
Ao longo de toda a história, foi-me possível colocar no lugar do entrevistado, perceber os seus sentimentos e de que forma aquilo o afetou no momento que ocorreu (HE18)

Fase: pós- produção

Práticas empáticas

Empatia psicológica
Mas este dinamismo sonoro só existe porque a entrevista foi registada em formato áudio, no qual o foco da peça são a voz do narrador e a sua narrativa. O som transmite uma sensação de proximidade ao ouvinte que o papel tem mais dificuldade em comunicar ao leitor (HE2)
O segundo som contrasta com o primeiro. A inocência infantil é abafada, de uma forma literal, pelo som da violência. Os tiros exemplificam aquilo que o entrevistado designa por uma situação que "se começou a agravar" e simbolizam a Guerra Civil Angolana. O terceiro som é um indicador narrativo para os ouvintes. O motor de arranque dá início à viagem de carro que espantou o narrador. Os três sons suprarreferidos atribuem vivacidade à ação, mas a música, que acompanha a entrevista do início ao fim, não tem necessariamente a mesma função. A melodia ajuda a unificar o áudio e a criar o ambiente nostálgico que o orador invoca (HE2)
No entanto, a surpresa não está continuamente presente na gravação e só é clara na parte final do relato. Se pudesse refazer a entrevista, gostaria que a emoção fosse mais evidente no áudio. (HE2)
A história, captada em formato áudio, poderia revelar uma diferente interpretação quando escrita, por exemplo. Através da gravação auditiva, conseguimos compreender, de modo próximo, a experiência da entrevistada, que é contada diretamente a partir da sua voz. Desta forma, as emoções são aprofundadas e somos transportados para a própria história. A adição de músicas/áudios pretende acentuar justamente a proximidade e identificação do ouvinte com o acontecimento, assim como os sentimentos ressaltados por Teresa. Esta situação, decorrida num local geográfico distante, torna-se cada vez mais próxima de nós. Sentimos as adversidades no nosso dia a dia e visualizamos o desespero frequente de várias famílias. (HE3)
Num primeiro momento, perceciona-se a tristeza, fruto das dificuldades vividas nos países beligerantes e do esforço necessário para lá chegar (...) Por fim, para além das aprendizagens positivas na vida da fundadora, é transparecida uma certa raiva, que evidencia a necessidade de todos trabalharmos para a causa. Um desabafo que se converte num apelo (HE3)
Trata-se de uma história forte, que sensibiliza qualquer ouvinte. (HE3)
O som ajudou a puxar o ouvinte para dentro da história e a envolver-se mais profundamente nela. Nesta história, o que se adaptou mais ao formato áudio foram os momentos onde se realçavam ações e/ou emoções (HE4)
Ao ouvir o áudio, podemos sentir a tensão e medo envolvidos no episódio contado graças as entonações, ritmos e sons organizados em conjunto, criando o ambiente pretendido. O som neste projeto separa partes da introdução e da história, assim como a intensifica, reforçando as emoções da narradora (HE5)
O presente projeto permitiu uma experiência muito interessante que me levou a refletir sobre o poder do som sobre nossas perceções a respeito das emoções humanas. Me proporcionou refletir sobre a composição de um áudio editado com o objetivo de transmitir e produzir sensações e sentimentos de um narrador para um público e praticar o uso de ferramentas como Audacity. A oralidade desta história se adequa mais ao formato áudio, na minha opinião por induzir a imaginação de quem a escuta (HE5)

Fase: pós- produção

Práticas empáticas

Empatia psicológica
Para a edição do áudio da entrevista decidi juntar a respectiva música de abertura de um jogo da UEFA Champions ,para quem estivesse a ouvir a entrevista senti-se aquela emoção como se tivesse a ver ao vivo e a cores um jogo (HE8)
Estando o trauma da pessoa entrevistada relacionado com uma panóplia de sons e movimentos, com uma amálgama de sensações fortes num tão intenso momento de desespero, parece-me que a história se adequa mais ao formato áudio. (HE9)
Foram feitos alguns cortes e acrescentada música e sons que contribuissem para criar o ambiente pretendido. Penso que o áudio é perceptível e que as mudanças e adições feitas permitiram melhorar a história e passar melhor a emoção. Penso que se em vez do áudio fizéssemos um texto iríamos perder o lado pessoal da história, esta tornar-se-ia mais impessoal e séria mais difícil para as pessoas perceberem o impacto deste acontecimento na vida da entrevistada. (HE11)
O mais difícil foi a escolha da música e dos sons a adicionar para melhorar a história e criar uma maior envolvência. (HE11)
registar a história em texto, por muitas descrições que se fizessem, acredito que não traria a emoção de forma tão genuína. O fervor com que é dita, principalmente a parte final, não seria tão legível, já que o tom da voz e a música que foi selecionada para a acompanhar ajudaram bastante nesse processo (HE14)
Neste exercício, o som revelou-se um elemento desafiante, mas essencial para a criação de toda uma “atmosfera” que direciona o pensamento e o sentimento do ouvinte para a criação de uma empatia perante a situação exposta (HE17)
A voz é a protagonista, é aquela que nos apela ao ouvir atento de uma história que nos leva a uma empatia pela fragilidade e sinceridade emocional da mulher. Todos os acontecimentos narrados e as próprias reações audíveis da entrevistada (o hesitar, o tremer da voz, a mudança de tom) levam o ouvinte a sentir algo semelhante, mas nunca igual, ao que ouvem. (HE17)
O som do toque do telemóvel, utilizado para simular as chamadas narradas, desperta a atenção do ouvinte para o que será dito de seguida, criando um efeito de “suspense” e de intriga pelo que acontecerá. Isso leva a um focar maior e, por consequência, a uma mais forte reação emocional e afetiva ao que a entrevistada descobre nessas chamadas. (HE17)
recorrendo à ajuda do som e da música para tornar a narrativa mais real e próximo do ouvinte (...) O som ajudou a tornar as emoções mais reais e, de certa forma, proporcionar a quem está a ouvir, sentir aquela emoção, criando uma envolvência na história ao ouvinte (HE18)

Fase: pós- produção

Práticas empáticas

Empatia psicológica
Em conclusão, o áudio proporcionou uma melhor compreensão das emoções sentidas e tornou a experiência de quem o ouve mais completa pela forma como se relacionam os 3 elementos (voz, som e música) (HE18)
A realização de uma narrativa áudio, que contivesse um momento emocional, levou-me a refletir sobre a possibilidade de percecionar emoções primárias (alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa, repulsa) a partir de um suporte áudio. Estudei de que forma a edição de uma gravação, isto é, a seleção dos momentos essenciais e a adição de música e de outros sons, pode afetar o modo como as tais emoções são compreendidas pelo ouvinte (HE20)
A meu ver, esta história adequa-se bem ao formato áudio, sendo que alguns aspetos relevantes se perderiam se esta história fosse registada em vídeo ou em texto (HE20)
Preferi colocar uma música de ritmo calmo para transportar os ouvintes para um cenário de aldeia, por exemplo. Ainda adicionei o som de pássaros no fundo, por serem animais do campo e assim conseguir alimentar mais a atmosfera pretendida (HE21)
Penso que as emoções foram bem captadas e expressadas pelo entrevistado, juntamente com uma linha cronológica bem traçada (HE26)
O fato de termos que selecionar uma música de fundo também foi interessante, e eu optei por escolher uma melodia que transmitisse um pouco de nostalgia, o sentimento que predominou durante a conversa (HE28)
Este foi um trabalho que gostei de fazer e editar, uma vez que consegui perceber e interpretar as emoções do outro, tendo ajudado o facto da entrevista ser acompanhada por uma música que transmite as mesmas emoções (HE28)
Eu senti que sim, que se adaptava. Porque em certos momentos a música parece que transmite assim também um vazio, como quase um vazio sentimental, que remetia para o sentimento da... neste caso, da narradora da história (HE29)
A minha maior dificuldade foi a parte da edição do áudio, visto que não tenho muita experiência nesse campo. Mesmo assim, a história necessitava de pelo menos dois diferentes tipos de músicas a acompanhar a narrativa. Numa primeira parte, a música necessária deveria refletir algo mais triste aquando da referência ao aborto. Na parte final, quando a minha mãe faz um balanco de todo o processo após conseguir engravidar a música inserida é remete para algo mais animado e feliz. (HE31)

Fase: pós- produção

Práticas empáticas

Empatia psicológica
Como reflexão final, penso que o trabalho se torna não só numa história cativante de se ouvir, como também num momento em que o narrador e o ouvinte podem sentir-se compreendidos, ao identificarem-se com a história (HE33)
O som, aliado a tudo isto, cumpriu a função de transmitir a emoção da história, e é interessante o facto de quase ser possível ao ouvinte "ver" imagens através do som (HE33)

Compreensão das emoções
A versão final da gravação editada me ajudou a perceber melhor as sensações e emoções sentidas pela pessoa entrevistada (HE5)
As emoções retratadas são a tristeza (emoção primária), frustração e impotência (emoções secundárias). São emoções, em grande parte, difíceis de gerir e acho que isso é percetível no áudio (HE7)
Todas as emoções e pensamentos que a entrevistada, corajosamente, nos transmite no relatar da sua experiência são algo onde cada vez mais famílias se refletem: um misto de incerteza pelo futuro, de tristeza pela possível realidade da morte e raiva por um destino que se revela injusto para a entrevistada. (HE17)
Consegui, portanto, após a realização deste trabalho, perceber melhor as emoções sentidas pelo narrador (HE20)
O processo de criação do exercício "História Emocional" foi muito interessante, não só pelas aprendizagens, como também por ter ficado a conhecer um pouco da história de uma parte da vida de uma pessoa de uma maneira que nos remete para lá. É quase como se estivéssemos a ver um filme passar na nossa cabeça, através dos nossos ouvidos (HE33)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Empatia psicológica
Acho que as impressões dos meus colegas correspondem àquilo que tentei transmitir. Tentei ser fiel à narradora, o mais possível (HE7)
No meu caso, quando estava a entrevistar, eu achava que o sentimento que prevalecia era, sem dúvida, a alegria, mas depois, ao editar, ao ouvir a gravação mais do que uma vez, consegui perceber algum medo e... e anseios, que antes não, não estava a sentir tanto. E o facto de ter voltado a ouvir e ter prestado atenção ao tom para fazer os cortes, acho que me deu essa perceção de que não foi só alegria o sentimento a ser transmitido. (HE10)
Na generalidade da história, é uma história feliz, daí também ter... ter acrescentado lá aquele som, aquele áudio, áudio de fundo... Eu acho que só aqui há uma coisa... há aqui uma coisa que é: no momento em que ela depois fala do... do pai, que faleceu-lhe um cão, e este cão é um bocado... não é bem substituição, mas... dá-lhe uma certa alegria... depois da tristeza que teve. Acho que há aqui uma... ou seja, choca um bocado duas... duas realidades, que é a tristeza e a alegria, porque o áudio está tudo muito alegre, e ela está a falar depois de... nota-se até a voz dela a ir um bocado abaixo, falar do cãozinho que faleceu, e a música está muito alegre e assim... pronto. Mas, de resto, acho que... acho que era isso que eu queria... queria vos transmitir, um bocado uma história que não tem final ainda mas é uma história feliz, pronto (HE16)
Então, sim, a tristeza foi a emoção que se procurou transmitir. A questão ética, de ter feito a edição do áudio, tentei preservar o máximo a integridade da pessoa entrevistada, tentando cortar ao máximo todos os momentos em que houve... mais emoção. Houve momentos em que a entrevistada parou para... chorar um bocado, estava emocionada. Então, tive de cortar essas partes, decidir que partes é que mostravam a emoção sem comprometer a entrevistada (HE17)
A questão ética, de ter feito a edição do áudio, tentei preservar o máximo a integridade da pessoa entrevistada, tentando cortar ao máximo todos os momentos em que houve... mais emoção. Houve momentos em que a entrevistada parou para... chorar um bocado, estava emocionada. Então, tive de cortar essas partes, decidir que partes é que mostravam a emoção sem comprometer a entrevistada. Então, sim, também houve essa questão ética.(HE17)
Eu acho que as impressões estão de acordo ao que eu quis transmitir. A minha ideia com esta gravação era trazer a felicidade e a nostalgia. A pessoa que está a falar é a minha avó e ela conta a experiência dela na aldeia, que foi um passeio comigo e com a minha prima, e que nós passámosalguns momentos na aldeia e eu transmiti isso com a música, com os passarinhos que se ouve ao fundo. E acho que os meus colegas captaram essa referência(HE26)
eu, pronto, tentei retratar exatamente como é que ele se estava a sentir naquele momento, antes de descobrir o que tinha, também durante o momento em que esteve lá também no hospital e depois, claro, no dia em que saiu e ainda conseguiu ir ao nosso espetáculo (HE26)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Empatia psicológica
Também como ele está tão à vontade com tudo, eu acho que nem foi... não me questionei muito sobre isso. Se calhar, se fosse um tópico, ou alguém que fosse mais sensível em relação à doença, ou se fosse uma... Por exemplo, esta doença dele está completamente controlada, mas se fosse outro tipo de doença, eu acho que, se calhar, sim, me ia debater mais com... sim, com a questão ética. Mas, neste caso, não muito, não. (HE26)
Pronto, eu coloquei também a música e o som do cão para tentar adequar ao máximo à história que estava a ser relatada. E, em termos de sentimentos para além da tristeza, alguma nostalgia, mas também algum entusiasmo no início, enquanto a história é bonita, pelo menos, quando encontrou o animal, sente-se ali... pelo menos, eu tentei que isso fosse transmitido, o entusiasmo. Para passar do entusiasmo à tristeza, para haver essa mudança a meio da história (HE27)
Eu tentei transmitir mesmo a nostalgia dos tempos em que ela praticava o desporto e o que é que ela sentiu no momento da lesão. E também o tal receio de depois voltar e não conseguir evoluir, ou voltar a ter o acidente, porque é um desporto que isso pode acontecer a qualquer momento. Não é uma coisa que ela controle a 100% aquele momento, por isso, era mesmo a nostalgia e o receio que eu queria transmitir (HE28)
É referente a uma colega minha, pronto, que ela referiu um sentimento de saudade, que vai estar v longe da família, um sentimento também de tristeza, e também um pouco de indefinição sobre o que vai ser o futuro da sua relação com essa pessoa. Por isso, pronto, tentei passar essa mensagem através do áudio (HE29)
Não dá para perceber as emoções dele. Acho que ele levou um bocado na brincadeira (sobre HE49)
eu queria que ele transmitisse a tristeza, mas acho que ele não... estava feliz, portanto (HE49)
Acho que assim... ao ouvir acho que ela ficaria feliz de as pessoas... tipo... acho que, se as pessoas ouvissem, falando.... Acho que deixaria ela mais alegre, depois de tudo o que aconteceu (HE54)
Eu achei que eles iam ficar tristes. Que, no caso, esse era o sentido... o sentimento de tristeza. (HE54)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Compreensão das emoções
Eu, como pessoa que entrevistou, senti no início até, como linguagem corporal e pelo tom de voz, que pode não ter ficado tão percetível... que, no início, até estava a haver um receio de dizer... de contar a história toda, de todo o contexto de como é que havia de ser feito o pedido... por isso, sim, houve esse receio, essa ânsia, esse... digamos, medo... mas acho que depois, no fim, culminou no sentimento de alegria, portanto, eu acho que o que foi dito é... era mesmo o que era para ter sido transmitido: primeiro uma fase de ânsia e depois no fim o que compensa, esta alegria de o pedido ter sido aceite e... e bem sucedido.(HE10)
Então, houve aqui um fator... tristeza pelo medo, a morte, raiva... por...ter calhado logo com a pessoa que era mais próxima a ela, que era o pai, no caso.... E, no final, há uma alegria, que no fundo também tem uma tristeza por trás, porque apesar de tudo ter ficado bem, vai haver sempre consequências que hão de lembrar à família a situação por que passaram. (HE17)
Eu acho que os colegas conseguiram compreender exatamente a emoção que procurou-se transmitir com a história. É uma história do real, é uma pessoa que viveu em primeira mão a experiência (HE17)
Claro que temos aqui opiniões diferentes, algumas pessoas disseram que era mais difícil porem-se no lugar dele, outros disseram que acharam mais fácil do que, se calhar, a pessoa anterior por ser uma pessoa mais nova. Ou se calhar até algumas pessoas já têm pessoas na família ou amigos que 'tiveram em situações parecidas, que, se calhar, podem identificar-se mais. Mas, sim, gostei das opiniões dos colegas (HE26)
Ele também às vezes tem dificuldade nestas gravações, ele nem queria muito fazer (risos)... fazer este trabalho comigo. Mas eu acho que ele conseguiu resumir e explicar bem os acontecimentos e também o que é que ele estava a sentir durante... durante as diferentes fases do tratamento e da... e do internamento e das dores, etc. Eu acho que ele conseguiu... até que não fosse pela voz, eu acho que ele conseguiu dizer "senti-me assim, senti-me assim" e eu acho que isso também ajuda as pessoas a perceberem. Se não é pela voz, ou pela expressão da cara, que aqui nem sequer há vídeo, eu acho que, ao dizer verbalmente, ajuda a perceber como é que ele se sentia, ao longo de todo o processo. (HE26)
Ah, acho que ela gostou, acho que ela percebeu também... percebeu que conseguiu transmitir aquilo que nós queríamos, a emoção que nós queríamos. Por isso, acho que ela também gostou (HE28)
Porque ela ficava rindo. Ela não conseguia contar porque ela... Ela teve ataque de riso (HE54)
Acho que existe um entendimento da escolha, de abordagem de cada um. Cada um teve a sua própria maneira de olhar o exercício e de criar a própria edição. E até do próprio entrevistado. Existe toda uma escolha, todo um processo por trás, que acho que dá... dá para perceber, mais ou menos, como o outro é. Acho que dá para conhecermo-nos melhor, desse modo (Eduarda)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Empatia estética
se reconheci alguma emoção: sim, principalmente, claro, a tristeza, mesmo pelo facto de... e exprimiu mesmo a tristeza por palavras, ao dizer... disse, creio eu, para aí duas vezes, que era uma situação muito triste e.... e a voz com que o dizia era... ou seja, estava na linha do que estava a dizer, pronto (sobre HE7)
Eu, além da tristeza, também reconheci algum nervosismo no início, quando a pessoa estava a contextualizar um bocadinho a história com a sua mãe e a forma como depois a pessoa teve mesmo de ser encaminhada para um médico para ser diagnosticada. E efetivamente consegui imaginar a própria pessoa a contar a história, se calhar um pouco cabisbaixa, também pelo tom de voz, que era mais baixo e, por um lado, mais frágil, digamos assim (sobre HE7)
Eu acho que a pessoa que foi entrevistada também deve ter sentido alguma raiva, porque houve uma descrição de como passaram anos a tentar procurar respostas e a ciência e a medicina falharam, entre aspas, falharam à família, em ajudar a reconhecer o problema antecipadamente... E que... sim, a raiva também está lá presente. Mas, no fundo, a tristeza é que é a emoção principal (sobre HE7)
Eu acho que me consegui sentir, também eu, triste ao ouvir, não só a história, mas também o tom com que a pessoa estava a referir... a relatar a história. E creio que consegui-me pôr no lado de quem estava a narrar. Acho que não foi muito difícil de nos colocarmos no lado da pessoa em questão (sobre HE7)
e também acho que no fim consegui perceber o que é que a outra pessoa sentia, por toda a envolvência, principalmente da contextualização, o facto de a pessoa ter dado o contexto foi importante também para perceber a história em si. E acho que foi também por isso que me consegui colocar no lugar do... do narrador (sobre HE7)
pelo tom da pessoa entrevistada, deu para ver, pelo menos, fiquei com a perceção de que estávamos a falar... ou seja que a emoção era a alegria. Porque... deu-me essa sensação de entusiasmo (sobre HE10)
Eu acho que uma das emoções principais foi o medo... uma ânsia. Porque foi narrado como a entrevistada... esteve naquela ânsia de poder desiludir a pessoa a quem ia pedir para ser padrinho... e então havia aquela mistura de medo e de ansiedade. Acho que foi também uma das emoções principais. Mas no final houve a alegria de a situação se ter resolvido (sobre HE10)
Dá para identificar alegria, que parece ser a principal emoção da história e, no início, uma certa frustração e tristeza, ao ver todos aqueles animais no canil (HE16)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Empatia estética
acho que consegui perceber a pessoa e entender, no início, alguma frustração, também, como a Ana disse, mas no fim todo o entusiasmo de ter um novo animal (sobre HE16)
acho que a forma como eu entendi a história também se deveu muito ao áudio. Muito... muito cativante e alegre, toda a história... e também percebi... obviamente que já tinha percebido o tema antes, mas o facto de haver outros tipos de áudios que foram colocados relacionados aos animais também acho que fez todo o sentido para enquadrar melhor as pessoas na história e no sentimento que esta queria passar (HE16)
Acho que é mais uma história triste. E eu acho que até ouvindo aqui algumas histórias que já... que ouvimos hoje, dá para perceber que a tristeza... eu acho que é fácil de entender, mesmo só a ser ouvida, é fácil de compreender a tristeza e até faz-nos que muitas vezes facilmente consigamo-nos pôr no lugar da outra pessoa. Pelo menos, foi o que eu senti também nesta história. E pronto, e acho que foi um bocadinho... E a música de fundo também ajuda, ou seja, ainda nos põe... nós ficamos tristes só de ouvir, mas a música ainda intensifica mais essa... essa emoção(sobre HE17)
pelo que eu consegui perceber, é uma história triste, e que, pronto, realmente, transmitiu essa tristeza... (sobre HE17)
Acho que é um pouco difícil sentir isso, porque nós nunca vivemos na altura em que a senhora viveu, não é, e da forma como a senhora viveu, também. Então, é um bocado mais difícil... Se fosse uma pessoa mais jovem, se calhar, era mais fácil para nós. (sobre HE 21)
Eu compreendi a história. Pelo que me pareceu, parecia alguém mais velho, E a emoção... não é bem uma emoção, mas eu senti muito a nostalgia da senhora, por parte da senhora (sobre HE21)
Transmitiu serenidade, eu acho. (sobre HE21)
Eu não consigo dizer exatamente a emoção que ele sentiu, porque, lá está, nós nunca nos conseguimos meter no papel dele a 100%, porque deve de ser um choque descobrirmos que temos aquela doença, depois também a dor, e o facto de ter ficado internado bastante tempo. Mas, no final, o ele ter aceite que tinha esta condição e que tem que viver com esta condição e que tem que ter alguns cuidados que as outras pessoas que não vivem com esta condição [não] têm que ter (sobre HE26)
Eu acho que, para além da tristeza, na voz também se reparou, a meio, na felicidade quando ele fala que conseguiu ir à gala... e eu acho que esta gravação transmitiu os dois sentimentos muito bem (sobre HE26)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Empatia estética
Eu acho que desta vez já foi mais fácil de nos pormos no lugar do outro, mais nesta história do que na outra. Acho que a música também 'teve de acordo. Eu senti-me triste, senti-me... não gosto da palavra "pena", mas pensei "se eu 'tivesse no lugar daquela pessoa, estaria bastante mal" e... e foi isso que senti (HE26)
Os sons, a música e... acho que foi o som do cão que não se ouvia muito bem, mas também transmitiu e deu a atmosfera certa à história. Acho que foi uma história muito bem contada e que eu senti muita empatia, porque eu também já vivi uma situação parecida e então consegui colocar-me no lugar da outra pessoa (HE27)
Acho que esta é uma história triste e eu acho que se percebe muito bem o sentimento que a pessoa que está a contar quer transmitir. Os sons, a música e... acho que foi o som do cão que não se ouvia muito bem, mas também transmitiu e deu a atmosfera certa à história. Acho que foi uma história muito bem contada e que eu senti muita empatia, porque eu também já vivi uma situação parecida e então consegui colocar-me no lugar da outra pessoa (sobre HE27)
Eu acho que da parte de alguém que tem animais, não sei se toda a gente que tem sentiu isso, mas é sempre uma história muto triste, porque nós apegamo-nos sempre muito aos bichinhos e quando descobrimos que não há mais nada a fazer, que nós não podemos fazer mais nada, deve ser a pior sensação do mundo e... Eu não sei, eu nunca senti isso, mas claro que é um medo que eu tenho, sabendo que eu tenho um animal que também já está... já está a atingir alguma idade. (sobre HE27)
Eu acho que também o sentimento de perda, é mágoa, mas também acho que a parte da saudade, porque também relembra os bons momentos e os anos que teve ainda com... com o animal de estimação, não é? E acho que a música e os sons estavam muito adequados, acho que ajudou a transmitir esse sentimento (sobre HE27)
Eu compreendi a história, até porque, eu nunca pratiquei equitação, mas pratiquei dança durante muitos anos, durante 13 anos, e também me lesionei. Então, após a lesão, nunca volta a ser a mesma coisa e nós sentimos que nunca vamos conseguir evoluir da forma que poderíamos, se não tivéssemos tido essa lesão. Portanto, eu consegui relacionar-me um pouco com a história da menina e consegui perceber também as emoções, de tristeza e também de desilusão (sobre HE28)
Eu ia dizer que eu também me conseguia relacionar com a história porque eu também há pouco tempo parti o pé (...) foi pior realmente, mas eu percebo o que é que ela estava a sentir, de não poder fazer tantas coisas sozinha, não conseguir andar, ser uma rotina mesmo chata. E acho que deu para perceber bem como é que ela se sentia, também falou do medo... de quando realmente partiu a perna e o pé na escola. E da tristeza por não conseguir fazer as coisas que costumava fazer. Acho que deu para perceber bem como é que ela se sentia. (sobre HE41)
Eu percebi porque eu também perdi a minha avó em 2023 e pronto, é basicamente o mesmo, a gente fica retraída, a gente não fala muito, a gente chora, não é, expressa a nossa emoção e eu percebi, pronto, que ela ao contar isto foi verídico (sobre HE47)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Empatia estética
E ela ao contar, ela estava triste, mas ao mesmo tempo via-se que tinha uma ligação enorme com o avô dela (sobre HE 47)
Eu acho que a história foi de uma emoção alegre. Eu percebi que a história... que ela foi uma surpresa quando ela chegou lá... E... acho que ela gostou muito da sua viagem (sobre HE51)
nesta história, senti muitas emoções, muitos sentimentos, especialmente de alegria e um bocadinho de tristeza, porque só poderiam tomar banho uma vez por semana (sobre HE52)
Ah, eu também senti que a história era de alegria e de tristeza, quando ela disse que os uniformes chegavam rasgados, que também... que as crianças não tinham pais... Essa parte era triste. Só que... acho que a parte feliz foi quando ela os foi ajudar. (sobre HE52)
Eu também achei que a história é um pouco de alegria e triste, porque ela conseguiu ajudar as pessoas que precisavam e que, também, teve pena das crianças, mas pelo menos conseguiu ajudá-las. E teve o empenho de se esforçar (sobre HE52)
Eu acho mais triste que alegre. A única parte alegre foi a última, quando ajudaram os meninos (HE52)
Eu acho que a história foi de alegria. Foi um sonho deles, ou da mãe dela. (Sobre HE53)
Eu acho que esta história... este áudio que ela fez ao seu pai acho que este áudio... foi triste, porque disse que o motociclista, ou como eles dizem lá no Brasil, foi atropelado e que magoou algumas partes do corpo e que... e acho que foi triste porque também bateu lá num veículo (sobre HE54)
O sentimento que eu senti foi a tristeza... e tipo porque a Marta ia muito cedo para a creche. Eu, quando era para a creche ia para aí às 8, 9.E a Marta acordava às 6 da manhã (Sobre HE54)
Então eu entendo o motivo porque é que ela quis contar essa história. Porque uma parte é triste e uma parte alegre. E também porque, quando o gato morre, os gatos, os filhotes, eles não conseguem se alimentar, e eles acabam morrendo (sobre HE55)
Eu senti tristeza, e também alegria, por causa da gata ter morrido, mas alegria por causa que a cadela ficou com os gatos, como se ela fosse a mãe deles. E eu... não sabia que o cão dava leite aos gatos.... Pensava que os cães não davam leite para os gatos (sobre HE55)

Fase: divulgação

Práticas empáticas

Empatia estética
Eu fiquei muito triste pela senhora, por ela ter perdido o animal. Eu tenho um animal e tipo, se eu perdesse ele, eu ficaria muito triste. Então eu entendo o motivo porque é que ela quis contar essa história. Porque uma parte é triste e uma parte alegre. E também porque, quando o gato morre, os gatos, os filhotes, eles não conseguem se alimentar, e eles acabam morrendo. (Sobre HE 55)
Eu senti tristeza porque a gata morreu. Senti alegria porque os filhotes conseguiram... ficaram vivos. E também fiquei surpresa porque a cadela dá leite aos gatinhos (sobre HE55)
Eu achei que a história é triste, porque a gata morreu. E surpreendeu-me muito que uma cadela desse leite aos gatinhos (sobre HE 55)
Eu percebi que a emoção da história era de felicidade (sobre HE57)
Eu acho que a história foi muito bonita e que foi sobre a felicidade. Eu gostei muito. (sobre HE57)
Eu percebi o sentimento de tristeza pelo avó, mas acho que a música transmitia-me mais para o medo (sobre HE47)

Empatia projetiva
Claro que temos aqui opiniões diferentes, algumas pessoas disseram que era mais difícil porem-se no lugar dele, outros disseram que acharam mais fácil do que, se calhar, a pessoa anterior por ser uma pessoa mais nova. Ou se calhar até algumas pessoas já têm pessoas na família ou amigos que tiveram em situações parecidas, que, se calhar, podem identificar-se mais. Mas, sim, gostei das opiniões dos colegas (HE21)

Anexo V

Cultivar a empatia digital através da produção de narrativas áudio: uma proposta educativa



Documento produzido no âmbito da tese de doutoramento

"Cultivando a empatia digital: o potencial da produção de narrativas áudio"

Doutoranda: Ivone Neiva Santos

Orientadores: Ana Isabel Reis e José Azevedo

Programa doutoral em Media Digitais

U.PORTO

NOVA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

U LISBOA | UNIVERSIDADE DE LISBOA

Introdução

Este manual tem como principais destinatários professores, professores bibliotecários e outros educadores que pretendam trabalhar com os seus alunos o desenvolvimento da empatia digital no quadro da Educação para os *Media*. Foi preparado durante o projeto de doutoramento "*Cultivando a empatia digital: o potencial da produção de narrativas áudio*", resultando das conclusões da avaliação da intervenção educativa conduzida ao longo da investigação. O projeto decorreu no âmbito do Programa Doutoral em Media Digitais, assegurado pela Universidade do Porto, em parceria com a Universidade Nova de Lisboa e com a Universidade de Lisboa, e foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A investigação conduzida enquadra-se no reconhecimento da importância da empatia para o bem-estar pessoal e para a prevenção do comportamento antissocial e na constatação das dificuldades que os ambientes digitais colocam ao seu desenvolvimento. Definida como a compreensão e partilha do estado emocional de outrem, a capacidade empática é multidimensional, envolvendo componentes cognitivas e afetivas que se desenvolvem em interdependência, sobretudo até ao final da adolescência, tendendo a estabilizar na idade adulta. Nesta medida, o facto de a tecnologia digital impregnar crescentemente o quotidiano das crianças e jovens torna necessário que a empatia digital seja estimulada, na sua multidimensionalidade, ao longo do percurso escolar. Com esse objetivo, foi preparada e avaliada uma intervenção educativa, cujas conclusões deram origem ao programa contido neste documento.

O programa educativo aqui proposto foi testado nos anos letivos 2022/23 e 2023/24, em três instituições educativas de diferentes níveis de ensino: o Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, a Escola de Comércio do Porto e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foram envolvidos estudantes na faixa etária dos 10 aos 24 anos.

O programa propõe a articulação entre a aquisição de diferentes competências técnicas e cognitivas e a experimentação de práticas empáticas distintas e complementares, cognitivas e afetivas, ao longo das várias fases de um processo de produção mediática (Friesem, 2016). Trata-se de uma abordagem inspirada no modelo de aprendizagem baseada na experiência (Kolb,1984), que preconiza o desenvolvimento da empatia como literacia, em paralelo com outras competências digitais e mediáticas, no âmbito da Educação para os *Media*. Baseia-se no modelo "História Emocional" (McHugh, 2014), como estratégia para abordar temáticas emocionais em sala de aula, associada ao processo de aprendizagem das técnicas básicas de produção áudio. Esta opção sustenta-se na investigação que aponta para o potencial do recurso a estímulos auditivos e à narrativa áudio para a promoção da conexão emocional e da empatia.

A proposta educativa inclui atividades de grupo, em sala de aula, com orientação do educador e atividades individuais que podem ser realizadas na ou fora da escola, de forma autónoma, em colaboração com colegas e/ou com apoio dos educadores.

O manual divide-se em duas partes, correspondendo aos dois módulos do programa. Inclui a descrição das diferentes atividades, dos seus objetivos e recursos necessários. Está organizado sequencialmente, num processo estruturado e cumulativo de aprendizagem. Algumas atividades podem, não obstante, ser promovidas separadamente, quando se pretenda promover uma experiência específica com os alunos. Pretende-se assim que este manual constitua uma ferramenta de apoio, permitindo a reprodução do programa na globalidade ou parcialmente, em função da disponibilidade e objetivos específicos, ou que simplesmente sirva de inspiração para que educadores imaginem as suas próprias estratégias para estimularem o diálogo sobre emoções na sala de aula, promoverem a empatia e encorajarem a apropriação das ferramentas digitais e mediáticas para a produção de conteúdos significativos, de forma responsável e humanista.

Módulo I – Empatia, Som e Emoções: o triângulo mágico

OBJETIVOS:

- Promover a reflexão e consciencialização sobre o significado e importância da empatia
- Sensibilizar para a relação da empatia com os ambientes digitais
- Introduzir o tema das emoções básicas e as dificuldades no seu reconhecimento
- Destacar o papel da prosódia e da música na comunicação emocional
- Desconstruir ideias pré-concebidas sobre empatia e reconhecimento de emoções
- Compreender a maior ou menor recetividade dos alunos a estes tópicos
- Explorar ferramentas a utilizar nos módulos seguintes, como empatia, emoções básicas, meios sonoros, escuta atenta

TEMPO: A duração das atividades previstas neste módulo pode ser bastante variável, dependendo do grau de aprofundamento de cada exercício, sendo possível resumir todas as atividades em 100 minutos (excluindo a atividade 5) até desenvolvê-las ao longo de cinco sessões com a mesma duração.

Atividade 1. Empatia

Com esta atividade pretende-se promover uma compreensão partilhada e experiencial sobre o significado da empatia e a sua importância.

Consistindo na capacidade de compreender e partilhar o estado emocional do outro, a empatia é multidimensional, inclui uma componente cognitiva (compreender) e outra afetiva (partilhar).

Esta definição pode ser apresentada aos alunos no final da primeira atividade, que começa com uma reflexão dos participantes acerca do conceito e do significado que lhe atribuem (resposta à pergunta "Em que é que pensas quando ouves a palavra empatia?") e um "confronto" natural, através da criação coletiva de uma nuvem de palavras, com as perspetivas dos colegas, criando aqui uma primeira oportunidade de diálogo sobre possíveis diferentes perspetivas em torno do conceito.

Na etapa seguinte, sugerimos a visualização de um vídeo (ou um recurso que possa ser visto/ouvido coletivamente, com um conteúdo acessível e que promova o debate sobre o conceito de empatia). As sugestões apresentadas neste programa incluem dois vídeos, que podem ser selecionados para diferentes faixas etárias. O primeiro consiste numa animação de uma conferência de Brené Brown, na qual são exploradas, com humor, as diferenças entre empatia e simpatia. O segundo, mais adequado para os alunos mais novos, é um programa da Rua Sésamo, no qual Mark Rufallo tenta explicar a Murray, através de exemplos práticos, o que é empatia. Este exemplo permite, entre outras abordagens, a exploração de uma dimensão importante da empatia que é o facto de ela se manifestar também com emoções positivas, distinguindo-se da compaixão.

Após o visionamento do vídeo é promovido o diálogo sobre de que forma é que as visões de empatia partilhadas correspondem às perspetivas individuais e se, de alguma forma, suscitaram a reflexão. É então proposta a definição de empatia adotada neste programa.

Estabelecido o significado de empatia e a importância de considerarmos a sua multidimensionalidade, é explorada a sua relevância, o que pode ser feito com recurso a uma

nova nuvem de palavras, seguida de diálogo sobre as diferentes ideias partilhadas e a importância da empatia nas suas vidas. Pode ser aprofundado lugar da empatia em diferentes profissões (por exemplo, para o jornalismo, no caso dos estudantes de ciências da comunicação, ou para o marketing, no caso dos estudantes nessa área) e genericamente para o bem-estar pessoal e social.

ETAPAS:

1. Apresentar os objetivos e a metodologia da sessão
2. Produção coletiva de uma nuvem de palavras com base na pergunta “Em que é que pensas quando ouves a palavra empatia?”
3. O visionamento da nuvem de palavras permite aos participantes o confronto das suas opções com as dos colegas e o diálogo sobre as várias perceções relacionadas com o significado do conceito
4. Visionamento de vídeo sobre o significado de empatia
5. Diálogo sobre o vídeo e de que forma a perspetiva que tinham sobre empatia foi confirmada/alterada
6. Produção coletiva de nova nuvem de palavras sobre o tema “Porque é que a empatia é importante?”
7. Diálogo sobre a importância da empatia nas vivências dos participantes

RECURSOS:

- Slides de apoio
- Mentimeter (nuvens de palavras):
- Vídeos
  Ensino secundário e universitário:
  ""“What is empathy?"
  Ensino básico:
  "Rua Sésamo e Mark Rufallo: o que é a empatia?"
- Computador, projetor e colunas
- Telemóveis ou computador dos alunos para participarem na nuvem de palavras

Atividade 2. Empatia e ambientes digitais

Com esta atividade pretende-se sensibilizar os participantes para as oportunidades e obstáculos colocados pelos *media* digitais ao desenvolvimento da empatia.

Abordando o tema de uma forma lúdica, é pedido aos participantes que identifiquem o tipo de oportunidade ou obstáculo retratado numa série de *cartoons* humorísticos distribuídos em papel ou projetados.

As imagens ilustram oportunidades como a maior acessibilidade proporcionada pela tecnologia digital, a possibilidade que oferece se estabelecermos novos e mais diversificados relacionamentos sociais e oferecer novas mais e também mais diversificadas oportunidades e modalidades de expressão.

Ilustram também obstáculos como a redução de pistas não verbais e emocionais, o aumento da possibilidade de distorção das mensagens e de mal-entendidos, o excesso de informação e o risco de dependência e isolamento.

Nesta atividade, os *cartoons* e soluções podem ser projetados ou distribuídos em papel a cada um dos alunos, com as imagens e as legendas em folhas separadas, sendo pedido aos alunos que associem as imagens às legendas corretas.

Com base nas respostas é promovido o debate, sendo pedido aos participantes que partilhem a sua perspetiva, se se reconhecem em cada situação identificada, bem como sobre outras oportunidades e obstáculos que os *cartoons* apresentados não ilustrem.

Pode ainda ser produzido um mural coletivo sobre o tema com os cartoons e outros conteúdos adicionais como desenhos preparados pelos alunos (nomeadamente com os mais novos) que é afixado na sala de aula ao longo do programa.

ETAPAS:

1. Projeção ou distribuição de *cartoons* humorísticos alusivos em relação aos quais é pedido aos participantes que identifiquem a "oportunidade" ou "obstáculo" retratado;
2. Se distribuídos em papel, podem ser também distribuídas cartões com as soluções, sendo pedido que um/a aluno/a apresenta o cartoon e outro/a que considera ter a "solução" se manifeste;
3. Debate em torno das ideias partilhadas nos *cartoons* e respetivas soluções
4. Produção e afixação do mural.

RECURSOS:

- Slides de apoio
- *Cartoons* e legendas em papel
- Cartolinas, cola e canetas coloridas
- Computador, projetor e colunas

Atividade 3. A prosódia

Com esta atividade pretende-se:

a) chamar a atenção dos participantes para o carácter identitário da voz
b) introduzir o conceito de prosódia
c) sensibilizar para a riqueza deste instrumento de comunicação

A atividade inicia com um jogo, no qual são ouvidas frases ou expressões não verbais, sendo pedido aos alunos que identifiquem a quem pertence a voz escutada. Os estímulos orais escolhidos devem ser populares na faixa etária em causa (por exemplo, o grito de Ronaldo ou a célebre reprimenda de Greta Thunberg na assembleia-geral da ONU).

O jogo consiste numa oportunidade para se notar:

a) como cada uma das vozes ouvidas é única;
b) o facto de ser possível imprimir diferentes entoações ao que é dito.

Em primeiro lugar, é assinalado o facto de a nossa voz ser singular e poder ser imediatamente reconhecida pelas pessoas que nos conhecem. E esse reconhecimento, por si só, aproxima-nos uns dos outros.

É notado também, para além de as pessoas terem vozes diferentes, há também momentos em que imprimem diferentes intenções aquilo que dizem, usando uma diferente intensidade, ritmo, dicção. A título de exemplo, pode ser pedido aos alunos para sugerirem diferentes entoações para uma frase à escolha[1], mostrando como pode ter significados diferentes consoante a entoação.

Por último, é fundamental considerarmos o papel do não verbal na voz: um suspiro, uma gargalhada, a própria respiração, podem transmitir muito significado. Se for associado um suspiro ou uma gargalhada à frase proposta, será que o seu significado se altera?

A partir deste exercício, é possível concluir como a prosódia nos ajuda a compreendermos melhor como é que as pessoas à nossa volta se sentem, independentemente até de percebermos aquilo que é dito, e refletir sobre como isso pode ser importante quando interagimos na internet.

ETAPAS:

1. Audição e reconhecimento de expressões orais
2. Apresentação da "solução", projetando a imagem da pessoa em causa
3. Repetição da sequência tantas vezes quanto o número de exemplos (3 ou 4)
4. Experimentação da repetição de frases com diferentes entoações e propósitos
5. Diálogo sobre o significado da experiência

RECURSOS:

- Slides de apoio
- Computador, projetor e colunas

[1] Por exemplo, "Gosto tanto de peixe cozido!"

Atividade 4. Reconhecimento de emoções

Com esta atividade pretende-se:

a) introduzir de forma lúdica o tema das emoções básicas
b) fomentar a compreensão da variabilidade de expressões e a sua complexa relação com as emoções;
c) sensibilizar os participantes para o papel da prosódia e da música na comunicação emocional.

Uma vez que a empatia consiste na compreensão e partilha precisamente das emoções do outro, sabermos o que são as emoções e como é possível reconhecê-las é fundamental.

A atividade começa com a referência à Teoria das Emoções Básicas (Ekman, 1992), explicando-se brevemente que há um conjunto de emoções elementares, que se acredita serem inatas, ao passo que as emoções mais complexas, chamadas secundárias, já estarão mais dependentes da socialização e da cultura. Acrescenta-se que Paul Ekman, o autor da teoria, estabeleceu que é possível identificar as emoções básicas através de microexpressões faciais que seriam universais.

São projetados então emojis que são habitualmente usados, exemplificativos de cada uma das seis emoções básicas - alegria, tristeza, medo, raiva, repulsa e surpresa – e abordado o significado de cada uma delas.

É acrescentado que devemos, no entanto, ter algum cuidado. As microexpressões faciais são demasiado rápidas para que, no dia-a-dia, possamos confiar nelas, além de que nem sempre as expressões faciais são fáceis de decifrar, até porque há vários fatores que podem influenciá-las, culturais, educativos, pessoais, físicos, etc. Esta asserção é sustentada projetando imagens com expressões enigmáticas (por exemplo, a Gioconda).

Conclui-se que não podemos assim repousar apenas nas expressões faciais para identificar o estado emocional das pessoas com quem nos relacionamos no dia-a-dia. Mas há outros sinais, como os fornecidos pela voz, que podem ajudar-nos.

A partir deste enquadramento, é proposta a realização de um *quiz* sobre reconhecimento de emoções, considerando as seis emoções básicas. É explicado que ele consiste na visualização de fotografias e vídeos com expressões faciais e na audição de frases, pseudofrases e trechos musicais e na identificação da emoção. É explicado que há uma resposta certa no sentido em que os estímulos constam de bases de dados validadas em contexto experimental, no qual um número significativo de sujeitos em ambiente de teste reconheceu essa mesma emoção na expressão facial, oral ou musical em causa.

Após cada uma das questões, é projetada a solução e, no final de cada *quiz*, os "vencedores" (no modelo Kahoot). O debate sobre as diferentes classificações é espontaneamente suscitado pelas "soluções" ao longo do jogo.

No final, esses exemplos permitem estimular o diálogo sobre o cuidado que devemos ter na classificação do estado emocional do outro e do papel que a informação obtida através do ouvido pode ter. Pode ser abordada a subjetividade das perceções, as emoções mais difíceis de identificar e porquê, as diferenças culturais na expressão da emoção e as diferenças na identificação de emoções através da imagem e da voz.

A inclusão de excertos musicais no jogo permite também abordar o papel da música na comunicação emocional.

ETAPAS:

1. Introdução da teoria das emoções básicas
2. Projeção de emojis exemplificando cada uma das seis emoções básicas
3. Problematização dos riscos associados ao reconhecimento das emoções através das expressões faciais
4. Realização do *quiz*
5. Diálogo sobre os resultados

RECURSOS:

- Slides de apoio
- Kahoot (quizzes)
- Bases de dados de estímulos visuais (expressões faciais) e auditivos (frases, pseudofrases e trechos musicais)
- Computador, projetor e colunas

Atividade 5. Escuta empática

Com esta atividade pretende-se:

a) Sensibilizar os alunos para a importância da escuta atenta no diálogo com o outro
b) treinar a técnica de perguntar e ouvir a resposta
c) fomentar à vontade entre os colegas para abordar temas emocionais
d) estimular a conexão emocional na turma
e) promover a reflexão sobre a experiência de ouvir o outro

É estabelecido diálogo com os alunos sobre a importância e as dificuldades da escuta atenta, baseado num pequeno guião sobre como praticar a escuta empática (Pavlovič et al., 2023).

Os dois exercícios incluídos nesta atividade estimulam o treino da escuta atenta, sendo uma preparação para a produção da narrativa áudio no módulo seguinte.

"Perguntas empáticas"

Cada aluno/a recorta uma pergunta à escolha de uma lista para fazer a um colega, tentando ouvir a resposta com atenção e imaginar-se no lugar do outro, num exercício de empatia.

O "interruptor de escuta"

Este exercício pode ser realizado parcialmente fora da escola. Cada aluno/a pede a um familiar ou amigo que lhe conte uma história relacionada com as emoções básicas, imaginando que tem o equivalente a um interruptor de luz na cabeça, o "interruptor de escuta". Ao ligá-lo, o/a aluno/a ouve com empatia, concentrando-se totalmente na pessoa e na sua história. O/a aluno/a descreve então a experiência tal como a viveu por escrito para não se esquecer e poder partilhar oralmente com os colegas a experiência no regresso às aulas.

RECURSOS:

- Guião de escuta empática
- Lista de perguntas empáticas
- Ficha "O interruptor de escuta"
- Computador e projetor

Módulo II – PRODUÇÃO DA HISTÓRIA EMOCIONAL

OBJETIVOS:

- Produção de narrativas áudio com conteúdo emocional
- Desenvolvimento de literacias digitais e mediáticas
- Experimentação de práticas empáticas

TEMPO: a duração deste módulo não deve ser inferior a um mês, considerando as diferentes fases, o facto de poder envolver pessoas e atividades externas à escola e a necessária reflexão ao longo do processo.

Atividade 1. Introdução

Nesta sessão, os alunos são convidados a produzir uma narrativa áudio com conteúdo emocional, uma "História Emocional", de acordo com os passos seguintes:

1. gravar uma entrevista com uma pessoa à escolha, na qual esta conte uma história pessoal, que envolva pelo menos uma das emoções básicas abordadas;
2. selecionar os momentos mais importantes de forma que a história e a emoção envolvidas sejam compreendidas pelos ouvintes, sendo que a duração final não deve ultrapassar os dois minutos;
3. adicionar música e efeitos sonoros para sublinhar a emoção e ajudar a contar a história.

Pode ser entrevistada uma pessoa fora do círculo próximo dos alunos, mas também pode tratar-se de um colega de turma ou de um familiar.

Os alunos recebem um guião que inclui, para além das instruções, textos de apoio sobre gravação de entrevistas e sobre escuta empática, exemplos de narrativas áudio e endereços de bases de dados de sons e música de acesso livre.

ETAPAS:

1. Apresentação da proposta e distribuição do guião
2. Esclarecimento de dúvidas
3. Audição de narrativas áudio exemplificativas

RECURSOS:

- Slides de apoio
- Cópias do guião para distribuir
- Narrativas áudio
- Computador, projetor e colunas

Atividade 2. Pré-produção

Nesta atividade, os alunos preparam a fase de produção, selecionando e contactando a pessoa a entrevistar e considerando também o uso da tecnologia, nomeadamente experimentando-a e aprendendo a utilizá-la (aceder e analisar).

Praticam também empatia ao imaginar o comportamento dos possíveis narradores e outros intervenientes no processo, bem como a reação e pensamentos da audiência (empatia cognitiva).

Esta fase inclui a redação de um guião da entrevista, que pode ser muito simples ou mais elaborado, dependendo do objetivo do/a aluno/a e do seu grau de conhecimento sobre a narrativa que irá ouvir. Pode ainda ser construído em articulação com o entrevistado, quando preparam a entrevista, estabelecendo a história que será narrada e de que forma.

Se a entrevista se realizar em contexto escolar, a própria instituição pode assegurar as condições necessárias, por exemplo, disponibilizando o estúdio de gravação ou gravadores áudio. Quando a entrevista se realiza fora da escola, poderá ser equacionado o uso de telemóveis dos alunos ou familiares, nomeadamente no caso dos alunos mais novos. O equipamento a utilizar deverá ser previamente experimentado e testado pelos alunos.

A entrevista também pode ser realizada online, sendo nesse caso usado apenas o registo áudio.

ETAPAS:

1. Seleção da pessoa a entrevistar
2. Reserva do equipamento necessário
3. Agendamento da entrevista
   Nesta fase, deve ser explicado ao entrevistado qual o objetivo da entrevista e de que forma ela será usada e assegurada a confidencialidade
4. Preparação do guião da entrevista, que pode conter apenas uma pergunta ou várias, dependendo da forma como o entrevistador a planificar, com base na informação de que dispõe sobre o narrador, a história que irá ser narrada e na suas próprias preferências na condução da entrevista.

RECURSOS:

- Guião da entrevista
- Computador, ligação internet

Atividade 3. Produção

Durante a fase de produção, os alunos conduzem e gravam a entrevista, usando o equipamento e as competências aprendidas para criar uma narrativa áudio, um produto mediático.

Na condução da entrevista, procuram levar em consideração aquilo que aprenderam sobre escuta empática. A entrevista constitui assim uma oportunidade para os alunos dedicarem a máxima atenção ao narrador, imaginarem-se no seu lugar e compreenderem e partilharem as suas emoções, experimentando assim empatia cognitiva e afetiva.

Esta é a fase em que o grau de imprevisibilidade, é maior, sendo por isso a mais exigente em termos emocionais.

ETAPAS:

1. Preparação do local da entrevista de forma a garantir que é um local confortável e reservado; se a entrevista se realizar online, verificar a ligação e o funcionamento do microfone
2. Acolhimento da pessoa a entrevistar, explicando o procedimento que será seguido Por exemplo, a entrevista pode ser gravada sem interrupções ou com pausas, por exemplo, entre questões ou etapas da narrativa; isto deve ser acordado entre entrevistador e entrevistado antes do início da gravação.
5. Teste do equipamento: gravar um pequeno excerto para verificar se está a gravar; verificar se não há ruído de fundo perturbador
6. Gravação da entrevista
7. Confirmação de que a entrevista ficou registada

RECURSOS:

- Guião da entrevista
- Gravador áudio, telemóvel ou computador com ligação internet

Atividade 4. Edição

Nesta fase, os alunos editam a entrevista gravada na atividade anterior, cortando excertos que não sejam relevantes para a compreensão da história ou das emoções associadas. Por exemplo, as perguntas feitas pelo entrevistador, se não forem essenciais para a compreensão daquilo que é dito pelo narrador, ou descrições de ações que possam ser substituídas por efeitos sonoros.

Podem acrescentar excertos musicais para criar o ambiente pretendido, alterar o ritmo, sublinhar uma declaração ou emoção a que se queira dar relevo, separar capítulos da história ou criar uma pausa. O objetivo será obter o máximo efeito narrativo.

Também podem ser adicionados outros sons, que contribuam para contar a história. Por exemplo, o som de uma bola a ser chutada dispensa narração. O ideal é a gravação original (para uma maior autenticidade) mas também há sons de acesso livre online.

A edição do conjunto formado pela voz, música e som é uma etapa fundamental. É a oportunidade de perceber como se relacionam os três elementos e entender a importância do tempo. Por exemplo, é importante escolher onde colocar a música e quando ela deve terminar, de forma a garantir que cumpre o seu papel (sublinhar a emoção ou chamar a atenção para um pormenor narrativo, por exemplo) e que não se torna apenas decorativa.

A atividade envolve o exercício de diferentes literacias digitais e mediáticas, desde aceder e avaliar recursos (como pesquisar e usar conteúdos áudio de acesso livre na internet; aprender a usar equipamento de produção e edição) e a usá-los criativamente para atingir objetivos, avaliando criticamente o resultado.

Á medida que experimentam diferentes possibilidades de edição, também praticam empatia cognitiva, aprofundando a compreensão das emoções transmitidas pelo narrador e imaginando a forma como as mensagens verbais (aquilo que é dito) e não verbais (a prosódia, a música e os efeitos sonoros) poderão ser interpretadas pela audiência.

Nesta fase é importante a orientação do/a professor/a, sobretudo se os alunos estiverem a aprender a trabalhar com a ferramenta de edição e a navegar na internet. É uma oportunidade de aprenderem a trabalhar com estas ferramentas de uma forma proativa, apropriando-se delas como ferramentas ao serviço da sua criatividade.

ETAPAS:

1. Audição atenta da gravação
2. Ponderação de possíveis cortes e adição de sons
3. Pesquisa e seleção de efeitos sonoros e trechos musicais
4. Experimentação de diferentes alternativas
5. Edição

RECURSOS:

- Registo áudio da entrevista
- Computador com ligação internet
- Sites de música e sons sem direitos autorais

Atividade 5. Divulgação

Nesta atividade final, os alunos divulgam a sua narrativa, ouvindo-a em conjunto com os colegas em sala de aula (física ou virtual). É aqui que, neste âmbito, participam na comunidade, partilhando o resultado do seu trabalho e refletindo sobre a forma como é percebido pela audiência.

É o momento em que todos os participantes experimentam uma vivência de empatia estética, ao serem transportados para a situação narrada.

Após a audição, cada narrativa é comentada pelos colegas, que revelam se a compreenderam, que emoções identificaram e sentiram ao ouvi-la. O/A aluno/a que a produziu ouve os colegas e partilha depois a sua reflexão, revelando até que ponto a reação dos colegas correspondeu à sua expectativa e recordando as decisões tomadas ao longo do processo.

Esta fase permite assim práticas empáticas diferenciadas, cognitivas e afetivas. Enquanto membro da audiência, as narrativas dos colegas são ouvidas atentamente, sendo feito o esforço de compreensão da história e das emoções presentes e de contribuir com os seus comentários para validar as narrativas produzidas pelos colegas. O/A produtor/a, por seu turno, está atento às reações da audiência, refletindo sobre elas, compreendendo-as e procurando articulá-las com a sua própria perspetiva.

No final, os alunos fazem uma apreciação do programa, podendo referir, por exemplo, se a experiência teve reflexos no relacionamento com os colegas, se aprenderam algo que considerem valioso e de que que forma pensam usar esse conhecimento no futuro.

As narrativas podem ser divulgadas nas redes da escola, desde que com autorização da pessoa entrevistada e do aluno/a que a produziu.

ETAPAS:

1. Audição da narrativa editada
2. Comentários da audiência
3. Reação do produtor da narrativa
4. Repetição do processo para cada narrativa
5. Balanço global da experiência

RECURSOS:

- Registo áudio da narrativa
- Computador, projetor e colunas

Sítios e recursos

Sítios de música e sons de utilização livre

- Free Music Archive: https://freemusicarchive.orghttp://www.openmusicarchive.org
- Free Sound: https://freesound.org/browse/
- Comunidades musicais listadas pela Creative Commons:
  - https://creativecommons.org/about/program-areas/arts-culture/arts-culture-resources/music-communities/
  - https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/
  - https://freesound.org/browse/

Edição e distribuição áudio

- Audacity : https://www.audacityteam.org/download/windows/
- Manual:https://ensinolivre.pt/wp-content/uploads/Introducao%20ao%20Audacity_Criacao%20de%20Podcasts.pdf
  Soundcloud: https://soundcloud.com/

Bases de dados de expressões faciais e estímulos auditivos

- Paul Ekman Group: https://www.paulekman.com/
- The Karolinska Directed Emotional Faces: https://www.kdef.se/
- Frases e pseudofrases em língua portuguesa (Castro & Lima, 2010): EmoProsodyPort https://hdl.handle.net/21.11129/0000-000D-F937-D
- Trechos musicais (Arriaga et al., 2010): https://osf.io/4x6sw/

Jogos e atividades interativas

- Kahoot: https://kahoot.it/
- Mentimeter: https://www.mentimeter.com

Vídeos sobre empatia

- "*What is empathy?*": https://youtu.be/u7sli2A4PDQ?feature=shared9 (versão legendada em português disponível online)
- "*Rua Sésamo e Mark Rufallo: o que é a empatia?"* https://youtu.be/B7XSKDNdRxI (versão traduzida e legendada no âmbito desta investigação disponível nesta ligação)

Atividades educativas

- História Emocional: https://siobhanmchugh.org/2020/09/25/emotional-histories-getting-started-on-audio-storytelling/
- Empathy Lab: https://empathylab.uk/
- Binaural Nodar, etnografia sonora: https://www.binauralmedia.org/news/podcast



Perguntas empáticas

Estas perguntas foram pensadas para nos ajudar a conhecermos melhor as pessoas que nos rodeiam, permitindo gerar conversas ricas e cheias de empatia. Vamos escolher e recortar uma pergunta para a fazermos a um/a colega? Durante o diálogo, tenta realmente OUVIR as respostas. Tenta imaginar-te no lugar do teu ou da tua colega.

Gostaria muito de te ouvir contar uma memória que seja especial para ti.

Podes contar-me uma experiência que tenhas achado desafiante e como é que lidaste com ela?

Conta-me sobre algo que tenhas conseguido e de que te orgulhes.

O que é que fazes para seres uma boa amiga/ um bom amigo?

Há alguma personagem de um livro ou de um filme em relação à qual sintas empatia? Quem é e porquê?

Como é que eu te poderia animar se estivesses triste?

O que é que te faz realmente feliz?

Adaptado a partir de uma atividade proposta em https://www.empathylab.uk/



Liga o teu interruptor de escuta!

Durante as próximas semanas, pede a um/a colega, amigo/a ou familiar que pense em algo que lhe tenha acontecido e que o/a tenha emocionado/a. Não precisa ser um grande acontecimento, pode ser uma experiência banal, mas que se relacione com uma emoção das 6 emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva e repulsa). Pede-lhe que te conte essa história.

Quando ouvires a história, pensa na imagem de um interruptor de luz e imagina que tens um "interruptor de escuta" na cabeça. Ligá-lo significará que ouvirás a história com empatia. Tenta ouvir a 100%, concentrando-te totalmente na pessoa que está à tua frente e naquilo que ela partilha contigo. Quando terminar de contar o que lhe aconteceu, verifica se entendeste como a pessoa se sentiu: "Então sentiste... porque...?"

Em seguida, troquem de lugares e vê se a outra pessoa também consegue ligar o interruptor de escuta.

Quando ambos tiverem experimentado, explorem como foi ser ouvido: como é que se sentiram ao serem ouvidos com atenção? A outra pessoa entendeu os teus sentimentos? Como é que sabes isso? Com que frequência ouves as pessoas desta forma? Poderias fazê-lo mais vezes? Que problemas achas que poderiam ser resolvidos se as pessoas usassem mais os interruptores de escuta?

Partilha neste espaço as tuas ideias:

Adaptado a partir de uma atividade proposta em https://www.empathylab.uk/

Escuta empática

Como fazer?

1. Cria um ambiente onde a pessoa entrevistada se sinta confortável para conversar e exprimir--se livremente.

2. Dedica-lhe toda a tua atenção, mantendo contacto visual. Mostra-te presente e curioso/a, com intenção de escutar pacientemente o que ele ou ela tem a dizer, mesmo que não concordes com o que é dito.

3. Reconhece as emoções manifestadas e tenta perceber os sentimentos que a pessoa entrevistada procura exprimir. Concentra-te totalmente naquilo que está a ser dito e sentido, reduzindo o mais possível as tuas intervenções. É importante mostrar aceitação - o que não significa necessariamente concordância -, por exemplo, acenando a cabeça ou usando expressões como “compreendo” sem o/a interromper.

4. O silêncio é essencial para a escuta empática. Embora, por vezes, possa parecer estranho e desconfortável, fornece espaço - para ouvinte e orador refletirem sobre os seus processos internos e contemplarem os seus dilemas.

5. Espera antes de falares. Se, após contar algo, a pessoa entrevistada te perguntar, poderás dar a tua opinião. Caso contrário, é preferível simplesmente ouvires e ofereceres reformulações. Podes pensar em ti como um espelho. Repete nas tuas próprias palavras os pensamentos e sentimentos da pessoa entrevistada tal como os percebeste e pergunta-lhe se compreendeste bem. Não faças juízos de valor. Mantém um espírito tolerante e respeitoso e não minimizes o problema expresso pela pessoa entrevistada.

6. No final, pergunta à pessoa se ela tem algo mais que queira acrescentar. Agradece-lhe pela confiança que depositou em ti.

(adaptado de Pavlovič et al, 2023)

Referências

Arriaga, P., Franco, A., & Campos, P. (2010). Indução de emoções através de breves excertos musicais. *Laboratório de Psicologia*, 8(1). 3-20. 10.14417/lp.645

Castro, S. L., & Lima, C. F. (2010). Recognizing emotions in spoken language: A validated set of Portuguese sentences and pseudosentences for research on emotional prosody. *Behavior Research Methods*, 42(1), 74–81. https://doi.org/10.3758/BRM.42.1.74

Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. Cognition and Emotion, 6(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Friesem, Y. (2016). Empathy for the Digital Age. Emotions, *Technology, and Behaviors*. 21–45. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-801873-6.00002-9

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. *Prentice Hall, Inc*. 20–38. https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4

Lundqvist, D., Flykt, A., & Öhman, A. (1998). The Karolinska Directed Emotional Faces - KDEF, CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, ISBN 91-630-7164-9. https://www.kdef.se

McHugh, S. (2014). Audio Storytelling: Unlocking the Power of Audio to Inform, Empower and Connect. *Asia Pacific Media Educator*, 24(2), 141–156. https://doi.org/10.1177/1326365X14555277

Pavlovič, U., Pavlovič, M.& Beja, N. (2023).*To hear & be heard.E-book for youth leaders*. https://drive.google.com/file/d/1NBzarIY3UxNjP-2fwL79qAk6GOpkDIx/view?pli=1

Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), com a referência 2021.08471.BD e o identificador DOI https://doi.org/10.54499/2021.08471.BD

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO
fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia
PESSOAS 2030
PORTUGAL 2030
UNIÃO EUROPEIA Fundo Social Europeu