

# O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA: CONHECIMENTO TEÓRICO E PRÁTICO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

---

## LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO

Doutora em Psicologia, Professora do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [liliangalvao@yahoo.com.br](mailto:liliangalvao@yahoo.com.br);

## MARÍLIA PEREIRA DUTRA

Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [mdutracc@gmail.com](mailto:mdutracc@gmail.com);

## VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA

Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [vivianebezer-rapsi@gmail.com](mailto:vivianebezer-rapsi@gmail.com).

## RESUMO

O objetivo principal deste texto é oferecer conhecimento teórico e prático de como educadores podem desenvolver a empatia, no ambiente educacional presencial e remoto, com aprendentes da educação infantil até o ensino universitário, tendo como respaldo teórico e metodológico principal a teoria de M. Hoffman sobre a empatia e os estudos interventivos desenvolvidos por L. Galvão e colaboradores. O texto encontra-se organizado em três partes: (1) Aspectos conceituais; (2) Etapas da intervenção; e (3) Exemplos de práticas interventivas. Na primeira parte, serão abordados conceitos como empatia afetiva, empatia cognitiva, estágios de desenvolvimento empático, sentimentos empáticos (raiva empática, culpa empática, dentre outros) e psicodrama. Na segunda, serão explicitadas as etapas da intervenção, sistematizadas por L. Galvão e colaboradores: aquecimento, dramatização, compartilhar e comportamento pró-social. Por fim, na terceira parte, serão apresentados alguns exemplos de intervenções realizadas e validadas mediante estudos quantitativos e qualitativos. Espera-se que o texto elaborado contribua para a formação de agentes de transformação, preocupados em colaborar com a construção de uma cultura de paz.

**Palavras-chave:** Empatia, Intervenção, Educadores.

## INTRODUÇÃO

Nesses tempos de pandemia, é comum deparar-se com pessoas apáticas a dor do outro, egoístas, insensíveis, hedonistas e inúmeros outros adjetivos que traduzem um pensamento individualizado e egocêntrico. Essa narrativa do ser humano como um ser egoísta, apesar de acentuada pelo contexto pandêmico, não é recente e tem sido, há um longo tempo, disseminada no pensamento ocidental moderno (MOREIRA-FILHO, 2009). Por outro lado, essa não é a única concepção da natureza humana existente, afinal, é comum que cenas de generosidade, solidariedade e acolhimento coletivo sejam noticiadas pela mídia, demonstrando que os seres humanos também estariam aptos a se importarem profundamente uns com os outros.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a capacidade de se importar com o outro faz parte da natureza humana e deve ser desenvolvida (HOFFMAN, 2003), compreende-se que a educação pode ser o campo primordial para favorecer a consciência cidadã. Conforme a Constituição do Brasil, Capítulo III, Artigo 205 (1988),

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso)

Com base nesse trecho da constituição e em consonância com o que problematiza La Taille (2009), defende-se que a educação deve estimular a valoração de princípios como coletividade, solidariedade e cuidado com o outro. Dentre as habilidades que podem contribuir para alcançar tal objetivo, destaca-se a empatia, definida como a experiência vicária de colocar-se no lugar do outro, e vivenciar uma resposta afetiva que é mais adequada à situação de outra pessoa do que a sua própria situação (HOFFMAN, 2003).

Especialistas em educação reconhecem que o desenvolvimento da empatia no ambiente educacional merece fazer parte do currículo escolar, ao lado da leitura, escrita e matemática (GALVÃO, 2010). Contudo, apesar desse reconhecimento, muitos educadores reclamam que não sabem como isso pode ser feito. Desse modo, o objetivo do presente trabalho é oferecer conhecimento teórico e prático de como os educadores podem desenvolver

a empatia no ambiente educacional, presencial e remoto, com aprendentes da educação infantil até o ensino universitário, tendo como respaldo teórico e metodológico principal a teoria de M. Hoffman sobre a empatia e os estudos interventivos desenvolvidos por L. Galvão e colaboradores.

Espera-se que o conhecimento gerado pelo trabalho em questão contribua para a formação de agentes de transformação, preocupados em colaborar com a construção de uma cultura de paz.

## METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, do tipo descritivo. Para sua construção foi realizado um levantamento bibliográfico dos textos produzidos pelas autoras desse manuscrito sobre intervenções para o desenvolvimento da empatia (ver BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020; GALVÃO, 2010; GALVÃO; DUTRA; BEZERRA, 2021). Esses trabalhos foram organizados e sistematizados em categorias de análise, que abordam aspectos conceituais, metodológicos e relatos de experiências interventivas para o desenvolvimento da empatia.

Ressalta-se que as experiências interventivas descritas no presente trabalho foram realizadas respeitando os princípios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, conforme preza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), tendo sido aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley, da Universidade Federal da Paraíba (CAAE: 91791518.6.0000.5182).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no levantamento bibliográfico realizado, os resultados foram organizados em três categorias analíticas: (1) Aspectos conceituais; (2) Etapas da intervenção; e (3) Exemplos de práticas interventivas, discutidas a seguir.

### Aspectos conceituais

Para que os educadores sejam mediadores no processo de desenvolvimento empático considera-se essencial que eles dominem os principais conceitos que embasam um trabalho de intervenção. Essa parte do texto, portanto, será utilizada para reunir as principais definições relacionadas

com o tema, como: empatia afetiva, empatia cognitiva, estágios de desenvolvimento empático, sentimentos empáticos e psicodrama.

Durante a sua história no campo do conhecimento científico, a empatia foi amplamente estudada e conceituada de duas maneiras principais: 1) como a consciência cognitiva dos estados internos de outra pessoa, isto é, seus pensamentos, sentimentos, percepções e intenções (ICKES, 1997); e, 2) como uma resposta afetiva vicária a outra pessoa (HOFFMAN, 2003). Observa-se que a primeira definição caracteriza a empatia como um processo cognitivo, enquanto a segunda, enfatiza a dimensão afetiva.

Essas formas distintas de conceituar a empatia elucidam o principal debate no que diz respeito à sua definição, que consiste em delimitar se a empatia é a capacidade de “sentir com” o outro, compartilhando emoções alheias de forma vicária (empatia afetiva); ou é a capacidade de compreender o estado emocional do outro, por meio da tomada de perspectiva (empatia cognitiva); ou, ainda, de uma combinação de ambos.

Nesse contexto, um dos teóricos que mais trouxe contribuições para o estudo e a compreensão da natureza da empatia foi o psicólogo norte-americano Martin L. Hoffman. Ao adotar uma perspectiva eclética para construir sua “teoria da empatia”, Hoffman (1991; 2003) propõe que a empatia deve ser compreendida como um construto multidimensional, que se caracteriza tanto pela tendência a reconhecer e experimentar sentimentos semelhantes aos do outro (empatia afetiva); quanto pela capacidade de adotar a perspectiva do outro e de inferir corretamente seus sentimentos e pensamentos (empatia cognitiva).

Em face das contribuições de M. Hoffman para o estudo da empatia, é que adota-se, neste trabalho, a definição de empatia proposta pelo autor, sugerindo-se que em trabalhos futuros, os educadores possam também se valer dessa definição para construir e embasar suas intervenções.

Particularmente, para Hoffman (2003), a empatia pode ser definida como:

“a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar do outro (*role-taking*), inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação” (p. 285)

Partindo de uma compreensão psicogenética e evolutiva da empatia, Hoffman (1981; 2003) defende que esta habilidade faz parte dos nossos

genes, cooperando, ao longo da evolução, para a conservação da espécie humana. Contudo, apesar de já nascermos com a capacidade de sentir empatia pelos nossos semelhantes, esta habilidade vai se tornando cada vez mais complexa com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. De acordo com Hoffman (1991; 2003), a partir do desenvolvimento da consciência sobre a permanência dos objetos e da diferenciação entre o *self* e o outro, o indivíduo torna-se capaz de avançar em sua capacidade empática. Mais precisamente, para o autor, o desenvolvimento empático passaria por cinco estágios.

O primeiro estágio proposto por Hoffman (2003), denominado “Choro reativo do recém-nascido”, compreende os primeiros meses de vida da criança. Este estágio, como o próprio nome sugere, é caracterizado pelo choro reativo do recém-nascido em que a criança imita, automaticamente, o choro de outro bebê, resultando em alterações na sua musculatura facial e corporal e colocando-o em um estado de agitação semelhante ao do outro.

No segundo estágio, intitulado de “Angústia empática egocêntrica”, a criança começa a desenvolver uma consciência de si mesma como uma entidade separada dos outros, porém de modo muito rudimentar. Neste estágio, a criança tem dificuldade em reconhecer a origem do sofrimento e, em geral, reage ao sofrimento do outro de forma egocêntrica, como se estivesse perante o seu próprio sofrimento (HOFFMAN, 2003). Isso pode ser exemplificado pelo comportamento de uma criança que traz a sua própria mãe, ou o seu brinquedo favorito, para apaziguar a angústia de um amigo.

Já no terceiro estágio, denominado de “Angústia empática quase-egocêntrica”, a criança começa a adquirir um senso mais claro de que é um sujeito separado das outras pessoas, e, logo, pode perceber quando é o outro e não ela quem está sofrendo. No entanto, essa compreensão de que os estados internos de outras pessoas podem ser diferentes dos seus ainda tende a ser egocêntrica (HOFFMAN, 2003).

Por sua vez, no quarto estágio, “Angústia empática verdadeira”, as crianças começam a mostrar consciência de que outras pessoas têm estados interiores que podem se diferenciar de seus próprios. Essa tomada de consciência ocorre na transição da empatia quase-egocêntrica para a empatia verdadeira, quando as crianças estão aptas a aprender com o que Hoffman (2003) chama de *feedback* corretivo. Esse mecanismo pode ser exemplificado por meio da seguinte situação: uma criança, ao perceber o sofrimento de um amigo, comete o erro egocêntrico de tentar consolá-lo usando seu brinquedo favorito. A criança, no entanto, percebe que a angústia do amigo

não foi apaziguada pelo seu gesto e então, tem a ideia de pegar não mais o seu, mas sim, o brinquedo favorito do colega, que ao receber, para de chorar.

Por fim, no quinto estágio, denominado “Angústia empática para além da situação”, com a aquisição da tomada de consciência de que as pessoas podem experimentar uma variedade de sentimentos para além do aqui-e- agora, adquire-se a capacidade de empatizar “para além da situação imediata”. Desse modo, embora ainda possam sentir-se empaticamente angustiados em resposta à dor ou desconforto imediato de outra pessoa, já são capazes também de responder empaticamente àquilo que imaginam ser a condição de vida cronicamente triste, desagradável e/ou difícil de outra pessoa (HOFFMAN, 2003). Além da capacidade de empatizar para além da situação imediata, a empatia por grupos sociais mais amplos também se torna possível neste estágio (GALVÃO et al., 2010).

Nota-se que a partir do estágio da empatia verdadeira, as crianças tornam-se capazes de dar respostas empáticas mais adequadas para a situação do outro do que para a sua própria situação. Isso ocorre porque a partir deste estágio as crianças já são capazes de realizar a tomada de perspectiva do outro, ou *role-taking*, mecanismo que Hoffman (2003) considera como uma das principais formas de despertar a empatia. A tomada de perspectiva pode ser definida como a capacidade de uma pessoa colocar-se no lugar do outro e inferir corretamente seus sentimentos e pensamentos. De modo objetivo, pode-se entender que a tomada de perspectiva seria o que a literatura conceitua como empatia cognitiva (VACHON; LYNAM, 2016).

Ademais, ao longo dos estágios de desenvolvimento da empatia, se torna evidente que o afeto empático sofre mudanças de ordem qualitativa em função do desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, Hoffman (2003) destaca dois afetos empáticos básicos, a angústia empática e a angústia simpática. Este primeiro afeto faz-se presente quando ainda não existe uma diferenciação a nível cognitivo entre o *self* e o outro, e os sentimentos empáticos são desencadeados no observador ao testemunhar a angústia do outro, como se aquele sofrimento estivesse ocorrendo com ele mesmo. A angústia empática pode então ser compreendida como o sentimento de desconforto, ansiedade e sofrimento, despertado no *self* de um indivíduo ao observar outro em uma situação de sofrimento.

Por sua vez, com o avanço da diferenciação eu-outro e o desenvolvimento da capacidade de tomada de perspectiva, ocorre à transformação parcial da angústia empática em angústia simpática. A angústia simpática, segundo Hoffman (2003), é o primeiro motivo pró-social da criança e se

caracteriza por ser focado nas necessidades do outro, podendo gerar sentimentos de compaixão e motivar comportamentos altruístas. Ou seja, a criança não mais ajuda uma vítima em sofrimento para aliviar sua própria angústia, mas sim, porque está verdadeiramente preocupada em apaziguar a angústia do outro.

Além da angústia empática e simpática, Hoffman (2003) traz ainda considerações acerca de outros sentimentos empáticos como a raiva, a culpa, a injustiça e a compaixão empática. A raiva empática é o sentimento de raiva direcionado a um transgressor em defesa de uma vítima; a culpa empática, por sua vez, é o sentimento gerado quando o observador percebe que não fez nada para mudar a situação de uma vítima, sobretudo quando a não ajuda decorre de motivos egoístas (evitar o envolvimento com a situação); já a injustiça empática é o sentimento que emerge quando o observador vê uma pessoa considerada como boa ser submetida a um sofrimento; por fim, a compaixão empática é definida como o sentimento de pena desencadeado em relação à vítima.

Em face do exposto, nota-se a importância de que o educador, ao construir uma intervenção para a promoção da empatia, tenha em mente o caráter multidimensional da empatia. Além disso, precisa considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que o aprendiz se encontra. Por exemplo, intervenções para a promoção da empatia com crianças menores de sete anos devem ser realizadas respeitando as limitações cognitivas dessa fase, que se caracteriza pelo egocentrismo e pela dificuldade de tomada de perspectiva do outro (PIAGET, 1964/2010).

Ademais, também é importante que o educador esteja atento a que sentimentos empáticos estão sendo despertados nas intervenções. O objetivo central do mediador deverá ser a promoção da angústia simpática (ou seja, da empatia que leva a ações altruístas). Sentimentos como culpa empática e raiva empática, por exemplo, se despertados em altos níveis, podem acabar gerando comportamentos agressivos, ou ainda, um afastamento da vítima.

Além da empatia, também é relevante que os educadores conheçam a definição de psicodrama, tendo em vista que as técnicas psicodramáticas, propostas por Moreno (2003), têm servido de suporte metodológico para os trabalhos voltados para promoção da empatia em diferentes níveis de ensino (BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020; GALVÃO, 2010).

O psicodrama, criado por Jacob Levy Moreno (1889-1974), pode ser definido como um método de intervenção que busca trabalhar os conflitos



individuais e/ou grupais, por meio de técnicas inspiradas no teatro (MORENO, 1974). O psicodrama constitui-se ainda, como uma abordagem sócio psicoterápica, que se situa na interface entre a arte e a ciência, podendo ser utilizado tanto no contexto clínico, quanto no contexto educacional (RAMALHO, 2010).

Segundo Codinhoto et al. (2017), a abordagem psicodramática tem como principais fundamentos estimular a criatividade e a espontaneidade, possibilitando aos sujeitos condições para a emergência de novos papéis sociais, experimentação do lugar do outro, integração entre conhecimento adquirido e experiência vivida e a criação de modos alternativos de resolução de problemas.

O psicodrama vem sendo adotado nos trabalhos de L. Galvão e colaboradores para desenvolver a empatia em relação a diferentes temas como, por exemplo, o *bullying*, os comportamentos agressivos, o racismo, a homofobia, a gordofobia e o capacitismo. Por meio do uso de técnicas psicodramáticas, os participantes das intervenções têm a oportunidade de experienciar uma variedade de sentimentos e adotar diferentes pontos de vista, desvelando sentidos e abrindo novas perspectivas (BEZERRA et al., 2017).

A respeito de como colocar em prática os pressupostos do psicodrama, Moreno (2003) propõe três etapas clássicas para a realização de uma sessão psicodramática, a saber: aquecimento, dramatização e compartilhar. Essas etapas foram adotadas por L. Galvão e colaboradores em suas intervenções para a promoção da empatia, tendo as autoras acrescentado uma nova etapa denominada “comportamento pró-social”. Tais etapas serão apresentadas em detalhes no tópico a seguir.

## Etapas da intervenção

Os trabalhos de L. Galvão e colaboradores têm demonstrado a importância de que as intervenções para a promoção da empatia sigam minimamente um roteiro, tendo em vista que adotar uma estrutura prévia permite a padronização dos encontros, bem como que cada etapa esteja articulada com a anterior, de modo a favorecer um desenvolvimento interventivo fluido, sem quebras, com o envolvimento dos participantes (BEZERRA; GALVÃO, 2020).

Desse modo, nessa categoria de análise serão explicitadas as etapas da intervenção para o desenvolvimento da empatia, adotadas por L. Galvão e colaboradores: aquecimento, dramatização, compartilhar e comportamento pró-social (BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020; GALVÃO, 2010).

## Aquecimento

Essa primeira etapa favorece a base para o contexto grupal, por promover a criação de uma atmosfera ou um momento de sensibilização que objetiva chamar a atenção do grupo para um tema ou tarefa (MORENO, 2003). Nesse momento, é importante que haja uma desconexão com o mundo externo e que a concentração esteja focalizada na temática da intervenção e na atividade que irá acontecer (DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020).

Diversos recursos podem ser utilizados como disparadores para o tema que irá ser o foco da intervenção. É válido pontuar que toda a elaboração da intervenção e a escolha dos recursos a serem utilizados, precisam levar em consideração a faixa etária dos participantes e o contexto no qual eles estão inseridos. A Tabela 1 apresenta alguns desses recursos e oferece sugestões de temas que podem ser trabalhados.

**Tabela 1:** Sugestão de recursos para o aquecimento

Recursos	Exemplos e sugestões de temas
Música	A diferença é o que nos une – Mundo Bitá (tema: <i>bullying</i> ou racismo)
Trecho de filme/ Desenho animado	Desenho animado Nina Perguntadeira - episódio “É fácil rir dos outros” (tema: <i>bullying</i> ); Desenho animado Daniel Tigre (tema: raiva)
Animação	Episódio “O nervosinho” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: raiva) Animação “Palavras que machucam” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: hostilidade)
Livro/ Parte de Livro/ Áudio de Livro	Livro “E pele tem cor?” (tema: racismo)
Cordel	“Cordel contra racismo” (tema: racismo)
Poesia	“Sofia, a andorinha” (tema: deficiência visual)
Teatro de Sombras/ Teatro de Fantoques	Contação de história a partir da Técnica de Teatro de Sombras sobre uma situação no âmbito escolar em que acontece agressão verbal (tema: agressão verbal)
Reportagem	Vídeo “Preconceito e violência na escola” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão física) Vídeo ilustrativo do caso Jamilly - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão racista)
Documentário	“Combate à violência contra idosos” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão a idosos) “Homem” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão ao meio ambiente)

Recursos	Exemplos e sugestões de temas
Vídeo de experimento social	Vídeo “No mundo das crianças não se bate em mulher” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão contra a mulher) Vídeo “Ninguém nasce racista” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão racista)

Fonte: Autoria Própria.

## Dramatização

A dramatização, ponto nuclear da sessão, é a etapa na qual as técnicas psicodramáticas são colocadas em ação e os personagens ganham vida. É o momento em que a cena se desenvolve e permite aos atores envolvidos refletirem sobre as relações ali existentes (MORENO, 2003).

No que se refere às técnicas utilizadas nessa etapa, a Tabela 2 apresenta uma síntese de algumas das principais técnicas do psicodrama utilizadas nos trabalhos de intervenção aqui revisados, além de oferecer sugestões de temáticas que podem ser trabalhadas fazendo o uso das técnicas citadas. É importante salientar que é vasta a quantidade de técnicas existentes e que podem ser consultadas nos trabalhos realizados por Blatner e Blatner (1996).

**Tabela 2:** Técnicas Psicodramáticas e sugestões de aplicação

Técnica Psicodramática	Conceito	Sugestão de aplicação
Bonecos, Máscaras	Bonecos, máscaras e marionetes são utilizados para favorecer a dramatização (projeção).	Intervenção sobre agressão verbal: disponibiliza-se bonecos (de diferentes gêneros e características) para que o participante escolha um e fale sobre seus sentimentos em dois contextos (sofreu agressão verbal; praticou agressão verbal).
Cadeira vazia	Uma cadeira vazia representa um personagem e permite que as pessoas expressem seus sentimentos de forma mais espontânea.	Intervenção sobre agressão racista: utiliza-se a cadeira vazia para que os participantes se coloquem no lugar de agressores da vítima de racismo, projetem que ela esteja ali na cadeira e falem algo para ela.
Câmera lenta	Os participantes se movimentam como que em câmera lenta, permitindo à amplificação da cena e a visualização dos detalhes.	Intervenções sobre variados temas: disponibiliza-se uma cena para ser desenvolvida e o facilitador com o “controle remoto” coloca em câmera lenta cenas estratégicas; pode fazer dois finais, um empático e um não empático e pedir que escolham o final que eles queriam que tivesse acontecido com eles.

Técnica Psicodramática	Conceito	Sugestão de aplicação
Carta	O protagonista escreve ou lê uma carta de ou para uma pessoa significativa. Pode ser uma carta que, no fundo, gostaria de receber.	Intervenção sobre gordofobia: após mostrar cenas de gordofobia, os participantes são convidados a se colocarem no lugar da vítima, lembrar de alguma cena que tenham vivido algo parecido, imaginar o que ela sentiu; e, em seguida, a se colocar no lugar do agressor, lembrar de alguma cena que tenham magoado alguém e imaginar o que o levou a agir de tal forma. Depois desse exercício empático, os participantes são convidados a escrever uma mensagem para cada um (vítima e agressor).
Cena do julgamento	O protagonista apresenta um conflito como em uma cena de tribunal, que pode envolver vários papéis (promotor, advogado de defesa, juiz e jurados).	Intervenções sobre temas polêmicos, como redução da maioria penal, aborto, pena de morte. Para favorecer o se colocar no lugar do outro, sugere-se que se utilizem estratégias que façam os participantes se colocarem do lado contrário ao que acreditam e defendem.
Congelar	Interromper a ação psicodramática que levam as pessoas a se confrontarem com alguma cena; pode ser mesclada com outras técnicas que trabalhem o ritmo e a entonação da ação (câmera lenta, amplificação, etc.).	Intervenção sobre temas relacionados à agressão: fornece as instruções para se chegar até o momento da cena de agressão e congela a cena (com a finalidade de ver como os personagens envolvidos na situação estão dispostos); logo em seguida, abre a discussão.
Fantasia dirigida	É o método de construção de uma fantasia conduzida por sugestões verbais do facilitador. O grupo precisa ficar em uma posição relaxada e se permitir ser conduzido pelo facilitador.	Intervenção sobre gordofobia: “Se imagine na adolescência, na sua frente tem um espelho, como é seu corpo? Olhe para ele. Ele é gordo? Magro? Você gosta dele? (...)”
Inversão de papéis	Os participantes principais da interação trocam de papéis, é uma forma de transcender o egocentrismo.	Intervenção sobre agressão verbal: os participantes em uma cena trocam de papéis de modo a refletirem “Como eu me sinto quando gritam/zombam comigo” e “Como eu me sinto quando grito/zombo com os outros”.
Personificação	Papéis de objetos inanimados, animais, plantas, árvores, rios. Todos podem ser retratados como se tivessem subjetividade e sentimentos.	Intervenção sobre temas ambientais: elabora-se uma história sobre destruição ao meio ambiente, envolvendo vários personagens (árvores, animais, rios, etc.). Estimula-se que os participantes vivenciem os sentimentos relatados na cena.

Técnica Psicodramática	Conceito	Sugestão de aplicação
Videopsicodrama	A experiência psicodramática é gravada e assistida. Em seguida, pode ser refeita as partes que precisam ser trabalhadas.	Intervenção sobre agressão intrafamiliar: iniciar uma cena grupal, as crianças interpretam os pais e as mães. Mediadora: papel do filho. Eles interpretam o roteiro proposto e tudo é filmado. Em seguida, assistem e refazem a cena da forma que acham certo acontecer.

Fonte: Autoria Própria.

## Compartilhar

Essa é a etapa em que os participantes irão compartilhar os conhecimentos, pensamentos, sentimentos e emoções experimentados e aprendidos durante as etapas anteriores, ou seja, é o momento de expressão sobre o que foi vivenciado (MORENO, 2003).

Para a execução dessa etapa, são formuladas questões norteadoras (articuladas com a proposta). É pertinente que, neste momento, os participantes estejam dispostos em um grande círculo que facilite a discussão. Para iniciar, podem ser pontuadas algumas informações sobre o tema, trazendo, por exemplo, dados estatísticos sobre aquele assunto. Destaca-se que o foco dessa etapa é compartilhar os sentimentos gerados nas etapas anteriores, promover a tomada de perspectiva e o confronto de ideias entre os envolvidos, adequando a profundidade do debate a idade e a escolaridade dos participantes.

Exemplos de algumas questões norteadoras: “Como se sentiram...?”; “Como foi se colocar no lugar de...?”; “Você se acha preconceituoso...?”; “E agora, algo mudou em relação a esse tema?”. Para a melhor compreensão de como são elaboradas essas questões, na próxima categoria de análise alguns exemplos de práticas interventivas são apresentados.

## Comportamento pró-social

Comportamentos pró-sociais são comportamentos voluntários com intenção primordial de beneficiar outra pessoa, grupo ou causa social (EISENBERG, 1992). Nessa etapa, orienta-se aos participantes a realização de algum comportamento que beneficie o outro. Por vezes, essas atividades são realizadas dentro da escola, em casa com os familiares, nas redes sociais ou nos mais variados ambientes em que os participantes convivem. Pode-se

solicitar, por exemplo, que se plante uma árvore, quando se trabalha empatia pelo meio ambiente ou visitar os avós ou algum abrigo de idosos, quando se discute empatia pelos idosos.

De acordo com Cavalcanti e Ribeiro (2014), a prática de comportamentos pró-sociais favorece a empatia, o amor ao próximo e a preservação de uma cultura do cuidar, na qual as relações sociais humanas são aprimoradas.

## Exemplos de práticas interventivas

Nessa terceira categoria serão apresentados alguns exemplos de intervenções realizadas e validadas mediante estudos quantitativos e qualitativos (para outros exemplos ver ABREU et al., 2017; ALVES; DUTRA; GALVÃO, 2019; CARDOSO, et. al., 2019; DUTRA et. al., 2017; SILVA, et. al., 2017a; SILVA, et al., 2017b; SILVA, et al., 2017c; XAVIER, 2019).

### Empatia e agressão racista: intervenção realizada com crianças

Essa intervenção foi executada durante o desenvolvimento da pesquisa de Dutra, Galvão e Camino (2020). Esse estudo tinha como objetivo a redução de diferentes tipos de agressão a partir do desenvolvimento da empatia, por meio do uso da estratégia afetiva-discursiva com comportamentos pró-sociais, aplicada em 15 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Paraíba, com idades de 9 a 12 anos ( $M= 9,84$ ;  $DP= 0,84$ ), de forma presencial.

Esses alunos foram submetidos a um conjunto de 12 intervenções sobre diferentes tipos de agressão, sendo um desses tipos a agressão racista. A seguir, será descrito como ocorreu cada etapa desse dia específico de intervenção.

### Aquecimento

Para introduzir a temática da agressão racista, inicialmente foi exibido para as crianças o vídeo intitulado “Ninguém nasce racista”, disponível no *Youtube* através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>. Esse vídeo trata-se de um experimento social com crianças da mesma faixa etária dos participantes desse estudo. No experimento, havia uma mulher negra sentada, em frente a ela uma cadeira em que cada participante

sentaria, e sobre a mesa algumas frases racistas reais retiradas da *internet*. O mediador solicitava que as crianças participantes do experimento sentassem e lessem as frases racistas, em voz alta, direcionadas à mulher negra que estava sentada à sua frente. O vídeo vai mostrar a reação das crianças ao ler as frases: a grande maioria das crianças demonstra tristeza e não consegue dar continuidade ao experimento.

Durante a exibição do vídeo, os participantes estavam atentos e expressando estarem emocionados com o que era apresentado. Ao final da exibição, todos aplaudiram e alguns falaram frases como: “*A gente não deve ser racista.*” (J. B., 9 anos); “*Se fosse eu, rasgava aquele papel.*” (E., 10 anos). A atenção focalizada durante a apresentação do vídeo e as falas feitas ao término, mostra a efetividade dessa etapa de intervenção.

De acordo com Hoffman (2003), o vídeo é um recurso que pode promover a identificação empática dos espectadores com a vida dos outros. Trata-se, por essa razão, de uma estratégia que pode ser considerada de muita eficácia em intervenções empáticas.

### Dramatização

Para iniciar essa segunda etapa, foi apresentado o caso Jamilly, uma menina de 8 anos que sofreu racismo e agressão na escola, além de ter o seu cabelo cortado por um grupo de crianças. Para abordar esse caso e promover a dramatização, foi escolhida a técnica psicodramática “Cadeira vazia” (BLATNER; BLATNER, 1996). Nessa técnica, em vez de outra pessoa desempenhar a figura complementar na dramatização de um protagonista, uma cadeira vazia a representa. Nesse contexto, foi instruído que os participantes imaginassem que eles eram as crianças que agrediram Jamilly, pensassem como ela estava se sentindo e idealizassem que ela estava ali, diante deles, sentada naquela cadeira vazia. Após essa condução, foi solicitado que cada um se levantasse e fosse até a cadeira vazia e falasse algo para Jamilly.

Algumas das falas ditas pelos participantes no momento da aplicação dessa técnica foram: “*Me desculpe, Jamilly. Quero pedir desculpa pelos meus amigos que também fizeram isso.*” (K., 9 anos); “*Isso foi a coisa mais errada que fiz.*” (J. B., 9 anos); “*Me desculpe, Jamilly. Me perdoe.*” (F., 10 anos). Esses resultados mostram que a técnica utilizada permitiu que as crianças se colocassem no lugar da vítima e se sentissem arrependidas pelo ato agressivo. Essa possibilidade de empatizar com vítimas ausentes da situação é definida por Hoffman (2003) como a múltipla empatia.



## Compartilhar

Essa etapa iniciou-se com a exibição do vídeo intitulado “Normal é ser diferente”, optou-se por esse vídeo por ele apresentar uma música infantil que fala sobre o respeito à diversidade. Em seguida, com as crianças dispostas em círculo, foi iniciado o debate com as questões norteadoras elaboradas para essa intervenção: “Como foi esse momento para vocês?”; “Como se sentiram?”; “Conseguiram imaginar a outra pessoa?”; “Como ela estava se sentindo?”. Algumas das respostas a esses questionamentos foram: “Aprendi que todos temos direitos iguais.” (T., 11 anos); “Me senti magoada.” (K., 9 anos); “A pessoa se sente mal, né?” (J. B., 9 anos); “Fazer isso não é certo.” (E. V., 10 anos). Essas respostas indicam que diferentes sentimentos empáticos e conhecimentos sobre racismo foram gerados com a intervenção.

## Comportamento pró-social

Como última etapa desse dia de intervenção, foi solicitado aos participantes a confecção de cartazes educativos sobre racismo para serem compartilhados no pátio da escola. As crianças foram divididas em grupo, foi disponibilizado material de papelaria para elas e, em seguida, elas elaboraram cartazes que ilustravam o que foi aprendido e sentido ao longo das etapas. Na hora do intervalo, as crianças foram para o pátio da escola, exibiram seus cartazes para a visualização dos demais alunos e falaram sobre o que tinham aprendido sobre agressão racista, deixando evidente que ser racista ou preconceituoso não é um comportamento empático.

De maneira geral, considera-se que a intervenção, em todas as suas etapas, atingiu os objetivos pretendidos e que seu uso pode ser útil para reduzir práticas agressivas racistas entre crianças do ensino fundamental. Além disso, os resultados gerais dessa pesquisa, ao término das 12 intervenções, mostraram que houve um aumento significativo de empatia e uma redução significativa da agressão nesse grupo de crianças, comprovando, também, a permanência desses resultados 10 meses após a finalização do estudo (para mais detalhes ver DUTRA, 2020).

## Empatia por adolescentes em conflito com a lei: intervenção realizada com jovens

Essa intervenção foi executada com 25 estudantes universitários de forma remota, a partir da plataforma *Google meet*. Os participantes foram



submetidos a um conjunto de intervenções sobre temas essenciais para formação de profissionais éticos, como gordofobia e empatia, homofobia e empatia, preconceito racial e empatia, e saúde mental e empatia, dentre outros, durante o período suplementar 2020.1, mas apenas o tema Empatia por adolescentes em conflito com a lei será descrito a seguir (para mais detalhes ver GONÇALVES; CORREIA; GALVÃO, 2020).

### Aquecimento

Nessa etapa, foi exposta uma cena do filme “Escritores da Liberdade” (Direção de Richard La Gravenese, 2007), no qual os jovens relatam suas experiências de vida com a violência, gangues, criminalidade e afins. Durante a exibição foi possível observar, por meio do *chat* da plataforma utilizada, alguns comentários de pessoas que demonstravam que a cena escolhida conseguiu promover um clima de sensibilização ao tema.

### Dramatização

A técnica de psicodrama escolhida foi a intitulada “A Carta”, descrita em Blatner e Blatner (1996) como o momento no qual o participante pode escrever uma carta imaginária para uma pessoa significativa, na tentativa de promover uma comunicação ou resolução de conflito. Para construção do contexto da carta foi apresentada aos participantes uma reportagem exibida em um telejornal da cidade de São Paulo, em 2019, disponível no portal G1 São Paulo, que retrata o caso de um adolescente de 17 anos, torturado por dois seguranças de um supermercado local por ter sido flagrado tentando furtar chocolates do estabelecimento. Conforme retrata o vídeo, o adolescente, que vive nas ruas desde os 12 anos, foi chicoteado por fios elétricos entrelaçados, estando ele amordaçado e sem roupas. Os seguranças do estabelecimento, além de torturá-lo, ameaçaram de morte caso voltassem a aparecer no supermercado. Durante a exibição do vídeo foi possível observar, tanto por meio do *chat*, como pela visualização das pessoas nas câmeras ligadas, a angústia, o desconforto e a tristeza com a situação apresentada naquele momento.

Após a exibição do vídeo, foi solicitado aos participantes que escrevessem duas cartas, uma direcionada ao jovem torturado e outra aos seguranças. Enquanto as cartas eram produzidas, foi colocado como fundo musical a música “Menores Infratores”, de Dugueto Shabazza:

Menores infratores, delinquentes juvenis. Talentos promissores carregando fuzis. Perigosos predadores capazes de atos vis. Mas os indicadores apontam pra dois Brasis. A imensa maioria negros, pardos, vindos da periferia. Traumas, fardos, baixa escolaridade, baixa auto-estima. (...) No gueto chapa esquentada o bagulho é diferente. Menor é só criança, de quinze é sobrevivente. Que tal um pouco de preconceito invertido. Playboy sem caráter, desde cedo quer ser bandido. Florida, Disney, Frances, Paraglider, judô. Seguro, herança, latifúndio, *Status quo*. Império construído nos calos do bisavô (...). Carregando pá de sacola, tantos Silvas. Tantos Santos, poucos vivos. Muitos prantos, poucos vivos. Após tanto, ter sofrido pelos cantos (Duguetto Shabazz, “Menores Infratores”, 2012).

Após o término do tempo disponibilizado para a escrita, foi pedido aos participantes que lessem ou compartilhassem no *chat* suas cartas. Em relação às cartas direcionadas ao jovem acusado de ter cometido um ato infracional, constata-se uma predominância dos sentimentos de tristeza, indignação e vergonha, conforme ilustrado a seguir: *“Jovem, eu confesso que não tenho a mínima ideia da sua dor, e que sinto muito por tudo isso, sinto muito porque sei que a sociedade te marginaliza a todo o momento, e te peço desculpas por tudo isso que você vive. Sua força me motiva a lutar por um mundo melhor e mais justo.” “Eu confesso que tenho vergonha de ser humana nesse momento... Como podemos pertencer a tal categoria? [...] Perdoe essa falta de humanidade que existe em nós. Lutarei por um mundo mais empático.”*

Em relação às cartas direcionadas aos seguranças que torturaram o jovem, os participantes trouxeram relatos que expressaram sentimentos de raiva e vergonha, como pode ser observado nos exemplos a seguir: *“Seguranças, eu sinto raiva e nojo de vocês. Vocês não têm o direito de tratar ninguém do jeito que vocês trataram aquele jovem. Vocês não são superiores a ninguém, e espero que a justiça seja feita.” “Caros seguranças, essa atitude me envergonha, saber que alguém tem coragem de torturar o outro, não consegui nem olhar os vídeos, pois senti a dor do rapaz, espero que um dia você mude e principalmente seja punido pela justiça.”*

É interessante mencionar que a reportagem escolhida retira o jovem em conflito com a lei do lugar de agressor para o lugar de agredido e o segurança do lugar de protetor para o lugar de agressor, fazendo os participantes analisarem a situação por diferentes ângulos. Acredita-se que esse é um caminho oportuno para desenvolver o pensamento crítico.

## Compartilhar

Para estimular a fala dos participantes, foram apresentadas duas questões norteadoras: Qual foi a dificuldade que você sentiu ao escrever as cartas? Em você, algo mudou sobre aquilo que pensa em relação a jovens em conflito com a lei e as ações tomadas por determinados setores da sociedade? Nesse momento, foram compartilhadas falas que expressaram autocríticas: *“Achei difícil escrever para o jovem, por não ter noção da dor, ou de como é viver algo assim. Há um receio de falar, acabar falando algo errado ou insensível.”* *“Ao ver a atitude dos seguranças e pensar no sistema opressor, eu consegui olhar para mim e me questionar sobre minha atuação nesse sistema. Não torturaria um jovem. Mas, será que fechar os meus olhos para a situação deles não tem impacto tão significativo quanto bater em um deles? Sinto raiva da atitude dos seguranças, mas consigo imaginar que eles são apenas uma pequena ponta do iceberg”*. Na fase do compartilhar, os participantes mencionaram ter sentido diversos sentimentos, dentre os quais foram mais frequentes três: a angústia empática, a raiva empática e a compaixão empática.

## Comportamento pró-social

Por fim, na última etapa da intervenção, foi solicitado aos participantes que utilizassem suas redes sociais para agirem de forma proativa em relação à situação de inúmeros adolescentes autores de atos infracionais, como forma de promover a reflexão sobre como a sociedade tem apoiado ações degradantes e desumanas, como a relatada na reportagem supracitada. Para as publicações foram utilizadas as ferramentas de *stories* das redes sociais, *Instagram* e *WhatsApp*, nas quais os participantes divulgaram imagens e mensagens, de própria autoria ou citação, com conteúdo que buscava a conscientização sobre o tema.

De um modo geral, com base na análise das gravações, acredita-se que a intervenção realizada, mesmo acontecendo com uso de plataformas digitais, conseguiu sensibilizar os participantes, demonstrando o potencial da estratégia utilizada para o desenvolvimento da empatia. Entretanto, sugere-se que intervenções semelhantes a essa sejam repetidas, com o uso de escalas para mensurar a empatia, com pré e pós-testes, grupo focal e *follow up*, a fim de validar, de forma mais sistematizada e controlada, o uso da estratégia de sensibilização empática de Galvão e colaboradores em plataformas virtuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o objetivo principal do trabalho foi alcançado. No decorrer do texto, em consonância com o objetivo delimitado, foi oferecido conhecimento teórico e prático sobre como elaborar projetos de intervenção para o desenvolvimento da empatia no ambiente educacional. As três categorias analíticas discutidas no tópico “Resultados e Discussão” (Aspectos conceituais; Etapas da intervenção e Exemplos de práticas interventivas) permitiram, respectivamente, um suporte conceitual, metodológico e prático para o profissional da educação que deseja executar projetos voltados para o desenvolvimento da empatia, tanto de forma presencial como remota, para diferentes fases do desenvolvimento.

Ressalta-se que os projetos que podem ser planejados para o desenvolvimento da empatia, utilizando a estratégia interventiva elaborada e validada por Galvão e colaboradores, não precisam de grandes investimentos financeiros, apenas de criatividade e de um bom domínio conceitual e metodológico. Ademais, sugere-se que, na construção das intervenções, sejam realizadas adaptações de acordo com as características do público alvo, como idade, tipo de desenvolvimento (típico ou atípico), grau de escolaridade, nível sócio econômico e recursos audiovisuais disponíveis.

Para finalizar, espera-se que a leitura desse trabalho inspire profissionais da educação a incluir no planejamento de seus currículos projetos voltados para o desenvolvimento da empatia, no sentido de promover uma cultura de respeito aos direitos humanos, pois, assim como Martin Hoffman, acreditamos que a empatia “é a cola que torna a vida social possível”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, G. A.; DUTRA, M. P.; SILVA, A. S.; SILVA, M. J. M.; GALVÃO, L. Questões de gênero e empatia: pesquisa-intervenção. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017.

ALVES, V. DE F.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. Agressão a idosos e empatia: pesquisa-intervenção com crianças do ensino fundamental. In: VI Congresso Nacional de Educação,

2019, Fortaleza. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: Editora Realize, 2019. v. 1.

BEZERRA, V. A. S. CABRAL, D. G.; SILVA, C. M.; GALVÃO, L. K. S. Desenvolvimento de habilidades sociais empáticas na educação infantil. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA9\\_ID\\_386\\_09092017115508.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID_386_09092017115508.pdf). Acesso em: 01 de outubro de 2021.

BEZERRA, V. A. S.; GALVÃO, L. K. S. A promoção da empatia como estratégia de prevenção ao *bullying* na infância. In: MELLO, R. G.; FREITAS, P. G. (Orgs.). **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar. 2020.

BEZERRA, V. A. S.; SILVA, C. M.; SILVA, M. J. M.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. S. O psicodrama como ferramenta para a promoção da empatia na infância. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA\\_11\\_ID386\\_28082017192515.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA_11_ID386_28082017192515.pdf). Acesso em: 01 de outubro de 2021.

BLATNER, A.; BLATNER, A. **Uma visão global do psicodrama**: fundamentos, teóricos, históricos e práticos. São Paulo: Ágora. 1996.

BRASIL. Resolução 510/2016. (2016). **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 07 de abril.

CARDOSO, V.; XAVIER, W.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. Educação empática para a promoção da conscientização ambiental. In: VI Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: Editora Realize, 2019.

CAVALCANTI, M.; RIBEIRO, M. Cultura do cuidado integral: autonomia e altruísmo na promoção de saúde e educação. **Revista de Educação do Vale do São Francisco - REVASF**, América do Norte. 2014. Disponível em: <http://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/568/269>. Acesso em: 19 Aug. 2021.

CODINHOTO, E.; MASSOCATTO, F. I.; CASSETARI, M. A.; RODRIGUES, R. G.; SANTOS, S. F. Definindo psicodrama e sua contribuição para os grupos sociais: uma revisão bibliográfica. **Revista Farol**, v. 4, n. 4, p. 42-54. 2017, Disponível em:

<http://revistafarol.com.br/index.php/farol/article/view/55/74>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

DUTRA, M. P.; SANTOS, V. A. ; SILVA, A. S. ; GALVÃO, L. . Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional da infância. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017.

DUTRA, M. P. **Avaliação de estratégias para a redução de comportamentos agressivos em crianças de 9 a 12 anos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18243?locale=en>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. S.; CAMINO, C. P. S. Promoção da empatia para redução de comportamentos agressivos: análise do grupo focal. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46497-46505, jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n7-326>.

EISENBERG, N. **The Caring Child**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 299, 2010. Disponível em: [http://empatianaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.-Desenvolvimento-Moral-e-Empatia\\_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais.pdf](http://empatianaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.-Desenvolvimento-Moral-e-Empatia_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais.pdf). Acesso em: 01 de outubro de 2021.

GALVÃO, L.; CAMINO, C.; GOUVEIA, V. V.; FORMIGA, N. S. Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: Validade fatorial e consistência interna. **Psico**, v. 41, n. 3, 399-405, 2010.

GALVÃO, L.; DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S. O Desenvolvimento da Empatia na sala de aula: pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes. **E-book: Educação como (re) Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande-PB: Realize, 2021, v. 2, p. 1318-1332. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74250>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development:** implications for caring and justice. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In W. M. KURTINES; J. L. GEWIRTZ (Eds.). **Handbook of Moral Behavior and Development** (pp. 271-305). New Jersey: LBA. 1991.

HOFFMAN, M. L. Is altruism part of human nature? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 40, n.1, p. 121-137, 1981. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.121>.

ICKES, W. J. **Empathic accuracy.** The Guilford Press. 1997.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOREIRA-FILHO, L. C. A. Egoísmo humano social. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 9, n. 1, p. 1-10. 2009. <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2009.v9n1.233>

MORENO, J. L. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix, 2003.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama.** São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** (D' Amorim, M. A. M. & Silva, P. S. L. Organização e Tradução). Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária. 2010. (Trabalho original publicado em 1964).

RAMALHO, C. M. R. **Psicodrama e dinâmica de grupo.** São Paulo: Iglu, 2010.

SILVA, A. S.; DUTRA, M. P.; ABREU, G. A.; SILVA, C. M.; GALVÃO, L.. Comportamentos agressivos e desenvolvimento empático na infância: intervenção educacional. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017a.

SILVA, C. M.; BEZERRA, V. A.; SILVA, M. J. M.; SILVA, A. S.; GALVÃO, L. Educação empática e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: IV

Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017b.

SILVA, M. J. M.; BEZERRA, V. A.; SILVA, C. M.; ABREU, G. A.; GALVÃO, L.. Desenvolvimento empático na infância: intervenção educacional contra o preconceito racial. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017c.

VACHON, D. D.; LYNAM, D. R. Fixing the problem with empathy development and validation of the affective and cognitive measure of empathy. **Assessment**, v. 23, n. 2, p. 135-2016. <https://doi.org/10.1177/1073191114567941>

XAVIER, W.; CARDOSO, V.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. . Promoção da empatia para redução de comportamentos hostis na infância. In: VI Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. V. 1.