

**Desenvolvimento de Competências Pessoais e  
Sociais com Crianças em Acolhimento  
Residencial. Um Projeto de Intervenção**

**Ana Catarina Gomes Colorado**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

**2018**

**Desenvolvimento de Competências Pessoais e  
Sociais com Crianças em Acolhimento  
Residencial. Um Projeto de Intervenção**

**Ana Catarina Gomes Colorado**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

**2018**

## **Agradecimentos**

A realização deste Projeto de Intervenção contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Primeiramente agradeço a todas as crianças que participaram neste projeto, sem as quais este trabalho não teria sido possível de realizar.

A toda a Equipa, técnica e educativa do Centro de Acolhimento Temporário - “Uma Casa para todos” pela enorme disponibilidade e compreensão.

Á minha entidade patronal pela possibilidade de realizar este projeto.

Á minha orientadora, Professora Doutora Catarina Tomás, por me ter orientado nesta jornada, pela disponibilidade, pelo incentivo, pela paciência e por nunca me ter feito desistir.

A todos os amigos e colegas que de forma direta ou indireta contribuíram.

Á minha família e em especial aos meus pais e à minha irmã Marta que sempre me apoiaram em tudo e sempre acreditaram que iria conseguir.

Ao Gonçalo, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelo encorajamento e por ter acreditado sempre em mim mesmo quando eu não o fiz.

A todos/as, o meu obrigada.

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de  
água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.*

*Madre Teresa de Calcutá*

## RESUMO

O Projeto de Intervenção “Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais com Crianças em Acolhimento Residencial. Um projeto de intervenção” teve como principal objetivo promover espaços-tempos para e com as crianças que vivem numa casa de acolhimento residencial, onde fossem promovidas e desenvolvidas algumas competências pessoais e sociais, nomeadamente, a nível da gestão de conflitos, das capacidades de comunicação/partilha e da dimensão emocional.

O presente projeto reporta-se à intervenção realizada com nove crianças, cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino, entre os 5 e os 13 anos de idade, que vivem num Centro de Acolhimento Temporário, integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizado na área metropolitana de Lisboa.

A intervenção realizada no período de 5 de março a 21 de maio de 2017 foi pensada a partir de um quadro mais amplo de discussão sobre as crianças e jovens que estão integrados no Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens e de uma matriz multidisciplinar, que tentou colocar em diálogo a Educação Social, a Psicologia e a Sociologia da Infância.

Do ponto de vista da ação, com base em outros programas de desenvolvimento de competências, foi desenvolvido um projeto de intervenção de natureza qualitativa, assente num processo de diagnóstico, de planificação de um conjunto de atividades com as crianças, da sua implementação e, finalmente da sua avaliação.

Da análise dos dados recolhidos foi possível i) identificar as atividades *Reconhecimento e Expressão de Emoções* (B1) e *Amizade* (C) como aquelas que as crianças reconheceram como as mais significativas, as que mais gostaram, as mais marcantes e aquelas em que mais aprenderam e b) mapear, a partir dos discursos das crianças, a permanência do que denominam *mau comportamento* e *falta de atenção*. Não obstante, a maioria das crianças considerou o projeto de intervenção relevante.

**Palavras-Chave:** Projeto de Intervenção; Crianças; Competências Pessoais e Sociais; Acolhimento Residencial.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this Intervention Project "Development of Personal and Social Competences with Children in Residential Care" was to promote space-time for and with children living in a residential home where personal and social skills were promoted and developed, in particular, conflict management, communication/sharing skills and on an emotional level.

The present project concerns the intervention carried out with nine children, five male and four female, between the ages of 5 and 13, who live in a Temporary Foster Care Center, integrated in a Private Social Solidarity Institution, located in the metropolitan area of Lisbon.

The intervention took place in the period from March 5 to May 21, 2017 was framed within a broader discussion about children and young people who are integrated into the National Care System from a multidisciplinary matrix between Social Education, Psychology and Sociology of Childhood.

From the point of view of the action, based on other proposals of programs that promote and develop competences, an intervention project of qualitative nature was developed based on a diagnostic process - planning of a set of activities with the children - implementation - evaluation.

From data analysis collected it was possible to: i) identify the activities *Recognition and Expression of Emotions* (B1) and *Friendship* (C) as those that the children recognized as the most significant, the ones that liked the most, the most remarkable ones and those in which they learned most and b) to map, from the children's discourses, the permanence of what they call *bad behavior* and *lack of attention*. Nevertheless, most of the children considered the intervention project relevant.

**Keywords:** Intervention Project; Children; Personal and Social Competences; Foster Care.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
Capítulo I - Problemática e Objetivos do Projeto de Intervenção .....	3
1.1.    Problemática .....	3
1.2.    Objetivos do Projeto de Intervenção .....	6
Capítulo II. Acolhimento de Crianças e Jovens em Portugal .....	8
2.1. Representações sociais da infância .....	8
2.2. Risco, Perigo e Direitos da Criança .....	11
2.3. Sistema de Proteção Português: breve contextualização .....	15
2.3.1. Medidas de Promoção e Proteção: Acolhimento Residencial .....	15
Capítulo III. Intervenção com Crianças: Competências Pessoais e Sociais ....	22
3.1.    Definição do constructo de (in)competência .....	22
3.2.    Competências Pessoais e Sociais.....	23
3.2.1. Gestão de Conflitos.....	25
3.2.2. Capacidades de Comunicação.....	27
3.2.3. As emoções .....	28
Capítulo IV. Projeto de Intervenção: os eixos estruturantes.....	31
4.1. <i>Conhecer</i> o CAT .....	31
4.2. <i>Quem são as crianças?</i> .....	32
4.3. Caraterização das Equipas .....	36
4.4. Posicionamento metodológico .....	38
4.5. Questões éticas na intervenção com crianças .....	40
4.6. Cronograma das Fases de Intervenção.....	41
4.7. Atividades desenvolvidas com as crianças .....	45
4.8. A avaliação.....	48
Capítulo V. Do plano traçado às vozes das crianças: Conflitos, Comunicação e Emoções.....	57

5.1. “Porque não deste um soco?” (Íuri, 13 anos) ou como se gerem conflitos .....	57
5.2. Capacidades de Comunicação/Partilha .....	60
5.3. “o irre e o quieto” (Yasmin, 11 anos) ou como as crianças explicam e vicenciam as emoções .....	62
Considerações Finais .....	67
Referências.....	70
Anexos .....	77
Anexo 1 - Carta dirigida à Direção da Associação a pedir autorização para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção .....	77
Anexo 2 - Protocolo de Consentimento Informado .....	78
Anexo 3 - Caracterização do espaço físico do CAT .....	79
Anexo 4 – Calendarização das Atividades.....	81
Anexo 5 – Descrição das Atividades do Projeto.....	82
Anexo 6 - Transcrição das Atividades .....	89
Anexo 7 – Materiais das atividades .....	105
Anexo 8 – Inquérito de Avaliação Final .....	110

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competências pessoais e sociais a serem discutidas com as crianças.....	6
Figura 2. Objetivos específicos do Projeto. ....	7
Figura 3. Sistema Nacional de Acolhimento e Acompanhamento de Crianças e Jovens em situações de perigo.....	19
Figura 4. Evolução do número de Crianças e Jovens em situação de acolhimento, os casos novos e cessado entre 2006 e 2016.. ....	20
Figura 5. Caracterização das Crianças participantes no Projeto, em função da idade e sexo. ....	32
Figura 6. Tempo de Permanência das Crianças no CAT.....	34
Figura 7. Caracterização da Equipa do CAT, em função das habilitações escolares. ....	37
Figura 8. Atividades desenvolvidas com as crianças do projeto.. ....	45
Figura 9. Participação individual das crianças nas atividades... ....	52
Figura 10. Motivos da não participação das crianças nas atividades.....	53
Figura 11. Atividade mais marcante para as crianças.....	54
Figura 12. Dificuldade na área de atuação.....	55
Figura 13. Facilidade na área de atuação. ....	55

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Principais marcos da legislação sobre a proteção à Infância em Portugal (1911-2017).....	16
Tabela 2. Caracterização das Crianças participantes no Projeto. ....	33
Tabela 3. Excerto de uma atividade - o que penso dos outros e o que os outros pensam de mim. Fonte: Transcrição da atividade A2, 19 mar, 2017 .....	36
Tabela 4. Caracterização da Equipa do CAT, em função dos escalões etários. ....	37
Tabela 5. Tempo de Permanência das Equipas no CAT.....	38
Tabela 6. Cronograma das Fases de Intervenção.....	44
Tabela 7. Módulo A – O meu pensamento e o dos outros.....	46
Tabela 8. Módulo B - As emoções.....	46
Tabela 9. Módulo C - A amizade.....	47
Tabela 11. Registo de Comportamento das Crianças. Fonte: Dossier “Registo diário das crianças” .....	49
Tabela 12. Avaliação intermédia das atividades.....	50
Tabela 13. Participação das crianças por atividade. ....	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CA	Casa ou Casas de Acolhimento
CASA	Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens
CAT	Centro de Acolhimento Temporário
CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CNPDPJ	Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens
CNPCJR	Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
CPCJ	Comissão ou Comissões de Proteção de Crianças e Jovens
ECMIJ	Entidades com competência em matéria de infância e juventude
FA	Famílias de Acolhimento
ISS	Instituto Segurança Social
LIJ	Lares de Infância e Juventude
LPCJP	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
LTE	Lei Tutelar Educativa
ONU	Organização das Nações Unidas



## INTRODUÇÃO

A elaboração de projetos de caráter educativo e social “nasce como consequência do desejo de melhorar a realidade onde estamos inseridos” (Serrano, 2008, p.16), tendo como principal intuito “resolver uma carência, uma necessidade e olham sempre para o futuro, que tentam melhorar” (*idem*, p.18).

O presente projeto de intervenção intitulado “Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais com Crianças em Situação de Acolhimento Residencial” foi elaborado tendo em conta uma problemática observada e identificada num Centro de Acolhimento Temporário (CAT), nomeadamente a ocorrência de episódios recorrentes de violência verbal e física, conflitos, falta de espírito de grupo entre as crianças que lá vivem. Estas situações, foram consideradas por mim, enquanto investigadora, e pela equipa do CAT como uma necessidade prioritária de intervenção.

Tendo isto em conta, o desenvolvimento deste projeto surgiu da necessidade de explorar e desenvolver competências pessoais e sociais com nove crianças entre os cinco e os treze anos de idade que vivem num CAT na área metropolitana de Lisboa.

Desta forma, o principal objetivo do projeto de intervenção foi o de promover espaços-tempos com aquelas crianças no sentido da promoção de competências pessoais e sociais através da realização de algumas atividades, que foram planificadas em quatro módulos, correspondendo na totalidade a sete atividades e, foram realizadas no período de 5 de março de 2017 e 21 de maio de 2017.

Para o desenvolvimento das atividades, foram selecionados três tipos de competências pessoais e sociais num universo muito amplo: a gestão de conflitos, as capacidades de comunicação/partilha e as emoções. As competências foram selecionadas com base nas problemáticas observadas no CAT e sinalizadas como sendo as prioritárias a serem trabalhadas com as crianças.

As atividades do projeto tiveram como suporte teórico e metodológico outras propostas de intervenção existentes, como o *Programa de Promoção de Competências Sociais* (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011), o *Gerar Percursos Sociais* (GPS) (Rijo, Sousa, Lopes, Pereira, Vasconcelos, Mendonça, Silva, Ricardo & Massa, 2007) e o *Programa Umbrella* (Del Valle & Garcia Quintanal, 2006).

Do ponto de vista de organização, o presente trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. O capítulo I aborda a problemática e os objetivos do projeto de intervenção. O capítulo II apresenta um retrato sobre a infância em acolhimento

residencial em Portugal com especial ênfase no acolhimento residencial como medida de promoção e proteção. O capítulo III diz respeito às competências pessoais e sociais com especial enfoque na gestão de conflitos, nas capacidades de comunicação/partilha e nas emoções. O capítulo IV apresenta o projeto de intervenção desenvolvido, nomeadamente, a caracterização do contexto de intervenção e do grupo de crianças participantes, a caracterização das equipas do CAT, o enquadramento metodológico e ético, o cronograma das fases de intervenção, as atividades realizadas e a sua respetiva calendarização e, por fim, os procedimentos de avaliação utilizados. No capítulo V, apresentam-se os dados que resultam do processo de implementação das atividades e na sua relação com os objetivos definidos se centram em três dimensões: conflitos, comunicação/partilha e emoções. E, por fim, no capítulo VI tecem-se as considerações finais, que remetem para a necessidade premente do desenvolvimento deste tipo de programas, de forma a promover com as crianças um conjunto de competências que lhes possibilite uma vivência coletiva e *práticas regulares da vida* (Pais, 1986) no CAT. No fundo, trata-se de defender o CAT como um *locus* de vivências cidadãs e promoto dos direitos da criança.

## **Capítulo I - Problemática e Objetivos do Projeto de Intervenção**

### **1.1. Problemática**

De acordo com o preconizado no Decreto-Lei nº 23/2017, de 23 de Maio de 2017, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), a medida de acolhimento residencial consiste na retirada de uma criança ou jovem da sua família de origem e na sua colocação, de forma temporária ou permanente, num equipamento de acolhimento, tendo este lugar em casas de acolhimento.

A atualidade do fenómeno das crianças e jovens integradas no sistema de acolhimento remete para um claro predomínio das respostas de acolhimento prolongado, nomeadamente em Lares de Infância e Juventude (LIJ) e Centros de Acolhimento Temporário (CAT), apresentando estes dois equipamentos o maior número de crianças acolhidas (CASA, 2016) com 5.101 e 2.048 crianças, respetivamente.

No universo de 8.175 crianças e jovens que se encontram numa situação de acolhimento, especificamente em LIJ e CAT encontram-se 7.149 crianças e jovens correspondendo a uma percentagem de 87,4%. Não obstante, a análise dos dados mostram que existe uma tendência da diminuição de crianças e jovens em situação de acolhimento, comparativamente com dados de anos anteriores. Em 2015, existiam 8.600 crianças e jovens numa situação de acolhimento, sendo que 5.408 encontravam-se em LIJ e 2.136 em CAT, o que equivale a menos 425 crianças e jovens no presente ano.

Os números elevados que Portugal ainda apresenta de crianças e jovens em acolhimento residencial, como afirma Carvalho (2013):

revela [-se] o último garante da proteção e promoção dos seus direitos. Conforme previsto em tratados e convenções internacionais, quando temporária ou definitivamente afastados do meio familiar de origem, as crianças e jovens têm direito à proteção do Estado. Neste sentido, o acolhimento de crianças e jovens em instituição no território nacional rege-se por uma jurisdição especial de proteção da infância e juventude que enquadra os princípios e normas consagrados em diversos diplomas internacionais ratificados pelo Estado português, de entre os quais se destaca a Convenção sobre os Direitos da Criança, e outros diplomas

nacionais, como a Constituição da República Portuguesa, o Código Civil Português e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. (pp. 6-7)

O acolhimento residencial presente na LPCJP é considerada a última medida a ser aplicada pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e pelos Tribunais, só devendo ser executada quando a criança ou jovem se encontra numa situação de perigo, e ponha em causa a sua saúde, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, nestas situações é afastada/retirada de imediato do perigo em que esta se encontra.

No entanto, é necessário nesta análise dos dados referir que os conceitos de infância, risco, perigo e institucionalização (cf. Martins, 2005; Carvalho, 2013; Tomás, 2011) estão intimamente ligados e são, simultaneamente, construção sociais, que variam no tempo e no espaço. O processo de descoberta da infância e a visibilidade do *fenómeno social da infância* (Sarmiento & Pinto, 1997; Tomás, 2001; 2011) acarretou consigo a construção social e jurídica relativamente ao risco/perigo das crianças, amplamente estudado, nacional e internacionalmente (Almeida, André & Almeida, 1999; Guerra, 2004; Martins, 2004, 2005, 2010; Holland, Renold, Ross & Hillman, 2008; Fernandes, 2009; Fernandes & Tomás, 2016). Pode afirmar-se que a intervenção com crianças e jovens em risco é um campo de investigação e intervenção multidisciplinar (serviço social, psicologia, sociologia, direito, educação social, entre outros) em desenvolvimento, tanto em Portugal como no resto do mundo. A proliferação de mestrados e pós graduações, de bibliografia, revistas especializadas, produção de manuais, congressos e seminários e estabelecimentos de redes locais, nacionais e internacionais, dão-nos conta dessa fertilidade. De acordo com Martins (2015), os percursos e vivências das crianças e jovens:

que, em diferentes idades, por diversos períodos de tempo, motivos e enquadramentos sociofamiliares, foram objeto de medidas de proteção, ditas de colocação em contexto residencial, têm vindo a merecer particular interesse por parte da investigação científica. Esta atenção, relativamente recente, tem fundamentos tanto de ordem ética e legal, como política e económica, com recurso eventual a investigação académica de resultados pouco esclarecedores e conclusões contraditórias (p. 129).

De facto, é notório o interesse crescente que se tem manifestado acerca do tema da intervenção com crianças em situação de acolhimento estudado pelas diferentes áreas de investigação e campos de estudo, no campo da Educação Social não deixa de

ser diferente (Guerra, 2004; Tomás & Fonseca, 2004; Carvalho & Manita, 2010; Carvalho, 2013; Martins, 2015). O interesse da Educação Social pelas crianças em regime de acolhimento tem, para além de muitos outros objetivos, garantir à criança e jovem uma educação e desenvolvimento integral, que passa pelo desenvolvimento constante e continuado de competências, nomeadamente pessoais e sociais, essenciais na vida quotidiana e na sua transição para outras fases, transições e processos de e na vida (Pais & Ferreira, 2010; Pappámikail, 2004).

Não obstante, apesar de se saber a importância do desenvolvimento de competências especialmente nestas e com estas crianças e jovens, duas características parecem ser constantes: i) são poucos os programas de desenvolvimento de competências implementados a longo prazo em CA e/ou CAT. Mais ainda, quando este tipo de programas deveriam ter um carácter permanente no Sistema de Acolhimento Português, precisamente por se tratar de competências fundamentais à vida, dentro e “fora do ambiente institucional a curto, médio e longo prazo” (Dinis, 2013, p.1); ii) se o risco na e da infância se constitui como uma dimensão universal e transversal na vida das crianças, há muito que na investigação e intervenção social se defende que é importante ouvir as crianças. Se a dimensão da proteção é fundamental, a da participação também é (Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Por conseguinte, é necessário continuar a apostar no desenvolvimento de promoção e desenvolvimento de competências pessoais e sociais adequados às crianças e jovens que se encontram acolhidos e às suas necessidades específicas, articulados, continuados e participados.

No projeto de intervenção desenvolvido foram identificadas, por meio de observação direta, um conjunto de situações entre crianças que residem num CAT, nomeadamente situações de violência verbal e física, conflitos, falta de espírito de grupo e falta de união. Estas situações foram consideradas como uma necessidade prioritária de intervenção e que se prendem com os objetivos deste projeto.

São estas mesmas as competências que se pretenderam explorar e desenvolver com as crianças através da implementação deste projeto, nomeadamente competências a nível da gestão de conflitos, de capacidades de comunicação/partilha e, a nível emocional.

## 1.2. Objetivos do Projeto de Intervenção

Os objetivos de um projeto de intervenção constituem o ponto central de referência de um projeto. São os propósitos que se pretende alcançar com a execução de uma ação planejada (Serrano, 2008, p.44).

Os objetivos podem ser classificados em dois tipos, os objetivos gerais e específicos. Os objetivos gerais, como afirma Espinoza (1986 citado por Serrano, 2008), “são os propósitos mais amplos que definem o quadro de referência do projeto” (p.45).

No projeto de intervenção em questão, o objetivo geral do mesmo, tal é indicativo pelo título, prende-se com a promoção e desenvolvimento de competências pessoais e sociais com crianças que se encontram em situação de acolhimento residencial.

Os objetivos específicos “inscrevem-se, necessariamente, nos objetivos gerais e constituem especificidades mais precisas e restritas dos mesmos” (*idem*, p.46).

Foram selecionadas três tipos de competências a serem trabalhadas para e com as crianças: as competências a nível da gestão de conflitos, capacidades de comunicação/partilha e a nível emocional, como se pode observar na figura seguinte.

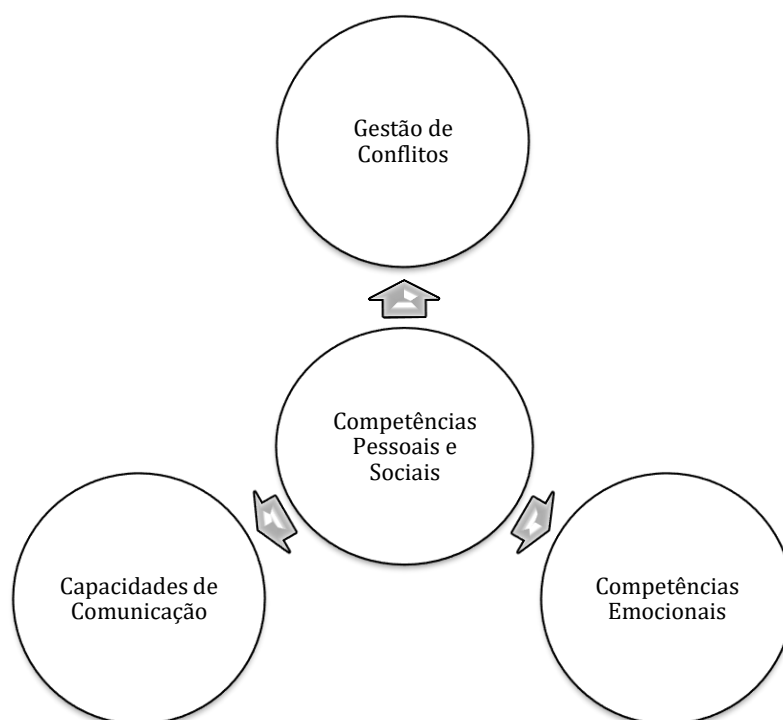


Figura 1. Competências pessoais e sociais a serem discutidas com as crianças

Para cada uma destas competências foram definidos alguns objetivos específicos, como se pode observar na figura seguinte.

<b>Gestão de Conflitos</b>	<b>Capacidades de Comunicação</b>	<b>Competências Emocionais</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reduzir os conflitos entre crianças;</li><li>• Melhorar as interações entre as crianças;</li><li>• Desenvolver capacidades de cooperação e espírito de grupo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saber expressar-se;</li><li>• Saber ouvir e saber falar na altura apropriada;</li><li>• Reconhecer as ideias e opiniões dos outros;</li><li>• Proporcionar momentos de partilha de experiências, de pensamentos e de conhecimentos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover uma reflexão sobre estados emocionais;</li><li>• Saber colocar-se no lugar do outro;</li><li>• Saber gerir os sentimentos e emoções.</li></ul>

*Figura 2.* Objetivos específicos do Projeto.

Para se alcançar os objetivos acima identificados foram planificadas algumas atividades desenvolvidas com as crianças. Essas atividades serão apresentadas detalhadamente no ponto 4.7. deste trabalho.

## **Capítulo II. Acolhimento de Crianças e Jovens em Portugal**

### **2.1. Representações sociais da infância**

Foi a partir do século XIV-XVI que “apareceu um sentimento novo da infância” (Ariès citado por Monteiro, 2010, p.18) que vem trazer a sensibilidade e preocupação em relação à infância. A mudança de paradigma no que se refere à infância, a “nova visão humanista da infância” (Monteiro, 2010, p.20), possibilitou e foi acompanhada por um conjunto de alterações sociais, políticas, jurídicas e simbólicas que enquadram a intervenção que para ela ou com elas se faz.

Uma das grandes mudanças, ainda heterogénea em função do tempo e do espaço, foi a da “descoberta da criança-vítima da família e da sociedade [que se] tornou objecto, cada vez mais, da proteção pública e privada” (Monteiro, 2002, p.92). Efetivamente “o reconhecimento da criança como titular de direitos começa a abrir caminho no séc. XIX, “período em que se efectua a transformação do estatuto das crianças e em que se forja o estado de infância” (Laberge, citado por Monteiro, 2010, p.26).

O reconhecimento dos direitos da criança é um acontecimento que ocorre no século XX (Fernandes, 2009; Tomás, 2011) tendo um papel determinante a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, ratificada pelo estado português em 1990, assistimos ao “ponto de viragem relativamente a anteriores perspetivas para com os direitos da criança” (Pinto & Sarmento, 1997, p.81), sendo que a sua adoção desencadeou uma “verdadeira revolução” (Monteiro, 2010, p.9).

Com a CDC a criança passa a ser vista como um cidadão titular de direitos incluindo direitos estes de diversa ordem, civis, económicos, sociais, culturais e políticos, ainda que estes últimos estejam sujeitos a uma reserva mínima de idade.

Este documento torna-se o documento mais completo sobre os direitos da criança. Estes direitos abrangem todas as crianças, até aos 18 anos de idade, “independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação” (CDC, artigo 2).

Também é estabelecido que cada Estado é responsável para com cada criança. Isto significa que, os Estados que ratificaram a CDC (excepto os EUA) estão vinculados a promover as condições necessárias ao exercício dos direitos incluídos na

CDC” (Bastos & Veiga, 2016, p.33), intervindo cada vez mais frequentemente para “controlar o exercício do poder paternal e proteger as crianças” (Monteiro, 2010, p.27).

A concepção e a visão da fase da infância sofreu diversas alterações ao longo da história. Não querendo ser exaustiva na descrição, centro a análise a partir da década de 90 quando surgiram um conjunto de estudos, ensaios e investigações, a nível nacional e internacional, sobre as crianças a partir do olhar das várias ciências, até essa data, a história da infância encontra-se “bastante fragmentada e limitada” (Monteiro, 2002, p.17).

Como defendem Becchi e Julia (1996) “quanto mais recuamos no tempo, mais fugidios se revelam os rastros que podemos detectar, não porque a criança não tenha tido o seu lugar, mas porque a concepção da criança era diferente” (citado por Monteiro, 2010, p.10).

A categoria social da infância é acompanhada muitas vezes por um visão pessimista da criança, o que Sarmento (2005) denomina *negatividade constituinte* sendo estas consideradas inferiores, incompetentes e imperfeitas.

Apesar da mudança de visão da fase da infância e da criação de um conjunto de documentos sobre os seus direitos, as crianças ainda continuam a ser um dos grupos sociais mais vulneráveis (Tomás, 2011; Wall & Almeida, 2014; UNICEF, 2016; Wall, 2016; Sarmento & Trevisan, 2017): as práticas de infanticídio, exploração, abandono, trabalho infantil, violência, abuso, exploração, discriminação, pobreza, continuam a marcar as suas vidas. Como referem Bastos e Veiga (2016), as insuficiências, de há duas décadas atrás, mantêm-se e, em alguns casos, surgem agravadas ou até com novos contornos.

Como afirmam Bastos e Veiga (2016), falar das crianças é uma prioridade nacional, especialmente daquelas que se encontram em situações de maior vulnerabilidade social e que, por isso, não estão capazes de vivenciar a sua infância de uma forma harmoniosa, tranquila e feliz.

O desenho e desenvolvimento de políticas públicas para a infância (cf. Sarmento, Fernandes & Tomás, 2007), com especial incidência nos direitos de proteção, uma vez que desenvolvemos um projeto de intervenção com crianças que a determinado período da sua vida, não o foram, influencia e é influenciável por essa imagem. Como defende Martins:

a pesquisa e intervenção na área da protecção de crianças e jovens em risco constitui uma janela sobre o mundo da infância ou sobre a(s) infância(s)

no mundo e as suas condições de existência objectivas e subjectivas, pessoais e relacionais, materiais e simbólicas. Mas é muito mais do que uma perspectiva sobre a condição de ser criança; na verdade, a protecção de crianças e jovens em risco tem vindo a constituir-se progressivamente como um domínio privilegiado de configuração discursiva e prática desta mesma condição, um agente envolvido na mudança das representações sociais sobre as crianças e o seu lugar na vida e na sociedade, no presente e no futuro” (2010, p. 317).

## **2.2. Risco, Perigo e Direitos da Criança**

A concepção e a vivência da infância, como se afirmou anteriormente, sofreu diversas transformações a todos os níveis, ao longo do último século, “associadas ao novo paradigma de representação social da infância” (Carvalho, 2008; 2013).

É essencialmente no século XIX e XX que se multiplicam os debates e os congressos, nacionais e internacionais, sobre o “estatuto das crianças e em que se forja o estado de infância” (Laberge, 1985), como diferenciado e separado do estatuto dos adultos.

O percurso turbulento da construção e desenvolvimento dos direitos da criança (Fernandes, 2009; Tomás, 2011) tem o seu expoente, pela importância que assume no quadro internacional, a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de Novembro de 1989.

Este documento constitui assim um marco de carácter universal e multilateral, “uma verdadeira revolução” (Monteiro, 2010, p.9), que considera a criança como “um sujeito de direito e de direitos” (Baptista, 1999; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

A CDC consiste no “primeiro instrumento de direito internacional a conceder força jurídica internacional aos direitos da criança” (Albuquerque, 2000, p.33), estipulando que as crianças têm os mesmos direitos que os adultos, como já foi referido direitos de ordem civil, políticos (idade mínima exigida), económicos, sociais e culturais, concebidos em torno da criança e para a criança.

Trata-se de uma “universalização do reconhecimento dos direitos da criança” (Monteiro, 2010, p.33), em que quase toda a totalidade dos países o ratificaram, exceto os Estados Unidos da América.

Portugal foi um dos primeiros a aderir, assinando-a no dia 26 de Janeiro de 1990, recebeu a 21 de Setembro de 1990 o documento de ratificação e adesão da mesma, entrando esta em vigor no nosso país no dia 21 de Outubro de 1990.

Em linhas gerais, a CDC contém cinquenta e quatro artigos, divididos em quatro pilares fundamentais:

-Não Discriminação (Artigo 2.º): Partindo do pressuposto que, todas as crianças, independentemente das suas diferenças (género, etnia, raça, língua, religião, opinião, entre outras), devem poder usufruir de todos os direitos.

-Interesse Superior da Criança (Artigo 3.º): Deve ser considerado sempre o interesse superior da criança, nomeadamente na tomada de decisões que afetem a sua vida. Como consta no Artigo 3.º da CDC:

Em todas as decisões que digam respeito às crianças, que sejam tomadas pelas instituições públicas ou privadas de bem-estar social, pelos tribunais, pelas autoridades administrativas ou pelos órgãos legislativos, o interesse superior da criança deve se rumar a uma consideração primordial.

- Direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (Artigo 6.º): Todas as crianças têm o direito à vida, e o Estado tem a obrigação de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento integral de cada criança, correspondendo ao “desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, psicológico, e social da criança” (Monteiro, 2010, p.93).

- Respeito pelas opiniões da criança (Artigo 12.º): A criança tem o direito à liberdade de expressão e de opinião e, a de serem ouvidas. Este direito “reconhece à criança o direito a ser ouvida sobre “todos os assuntos” que lhe digam respeito, “de acordo com a idade e maturidade da criança” (Monteiro, 2010, p.83).

Tendo presente que, “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento” (CDC, 1989, p.4).

Os países que ratificaram a CDC são assim “obrigados” a promover as condições necessárias ao exercício dos direitos incluídos na CDC” (Bastos, 2016, p.33) e proteger, nomeadamente quando a proteção da criança ou jovem se encontra ameaçada ou posta em causa, encontrando-se numa situação de risco ou perigo, tomando assim medidas contra “todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada” (CDC, 1989, p.13).

Cabe aos pais ou a outros responsáveis pela criança ou jovem a principal responsabilidade de cuidar, garantindo a adequada satisfação das necessidades e o seu bem-estar, proporcionando o desenvolvimento integral da mesma. Como refere Monteiro (2010), “em primeiro lugar a família, naturalmente, no seu conceito alargado, mas principalmente os pais. São eles os primeiros responsáveis pelos direitos dos filhos (...) A responsabilidade dos pais é um atributo da paternidade e da maternidade e consiste fundamentalmente na proteção e educação dos filhos” (p.47).

Quando esta tarefa incumbida primeiramente às famílias não se encontra devidamente cumprida é o Estado e a Sociedade que têm o dever da responsabilidade dessas mesmas crianças ou jovens. Como refere Monteiro (2010), o Estado intervém cada vez mais frequentemente para controlar o exercício do poder paternal e proteger as crianças através de legislação (p.27).

Estamos perante duas situações diferentes, as situações de risco e as situações de perigo, que se traduzem em diferentes níveis de atuação e intervenção.

No âmbito da Proteção das Crianças e Jovens, “passa a distinguir-se o conceito de “risco” do conceito de “perigo”, no pressuposto que nem sempre o primeiro justifica, por si só, a intervenção protetora do estado ou da sociedade” (Carvalho, 2004; Guerra citado por Delgado, 2013, p.29).

As situações de risco implicam um perigo potencial, neste caso, a intervenção situa-se na junção de esforços para a superação do problema em questão, através da prevenção, assentam sobretudo na criação de estratégias e ações, dirigidas às famílias e às crianças ou jovens que se encontram nessas situações.

Se, mesmo com a manutenção dos fatores de risco, não for superado a situação ou problema inicial ou caso haja um agravante dessa mesma situação ou problema, deixa-se de falar em situações de risco e passa-se a falar em situações de perigo.

Na distinção dos conceitos de risco e perigo, Carvalho (2013), chama a atenção para o facto de que nem todas as situações de perigo decorrem de situações anteriores de risco.

Nas situações de perigo, a intervenção passa pela resposta imediata do Sistema de Proteção, através da aplicação da LPCJP, removendo de imediato a criança ou jovem do perigo em que se encontra.

Essa intervenção é realizada através da aplicação de medidas adequadas, as Medidas de Promoção e Proteção presentes na LPCJP, por entidades competentes na matéria da infância e juventude (ECMIJ), como as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e os Tribunais.

O principal objetivo das Comissões de Proteção é precisamente a “promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral” (Decreto-Lei nº142/2015, de 8 de setembro, artigo 1).

O papel dos Tribunais passa por fazer uma apreciação global do caso e chegar a um consenso que determine uma solução adequada, tendo sempre em conta o interesse superior da criança em todas as decisões que sejam tomadas.

Estas questões relativas à intervenção em situações de perigo serão abordadas com mais detalhe no capítulo seguinte, que diz respeito ao Sistema de Proteção Português e às Medidas de Promoção e Proteção, referenciando a LPCJP.

## 2.3. Sistema de Proteção Português: breve contextualização

### 2.3.1. Medidas de Promoção e Proteção: Acolhimento Residencial

Para Tomás, Fernandes e Sarmento (2010), surgiram nas duas últimas décadas uma série de diplomas legais que de certa forma influenciaram a vida das crianças portuguesas. Na tabela seguinte é apresentado um conjunto de diplomas legais que marcaram a vida das crianças portuguesas relativamente à sua protecção:

	Diploma Legal	Iniciativa	Objetivo/Finalidade
<b>1911</b>	Lei de Proteção à Infância, de 27 de maio	Governo Provisório da República Portuguesa	Primeira lei de proteção das crianças Instituída a primeira Tutoria de Infância
<b>1973</b>	Reforma Veiga Simão Decreto-lei nº 5/73, de 25 de Julho	Reforma Educativa	Direito a uma Educação para todos, incluindo crianças com Necessidades Educativas Especiais
<b>1991</b>	Decreto-lei nº 189/91, de Maio	Criação das Comissões de Proteção de Menores (atuais Comissões de Proteção de Crianças e Jovens)	Visam assegurar a proteção de crianças menores de 12 anos
	-	Reforma do Sistema Jurídico de proteção das crianças	Separação das medidas de promoção e proteção das medidas tutelares educativas, determinada pela prática de crimes e situações de delinquência
<b>1999</b>	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), Decreto-lei nº 147/99, 1 de Setembro	-	Promover os direitos das crianças (até aos 21 anos) e proteger aqueles que se encontrem em perigo, de forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral
	Lei Tutelar Educativa (LTE), Decreto-lei nº 166/99, 14 de Setembro	-	Aplicação de medidas tutelares na prática de delitos qualificados por crianças com idades entre os 12 e os 16 anos
<b>2003</b>	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), Decreto-lei nº 31/2003, de 22 de Agosto	-	Alterações relativas à adoção e à intervenção das Comissões de Proteção
<b>2008</b>	Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro	-	Escola inclusiva, apoios especializados para crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino básico e secundário
<b>2015</b>	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), Decreto-lei nº 142/2015, de 8 de Setembro	-	Substituição do termo de acolhimento institucional ou institucionalização por acolhimento residencial

2017	Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), Decreto-lei n.º 23/2017, de 23 de Maio de	-	Alargamento do período de proteção para os 25 anos de idade, sempre que existam processos educativos ou de formação profissional
------	---	---	--

*Tabela 1.* Principais marcos da legislação sobre a proteção à Infância em Portugal (1911-2017).

Pela análise da tabela 1, pode afirmar-se que “em Portugal, a ideia de proteção à infância e juventude foi definitivamente consagrada com a “lei de proteção à infância” de 1911, que introduziu, no nosso sistema jurídico, um regime específico para menores” (Fonseca & Pedroso, 1998, p.34). Desde então, vários foram os períodos de transição, se assim podem ser denominados, de mudança no sistema de proteção aos cidadãos mais novos. O Sistema de Proteção Português encontra-se atualmente estruturado em dois diplomas legais, alterações introduzidas pela reforma legislativa sobre crianças e jovens, publicada em 1999, que entrou em vigor a 2001. Assim, na Lei de Proteção à Infância, foram separadas as medidas de promoção e proteção, integradas na LPCJP (Lei n.º147/99, de 1 de Setembro) e as medidas tutelares educativas, determinada pela prática de crimes e situações de delinquência, incluídas na LTE (Lei n.º166/99, de 14 de Setembro).

A LPCJP aprovada pelo Decreto-Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, com as sucessivas alterações vem estabelecer que, todas as crianças, até aos 18 anos de idade, ou até aos 21 casos solicite continuação da intervenção, e ainda até aos 25 anos sempre que existam e enquanto durem processos educativos ou de formação profissional (introduzida pelo Decreto-lei n.º 23/2017 de 23 de Maio), devem ser retiradas do seio das suas famílias na sequência de circunstâncias particularmente graves e especiais, encontrando-se esta em situações de risco ou perigo.

A intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo, conforme se encontra estipulado, verifica-se quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto, ponham em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança e jovem e o seu bem-estar. Desenvolvimento “no sentido mais amplo, como um conceito holístico que abrange o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, psicológico e social da criança” (Monteiro, 2010, p.93).

Considera-se que uma criança ou jovem está numa situação de perigo quando se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (Decreto-Lei n.º 23/2017, Artigo 3.º).

É assim atribuído ao Estado o dever de proteção do interesse superior das crianças e jovens, garantindo os cuidados adequados e a satisfação das necessidades quando os pais ou os responsáveis legais por essas mesmas crianças e jovens não tenham capacidade para o fazer. Cabe ao Estado, “não só criar as condições sociais, económicas e culturais adequadas ao bom desenvolvimento da infância, mas também, perante a falência da instituição familiar, responsabilizar-se pela sua proteção e educação” (Fonseca & Pedroso, 1998, p.27).

Tal como aparece denominado no Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 23/2017, a execução das Medidas de Promoção e Proteção são colocadas em prática quando “os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”.

Portanto, o sistema de intervenção preconizado pela LPCJP “é desencadeado quando os direitos dos menores são postos em causa” (Mendes & Santos, 2014, p.50) e, tem por objeto promover os direitos e a salvaguarda das crianças e jovens que se encontrem em situações de risco ou perigo, de forma a garantir o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral. Tal como refere Carvalho (2013, p.13), “o princípio do

interesse superior da criança constitui o eixo prioritário na definição da intervenção e adoção de medidas, sendo os restantes princípios concretizados em sua função” (p.13).

Os motivos que levam à situação de retirada e afastamento da criança ou jovem do seio familiar abrangem situações bastante diversificadas mas, através dos dados do Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens (CASA, 2016) é possível constatar que aquele que se destaca pela maior expressividade é a negligência (72%), nela inclui-se a falta de supervisão e acompanhamento familiar, a exposição a modelos parentais desviantes, a negligência ao nível dos cuidados de educação e de saúde. De seguida, destaca-se as situações de maus tratos psicológicos (8,5%), os maus tratos físicos (3,4%) e os abusos sexuais (2,8%).

Quando tais situações ou outra(s) ocorrem, são consideradas um conjunto de Medidas de Promoção e de Proteção da Criança e Jovem, cabendo às entidades competentes na matéria da infância e juventude, como as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e os Tribunais a aplicação exclusiva dessas medidas.

As Medidas de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens visam “afastar o perigo em que estes se encontram; proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral; garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso” (Artigo 34.º, Decreto-Lei n.º142/2015, de 8 de setembro).

As Medidas de Promoção e Proteção (PP) determinadas de acordo com o Artigo 35.º do Decreto-Lei n.º142/2015 da LPCJP podem ser executadas ou em meio natural de vida, como o apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea, apoio para a autonomia de vida, confiança a pessoa selecionada para adoção, ou podem ser executadas em regime de colocação, como o acolhimento familiar, o acolhimento residencial (já não acolhimento institucional, alterado pelo Decreto-Lei n.º142/2015, de 8 de Setembro), as famílias de acolhimento e a instituição com vista a futura adoção.

O tipo de resposta social e a intervenção mais adequada define-se de acordo com a problemática subjacente, tendo em conta que “o processo de promoção e proteção (PPP) é individual, sendo organizado um único processo para cada criança ou jovem” (Carvalho, 2013, p.14).

“No sistema nacional de acolhimento e acompanhamento de crianças e jovens em situação de perigo distinguem-se três níveis distintos, em função das necessidades

técnicas decorrentes da análise das problemáticas com que se lida” (ISS, 2000, p.16), são eles, o Acolhimento de Emergência, o Acolhimento Temporário e o Acolhimento de Longa Duração ou Acolhimento Prolongado, como se pode verificar pela Figura 3 relativa ao Sistema Nacional de Acolhimento e Acompanhamento de crianças e jovens em situação de perigo, abaixo apresentada.

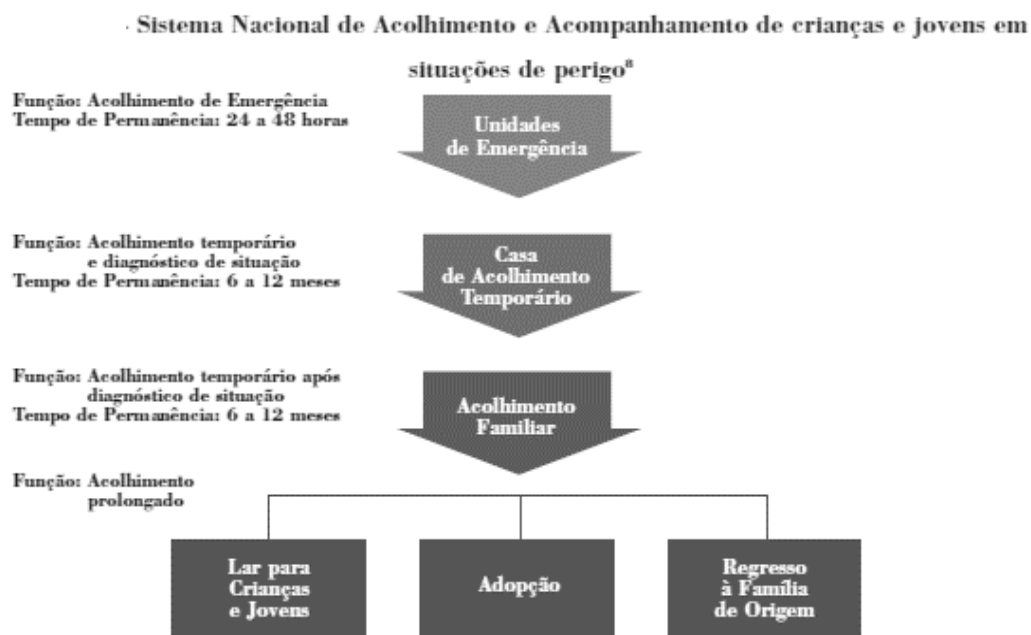


Figura 3. Sistema Nacional de Acolhimento e Acompanhamento de Crianças e Jovens em situações de perigo. Fonte: IDS (2000).

Estes três níveis de Acolhimento realizam-se em Casas de Acolhimento (alteração da denominação pelo Decreto-Lei n.º142/2015, de 8 de Setembro).

O Acolhimento de Emergência ou Unidades de Emergência destina-se a acolher crianças ou jovens em situações de perigo iminente, “deve ser executado em unidades ou vagas de emergência, vocacionadas para o acolhimento urgente e transitório” (Carvalho, 2013, p.16), por um período não superior a 48 horas.

O Acolhimento Temporário visa o acolhimento de crianças e jovens por um período de 6 a 12 meses, embora esse mesmo período possa ser excedido em função das circunstâncias. Este tipo de acolhimento pode ser realizado em Casas de Acolhimento Temporário (entendidas como casas de acolhimento generalista) ou Famílias de Acolhimento.

Por último, o Acolhimento de Longa Duração visa o acolhimento prolongado ou até mesmo definitivo da criança ou jovem, desde que “esgotados todos os recursos e possibilidades de intervenção social junto da família de origem” (Carvalho, 2013, p.16)

ou até mesmo da própria criança ou jovem. Sendo assim a criança ou jovem é encaminhada para Casas de Acolhimento (CA) ou para a Adoção.

A aplicação da Medida de Acolhimento Residencial, ou seja a colocação da criança ou jovem em Casas de Acolhimento “só deve ser utilizada quando qualquer uma das outras medidas se revelar insuficiente para afastar ou cessar o perigo que ameaça a criança” (Delgado, 2006, p.167).

Embora seja considerada a última medida a aplicar, “é a que alcança maior expressão em Portugal” (Carvalho & Manita, 2010, p.1).

Contrapondo com os dados do Relatório CASA 2016, “as casas de acolhimento generalista, nomeadamente, os LIJ e CAT, são claramente as que maior prevalência assumem no número de crianças acolhidas” (ISS, p. 22), apesar de, à semelhança dos anos anteriores se manter a tendência de diminuição do número de crianças e jovens acolhidos, como se pode verificar na figura 4.

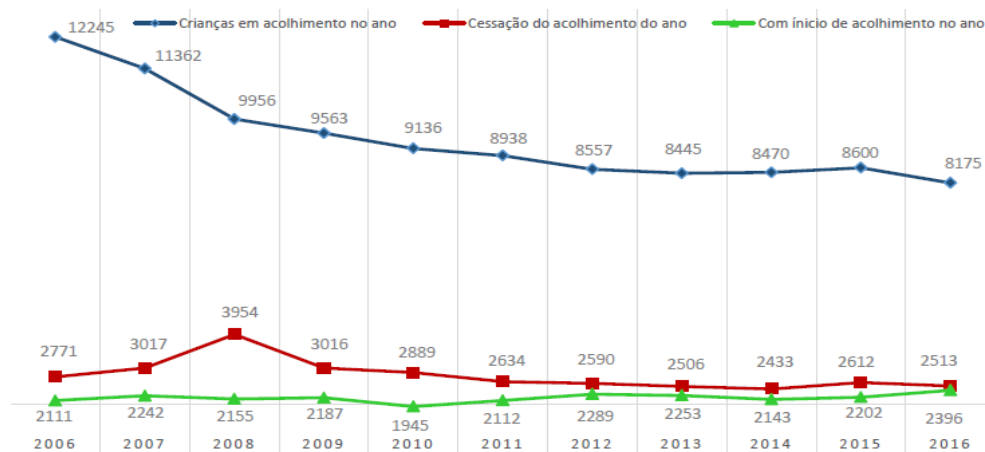


Figura 4. Evolução do número de Crianças e Jovens em situação de acolhimento, os casos novos e cessado entre 2006 e 2016. Fonte: ISS (2016).

Analisando e comparando os dados referentes aos anos de 2006 a 2016, é possível constatar que tem havido uma diminuição no número de crianças e jovens acolhidos em Portugal: de 12.245 crianças e jovens no ano de 2006 para 8175 no ano de 2016.

O único período em que se verificou de facto um aumento no número de crianças em situação de acolhimento foi no ano de 2014 e de 2015. No ano de 2014 existiam mais 25 casos de crianças em situação de acolhimento do que no ano anterior (2013) e, no ano de 2015 existiam mais 130 casos do que no ano de 2014. No ano de 2016, a tendência voltou a diminuir em cerca de 425 casos.

Advoga-se a necessidade de continuar a fazer esforços para diminuir esta tendência e procurar alternativas ao acolhimento residencial (CA), nomeadamente as medidas a ser aplicadas em meio natural de vida, “ tem sido notório, nos últimos anos, o predomínio da aplicação de medidas de promoção e proteção a executar em meio natural de vida com especial incidência na medida “apoio junto dos pais”” (CASA 2016, p.11).

Relativamente ao Acolhimento Residencial, que merece uma atenção especial neste trabalho, uma vez que se desenvolveu o projeto de intervenção com crianças num Centro de Acolhimento Temporário, dizer que para se definir Acolhimento Residencial, recorreu-se ao Artigo 49.º do Decreto-Lei nº.142/2015, de 8 de Setembro, o Acolhimento Residencial consiste na “colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados”, que garantam uma adequada satisfação das necessidades, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e jovens acolhidos.

Um retrato sobre as crianças acolhidas no sistema podemos referir que: existem 310 casas de acolhimento em Portugal: 122 centros de acolhimento temporário; 181 lares de infância e juventude; 7 lares de infância e juventude especializados. São 8.175 crianças e jovens acolhidas e 35,6% destas têm entre 15 e 17 anos. Verifica-se um ligeiro predomínio dos rapazes e a duração do acolhimento tende a ser superior a 4 anos. As crianças e jovens são orientados sobretudo dos distritos de Lisboa (18%), Porto (17%), Braga (7%), Coimbra (6%) e Setúbal (6%) e são os CAT e LIJ os equipamentos que maior prevalência assumem no número de crianças acolhidas. Por fim, dizer que há número reduzido de famílias de acolhimento (3,2%) (Relatório CASA, 2016).

### **Capítulo III. Intervenção com Crianças: Competências Pessoais e Sociais**

#### **3.1. Definição do constructo de (in)competência**

A palavra competência quando utilizada no senso comum designa uma pessoa que é capaz de resolver determinado problema ou exercer determinada função. Esta palavra tem sido utilizada como alternativa a “capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou savoir-faire” (Dias, 2010, p.74).

Sendo que o seu antónimo, incompetência, está envolto de uma conotação negativa. Tendo isto em conta, enquanto, competência é ter sucesso na realização de algo, a incompetência, a não competência ou a falta de competência é não ter habilidade para o fazer, sendo visto como uma incapacidade ou inabilidade.

O debate sobre a terminologia foi tida na obra de McClelland (1973), “Testing for Competence rather than Intelligence”. De acordo com o autor, competência é uma característica subjacente a uma pessoa que apresenta um desempenho superior na realização de uma tarefa ou numa determinada situação.

Trata-se de um conceito polissémico, conflitual e aberto a inúmeras definições e interpretações. Fleury e Fleury (2001) referem que o conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho (p.185): “a noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica” (p.187).

Dias (2010) quando discute a noção de competência remete-a para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente (p.75).

Como é que uma pessoa adquire competências? Como refere Bandura (1976), a aprendizagem de competências pessoais e sociais começa logo no início da vida e é permanente (cf. Lima, 2014). Neste contexto, Beauchamp e Anderson (2010), referem que as competências surgem gradualmente durante a infância e a adolescência, como resultado de uma relação dinâmica entre sujeito e contexto.

Isto significa que a falta de competências que possam vir a existir de um determinado sujeito estará (também) relacionado com o contexto em que o mesmo está

inserido, os seus percursos biográficos, vivenciais, etc, e, em espaços formais ou informais.

### **3.2. Competências Pessoais e Sociais**

O constructo competências é bastante abrangente envolvendo diversas dimensões: pessoais, sociais, académicas, profissionais, técnicas, organizacionais, etc. Pretendo centrar-me no tipo de competências pessoais e sociais de forma global e posteriormente em três tipos de competências que serão a base deste projeto de intervenção tendo em conta as necessidades observadas e diagnosticadas no período de intervenção no CAT e do que técnicos/as me informaram.

Na literatura aparecem inúmeras definições para o conceito de competências sociais, o que o torna um conceito vasto e ambíguo. E, tal como referido por Vaughan e Hogan (1994), torna-se num conceito bastante difícil de definir, porque engloba diferentes dimensões interrelacionadas, por isso, nenhuma definição por si só, caracteriza adequadamente as dimensões envolventes da competência social (p.292).

O interesse pelo estudo das competências e capacidades sociais das crianças, como referem Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), começou nos EUA no início dos anos 30, quando Moreno<sup>1</sup> defendeu a necessidade do seu ensino nas escolas.

De acordo com estes autores, a competência social envolve a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de “manipular” respostas de forma a desenvolver interações positivas.

Katz e McClellan (2006) definem competência social como sendo a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas (p.13).

Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), referem que a competência social pode ser entendida como a capacidade ou habilidade de iniciar e manter interações positivas (p.27),

Vaughn e Hogan (1994) também aprofundaram a concetualização do conceito identificando as suas componentes: as relações positivas com os outros, a cognição social adequada e apropriada à idade, a ausência de comportamento inadaptados e comportamentos sociais eficazes (uso de habilidades sociais), é a inter-relação entre

---

<sup>1</sup> Jacob Levy Moreno (1889-1974) foi um psiquiatra, fundador do psicodrama e do sociodrama, e pioneiro no estudo da psicoterapia de grupo. Teve grandes contribuições no estudo social, tendo o seu trabalho desencadeado um interesse sem precedentes a nível das competências sociais.

estes componentes que leva a uma verdadeira compreensão das competências sociais (p.292).

A ambiguidade que caracteriza a escolha de uma definição consensual poderá estar relacionada com a dificuldade no estabelecimento de um conjunto de capacidades sociais universalmente aceites, uma vez que, e segundo Lopes et al (2011), “as conceptualizações do que constitui o comportamento social competente são tão distintas quanto as diferentes culturas” (p. 16).

De facto, como referem Carvalho e Cruz (2015), as situações traumáticas vividas no passado (e até no presente) de algumas crianças e jovens, como situações de negligência, abusos e maus tratos, têm impactos inegáveis no seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comportamental e projetam-se, muitas vezes, no futuro (p.5). Tendo também em conta a situação de afastamento e retirada do seio familiar e a colocação da criança e jovem numa casa de acolhimento pode resultar em consequências negativas a vários níveis (Sloutsky ,1997; Zima et al., 2000; Roy, Rutter & Pickles, 2000; 2004; Carvalho & Cruz, 2015).

Com vista a minorar estes efeitos no seu desenvolvimento, deverão ser promovidos o mais precocemente possível competências a diversos níveis. É também importante o acompanhamento das crianças e jovens quando cessa a medida de acolhimento, de forma a poder, neste processo de transição, garantir condições para que sejam desenvolvidas competências a nível da promoção do processo de autonomização.

Cada vez mais, como refere Lopes et al. (2011), existe uma necessidade premente do desenvolvimento de programas com o intuito de desenvolver competências pessoais e sociais porque apresentam uma “importância decisiva (...) para o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, familiar, social, etc.” (p.5). Por fim referir que na análise de processos de transição terão que se considerar as escolhas biográficas, as estruturas sociais (Pais, 2017), os percursos realizados, assim como questões como idade, sexo, classe social, deficiência, etc. (Konstantoni & Emejulu, 2016).

### 3.2.1. Gestão de Conflitos

A palavra conflito, como referem González-Pérez e del Pozo (2015) está “carregada de uma conotação negativa, o conflito encontra-se associado a situações desagradáveis, incómodas, problemáticas e normalmente relacionadas com processos de tomada de decisões” (p.120).

Gómez (citado por González-Pérez & del Pozo, 2015), define conflito como sendo “situações em que duas ou mais pessoas (interpessoal), os valores ou os interesses de uma pessoa (intrapessoal) entram em oposição, porque os interesses, as necessidades, os desejos, etc., são fundamentais, podendo resultar numa relação fortalecida ou deteriorada” (p.123).

Chen et al. (citados por Ashby & Neilsen-Hewett, 2012) elucidam que o “conflito reporta à oposição entre dois indivíduos, sendo caracterizados por eventos em que uma pessoa resiste, retalia ou protesta as ações de outros” (p.146).

Como referem Serrano e Guzmán (2011) o conflito é um fenómeno natural e inerente à condição humana, se se resolver da melhor maneira gera uma oportunidade de aprendizagem (p.15).

Vieira (2013) partilha da mesma opinião salientando que o conflito leva a uma transformação pessoal e social dos envolvidos, o que pode representar até uma riqueza no relacionamento pessoal (p.189).

Vivemos em sociedades em que o conflito é frequente e pode ocorrer em diferentes contextos. “Hoje em dia, poucas são as situações, tarefas ou profissões que não envolvam relações interpessoais. Diariamente, encontramos-nos em contacto com outros nas mais variadas situações do quotidiano. Assim, as relações estabelecidas com os outros são essenciais à nossa vida, enquanto seres humanos e como membros de uma sociedade” (Santos, 2014, p.24), como tal o conflito torna-se possível e provável de acontecer.

Ashby e Neilsen-Hewett (2012) salientam que, independentemente da idade, o tempo que se passa em ambientes sociais periodicamente envolve algum tipo de conflito (p.145). Numa análise mais macro social, Baltazar (2007) faz referência à globalização e às novas formas de conflitualidade, “estamos perante um mundo mais incerto e formado por complexos riscos e onde as ameaças não são facilmente identificadas. Como Giddens afirma, estamos perante um novo perfil de risco (p. 158).

Também Sarmiento e Marchi (2008), afirmam que “a sociedade de risco decorre da emergência contemporânea de novos perigos – sobretudo ambientais, de destruição maciça pelo aumento do belicismo e dos conflitos regionais e interregionais. São riscos diretamente ligados ao processo de modernização (p.7).

Vieira (2013), acrescenta que estas problemáticas resultam, também, de uma “intensificação das interações e também na proliferação de culturas específicas, organizadas cada vez mais autonomamente” (p.185).

Neste sentido, segundo Jares “é bom familiarizarmos desde a Educação Infantil diversas estratégias para a tomada de consciência sobre o conflito e a resolução do mesmo por meios não violentos” (2001, p.9). Sugere, ainda, a utilização de recursos didáticos que podem ser utilizados nesta medida, entre eles, textos e livros literários que abordam diferentes conflitos e diferentes formas de resolução, estudos de caso, marionetas, dramatizações, jogos cooperativos, cartazes, imagens, etc (p.9). Por diversos autores é realçado a mediação como forma eficaz de resolução e gestão de conflitos (Jares, 2001; Correia & Silva, 2010; Serrano & Guzmán, 2011; Vieira, 2013).

Vieira (2013), distingue a expressão “resolução de conflitos” de “gestão de conflitos”. “A expressão “resolução de conflitos”, na escola ou em geral na vida social, reportamos, muitas vezes, ao conceito de eliminação dos conflitos. É algo utópico e edílico. Já a expressão “gestão de conflitos” acaba por ser mais razoável porque não pretende acabar com os conflitos (coisa impossível), mas sim, antes, mediá-los, resolvê-los temporariamente” (p.189).

Nas palavras de Serrano e Guzmán (2011), a mediação é um método para resolver conflitos e disputas, baseado na confidencialidade, em que uma terceira pessoa neutra é envolvida e visa facilitar a comunicação e o diálogo entre os envolvidos (p.32).

Jares (citado por Serrano & Guzmán, 2011), define a mediação como sendo um “procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira pessoa, exterior e imparcial ao conflito, aceite pelos implicados e com poder de decisão, cujo objetivo é facilitar que estes cheguem por si mesmos a um acordo através do diálogo” (p.32). Essa terceira pessoa, exterior e imparcial ao conflito, pode ser o educador e/ou cuidador que desempenha a função de mediador. O seu papel passa por ouvir as partes envolvidas, promovendo o diálogo e ajudando a encontrar soluções justas e satisfatórias para os/as envolvidos/as.

Vieira (2013) salienta que a mediação deve ser vista não como uma técnica mas como uma ferramenta utilizada como meio facilitador da comunicação e das relações interpessoais, “é esta ligação a chave da mediação” (p.189).

### **3.2.2. Capacidades de Comunicação**

A palavra comunicação deriva do termo latim *communicare*, que significa partilhar, participar algo, tornar comum.

Segundo Sim-Sim (citado por Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), entende-se por comunicação, o “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p.23).

Segundo Frias (2014), a linguagem assume um papel fulcral na interação do ser humano com a sociedade e o ambiente onde está inserido, esta permite a estruturação do pensamento dos indivíduos, bem como a comunicação com os outros (p.30).

Desde o nascimento, o bebé relaciona-se de diferentes formas com as pessoas e com o mundo que o rodeia, o seu processo de aprendizagem inicia-se desde o seu nascimento (Frias, 2014, p.23). À medida que cresce e se desenvolve, também as suas formas de comunicação e expressão se alteram e se desenvolvem a seu próprio ritmo (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29).

O processo de aprendizagem prolonga-se ao longo da sua vida e pressupõe um conjunto de competências, aos vários níveis de desenvolvimento, nomeadamente cognitivo, linguístico e motor (Frias, 2014, p.23). As interações sociais apresentam assim um papel de grande importância, é onde a criança aprende a saber ouvir e saber falar, é necessário que “a criança aprenda a tomar e a dar a vez, ou seja a saber intuitivamente que o acto comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.32).

É necessário que sejam criadas oportunidades para serem desenvolvidas capacidades de comunicação, que não podem ser analisadas sem considerar o contexto social e as interações sociais onde ocorrem e como ocorrem. Neste âmbito, o papel do/a educador/a e/ou cuidador/a passa por criar situações e elaborar estratégias para que as crianças (no caso específico deste projeto) participam ativamente e desenvolvem competências comunicativas, nomeadamente na ordem de se fazerem ouvir, saberem ouvir os outros e conseguir expressar-se oralmente.

### 3.2.3. As emoções

Como refere Damásio (2013), “ao longo da maior parte do século XX, a emoção não foi digna de crédito nos laboratórios. Era demasiado subjetiva (...), fugidia e vaga (...) não era racional, e estudá-la também não era” (p.59). Só mais recentemente, são estudadas por diversos campos do saber como a Neurociência, as Ciências Cognitivas, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, etc.

Por esse motivo e, segundo Arriaga e Almeida (2010), é difícil existir um consenso na definição do conceito de emoção entre investigadores/as e interessados/as por esta área de investigação (p.64).

Silva (2010) refere que as emoções desempenham um papel central no funcionamento psicológico humano, o que tem sido pelo menos avocado por vários teóricos, no entanto, nem sempre a sua definição é clara e atinge unanimidade (p.12).

Por esse motivo o termo “emoção” é considerado como sendo uma variável multidimensional, pois cada autor apresenta a sua perspetiva própria e definição relativamente a este conceito.

Tendo em conta alguns autores relevantes nesta área de estudos, apresentam-se, em seguida, algumas definições do conceito emoção:

Goleman (2003) interpreta emoção “como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação” (p.310).

Magalhães (citado por Arruda, 2014) define emoção como sendo uma resposta automática, intensa e rápida, inconsciente e/ou consciente, perante um estímulo e um impulso neuronal que leva o organismo a produzir uma ação (p.24).

Echeburúa (citado por González-Pérez & del Pozo (2015) define as emoções como sendo “afetos intensos de curta duração que surgem, bruscamente, quando uma pessoa vive ou viveu uma experiência agradável ou desagradável” (p.89).

Pinto (2001), defende que “a emoção é uma experiência subjectiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reacção complexa desencadeada por um estímulo ou pesamento e envolve reacções orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reacção observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjectiva” (p.243).

Reconhece-se na literatura científica que existem diferentes tipos de emoções e que o nosso corpo reage de diferente forma às diferentes emoções. Como afirma Goleman, “há centenas de emoções, incluindo respectivas combinações, variações, mutações e tonalidades. Na realidade, há muito mais subtilezas de emoção do que nós temos palavras para descrevê-las” (p.310).

A discussão entre os/as diversos/as investigadores/as prende-se com quais as emoções consideradas primárias, ainda que nem todos/as estão de acordo quanto a elas. Por exemplo, Goleman (1966) considera oito emoções principais, são elas: a alegria, a tristeza, a ira, a aversão, o medo, ainda é referido a surpresa, o amor e a vergonha. Power e Dalgleish (1997) consideram a alegria, a tristeza, o medo, a ira e a repugnância como emoções básicas. Damásio (2013) divide as emoções em três grupos: as ditas primárias ou universais (alegria, tristeza, medo, cólera surpresa ou aversão), as secundárias ou sociais (vergonha, ciúme, culpa ou o orgulho) e as de fundo (bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a tensão).

“Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis” (Damásio, 2013, p.55)

A existência das diferentes emoções foi descoberta por Paul Ekman (1992), da Universidade da Califórnia, em que constatou que através da apresentação de fotografias de rostos mostrando diferentes emoções (medo, ira, tristeza e prazer) a diferentes pessoas pertencentes a várias culturas de todo o mundo, incluindo povos pré-letrados, as reações às fotografias foram exatamente as mesmas – “o que sugere a sua universalidade” (Goleman, 2003, p.311). Todas as pessoas reagiram da mesma forma à apresentação das fotografias, chegando à conclusão que “as emoções básicas são universais, mas cada cultura modifica a sua expressão conforme a avaliação moral que é atribuída a cada uma delas” (González-Pérez & del Pozo, 2015, p.90).

De facto, as emoções são acompanhadas de alterações importantes, apresentando cada emoção um tipo de resposta diferente, “em termos de comportamento expressivo (e.g., expressões faciais, vocalizações, linguagem corporal), indicadores fisiológicos (e.g., respiração, frequência cardíaca, pressão sanguínea, actividade electrodérmica, tensão muscular) e neurológicos (e.g., potenciais evocados) (Arriaga & Almeida, 2010, p.64).

A investigação moderna atribui um papel importante às emoções e “a capacidades como saber controlar as emoções, saber colocar-se no lugar dos outros ou exercitar uma atitude positiva perante o mundo e as coisas, na prevenção de condutas violentas e conflitos interpessoais (González-Pérez, 2015,p.88).

Goleman (2003), refere que “verifica-se um benefício generalizado no que respeita à competência social e emocional das crianças, ao seu comportamento dentro e fora da sala de aulas e à sua capacidade de aprendizagem” (p.305).

Estas capacidades, como referem González-Pérez (2015), podem ser aprendidas e aperfeiçoadas, isto é são educáveis (p.95). Damásio (2013) salienta também que “podemos educar as nossas emoções” (p.71).

Nesta linha de pensamento, “para a maioria dos sociólogos, as emoções são socialmente construídas, uma vez que o que as pessoas sentem é condicionado pela socialização, através da cultura e da participação nas estruturas sociais. Ou seja, embora as emoções envolvam sempre uma componente biológica (a natureza da emoção e a sua intensidade são guiadas por processos biológicos), as emoções são condicionadas e canalizadas por contextos socioculturais” (Dantas, 2014, p.5).

Keltner e Ekman (2003) referem que a influência do contexto na expressão e percepção emocional permanece uma linha de investigação rica com promessas a nível intelectual (p.413).

Goleman (2003) refere que “só nos anos recentes emergiu um modelo científico da mente emocional capaz de explicar como tanto do que fazemos pode ser emocionalmente conduzido” (p.312).

Termino este capítulo com uma frase de Dantas (2014) que afirma que com a modernidade, as emoções e a expressão de sentimentos tornaram-se um bem transacionável e se as normas sociais orientam o que sentir, quando sentir, onde sentir, durante quanto tempo e com que intensidade, valorizam também a gestão emocional ou auto-indução de sentimentos enquanto recurso de representação e apresentação social (p.5).

## **Capítulo IV. Projeto de Intervenção: os eixos estruturantes**

### **4.1. Conhecer o CAT**

O presente Projeto de Intervenção foi desenvolvido num Centro de Acolhimento Temporário (CAT), integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na área metropolitana de Lisboa.

Esta instituição é composta por três valências que dão resposta a diversos grupos sociais, como a infância (Creche, Creche Familiar – Amas, Pré-escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres - CATL) e a velhice (Centro de Dia, Clube Sénior, Serviços de Apoio Domiciliário, Banco de Ajudas e Estruturas Residenciais). Desenvolve, também, trabalho na área sociocomunitária, onde se inclui o Atendimento e Acompanhamento Social, o Rendimento Social de Inserção (RSI), a Cantina Social, o Banco de Bens Doados, o Banco Alimentar, o Balneário Social e o Centro de Acolhimento Temporário para Crianças em Risco.

O Centro de Acolhimento Temporário (CAT) abriu em 2008 e, destina-se a acolher crianças e jovens que se encontram em situação de perigo, “garantindo os cuidados adequados às suas necessidades e proporcionando condições que promovam os direitos das crianças consagradas na Convenção dos Direitos da Criança, nomeadamente o direito à educação, bem-estar e desenvolvimento integral” (Regulamento Interno).

O CAT “uma casa para todos”, acolhe crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos de idade, apesar de atualmente acolher uma criança de 13 anos de idade, contando com uma capacidade máxima de 16 crianças. No período em que decorreu a intervenção, de 5 de março a 21 de maio de 2017, estavam presentes 15 crianças.

As crianças do CAT frequentam as instalações da Instituição (Creche, Pré-escolar e CATL) e escolas do concelho. Também praticam atividades extracurriculares de acordo com os seus gostos e preferências, nomeadamente, Futebol, Karaté, Dança, Ballet, Natação, entre outros.

O CAT conta com uma equipa técnica de 3 elementos (Diretora Técnica/Psicóloga, Assistente Social e Educadora Social) e com uma equipa educativa de 11 elementos (Ajudantes de Ação Direta), para além de voluntárias/os e parceiros/as que asseguraram um acompanhamento personalizado às necessidades específicas de cada criança.

#### 4.2. Quem são as crianças?

Para o desenvolvimento e implementação do projeto de intervenção em questão foi solicitada a participação de 9 crianças.

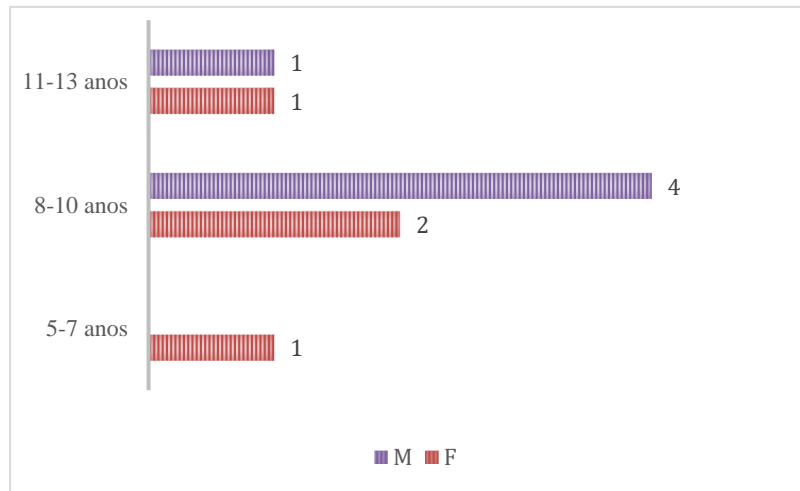


Figura 5. Caracterização das Crianças participantes no Projeto, em função da idade e sexo.

Como se pode verificar na figura, o grupo era constituído por 5 meninos e 4 meninas com idades compreendidas entre os 5 e os 13 anos de idade: uma criança de 5 anos de idade, duas crianças de 8 anos de idade, uma criança de 9 anos de idade, três crianças de 10 anos de idade, uma criança de 11 anos de idade e uma criança de 13 anos de idade. A criança mais nova era do sexo feminino com 5 anos e o mais velho do sexo masculino com 13 anos de idade.

A seleção deste grupo de 9 crianças do CAT como participantes no projeto aconteceu por dois motivos que se encontram relacionados: foram selecionadas as crianças mais crescidas do CAT (critério idade) porque eram as que revelavam ter mais dificuldades ao nível de competências pessoais e sociais.

Foi através da observação direta e naturalista que foram observados os comportamentos/atitudes das crianças face a situações diárias e/ou situações imprevistas. De acordo com o que foi observado, foi elaborado um diagnóstico que permitiu detetar necessidades naquele grupo específico, nomeadamente a nível de competências pessoais e sociais.

A necessidade de delimitar a intervenção, sobretudo por questões de tempo, levou à escolha de três níveis de competências, dentro do leque abrangente de competências pessoais e sociais; gestão de conflitos, as capacidades de comunicação/partilha e as competências emocionais.

De seguida é apresentada em forma de tabela uma breve caracterização das crianças participantes, através de dados e informações recolhidas e disponibilizadas pela Equipa Técnica do CAT, tais como o sexo, a idade, o tempo de permanência no CAT, o enquadramento familiar e o projeto de vida das crianças.

Nome	Sexo	Idade	Tempo de Permanência	Enquadramento Familiar	Projeto de Vida	Observações
Iúri	M	13	Desde dezembro 2015	Com visitas familiares mas sem saídas	Em avaliação	
Yasmin	F	11	Desde outubro 2011	Sem suporte familiar	Futura adoção ou permanência em CA	Tem um irmão no CAT, o Rodrigo
João	M	10	Desde outubro 2015	Sem suporte familiar	Acolhimento em CA	
Ana	F	10	Desde junho 2015	Com visitas familiares mas sem saídas	Acolhimento em instituição especializada	
Daniela	F	10	Desde novembro 2016	Com visitas familiares e com saídas. Contato regular com a família	Integração na família	Tem dois irmãos no CAT, o Bernardo e o Alex
Rodrigo	M	9	Desde outubro 2011	Sem suporte familiar	Futura adoção ou permanência em CA	Tem uma irmã no CAT, a Yasmin
Micael	M	8	Desde outubro 2016	Com visitas familiares e com saídas	Integração na família	Tem dois irmãos no CAT, a Cátia e o Tiago
Bernardo	Masculino	8	Desde novembro 2016	Com visitas familiares e com saídas. Contato regular com a família	Integração na família	Tem dois irmãos no CAT, a Daniela e o Alex
Cátia	Feminino	5	Desde setembro 2015	Com visitas familiares e com saídas	Integração na família	Tem dois irmãos no CAT, o Micael e o Tiago

Tabela 2. Caracterização das crianças participantes no Projeto.

Relativamente ao enquadramento familiar das 9 crianças, este caracteriza-se pela sua heterogeneidade. Duas crianças têm visitas familiares mas não têm saídas com os mesmos; três crianças com visitas, saídas familiares e contacto regular com a família; três crianças sem qualquer tipo de suporte familiar e, uma criança com saídas e visitas familiares mas sem contacto regular com a família.

As visitas familiares correspondem a visitas marcadas previamente consoante a disponibilidade da Equipa e os horários das crianças. Quando ocorrem, têm duração de uma hora realizadas dentro do CAT, em local próprio de visitas. As saídas familiares referem-se a saídas do CAT para passeios, passar fins-de-semana, feriados e férias.

O Projeto de Vida das crianças também é dissemelhante: quatro crianças pretende-se a integração na família, duas crianças futura adoção mas caso não seja possível continuar em CA, uma criança a ser integrada numa outra CA, outra a ser integrada numa instituição especializada (NEE) e, uma criança ainda com o processo em avaliação.

De seguida é apresentada a figura 6, relativa ao tempo de permanência na CA.

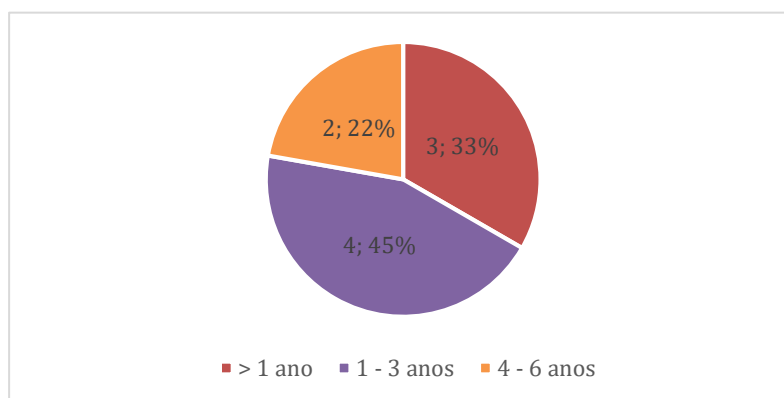


Figura 6. Tempo de Permanência das Crianças no CAT.

No que diz respeito ao tempo de permanência das crianças no CAT, como se pode verificar na figura acima apresentada, 45% das crianças encontram-se no CA entre 1 e 3 anos, 33% das crianças encontra-se há menos de 1 ano e 22% encontram-se entre 4 a 6 anos no CA.

A análise de uma das atividades possibilita caracterizar e conhecer um pouco mais cada uma das crianças, para além dos dados quantitativos apresentados.

Criança	Breve retrato
<b>Daniela</b>	<p>“Bernardo: A Daniela é bonita é, ajudona é...(...) É linda, é charmosa (...) É amorosa.  Iúri: Simpática, amorosa e amigável.  João: É fixe.  Micael: A Maria é fixe.  Yasmin: Amorosa. (...)  Daniela: Ajudo os outros.  João: A Daniela não come.  Iúri: (risos)  Yasmin: Eu também ia escrever isso, tu nunca comes! Nunca queres comer.  Daniela: Eu não como?  Yasmin: O pequeno-almoço é a refeição principal.  Bernardo: Pois é. (...)  Yasmin: Arrogosa.  Micael: É abusada.  Iúri: Ela às vezes provoca e também é abusada.  Bernardo: A Maria... é má.  Daniela: Bater e portar mal.  Investigadora: Daniela queres dizer alguma coisa sobre o que eles escreveram de ti?  Daniela: Não... eu concordo.”</p>

---

**Bernardo** “Daniela: Bernardo tu tens muitas coisas más.  
Bernardo: Eu mando coisas para o chão. Já está.  
(Quando já tinham todos acabado de escrever)  
Investigadora: Vamos começar pela Yasmin.  
Yasmin: Amigo, simpático, fixe e esperto.  
Bernardo: Eu sou bonito.  
Daniela: Simpático às vezes.  
Micael: Às vezes o Bernardo empresta coisas a mim.  
João: O Bernardo é fixe.  
Íuri: Ele às vezes é simpático e amável.  
Investigadora: Muito bem, vamos passar aos cartões vermelhos. Yasmin, podes ser tu.  
Yasmin: Ele é mau.  
Bernardo: Eu mando coisas para o chão.  
Daniela: É mal comportado.  
Micael: Ele porta-se mal e é abusado.  
João: O Bernardo é feio e porta-se mal.  
Íuri: Ele sempre porta-se mal e é abusado.  
Investigadora: Então Bernardo o que achas sobre o que os teus amigos disseram sobre ti?  
Bernardo: Concordo.”

**Micael** “Íuri: Ele é fixe, simpático, amável e esperto.  
Yasmin: Eu acho que o Bernardo é fixe, simpático, amoroso, empresta coisas, engraçado.  
Bernardo: O Bernardo é o mais bem comportado da Casa.  
João: O Micael gosta do Filipe.  
Investigadora: Ou seja estás a dizer que o Micael é um bom irmão para o Filipe?  
João: Sim.  
Daniela: O Micael às vezes é engraçado e simpático. (...)  
Micael: Eu às vezes sou amigo dos outros. (...)  
Yasmin: É abusado, parvo, mandão, imitador e faz tudo o que o Ricardo lhe diz para fazer.  
Bernardo: O Micael é o mais mal comportado.  
Bernardo: Ele é mal comportado.  
Investigadora: Então e no cartão verde sobre o Micael?  
Bernardo: É engraçado.  
Daniela: Às vezes é mal-educado e abusado e mandão.  
João: O Daniel não janta.  
Micael: Eu às vezes não empresto nada.  
Íuri: Ele às vezes porta-se mal e às vezes faz porcaria.”

**Yasmin** Íuri: Ela sempre é simpática, amável e amorosa.  
João: A Yasmin é bonita.  
Daniela: Simpática, amorosa, meiga, engraçada e amiga.  
Micael: Às vezes a Yasmin é engraçada, fixe e muito esperta.  
Bernardo: A Yasmin é gira.  
Yasmin: Sou amiga e empresto coisas.  
Investigadora: Muito bem, vamos passar aos cartões vermelhos.  
Íuri: Ela sempre manda no comando e tira a nós o comando.  
Micael: Às vezes é má.  
João: A Yasmin não faz as tarefas.  
Yasmin: Má em tudo.  
Bernardo: Às vezes a Yasmin é má e maluca.  
Daniela: É uma coisa inventada... má.  
Investigadora: Yasmin queres dizer alguma coisa?  
Yasmin: Bem, tirando o que o Íuri disse está tudo a mentir! Eu não acho que seja tudo bem verdade.

**Íuri** “Daniela: O Íuri às vezes é amigo, meigo, amoroso e simpático.  
Íuri: Obrigado Daniela.  
Bernardo: O Íuri é fixe.  
Yasmin: Coisa boa: fixe, esperto, simpático, amoroso, carinhoso, curioso e brincalhão.”

---

Iúri: Sou fixe, simpático e amável.  
João: O Iúri é fixe.  
Micael: Às vezes o Iúri é simpático para todos e amoroso.  
Investigadora: Muito bem, vamos passar aos cartões vermelhos.  
João: O Iúri não faz bem a cama.  
Daniela: O Iúri leva o comando para a casa de banho e para todo o lado. É mentiroso.  
Micael: O Iúri leva sempre o comando para a casa de banho.  
Iúri: Eu às vezes porto-me mal e eu fico com o comando.  
Bernardo: O Iúri é mau.  
Yasmin: Nada, só mentiroso e gozão.  
Investigadora: Iúri queres dizer alguma coisa?  
Iúri: Não, eu concordo.”

**João** Iúri: Ele é fixe, simpático, amoroso e amável.  
Micael: O Iúri às vezes é amoroso.  
Daniela: Às vezes é engraçado e amigo.  
Yasmin: Tudo positivo.  
Bernardo: O João é muito fixe e amoroso.  
João: Eu sou fixe.  
Investigadora: Muito bem, passamos agora aos cartões vermelhos do João.  
Iúri: O João fica no computador, é brincalhão, às vezes acusa os outros.  
Bernardo: O João às vezes é mau, às vezes.  
Micael: O João não deixa ninguém ir ao computador e é mau.  
Daniela: Não deixa ninguém ir ao computador, é mentiroso, imitador e abusado.  
Yasmin: Nada.  
João: Eu fico no computador muito tempo.  
Investigadora: João o que achaste do que os outros pensam de ti? Concordas?  
João: Sim é verdade.”

---

*Tabela 3.* Excerto de uma atividade - o que penso dos outros e o que os outros pensam de mim. Fonte: Transcrição da atividade A2, 19 mar, 2017

### **4.3. Caraterização das Equipas**

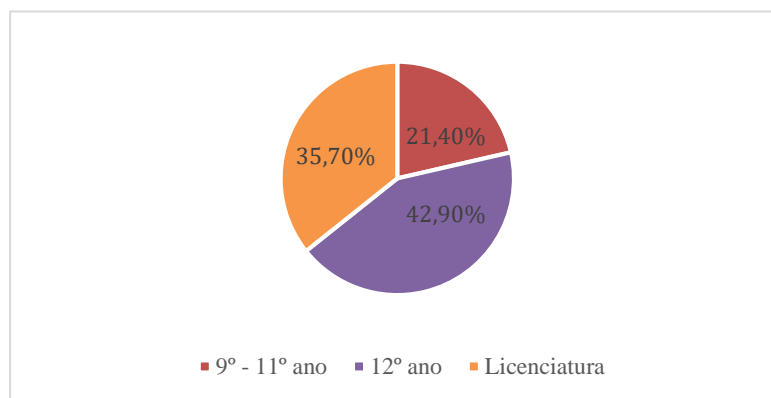
Neste ponto será feita uma breve caraterização das 14 pessoas que integram a Equipa da Casa de Acolhimento, contando com 3 elementos da Equipa Técnica (Diretora Técnica/Psicóloga, Assistente Social e Educadora Social) e 11 elementos da Equipa Educativa (Ajudantes de Ação Direta).

Trata-se de uma população maioritariamente feminina (92,9%). Grande parte da Equipa tem idades compreendidas entre os 23 e os 56 anos de idade correspondendo a 42,9%; 14,3% tem entre 34 e 44 anos e entre 45 e 55 anos e apenas 7,1% tem mais de 55 anos.

Escalões Etários	n	%
23-33 anos	6	42,9
34-44 anos	2	14,3
45-55 anos	2	14,3
> 55 anos	1	7,1
NS/NR	3	21,4
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

*Tabela 4.* Caracterização da Equipa do CAT, em função dos escalões etários.

Relativamente às habilitações escolares, como se pode constatar na figura abaixo apresentada, cerca de 42,90% tem o 12º ano de escolaridade, de seguida 35,70% detém Licenciatura e, 21,40% tem entre o 9º ano e o 11º ano.



*Figura 7.* Caracterização da Equipa do CAT, em função das Habilitações Escolares.

A maioria dos elementos das equipas (85,7%) afirmou que esta foi a primeira experiência de trabalho em CAT e no trabalho com crianças e jovens em risco, exceto dois elementos, um da equipa técnica e outro da equipa educativa (14,3%).

No que diz respeito ao tempo de permanência no CAT, como se pode verificar na tabela 5, este também é diverso, cerca de 35,7% encontra-se entre 1 a 3 anos no CAT, com as mesmas percentagens (21,4%) encontram-se no CAT há menos de 1 ano e entre 4 e 6 anos. Desde a abertura do CAT há 8 anos encontram-se 3 elementos correspondendo a 21,4%.

Tempo de Permanência	n	%
> 1 ano	3	21,4
1-3 anos	5	35,7
4-6 anos	3	21,4
> 6 anos	3	21,4
Total	14	100,0

*Tabela 5. Tempo de Permanência das Equipas no CAT.*

#### **4.4. Posicionamento metodológico**

A metodologia de investigação utilizada para o desenvolvimento do projeto de intervenção desenvolvido assume uma natureza qualitativa, considerando as cinco características que a definem, nomeadamente:

(i) na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, (iii) os/as investigadores/as interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) os/as investigadores/as tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e, (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, pp.47-50).

A razão de escolha da metodologia qualitativa deve-se ao facto de que as crianças se encontram no seu contexto de vida quotidiano e, que, a investigadora utilizou a observação e descrição para identificar um conjunto de problemáticas que mereciam especial intervenção. Mais, pretendia compreender o comportamento das crianças a partir dos seus discursos sobre os mesmo.

Relativamente à técnica de intervenção optou-se pela dinâmica de grupo. Como refere Serrano (2008), são “procedimentos ou meios sistematizados para organizar e desenvolver a atividade do grupo (...) [e] são técnicas de comunicação que se utilizam para estabelecer melhores relações humanas” (p.50). Esta técnica vai ao encontro aos objetivos estabelecidos inicialmente no projeto e, também, de encontro à problemática existente. É através da comunicação e linguagem verbal, do diálogo, do debate e da partilha de ideias e opiniões que se podem abordar as problemáticas existentes entre pares, potenciando a reflexão das crianças (e minha) sobre as mesmas.

Foram então consideradas, ainda, outras técnicas de recolha de dados, como a consulta documental, como o Regulamento Interno do CAT e dados de caracterização das crianças e adultos/as facultados pela equipa técnica.

A observação participante, destaca-se pelo facto de o/a observador/a assumir uma postura participante e integrar-se no grupo dos sujeitos que pretende estudar. Tendo isto em conta, e tal como referem Brandão (1984), Marshall e Rossman (citados por Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017), encontra-se em condições favoráveis para observar o grupo dentro da realidade em que este se encontra, sendo que certas situações, factos e comportamentos ocorrerão de forma naturalista e dificilmente serão (tão) reprimidos e adulterados, o/a observador encontra-se assim numa posição privilegiada. É claro que “é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.125). No que diz respeito à intervenção com crianças, estas “apresentam um desafio especial em termos relacionais” (Fine & Sandstrom citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.126), sendo que os observadores participantes “debatem-se com o dilema de como participar” (*idem*), pois podem ser vistos como uma figura de autoridade levando a criança a inibir-se.

Para a concretização do projeto e da investigação em torno associada, a observação participante foi uma constante ao longo dos meses, uma vez que fazendo parte do contexto em que essas mesmas crianças se encontram inseridas, como membro do CAT e de certa forma conhecendo-as, assim como, as suas atitudes e comportamentos, situações, acontecimentos, rotinas, o grupo em geral, a equipa de profissionais e o todo envolvimento do CA veio facilitar a realização de um diagnóstico e a identificação das necessidades.

Apesar de ter algum conhecimento prévio de todo o contexto, este projeto permitiu-me *olhar adentro* para a realidade, realizando um diagnóstico que visou detetar as necessidades daquele grupo específico e pensar um projeto de intervenção.

Referir, ainda, que a em cada atividade realizada fez-se a gravação áudio da mesma. Em relação aos materiais, houve dois tipos: os que foram utilizados por mim como forma de dinamizar a atividade e os materiais criados pelas crianças no decorrer da atividade e que posteriormente foram analisados. Os materiais criados com as crianças que permitiu uma recolha de dados e informações foram: os papéis verdes e vermelhos escritos pelas crianças sobre a sua perceção sobre si próprio e sobre os outros (atividade A2); a construção de uma tabela com “o que me irrita e o que posso fazer

para melhorar” (atividade B2) que foi afixada nos quartos das crianças; a construção da flor da amizade (pétalas, caule, raiz, folhas) com opiniões, frases, sentimentos sobre o que é a amizade no meu ponto de vista (atividade C); a discussão de uma situação de *bullying* e identificação do/a agressor/a, da vítima, o que aconteceu e o que fariam (atividade E1); e, a construção de uma cartolina com os direitos e deveres das crianças (atividade E2).

#### **4.5. Questões éticas na intervenção com crianças**

De forma a salvaguardar a identidade e individualidade de cada criança e, de acordo com o roteiro ético (Tomás, 2011), as crianças foram identificadas por um nome escolhido pelas mesmas. Relativamente à participação das crianças neste projeto, a decisão foi das mesmas e sabiam que quisessem desistir poderiam fazê-lo de livre vontade a qualquer momento. As crianças consentiram fazer parte e participar nas atividades. Devido a vários condicionantes, o número de participantes em cada atividade variou. A não participação de algumas crianças deveu-se a inúmeros fatores, designadamente, passar o fim-de-semana com a família, visitas de familiares, passeios ou saídas com voluntários, festas de aniversário, jogos e torneios de futebol, entre outros. Foi, ainda, considerado o Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social (2011), tendo sido salvaguardado o artigo 7º (responsabilidade) e 26º, 27º e 28º (sigilo profissional) no decorrer do processo investigativo. Foi também solicitado o consentimento informado à direção do CAT (anexos 1 e 2).

#### 4.6. Cronograma das Fases de Intervenção

Neste ponto apresenta-se o cronograma para que o/a leitor/a consiga, de forma clara, compreender as fases e objetivos.

Mês	Tipo de Intervenção	Objetivos
setembro 2016	Elaboração da proposta de Pré-projecto de Intervenção.	Escolha do título do Projeto, tópicos a abordar, questões orientadoras, objetivos gerais e específicos, grupo de participantes, desenho do projeto, processos e técnicas de recolha e tratamento de dados e informações, referências bibliográficas.
outubro	Apresentação da proposta de Projeto de Intervenção à Diretora Técnica e aos colaboradores do CAT.	
novembro	Preenchimento do Protocolo e do Termo de Consentimento Informado. Autorização da realização do Projeto de Intervenção por parte da Direção. Construção do Plano de Intervenção: Planeamento das atividades.	Obter a autorização para o desenvolvimento do Projeto.
dezembro	Apresentação da proposta de Projeto de Intervenção às Crianças. Fase do Diagnóstico. Escolha, pelas crianças, de um nome para o CAT e para a sua identificação própria no Projeto.	Caraterização dos participantes e do grupo em geral, e das relações existentes entre si.
janeiro 2017	Construção do Plano de Intervenção: Planeamento das atividades. Recolha Bibliográfica e produção do corpo teórico.	
fevereiro	Construção do Plano de Intervenção: Planeamento das atividades. Recolha bibliográfica e produção do corpo teórico.	

março	<p>Implementação do Projeto de Intervenção.</p> <p>Realização das atividades “O que penso de mim?”, “O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim?” e “Reconhecimento e Expressão de Emoções”.</p> <p>Tratamento das informações recolhidas relativamente às atividades.</p> <p>Preparação das próximas atividades.</p>	
abril	<p>Realização das atividades “Eu controlo as Emoções”, “A Amizade” e “A Diferença”.</p> <p>Avaliação do Processo.</p> <p>Tratamento das informações recolhidas relativamente às atividades.</p> <p>Preparação das próximas atividades.</p> <p>Recolha de dados e informações relativamente às Crianças do CAT e às Equipas Técnica e Educativa.</p>	<p>Questionar as Crianças sobre a(s) atividade que mais gostaram, a(s) que menos gostaram, o que aprenderam, o que correu bem, o que correu mal e sugestões.</p>
maio	<p>Realização das atividades “Trabalhando a Multiculturalidade”, “A não-violência” e “Os nossos Direitos e Deveres”.</p> <p>Tratamento das informações recolhidas relativamente às atividades.</p>	
junho	<p>Tratamento das informações recolhidas relativamente às atividades.</p>	
julho	<p>Tratamento das informações recolhidas relativamente às atividades.</p>	
agosto	<p>Avaliação Final.</p>	

setembro	Caraterização do Contexto de Investigação e Produção do corpo prático do projeto.
outubro	Caraterização do Contexto de Investigação e Produção do corpo prático do projeto.
novembro	Caraterização do Contexto de Investigação e Produção do corpo prático do projeto.
dezembro	Escrita do Projeto de Intervenção.
janeiro 2018	Escrita do Projeto de Intervenção.
fevereiro	Produção do corpo teórico e prático do projeto.
março	Produção do corpo teórico e prático do Projeto.

---

abril	Produção do corpo teórico e prático do Projeto.
maio	Revisão do Projeto e correções.
junho	Revisão do Projeto e correções.
2018	Revisão Final e entrega do Projeto de Intervenção.

---

*Tabela 6.* Cronograma das Fases de Intervenção.

#### 4.7. Atividades desenvolvidas com as crianças

As áreas de atuação do Projeto de Intervenção encontram-se divididas em 5 módulos, constituídas na totalidade por 9 atividades, a saber:

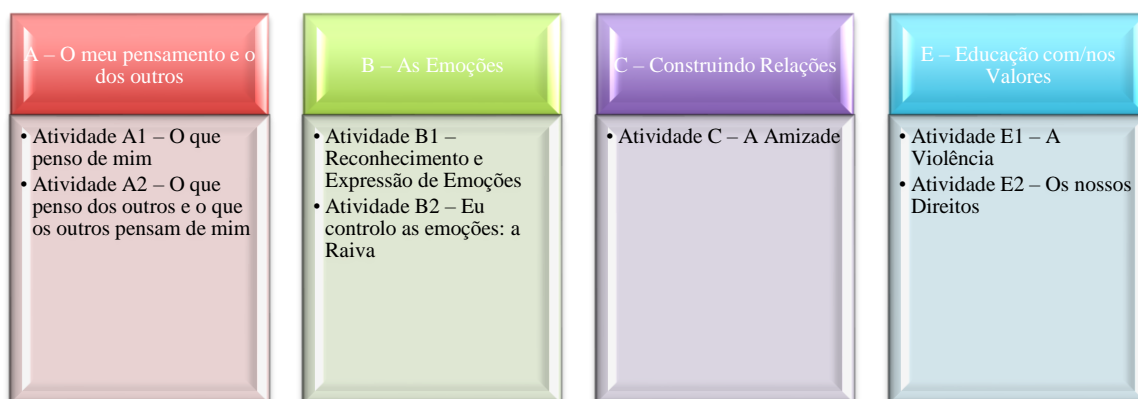


Figura 8. Atividades desenvolvidas com as crianças do Projeto.

Cada atividade do projeto teve a duração aproximada de 45 minutos, com uma frequência semanal ou quinzenal. As atividades foram realizadas no período de 5 de março de 2017 a 21 de maio de 2017. A sua concretização visou atingir o objetivo geral e específicos do projeto.

Na tabela seguinte, far-se-á uma breve descrição das atividades, data, local e horário de realização, número de participantes, objetivos e duração. Na secção número 4 dos anexos é apresentada uma descrição mais detalhada das atividades.

Como já foi referido, as atividades do projeto desenrolaram-se por quatro módulos contando com sete atividades no total.

O módulo A centrou-se no que cada criança pensa sobre ela e sobre as outras (tabela 7), contando com duas atividades, a A1 – *O que penso sobre mim* e a A2 – *O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim*.

Nome da Atividade	Data	Local	Horário	Número de Participantes	Objetivos	Duração
A1 – O que penso de mim	5 de Março de 2017	Sótão da Casa	15 horas	8 crianças, divididas em dois grupos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção de cada um sobre as suas caraterísticas próprias;</li> <li>- Compreender e saber ouvir o outro;</li> <li>- Clarificar que as crenças que cada um constrói acerca de si próprio poderão ser melhoradas e desenvolvidas.</li> </ul>	45 minutos
A2 – O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim	19 de Março de 2017	Sótão da Casa	11 horas	6 crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tornar consciente de que todas as pessoas têm qualidades e defeitos;</li> <li>- Reconhecer as suas próprias qualidades e defeitos;</li> <li>- Compreender e saber ouvir o outro;</li> <li>- Tornar consciente de que cada pessoa constrói uma imagem de si, dos outros e do que os outros pensam de si.</li> </ul>	1 hora

Tabela 7. Módulo A – *O meu pensamento e o dos outros*.

O Módulo B centrou-se nas emoções contemplando duas atividades, a B1 – *Reconhecimento e Expressão de Emoções* e a B2 – *Eu controlo as emoções: a Raiva*.

Nome da Atividade	Data	Local	Horário	Número de Participantes	Objetivos	Duração
B1 – Reconhecimento e Expressão de Emoções	26 de Março de 2017	Sótão da Casa	15 horas	7 crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover um melhor conhecimento dos estados emocionais;</li> <li>- Entender que cada emoção corresponde a uma expressão facial e corporal diferente;</li> <li>- Proporcionar momentos de expressão e partilha de emoções;</li> <li>- Compreender e saber ouvir o outro;</li> <li>- Saber expressar-se e gerir as próprias emoções;</li> <li>- Proporcionar momentos de partilha;</li> <li>- Compreender os meus sentimentos e os do outro.</li> </ul>	1 hora
B2 – Eu controlo as emoções: a Raiva	1 de Abril de 2017	Sótão da Casa	15 horas	4 crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar momentos de partilha;</li> <li>- Compreender os meus sentimentos e os do outro;</li> <li>- Compreender e saber ouvir o outro;</li> <li>- Compreender que existem sentimentos e emoções agradáveis, mas também, desagradáveis;</li> <li>- Conhecer as emoções e sentimentos desagradáveis, com enfoque na Raiva/Ira;</li> <li>- Tornar claro que cada um sente e vive a “Raiva/Ira” de diferentes formas e intensidades de acordo com a situação e interpretação que fazemos;</li> <li>- Proporcionar momentos de partilha.</li> </ul>	1 hora

Tabela 8. Módulo B - *As emoções*.

O Módulo C salientou o tema da *amizade* contemplando uma atividade com o mesmo nome.

Nome da Atividade	Data	Local	Horário	Número de Participantes	Objetivos	Duração
C – A Amizade	14 de Abril de 2017	Sótão da Casa	11 horas	6 crianças	- Promover a reflexão em torno do significado da Amizade; - Refletir sobre “o que é ser bom amigo”; - Proporcionar momentos de partilha; - Saber ouvir o outro.	45 minutos

Tabela 9. Módulo C - A amizade.

Por último, o Módulo E que centrou-se o tema dos direitos da criança e com reflexão em torno do tema da violência: E1 – *A Violência* e a E2 – *Os nossos Direitos*.

Nome da Atividade	Data	Local	Horário	Número de Participantes	Objetivos	Duração
E1 – A Violência	13 de Maio de 2017	Sótão da Casa	14 horas	5 crianças	- Reflexão em torno do tema da violência; - Apresentação de uma situação/problema e discussão do mesmo e de uma possível solução; - Saber colocar-se no lugar do outro; - Compreender e saber ouvir o outro; - Promover dinâmicas que possibilitem a melhoria das relações entre as crianças; - Saber expressar-se; - Proporcionar momentos de partilha de experiências, de pensamentos e conhecimentos.	40 minutos
E2 – Os nossos Direitos	21 de Maio de 2017	Sótão da Casa	11 horas	7 crianças	- Dar a conhecer o conceito de direito e dever; - Dar a conhecer os Direitos da Criança; - Compreender e saber ouvir o outro; - Proporcionar momentos de partilha de ideias e opiniões.	1 hora

Tabela 10. Módulo E - Educação com/nos Valores.

As atividades desenvolvidas ocorreram entre março e maio de 2017, e realizaram-se sobretudo aos fins-de-semana e feriados, visto que grande parte das crianças se encontravam no CAT.

#### 4.8. A avaliação

A avaliação é o “elemento constitutivo de qualquer processo educativo e está presente em todo o esboço de uma intervenção, desde a identificação de necessidades até aos objetivos traçados para a intervenção, o processo da sua realização ou execução e a etapa final dos resultados” (Serrano, 2008, p.81). Isto significa que a “avaliação não é uma etapa final ou terminal num projeto, pois deve estar presente desde o início até ao fim do mesmo” (*idem*, p.84).

Para Guerra (2000) a avaliação é uma componente do processo de intervenção, na medida em que “todos os projectos contêm necessariamente um 'plano de avaliação' que se estrutura em função do desenho do projecto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis" (p. 175).

A avaliação do projeto de intervenção em questão desenrolou-se em três momentos: a avaliação diagnóstica, a avaliação do processo e a avaliação final.

A avaliação diagnóstica é anterior à implementação de um projeto, é “considerada como uma reflexão valorativa sobre a justificação do projeto, os motivos que o originaram e as necessidades da comunidade à qual está dirigido” (Serrano, 2008, p.95). Foi através do processo de observação direta que se constatou a existência de um conjunto de problemáticas no CAT relacionadas com situações de violência tanto verbal como física, existência de múltiplos conflitos entre as crianças, falta de espírito de grupo e falta de união.

Data	Excerto dos registos
8 nov. 2016	“A Cátia anda num registo de mau comportamento, provoca a Ana e está sempre a tirar brinquedos aos mais novos (...) Ultimamente grita em vez de falar”
15 nov. 2016	“No CATL informaram-me que o Micael anda a ter um comportamento mais agressivo e desadequado (...)”
26 nov. 2016	“A Yasmin hoje acordou a reclamar que não queria dormir com a Ana e a Cátia pois elas dessarumavam tudo no quarto (...) Na explicação também se portou mal (...)”
5 dez. 2016	“O Rodrigo no período da tarde, entrou num registo de provocação. Ofendeu e ameaçou bater nos pares, ainda bateu na irmã (Yasmin). Foi afastado do grupo mas ainda tentou continuar as provocações (...)”
7 dez. 2016	“O Bernardo disparou o extintor junto do quarto dele quando o questionamos negou, e apesar de dizer que sabemos que tinha sido ele pois não esteve mais menino nenhum em Casa continuou a negar (...)”

<b>13 dez. 2016</b>	“O CATL informou que hoje o Rodrigo teve um comportamento muito negativo à saída da escola, andou a brigar com outro aluno lá da escola, quando o porteiro foi para os separar, o Rodrigo começou a ofender o Senhor. No transporte para a Casa, o mesmo se sucedeu, continuou a ofender as pessoas que lá se encontravam (...), incluindo ameaçou bater na irmã (Yasmin) quando chegasse a Casa”
<b>16 dez. 2016</b>	“O Eduardo estava a escolher brinquedos que queria levar para a casa da mãe para brincar durante as férias, o Rodrigo decidiu que ele não podia levar brinquedos e começou a atirar os brinquedos ao Eduardo (...)” “Estávamos a sentar-nos à mesa e o Rodrigo provocou a Yasmin dizendo “ficaste sem o diário” e fugiu da sala, a Yasmin foi atrás dele (...), apanhou o Rodrigo a subir as escadas e agarram-se pelos cabelos um ao outro (...) acabaram por cair das escadas (...)” “Voltaram para a sala para continuarem a jantar, mas o Rodrigo continuou a provocar a Yasmin (...)”

Tabela 10. Registo de Comportamento das Crianças. Fonte: Dossier “Registo diário das crianças”.

Estes pontos foram considerados como uma necessidade de intervenção - *áreas problemáticas* (Guerra, 2000) - que precisavam de ser trabalhada com as crianças. Corroborando o que a bibliografia consultada indicava, a falta de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais especialmente com crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento, foi um desafio o trabalho desenvolvido.

A avaliação do processo ocorre no momento do desenvolvimento de um projeto e, desempenha “um papel muito importante para nos ajudar a refletir e a avaliar o desenvolvimento do mesmo” (Serrano, 2008, p.96). Desta forma é possível reconhecer e avaliar os nossos erros e progressos resultantes da prática a fim de os conseguir corrigir e melhorar.

No projeto de intervenção, este tipo de avaliação foi concretizado após a realização de cinco atividades. A avaliação desenrolou-se de forma informal através do questionamento de algumas perguntas sobre as atividades com cada criança participante no projeto, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Nome	Idade	Atividade preferida	Atividade que menos gostaste	O que aprendeste	O que correu bem	O que correu mal	Sugestões
Ana	10	"A da Amizade."	"Foi a da Raiva."	"O feliz e o alegre são mais giros. Eu não gosto do zangado porque é só tarefa."	"Diverti e correu muito bem."	"Portaram-se um bocadinho mal."	"Porque é que invés da raiva não falamos do alegre. E do alegre e do feliz são mais giros."
Bernardo	8	"A de lançar o dado."	"A de escrever, dos cartões verdes e vermelhos."	"As emoções, envergonhado, feliz, triste, invejoso."	"Tudo correu bem."	"O comportamento."	"O jogo do dado. Lá fora eu não fiz por não estar cá."
Cátia	5	"Do dado e das emoções."	"Gostei de todas."	"Aprendi a emoção que estava a sentir... aprendi que gosto dos meus amigos, a sermos felizes com os pais e brincarmos com as coisas da natureza."	"Gostei de colar as pétalas da flor e lançar o dado."	"Tudo correu bem."	"Sim. De fazer uma atividade lá fora."
Daniela	10	"O dado."	"Nenhuma."	"Eu não... Pronto eu não aprendi nada. Não aprendi porque voltei a repetir os mesmos erros do comportamento."	"Tudo."	"O meu comportamento."	"Atividades lá fora."
Iúri	13	"Gostei do dado e dos papéis verdes e vermelhos."	"Nenhum."	"Aprendi os meus sentimentos e do outro."	"Gostei do dado e de escrever."	"O comportamento temos de portar bem, ouvir os adultos."	"Hum não sei, atividades lá fora, bem fixe."
João	10	"Das emoções."	"A da flor, por causa de eu não queria fazer."	"As emoções, a felicidade, alegre, feliz, contente, o triste, o zangado... A amizade."	"Tudo bem."	"Nada."	"Lermos um livro, ver filmes... mais da amizade."
Micael	8	"Da flor da amizade."	"Da raiva, é chata a raiva."	"Aprendi a amizade, o amor, o carinho, amoroso, zangado e o medo e a tristeza."	"Tudo."	"A atenção."	"Da Amizade."
Rodrigo	9	"Da flor da amizade."	"Aqueles dos cartões. A primeira."	"Hum, não portar mais mal, não tratar mal os colegas..."	"Tudo."	"A dos cartões, para mim."	"Hum, podemos fazer experiências e fazer atividades lá fora, atividades como corrida de sacos."
Yasmin	11	"De todas. Hum, mas principalmente aquela que nós tivemos a mandar o cubo dos sentimentos."	"Nenhum."	"Aprendi que temos os mesmos defeitos que os outros, aprendi que nem todos temos os mesmos sentimentos, e aprendi que nós sentimo-nos felizes a gozar com os outros mas que por dentro eles sentem-se tristes."	"Hum, correu tudo bem."	"Hum, nada."	"Podemos fazer no parque da frente, ou no nosso jardim. Por exemplo na atividade sobre a diferença, nós podíamos pôr uma venda como se fossemos cegos."

Tabela 11. Avaliação intermédia das atividades pelas crianças.

Como se pode verificar na tabela apresentada, todas as crianças referiram a atividade B1 sobre o reconhecimento e expressão de emoções (6 crianças) e a atividade C sobre a amizade (3 crianças) como aquelas que mais gostaram. Foi também referida a atividade "dos papéis verdes e vermelhos" que corresponde à atividade A2 por uma criança (Iúri, 13 anos).

Relativamente às atividades que menos gostaram, três crianças referiram que não houve "nenhuma" atividade que não tivessem gostado (Iúri, 13 anos; Yasmin, 11 anos; Daniela, 10 anos) e uma criança referiu "gostei de todas" (Cátia, 5 anos).

Apesar disso, foram identificadas a atividade A1 sobre *o que penso de mim* (Rodrigo, 9 anos), a atividade A2 *sobre o que penso dos outros e o que os outros pensam de mim* (Bernardo, 8 anos), a atividade B2 sobre *o controlo das emoções com*

*enfoque na raiva* (Ana, 10 anos e Micael, 8 anos) e a atividade C sobre a *Amizade* (João, 10 anos) como aquelas que menos tinham gostado.

No que diz respeito às aprendizagens realizadas no decorrer das seis atividades foram referidas as que se desenvolveram em torno das emoções e da amizade. Aliás, as consideradas as suas preferidas.

Apesar das crianças terem referido que “tudo correu bem” (Cátia, 5 anos) ou que “nada” correu mal (Yasmin, 11 anos e João, 10 anos) no decorrer das atividades, foi mencionado o comportamento (Iúri, 13 anos; Ana, 10 anos; Daniela, 10 anos; Bernardo, 8 anos) e a falta de atenção (Micael, 8 anos) nas atividades como o que correu mal nas atividades.

Foram pedidas também algumas sugestões para a realização de futuras atividades. As crianças, como a Cátia, a Daniela, o Iuri, o Rodrigo e a Yasmin sugeriram atividades no exterior.

No que diz respeito à avaliação final é caracterizada por ser aplicada no final do processo ou da realização de um projeto. Como refere Serrano (2008), este tipo de avaliação “implica a elaboração de uma síntese que se atinge com a conjugação de todos os elementos proporcionados pela avaliação inicial e processual, para chegar a uma formulação global na qual se ponha em relevo os objetivos do projeto foram alcançados, ou não, e em que medida (p.96).

A avaliação final foi realizada através do preenchimento de um inquérito (anexo 8).

Na tabela seguinte encontra-se apresentado as diferentes atividades, as crianças que participaram em cada atividade e o número de participantes por atividade.

<b>Atividade</b>	<b>Crianças</b>	<b>Total</b>
<b>A1 – O que penso de mim</b>	Iúri, Yasmin, João e Bernardo	8
	Micael, Rodrigo, Daniela e Ana	
<b>A2 – O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim</b>	Iúri, Yasmin, Daniela, Micael, João e Bernardo	6
<b>B1 – Reconhecimento e Expressão de Emoções</b>	Iúri, Yasmin, Daniela, Ana, Micael, João, Bernardo e Cátia	8
<b>B2 – Eu controlo as emoções: a Raiva</b>	Iúri, Micael, Ana e João	4

<b>C – Construindo Relações: a Amizade</b>	Iúri, Yasmin, Ana, Micael, João e Cátia	6
<b>E1 – A Violência</b>	Iúri, Micael, Rodrigo, João e Ana	5
<b>E2 – Os nossos Direitos</b>	Iúri, Yasmin, Ana, João, Rodrigo, Micael e Cátia	7

Tabela 12. Participação das crianças por atividade

Como já foi mencionado anteriormente, o número de participantes por atividade foi heterogénea porque dependeu de diversos fatores, nomeadamente, a criança passar, ou não, o fim-de-semana com a família, visitas de familiares, passeios ou saídas com voluntários, festas de aniversário, jogos ou torneios de futebol, entre outros.

No entanto, através da tabela apresentada, pode verificar-se que nenhuma atividade do projeto atingiu a participação total das crianças. A atividade que mais crianças participaram, com 8 participantes foi a A1 - *O que penso de mim e B1 - Reconhecimento e Expressão de Emoções*. A atividade que menos crianças participaram, com 4 participantes foi a B2 - *Eu controlo as emoções: a Raiva*.

Relativamente ao inquérito entregue e preenchido pelas crianças para avaliação das atividades, sendo considerado como instrumento final de avaliação, foi preenchido por sete crianças, pois duas delas saíram definitivamente do CAT em Junho de 2017.

Apenas duas crianças, o Iúri e o João, participaram na totalidade das sete atividades, conforme podemos constatar no gráfico seguinte.

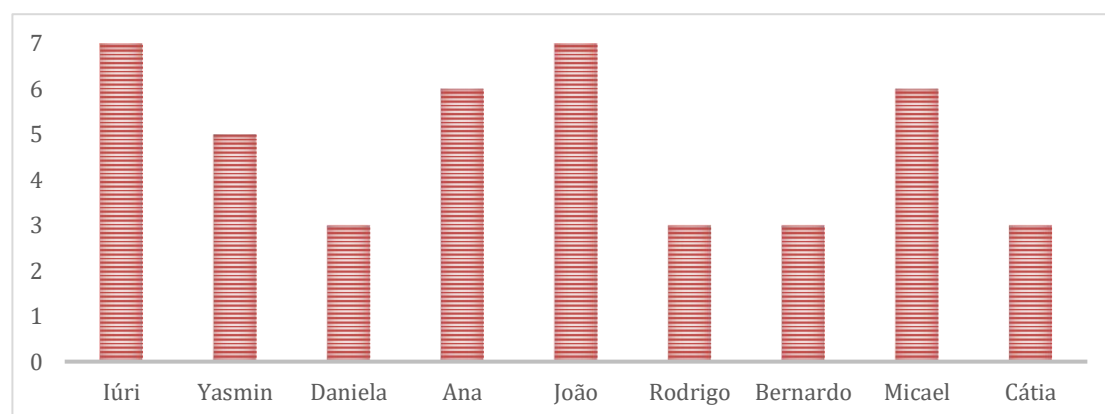


Figura 9. Participação individual das crianças nas atividades.

De seguida, com seis atividades temos a Ana e o Micael e com cinco a Yasmin. As crianças que tiveram menos participação nas atividades foram a Daniela, o Bernardo, a Cátia e o Rodrigo com três atividades participadas.

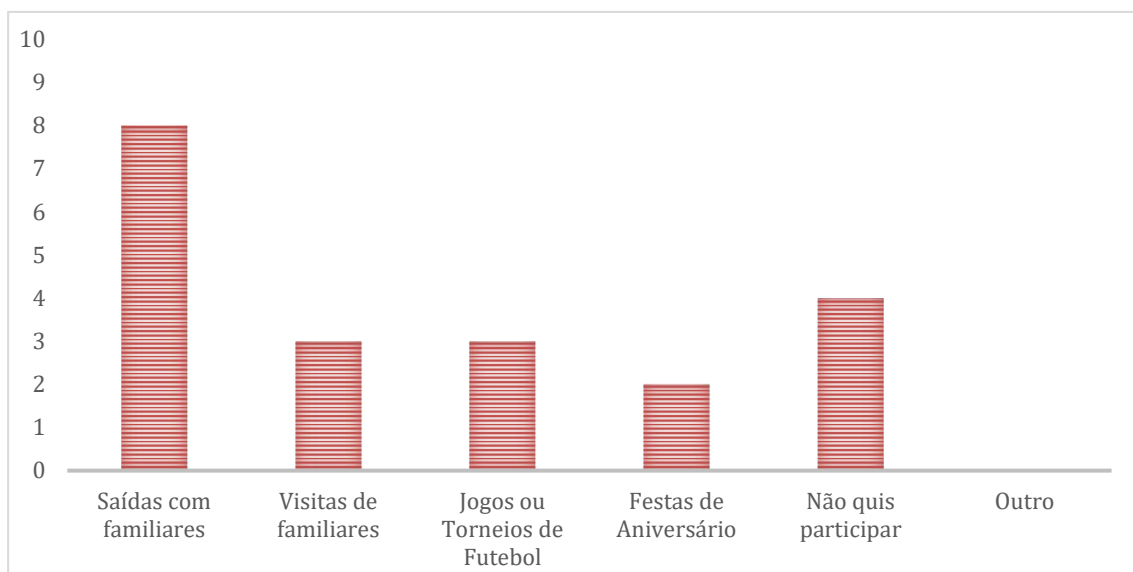


Figura 10. Motivos da não participação das crianças nas atividades.

Relativamente à não participação das crianças nas atividades, com 8 respostas temos as saídas com familiares, estas saídas tanto podem ser para passeios, passagem do fim-de-semana ou férias. De seguida, com 4 respostas temos o motivo de não querer participar na atividade, com 3 respostas os jogos ou torneios de futebol e, também, a visita de familiares e, por último, com 2 respostas as idas a festas de aniversário.

Todas as crianças responderam afirmativamente à questão “Consideras que as atividades foram uma ajuda?”.

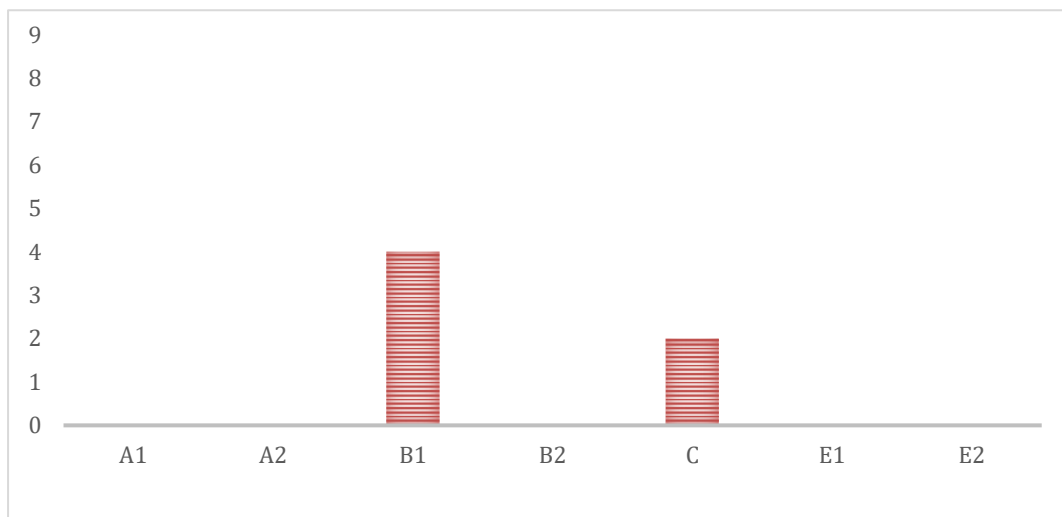


Figura 11. Atividade mais marcante para as crianças.

Relativamente à pergunta 3, podemos verificar na figura 11 que foram escolhidas a atividade B1 - *Reconhecimento e Expressão de Emoções* e a C - *Amizade* como as atividades mais marcantes. Em relação ao porquê de terem sido marcantes a maioria das crianças remeteu para a dimensão lúdica do processo: “Gostei de contar histórias sobre as emoções” (João, 10 anos); “Porque tinha muitas coisas divertidas” (Ana, 10 anos); “Porque gosto de jogos e aprendi os sentimentos” (Micael, 8 anos); “Gostei de colar as partes da flor” (Cátia, 5 anos). Três das crianças para uma dimensão mais emocional do processo vivido: “Porque devemos ver como as pessoas estão” (Yasmin, 11 anos); “Aprendi os sentimentos” (Íuri, 13 anos); “Aprendi coisas novas” (Rodrigo, 9 anos).

Em relação à área de atuação em que as crianças tiveram mais dificuldades, com três respostas temos a atividade A2 - *O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim*, de seguida com duas respostas a atividade A1 - *O que penso de mim* e, com uma resposta, a atividade B2 - *Eu controlo as Emoções: a Raiva* e a atividade E2 - *Os nossos direitos*.

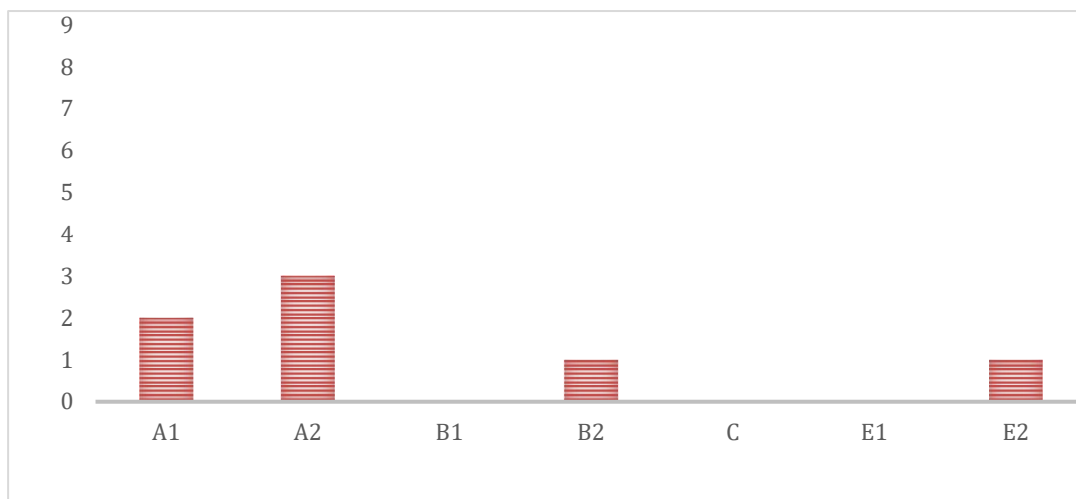


Figura 12. Dificuldade na área de atuação

A área de atuação em que as crianças tiveram mais facilidade foi a atividade C - A amizade com três respostas, a atividade B1 - Reconhecimento e Expressão de Emoções com duas respostas, e a atividade A1 - O que penso de mim e a atividade E2 - Os nossos direitos com uma resposta cada.

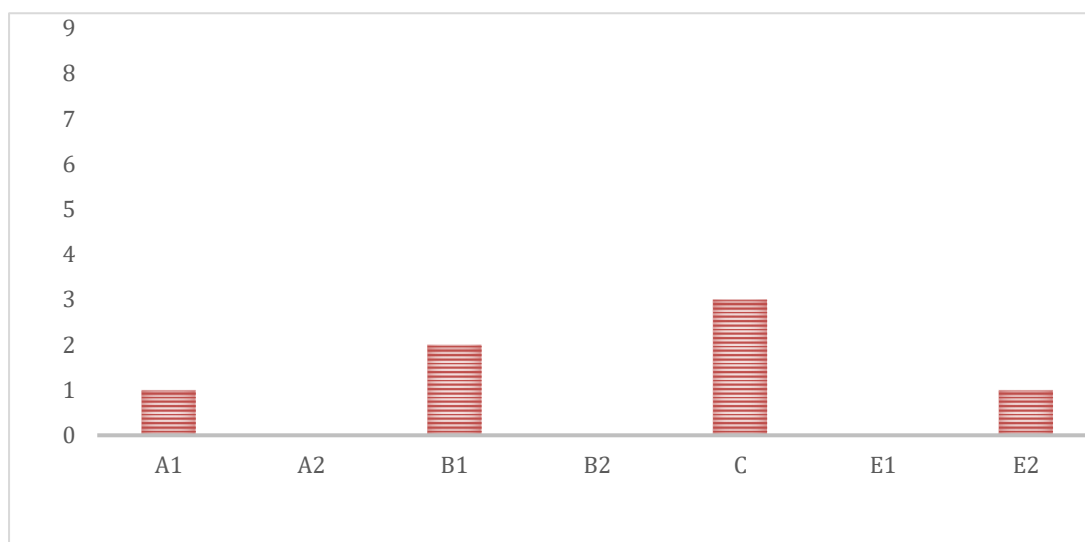


Figura 13. Facilidade na área de atuação.

A atividade A1 - *O que penso de mim* foi a única atividade que foi mencionada como mais difícil com duas respostas e também como mais fácil com uma resposta.

Relativamente ao grau de satisfação das atividades, numa escala de 1 a 5 [em que 1 significava nada satisfeito e 5 muito satisfeito], três crianças avaliaram as atividades com o grau 4 e, quatro crianças avaliaram as atividades com o grau 5 de satisfação, ou seja, revelaram uma satisfação elevada.

Quando questionadas sobre a continuidade das atividades, a maioria respondeu positivamente, como disse o João: “Gostei do dado e queria voltar a fazer”; o Micael: “Gostei de todas as atividades”; a Cátia: “Aprendi a fazer atividades com os outros” e a Yasmin: “Gostei de tudo, o não é à crítica”. Não obstante, conscientes das dificuldades de que tal acontecesse, tal como afirmou a Ana: “Gostava de continuar, mas acho que não vais fazer mais”. Só o Iúri: “Não” e o Rodrigo: “Não” responderam negativamente.

Como já foi referido anteriormente, as atividades foram gravadas via áudio e posteriormente transcritas e analisadas a partir das competências trabalhadas ao longo deste projeto: gestão de conflitos, capacidades de comunicação/partilha e emoções.

## **Capítulo V. Do plano traçado às vozes das crianças: Conflitos, Comunicação e Emoções**

A realização deste projeto de intervenção teve como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com crianças que se encontram em situação de acolhimento residencial. Assim, através da elaboração e implementação de um conjunto de atividades pretendeu-se desenvolver competências pessoais e sociais em três dimensões: gestão de conflitos, capacidades de comunicação/partilha e a nível emocional. Desta forma, pretendia-se melhorar a realidade da CA a nível da violência verbal e física, conflitos, falta de espírito de grupo e falta de união, situações que foram consideradas como uma necessidade prioritária de intervenção.

Desta forma, foram realizadas sete atividades com as crianças tendo como suporte teórico e metodológico outras propostas de intervenção existentes. Cada atividade contou com os seus objetivos distintos tendo em vista alcançar aqueles que tinham sido delineados para este projeto de intervenção.

Neste presente capítulo, *através das vozes das crianças* é feita uma apresentação e análise dos dados recolhidos das atividades realizadas.

Ouvir efectivamente as crianças foi fundamental em todo o processo porque, como defende Berger (2009):

Quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornámos sensíveis. Trata-se de uma ordem que não é produzida por aquele que escuta, que ele não domina, de uma ordem irreversível que o faz assistir ao desenvolvimento progressivo de um conjunto de acontecimentos (p. 182).

### **5.1. “Porque não deste um soco?” (Íuri, 13 anos) ou como se gerem conflitos**

Um dos eixos prioritários de intervenção em que assentou o projeto foi a gestão de conflitos. Foram consecutivamente observados e registados comportamentos desadequados das crianças e conflitos entre pares dentro e fora da CA.

O que se pretendia com a realização das atividades era potenciar interações e relações entre as crianças e desenvolver capacidades de cooperação e espírito de grupo e, desta forma, reduzir os conflitos. As crianças no decorrer das atividades explicitaram

não só as suas conceções sobre determinadas emoções - controlo, egoísmo, agressividade - como as vivenciaram, de que o seguinte excerto é exemplificativo:

[Sobre a palavra controlo]

Bernardo: Como eu ontem, estavam todos a gozar comigo, aqueles miúdos brancos, cristãos estúpidos.

Iúri: Porque não deste um soco?

Yasmin: Calma! CONTROLO!” (Atividade A1, 3 de Dezembro de 2016, 15 horas).

[Sobre a palavra egoísmo]

Yasmin: O João pedir-me um brinquedo, por exemplo o meu helicóptero e eu não querer emprestar, por isso é que se chama egoísmo.

Bernardo: Eu sei, eu sei.

Yasmin: Vem de egoísta!

Iúri: É, eu não vou emprestar um brinquedo ao Bernardo, eu não empresto. (Atividade A1, 3 de Dezembro de 2016, 15 horas).

[Sobre a palavra agressividade]

“Micael: É tipo o Rodrigo diz assim queres levar socos e eu digo não e ele depois começa-me a bater.

Daniela: Eu acho que...

Micael: A Daniela está sempre a dar socos.

Rodrigo: E quer-me puxar as orelhas.

Daniela: Eu acho que é tipo eu bato, eu puxo a orelha ao Senhor Rodrigo e depois ele volta a pedir que quer outra vez.” (Atividade A1, 3 de Dezembro de 2016, 15 horas).

Relativamente a estas três situações transcritas e acima apresentadas, a primeira situação a criança foi impulsiva na maneira de falar, tendo sido apoiada por uma outra criança que acrescenta “porque não deste um soco?”, uma terceira criança intervém chamando à atenção dizendo para terem calma e controlo que era exatamente a palavra que estavam a discutir o significado.

A segunda situação é referente ao egoísmo e a não emprestar os brinquedos, no final as duas crianças admitiram que estavam a ser egoístas.

A terceira situação foi devido à discussão do significado de agressividade em que é referido pelas crianças que a Daniela “está sempre a dar socos” e “puxar as orelhas”, como forma de atenuação a Daniela brincou com a situação, o que nos remete para o conceito de crianças como *socializadores emocionais colectivos* (Montandon, 1996), ou seja, as crianças aprendem uma com as outras (também) na dimensão das emoções.

Recorde-se que tinha sido referido pelas crianças (avaliação intermédia das atividades) que o que correu mal até ao momento no decorrer das atividades foi a falta de atenção (Micael, 8 anos) e o comportamento (Iúri 13 anos; Ana, 10 anos; Daniela 10 anos; Bernardo, 8 anos), sendo referido por uma criança que “temos de portar bem, ouvir os adultos”.

Uma das atividades do projeto a atividade E1 – *A violência*, permitiu identificar o que as crianças sabem e vivenciam nesta dimensão. Um primeiro aspeto a constatar é o reconhecimento de diferentes tipos de violência, como constataremos em seguida:

“Rodrigo: A violência é... há muitos tipos de violência, a verbal e o resto eu não me lembro. Mas é chamar nomes e bater nos outros.

Iúri: Ya.

Ana: É tipo... pera, lutar um com outro e cada um não se entende.

Iúri: Bater, dizer nomes.

Micael: Chamar asneiras, bater, ser atrevido, ser abusado e fazer bullying.

Ana: Só mais uma coisa... bater nos adultos e chamar nomes aos adultos que são mais velhos do que eu. (Atividade E1, 13 de Maio, 11 horas).

Na definição do conceito de violência as crianças salientam essencialmente a violência física, “bater”, “lutar” e “fazer *bullying*”. Foi questionado às crianças se já passaram por ou se conhecem alguém que já sofreu de *bullying*:

Iúri: Eu! Nunca fui!

Rodrigo: Só uma amiga minha é que foi... diziam não lava os dentes, tem os dentes podres. (...)

Rodrigo: Catarina quando a minha professora era pequena faziam assim escreviam burra e colavam nas costas e toda a gente começava-se a rir e ela não sabia o que estava a acontecer.

Investigadora: E tu Ana já foste vítima de algum tipo destas violências?

Ana: Sim.

Rodrigo: Sim lá na escola.

Investigadora: Ana queres contar-nos melhor essa situação.

Rodrigo: Ela não fazia nada, ficava só parada.

Ana: Algumas vezes eu... eles não me conheciam e depois batiam-me e eu não sabia quem eram os adultos.

Investigadora: E depois de eles te terem agredido o que fizeste?

Iúri: Ela não fazia nada.” (Atividade E1, 13 de Abril de 2017, 14 horas).

Da análise dos discursos salienta-se a escola como espaço que as crianças identificam como aquele onde acontecem essas situações. A importância de ouvir as crianças nestas matérias advém também do facto de permitir às equipas identificarem situações desta natureza. Foi inclusive partilhada uma situação de *bullying* na escola no qual uma criança da CA esteve envolvida. Foi transmitida esta informação à Equipa da CA mas os mesmos já tinham conhecimento da situação.

Relativamente ao que se deve fazer para se lidar com situações de violência, nenhuma criança respondeu à questão.

## **5.2. Capacidades de Comunicação/Partilha**

Foi através da comunicação e linguagem verbal, diálogo, debate, partilha de ideias, opiniões, situações, acontecimentos que se pretenderam abordar as temáticas do projeto levando à reflexão das crianças sobre as mesmas. Todas as atividades do projeto tinham como objetivo desenvolver capacidades a nível da comunicação e partilha e ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre os assuntos em questão.

“Daniela: Tipo eu tenho um diário e eu quero escrever lá dentro que eu gosto de alguém ou um segredo meu, eu escrevo lá dentro do meu diário ” (Atividade A1, 3 de dezembro de 2016, 15 horas).

“Yasmin: Arrogosa.

Micael: É abusada.

Iúri: Ela às vezes provoca e também é abusada.

Bernardo: A Daniela... é má.

Daniela: Bater e portar mal.

Investigadora: Daniela queres dizer alguma coisa sobre o que eles de ti? Daniela: Não... eu concordo.” (Atividade A2, 19 de março de 2017, 11 horas).

Também, a atividade B1 – *Reconhecimento e Expressão de Emoções*, levou as crianças a partilharem situações/acontecimentos vividos que tenham experienciado determinadas emoções (alegria, tristeza, surpresa, medo, vergonha, raiva), que por vezes são de difícil partilha, nomeadamente situações relacionadas com a saída da casa de família e a sua entrada na CA.

Na atividade B2 – *Eu controlo as emoções: a Raiva* potenciou uma partilha de situações/acontecimentos que tenham sentido esta emoção e a uma discussão/partilha de ideias sobre o que os deixa com raiva e como agir para lidar com ela.

A atividade C – *A amizade*, levou à construção da *flor da amizade* em que cada criança teria de partilhar o que entende por amizade e escrever numa das partes da flor (pétalas, folhas, caule, terra):

“Ana: É ajudar as pessoas que precisam.

Yasmin: A amizade é ter felicidade, paz e amor pelos colegas (...) A amizade é ter orgulho pelos colegas e ajudar com muito carinho e amor (...) Apoiar, ajudar, olhar pelos outros colegas.

Iúri: Amizade é apoiar como se fôssemos uma equipa.” (Atividade C, 14 de abril de 2017, 11 horas).

Foram mencionadas diversas vezes pelas crianças *a amizade pelos colegas* e o *poder da amizade*, como podemos constatar nos seguintes excertos:

“Iúri: A amizade é tudo para o nosso coração e a família. Faz bem ao nosso corpo e natureza.

Ana: A amizade é como se fosse um coração.

Micael: É cuidar como se fosse nosso filho.

Cátia: Amor.” (Atividade C, 14 de abril de 2017, 11 horas).

A atividade E1 – *A violência* trouxe consigo a discussão em torno do tema a violência e dos tipos de violência existentes, também a apresentação de algumas situações fictícias com o objetivo de levar à reflexão.

Relativamente à atividade E2 – *Educação com/nos Valores*, levou ao debate e partilha de ideias sobre o conceito de direitos e deveres:

“Rodrigo: Porque não podia ser os direitos e deveres do Homem?”

Investigadora: Podia ser mas como vocês são crianças achei importante falarmos sobre os vossos direitos e deveres enquanto crianças. Alguém me sabe dizer o que é um direito?

Yasmin: É o que as crianças têm de fazer.

Rodrigo: Podem fazer e não fazer.

Micael: Podem fazer o que quiserem.

Ana: É... quando falam uma pessoa e... é mais ou menos isso, quando as crianças têm os mesmos deveres que outras pessoas.” (Atividade E2, 21 de maio de 2017, 11 horas).

As crianças referiram direitos relativamente à alimentação, habitação, educação, brincar, saúde e higiene, privacidade, família e amigos, bens, liberdade de pensamento, descanso e felicidade. Relativamente aos deveres da criança, foram referidos deveres de fazer lidas domésticas, ajudar, respeitar, higiene, não violência e ouvir os outros.

### **5.3. “o irre e o quieto” (Yasmin, 11 anos) ou como as crianças explicam e vicenciam as emoções**

Ao nível das competências emocionais, foram realizadas duas atividades que incidiram sobre este tema: a atividade B1 – *Reconhecimento e Expressão de Emoções* e a atividade B2 – *Eu controlo as emoções: a Raiva*, estas duas atividades pertencem ao Módulo B – *As emoções*.

Estas duas atividades partilharam os mesmos objetivos, o de promover um melhor conhecimento das emoções e dos estados emocionais, levando a uma compreensão dos sentimentos (dos seus e os dos outros) e a uma partilha de emoções.

A atividade B1 – *Reconhecimento e Expressão de Emoções* começou com uma tentativa de definição das emoções e dos estados emocionais por parte das crianças. As crianças salientaram sempre emoções negativas, como se pode verificar no excerto abaixo apresentado:

“Yasmin: Sim é como nós nos sentimos por dentro, é imagina alguém nos chama nomes e nós ficamos tristes, isso é uma emoção.

Cátia: É a tristeza, é a raiva, é o amor e a alegria. (...)

Daniela: As principais são o nojo, a tristeza, a alegria... zangado ou zangada, quando sentimos, quando nos sentimos muito... pensarem que nós fizemos alguma coisa que nós não fizemos e sentimo-nos muito culpados, a culpa. Não consigo pensar em mais nenhuma...

Bernardo: A tristeza, alegria, mal sentido, e amor.

Iúri: Sentimento acho que é amor e a alegria e mais nada.

Ana: É tristeza, alegria... quando nós sentimos mal e estamos muito tristes, choramos e ficamos zangados.

João: Tristeza, alegria.

Cátia: Eu esqueci-me de dizer o medo e a calma.” (Atividade B1, transcrição 26 de março de 2017, 15 horas).

Também sobre as emoções, na atividade A2 – O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim, ocorreu a partilha por parte de uma criança sobre *o que nos faz portar mal e bem*:

“Yasmin: Posso dizer uma coisa?

Investigadora: Claro que sim

Yasmin: Eu tinha uma psicóloga lá na escola e chamava-se Lúcia e ela contava-me sobre o irre e o quieto, o irre é o mau que está dentro de nós faz-nos portar mal e o quieto é o que nos faz portar bem. E também há o lobo bom e o lobo mau, o que nós alimentarmos mais é o que vence.

Bernardo: Eu tinha uma psicóloga, e fazia atividades com ela.” (Atividade A2, 19 de março de 2017, 11 horas).

De acordo com Trevisan,

Quando se analisam os afectos e emoções entre crianças, elas frequentemente aparecem consideradas em termos de medição de competências e habilidades sociais das crianças inseridas nos seus grupos de pares e tratam-se as emoções mais “clássicas”: orgulho, vergonha, medo, etc... Quando procuramos estudos que analisam uma visão da criança sobre as suas próprias emoções e a forma como são construídas encontramos menos material (2007, p.7).

Partindo desta premissa, nas atividades realizadas sobre esta temática ocorreu sempre uma *intensa* partilha de emoções entre as crianças e como se sentiram em determinadas situações/acontecimentos que foram marcantes para elas. Não é despidendo que a maioria está relacionada com o processo de acolhimento – tristeza, vergonha ou medo - o que remete para a necessidade urgente de se repensar a forma como este processo se faz. Não obstante, a surpresa também acontece.

[Sobre a tristeza]

“Yasmin: Quando, quando saí da casa dos meus pais...(…) Estava em casa dos meus pais, com os meus três irmãos e o meu cão. Saí de lá e vim para a Casa, o meu irmão ficou com a minha avó e a minha irmã com os meus pais.” (Atividade B1, transcrição 26 de março de 2017, 15 horas).

[Sobre a vergonha]

“Íuri: Tinha vergonha de todos.

Investigadora: Em que situação?

Íuri: Quando entrei.

Investigadora: Quando entraste?

Íuri: Quando entrei para a Casa. E também no ATL não tinha amigos.” (Atividade B1, transcrição 26 de março de 2017, 15 horas).

[Sobre o medo]

“João: Eu tenho medo... na sala, o Rodrigo não deixou ir ao computador e depois...

Investigadora: E depois?

João: E depois fiquei com medo dele.

Investigadora: Quando isso aconteceu estavas com quem?

João: Com quem?

Investigadora: Estavas com alguém ou estavas sozinho?

João: Sim.” (Atividade B1, transcrição 26 de março de 2017, 15 horas).

[Sobre a surpresa]

“Daniela: Então quando a Yasmin me ofereceu umas argolas. (...)

Daniela: Estava aqui na Casa. A Yasmin ofereceu-me numa caixinha a dizer um euro.

Investigadora: E como te sentiste?

Daniela: Senti-me surpreendida, fiquei feliz.” (Atividade B1, transcrição 26 de março de 2017, 15 horas).

No que se referiu ao lançamento do dado das emoções e à partilha de uma emoção de acordo com a face do dado voltada para cima (alegria, tristeza, surpresa, medo, vergonha, raiva), as crianças referiram sobretudo situações marcantes vividas quando saíram de casa da família, a sua integração na CA e situações vividas com outras crianças da CA. Após a partilha de cada situação/acontecimento vivenciado por cada criança, as restantes decidiram bater palmas como forma de apoio/suporte.

Relativamente à atividade B2 – *Eu controlo as emoções*: a Raiva, como o título indica foi incidido na emoção raiva. As crianças referiram que a raiva “é mau... e abusado... E bate.” (Micael, 8 anos).

Ocorreu uma partilha de situações/acontecimentos vivenciados pelas crianças em que experienciaram esta emoção, como se pode verificar nos excertos seguintes:

“Micael: Quando a minha mãe partiu a minha *playstation* (...) Eu não fiz nada... Fui jogar à bola...”

“Íuri: Mentir (...) O Micael. Ele mentiu numa coisa e eu fiquei de castigo.

Investigadora: Então e o que tu fizeste quando ficaste de castigo injustamente?

Tentaste explicar a situação? Íuri: Não fiz nada. (...)”

“Ana: Sim. Foi quando o Bernardo bateu-me (...) Sim eu não fiz nada (...) Eu chamei as adultas.” (Atividade B2, transcrição 1 de abril de 2017, 15 horas).

As crianças referiram algumas situações em que se sentiram com “raiva” mas que não fizeram nada para lidar com a emoção. No final da atividade foram pensadas pelas crianças algumas situações/acontecimentos em que os deixam com raiva/irritação e como agir em cada situação, foram mencionados situações de violência verbal: “chamar nomes”; violência física: “bater”, “dar carolo”, “beliscar”, “atirar brinquedos”; situações de conflito: “abusar com os outros”, “dizer mentiras”, “injustiças”, e a penalização que foi aplicada de certos comportamentos/atitudes: “levar castigos” e a “bolinha vermelha”.

Como soluções para lidar com esta emoção foram mencionadas o “falar”, “resolver o assunto”, “ignorar”, “respirar fundo”, “ter calma”, “dizer para parar”, “dizer/chamar ao adulto”, “lavar a cara”, “beber água”.

## **Considerações Finais**

Neste presente capítulo pretendo fazer uma reflexão introspectiva e retrospectiva acerca do percurso percorrido durante todo o Projeto de Intervenção. Estas considerações finais permitirão também desenvolver uma reflexão sobre a prática futura como Técnica Superior de Educação Social.

Este Projeto de Intervenção surgiu da necessidade de explorar e desenvolver competências pessoais e sociais com crianças que vivem num Centro de Acolhimento Temporário. Através da observação direta e de alguns registos de comportamentos foram identificados um conjunto de problemáticas que mereceram especial atenção, nomeadamente, situações de violência verbal e física e conflitos entre as crianças.

Como tal, depois do diagnóstico ter sido efetuado e de terem sido identificadas um conjunto de problemáticas na CA, foram delineados os objetivos para este Projeto de Intervenção. Sendo assim o objetivo geral do projeto de intervenção foi o de desenvolver competências pessoais e sociais com as crianças a nível da gestão de conflitos, capacidades de comunicação/partilha e a nível emocional.

Do ponto de vista da metodologia de intervenção, foram planeadas um conjunto de atividades baseadas em outros programas de desenvolvimento de competências existentes mas contextualizadas de acordo com características das crianças e do CA.

Após cinco atividades foi realizada uma avaliação do tipo intermédio em que as crianças teriam de responder a um conjunto de questões de forma informal sobre as atividades até então desenvolvidas. As questões realizadas foram relativas à atividade que mais tinham gostado, a que menos tinham gostado, o que aprenderam, o que correu bem/mal e sugestões para as próximas atividades.

Através das respostas dadas pelas crianças pode constatar-se que todas as crianças referiram a atividade B1 sobre o reconhecimento e expressão de emoções e a atividade C sobre a amizade como aquelas que mais gostaram. Identificaram as atividades A1 sobre o que penso de mim, a atividade A2 sobre o que penso dos outros e o que os outros pensam de mim, a atividade B2 sobre o controlo das emoções com enfoque na raiva e a atividade C sobre a Amizade como aquelas que menos gostaram.

No que diz respeito às aprendizagens retidas no decorrer destas atividades foram referidas aprendizagens relativas às emoções e à amizade, ou seja, as atividades que identificaram como aquelas que mais gostaram foram aquelas em que mais aprenderam.

Foi referido pelas crianças o comportamento e a falta de atenção como o que correu mal no decorrer das atividades.

Foram pedidas também algumas sugestões para a realização de futuras atividades, as crianças sugeriram atividades no exterior, até então as atividades tinham sido realizadas no Sótão da Casa.

Foram realizadas mais atividades com as crianças e após o término das mesmas foi realizada avaliação final que consistiu no preenchimento pelas crianças de um questionário. O inquérito foi apenas preenchido por sete crianças, pois duas delas saíram definitivamente do CAT a junho de 2017.

As perguntas do inquérito foram sobre a participação ou a não participação nas atividades e o motivo pela não participação, a atividade mais marcante e o porquê, a área que consideraram ter mais facilidade e mais dificuldade, a continuidade ou a não continuidade das atividades e o grau de satisfação geral das atividades.

Através do inquérito de avaliação final foi possível constatar que apenas duas crianças participaram na totalidade das atividades do projeto. Como já foi referido anteriormente, o número de participantes por atividade foi heterogéneo porque dependeu de um conjunto de fatores, nomeadamente, a criança passar, ou não, o fim-de-semana com a família, visitas de familiares, passeios ou saídas com voluntários, festas de aniversário, jogos ou torneios de futebol, entre outros.

As crianças que tiveram menos participação nas atividades foram a Daniela, o Bernardo, o Rodrigo e a Cátia com três atividades participadas.

Relativamente à não participação das crianças nas atividades, com 8 respostas temos as saídas com familiares, estas saídas tanto podem ser para passeios, passagem do fim-de-semana ou férias. De seguida, com 4 respostas temos o motivo de não querer participar, com 3 respostas os jogos ou torneios de futebol e, também, a visita de familiares e, por último, com 2 respostas as idas a festas de aniversário.

Todas as crianças consideraram as atividades relevantes. Não obstante, como atividade mais marcante foram referidas a atividade B1 - *Reconhecimento e Expressão de Emoções* e a atividade C - *Amizade*. Em relação à área de atuação em que as crianças tiveram mais dificuldades, foram referidas a atividade A2 - *O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim*, a atividade A1 - *O que penso de mim* e, com uma resposta, a atividade B2 - *Eu controlo as Emoções: a Raiva* e a atividade E2 - *Os nossos direitos*.

A área de atuação em que as crianças tiveram mais facilidade foi a atividade C - *A amizade*, a atividade B1 - *Reconhecimento e Expressão de Emoções*, a atividade A1 - *O que penso de mim* e a atividade E2 - *Os nossos direitos*.

Relativamente à continuação das atividades, a maioria das crianças respondeu que gostaria de continuar, duas crianças responderam negativamente.

De facto podemos salientar a importância do desenvolvimento de competências especialmente com crianças e jovens que se encontram em situações de acolhimento, esta última amplamente estudada pelas mais diversas áreas de investigação. Contudo, são poucos os programas de desenvolvimento de competências implementados a longo prazo em CA, apesar de se admitir a importância dos mesmos no desenvolvimento destas crianças e jovens, considerando sempre as crianças como parceiras neste processo e não como objetos de intervenção, paradigma que parece continuar a ser dominante nesta área e que urge combater.

## Referências

- Afonso, S. (2011). O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais em crianças institucionalizadas (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra). Consultado em <https://tinyurl.com/y9ovyz9n>
- Albuquerque, C. (2000). Direitos da Criança. As Nações Unidas, a Convenção e o Comité. *Documentação e Direito Comparado*, 83/84, 22-54.
- Alves, D. (2006). O Emocional e o Social em Idade Escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultado em <https://tinyurl.com/yawssgp8>
- Arriaga, P. & Almeida, G. (2010). Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8(1), 63-80.
- Arruda, M. (2014). O ABC das emoções básicas. Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Consultado em <https://tinyurl.com/y897qunc>
- Ashby, N. & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145 –161.
- Baltazar, M. (2007). (Re)Pensar a Sociologia dos Conflitos: a Disputa Paradigmática entre a Paz Negativa e/ou a Paz Positiva. *Nação e Defesa*, 116(3), 57-185.
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F. & Sousa, I. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em grupos com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Bastos, A. & Veiga, F. (Orgs.). (2016). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Berger, G. (2009). *A Investigação Em Educação: Modelos Socioepistemológicos E Inserção Institucional*. Educação, Sociedade & Culturas, (28), 175 - 192.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Carvalho, M.J. (2008). Juventude e Risco Social: uma Questão de Olhar(es)? *Revista LEVS - Laboratório de Estudos da Violência e Segurança da UNESP*, 1, 43-51.

- Carvalho, T. & Manita, C. (2010, Fevereiro). *Percepções de Crianças e Adolescentes Institucionalizados sobre o Processo de Institucionalização e a Experiência na Instituição*. Comunicação apresentada no Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Carvalho, M.J. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens. Programa de Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M.J. & Salgueiro, A. (2014). *Direitos da Criança. Experiências de quatro instituições de acolhimento de jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M.J. & Cruz, H. (2015a). *Autonomia. Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M.J. & Cruz, H. (2015b). *Transições. Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dantas, A. (2014, Janeiro). *Modelos Sociais de Felicidade*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Português de Sociologia, Évora.
- Carvalho, T. & Manita, C. (2010, Fevereiro). *Percepções de Crianças e Adolescentes Institucionalizados sobre o Processo de Institucionalização e a Experiência na Instituição*. Comunicação apresentada no Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Damáσιο, A. (2013). *O Sentimento de Si. Corpo, Emoção e Consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança. Da Participação à Responsabilidade*. Porto: Profedições, Lda.
- Del Valle & Quintanal, G. (2006). *Programa Umbrella. Mirando al futuro con habilidades para la vida*. Oviedo: ASACI - Asociación Asturiana para la Atención y Cuidado de la Infancia.
- Dias, I.S. (2010, Janeiro/Junho). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 14 (1), 73-78.
- Ekman, P. (1992). Are There Basic Emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Poderes. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2016). Infância, direitos e risco(s): velhos e novos desafios identificados a partir da análise dos Relatórios da CNPCJR (2000 e 2010). *Fórum Sociológico*, 29, 21-29.

- Fonseca, G. & Pedroso, J. (1998). As Comissões de Proteção: caminhos a percorrer na promoção da cidadania das crianças e dos jovens. *Revista Lusíada - Intervenção Social*, 17/18, 27-51.
- Frias, R. (2014). O Desenvolvimento das Competências da Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – o Contributo da Consciência Fonológica. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Coimbra). Consultado em <https://tinyurl.com/y8ru4fwv>
- Gersão, E. (2014). *A Criança, a Família e o Direito. De onde viemos. Onde estamos. Para onde vamos?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional* ( M. D. Correia, Trad.). Lisboa: Temas e Debates.
- Guerra, I. (2000). Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O planeamento em Ciências Sociais. Cascais: Principia.
- Guerra, P. (2004). A nova Justiça de Menores. Três anos depois. ‘Para onde vais, rio que eu canto?’. *Infância e Juventude*, 1, 9-40.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. & Hillman, A. (2008). The everyday lives of children in care: using a sociological perspective to inform social work practice. In Luckock, B. & Lefevre, M. (Eds.), *Direct Work: Social Work with Children and Young People* (pp.77-94). BAAF.
- Instituto para o Desenvolvimento Social (2000). *Lares de Crianças e Jovens: Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Instituto de Segurança Social (2003). *Manual de Boas Práticas. Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto de Segurança Social (2010a). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais: Centros de Acolhimento Temporário*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto de Segurança Social (2010b). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais: Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto de Segurança Social (2016). *Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

- Jares, X. (2001, Dezembro). Educação y Conflicto como retos de la Educación Infantil. Comunicação apresentada no Congresso Europeo: Aprender a ser, aprender a viver juntos, Santiago de Compostela.
- Keltner, D. & Ekman, P. (2003). Introduction: Expression of Emotion. In Davidson, Scherer, Goldsmith (Eds.) *Handbook of Affective Sciences* (411-414). New York: Oxford University Press.
- Konstantoni, K. & Emejulu, A. (2016). When intersectionality met childhood studies: the dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies*, 15(1), 6-22.
- Lima, L. (2014). Políticas de educação permanente: qualificacionismo adaptativo ou educação de adultos? *Sensos*, IV (1), 105-121.
- Lopes, J., Rutherford, R., Quinn, M., Mathur, S. & Cruz, C. (2006). *Competências Sociais. Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios, Lda.
- Martins, P. C. (2015). Depois do entretanto: o acolhimento institucional como lugar de passagem de trajetórias de vida complexas. Comunicação apresentada no Seminário Intervenção em Sede de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens, CEJ, Lisboa.
- Martins, P. C. (2005). Das dificuldades (dos) menores aos problemas (dos) maiores: elementos de análise das representações sociais sobre as crianças em risco. Braga: Universidade do Minho.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Actas do 6º Congreo Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, 724-733.
- Montandon, C. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue Française de Sociologie*, 96 (XXXVII-2), 263-282.
- Monteiro, A.R. (2010). *Direitos da Criança: Era uma vez...* Coimbra: Almedina.
- Pais, J. M. (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, 1, 7-57.
- Pais, J. & Machado, V. (2010). *Tempos e Transições de Vida. Portugal ao Espelho da Europa*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Pais, J., Lacerda, M. & Oliveira, V. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, 64, 301-303.

- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Coords.). (1997). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Pinto, A. C. (2001). As Emoções. In Pinto, A.C., *Psicologia Geral* (pp.241-270). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M., Silva, M., Ricardo, N. & Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais. Programa de Prevenção e Reabilitação para Jovens com Comportamento Social Desviante*. Ponta Delgada: Equal/ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- Roy, P., Rutter, M. & Pickles, A. (2000). Institutional Care: Risk from Background or Pattern of Rearing? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 139-149.
- Roy, P.; Rutter, M. & Pickles, A. (2004). Institutional care: associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 866-873.
- Santos, A. (2014). O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://tinyurl.com/yas527bk>
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc., Campinas*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. & Marchi, R. (2007). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho*, 4, 91-113.
- Sarmiento, M. & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em revista. Edição Especial*, 2, 17-34.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Casos Práticos. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. P. & Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a Convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Silva, M.J. (2010). A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: emoções, expressões corporais e tomadas de decisão (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consultada em <https://tinyurl.com/ycuh2aue>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tomás, C. (2001). A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. *Paidéia*, 11(21), 69-72.
- Tomás, C. & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: O Papel das Comissões de Protecção de Menores em Portugal. *Revista de Ciências Sociais*, 47(2), 383-408.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças : a construção social de sentimentos na interacção de pares In: L. Dornelles (org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 41-70). Petrópolis: Vozes.
- Wall, K., Leitão, M., Correia, S. & Ramos, V. (2016). *Políticas de Família em 2014 e 2015 Principais desenvolvimentos*. Lisboa: Observatório do ICS da Universidade de Lisboa.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The Social Competence of Students with Learning Disabilities Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 292-303.
- Vieira, A. (2013). Da Educação e da Mediação de tensões sociais, indisciplina e violência na escola. *Caderno pedagógico, Lajeado*, 10(2), 183-198.
- Vopel, K. (2006). *Cómo solucionar conflictos de manera creativa. Juegos para grupos de talleres y de aprendizaje*. Madrid: Editorial CCS.
- Zima, B, Bussing, R, Freeman, S, Yang, X, Belin, T. & Forness, S. (2000). Behavior Problems, Academic Skill Delays and School Failure Among School-Aged Children in Foster Care: Their Relationship to Placement Characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 87-103.

### **Referências Legislativas**

- Decreto-Lei nº142/2015 de 8 de Setembro. *Diário da República nº175/2015 – I Série de 2015-09-08*.
- Decreto-Lei nº23/2017 de 23 de Maio. *Diário da República nº99/2017 – I Série de 2015-05-23*.

## **Referências Eletrônicas**

Conflito de acordo com Giddens e Sutton. (2016). In Editora UNESP. Consultado em <http://editoraunesp.com.br/blog/confira-o-conceito-de-conflito-de-acordo-com-giddens-e-sutton>

Convenção sobre os Direitos das crianças. (2004). In UNICEF. Consultado em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Competência. (s.d). In Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. Consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/competência>

Children's Rights History. (s.d). In Humanium Together for Children's Rights. Consultado em <http://www.humanium.org/en/childrens-rights-history/>

Moreno, J. (2008). Instituto de Psicodrama Momento. Consultado em <https://institutomomento.wordpress.com/tag/jacob-levy-moreno>

## **Anexos**

### **Anexo 1 - Carta dirigida à Direção da Associação a pedir autorização para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção**

Ana Catarina Gomes Colorado

Aluna de 2ºano de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

Escola Superior de Educação de Lisboa

Exmo. Diretor

Loures, 4 de Novembro de 2016

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Intervenção Comunitária

Eu, Ana Catarina Gomes Colorado, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, encontro-me a desenvolver um Projeto de Intervenção, sob o tema “Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais com Crianças em Acolhimento Residencial”, sob orientação da Professora Doutora Catarina Tomás.

Venho por este meio solicitar a permissão para o desenvolvimento do presente Projeto de Intervenção na “uma casa para todos”.

O objetivo principal deste Projeto consiste na implementação de um Programa que permita a exploração e o desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais com as crianças.

Sem outro assunto, apresento os meus cumprimentos ficando a aguardar uma resposta ao ora solicitado.

Atenciosamente,

Ana Catarina Gomes Colorado

## **Anexo 2 - Protocolo de Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro ter sido informado por Ana Catarina Gomes Colorado e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente Projeto de Intervenção, tendo sempre em consideração os limites da confidencialidade, privacidade e anonimato da Casa e da Associação e das demais questões referentes ao Projeto de Investigação “Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais com Crianças em Acolhimento Residencial”.

O objetivo principal deste Projeto consiste na implementação de um Programa que permita a exploração e o desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais com as crianças.

Este estudo não me trará qualquer despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

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

### Anexo 3 - Caracterização do espaço físico do CAT

<b>Espaço</b>	<b>Nº</b>	<b>Descrição</b>
<b>Gabinete Técnico</b>	1	Espaço utilizado pela Diretora Técnica e Técnicos do CAT.
<b>Gabinete Equipa Educativa</b>	1	Espaço utilizado pelos Ajudantes de Ação Direta.
<b>Sala de Estar</b>	1	A sala de estar é o local onde as crianças normalmente se encontram, é um espaço comum. A sala contém uma secretária com um computador, estantes com livros e brinquedos. Tem 4 mesas e diversas cadeiras. Duas mesas utilizadas para as refeições dos mais crescidos, uma mesa pequena utilizada para as refeições dos mais pequenos e uma utilizada como balcão de apoio para se servir as refeições.
<b>Cozinha</b>	1	Local onde são preparadas as refeições.
<b>Dispensas</b>	7	Existem diversas dispensas cada uma utilizada com um fim próprio. Uma dispensa de material escolar, uma dispensa com alimentos, uma dispensa com material de higiene, uma dispensa com material de limpeza, duas de arrumações diversas e uma onde se colocam as roupas das crianças.
<b>Casa de Banho</b>	7	No total existem 7 casas de banho. No piso 0 encontram-se duas, uma exclusiva a crianças mais pequenas e bebés e, a outra de uso geral. No piso 1 encontram-se 3 casas de banho, uma exclusiva a raparigas, uma exclusiva a rapazes e outra para uso dos colaboradores. No piso 2 existe uma casa de banho, normalmente utilizada por quem se encontra no sótão. Ainda existe uma exterior utilizada pelas visitas.
<b>Quartos</b>	7	No total existem 7 quartos. No piso 0, encontra-se o quarto destinado aos bebés que inclui camas de grades. Também no mesmo piso encontra-se um outro quarto destinado a crianças mais pequenas. Os restantes quartos encontram-se todos no piso 1 para crianças mais crescidas.
<b>Sótão</b>	1	O sótão inclui uma televisão, uma Playstation, estantes com filmes e jogos para a Playstation. Inclui também diversos brinquedos e livros. O sótão é um espaço utilizado principalmente pelas crianças depois do jantar e após as tarefas estarem realizadas (vestir

---

		pijama, higiene oral). As crianças vão para o sótão antes de irem dormir.
<b>Espaço Exterior</b>	2	Existem dois espaços exteriores, um no piso 0 com ligação à sala de estar e outro no piso 1. No piso 0 encontra-se um pequeno parque infantil. No piso 1 é um terreno liso onde as crianças costumam andar de triciclo, trotinete, patins, sempre com supervisão dos Ajudantes de Ação Direta.
<b>Sala de Visitas</b>	1	Localizado no piso 1 encontra-se na parte exterior uma sala para visitas de familiares.
<b>Lavandaria</b>	1	Local onde são tratadas as roupas das crianças. A lavandaria contém duas máquinas de lavar e uma máquina de secar e cestos de roupa identificativos com o nome da respetiva criança para ser posteriormente arrumado.

---

## Anexo 4 – Calendarização das Atividades

Dias / Meses	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
1	Diagnóstico				Módulo B – Parte II	
2						
3						
4						
5				Módulo A – Parte I		
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						Módulo E – Parte I
14					Módulo C	
15						
16						
17						
18						
19				Módulo A – Parte II		
20						
21						Módulo E – Parte II
22						
23						
24						
25						
26				Módulo B – Parte I		
27						
28						
29						
30					Avaliação Intermédia	
31						

## **Anexo 5 – Descrição das Atividades do Projeto**

### **A – O meu pensamento e o dos outros**

Atividade A1 – O que penso de mim

Atividade A2 – O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim

#### **A1: O que penso de mim**

##### Descrição da Atividade:

A atividade “Bazar das Características” inicia-se com a distribuição de doze cartões brancos por cada uma das crianças. De seguida, é explicado que se irá montar um bazar, no qual estão disponíveis uma grande variedade de artigos, informando que os mesmos não poderão ser comprados com dinheiro, só se obtêm mediante troca.

Num primeiro momento, os participantes são convidados a trocar os seus doze cartões brancos por fichas de cor, de acordo com as características que pensam defini-los.

É necessário reforçar a importância de uma escolha honesta e sincera das cores e quantidades das fichas que irão adquirir no bazar, pois as sequências por eles elaboradas deverão refletir a imagem que eles têm de si próprios.

Num segundo momento, as crianças são convidadas a alterar a sequência que construíram, trocando as fichas das características que neles pensem ser excessivas ou não fazer falta, por outras características que considerem importantes ou necessárias.

Mais uma vez, é necessário frisar a honestidade com que as trocas devem ser efetuadas, pois esta segunda sequência terá de dar a conhecer quais são as características que cada um acha importante manter, possuir ou desenvolver.

##### Objetivos:

- Perceção de cada um sobre as suas características próprias;
- Tornar claro que as crenças que cada um constrói acerca de si próprio poderão ser melhoradas e desenvolvidas.

#### **A2: O que penso dos outros? O que os outros pensam de mim?**

##### Descrição da Atividade:

A atividade “Nós e os Outros” começa por se explicar que para além da imagem que nós construímos acerca de nós próprios também construímos uma imagem acerca das outras pessoas e do que essas pessoas pensam sobre nós. Todas as pessoas têm as suas características próprias, qualidades e defeitos.

São entregues cartões vermelhos e cartões verdes a cada uma das crianças, correspondentes ao número total das crianças participantes. Cada criança tem de escrever uma qualidade e um defeito para cada uma das outras crianças do grupo. A intenção é refletir sobre as suas próprias qualidades e defeitos e sobre as qualidades e defeitos dos outros.

Objetivos:

- Tornar consciente de que todas as pessoas têm qualidades e defeitos;
- Reconhecer as próprias qualidades e defeitos;
- Tornar consciente de que cada pessoa constrói uma imagem de si, dos outros e do que os outros pensam de si.

**B – As Emoções**

Atividade B1 – Reconhecimento e Expressão de Emoções

Atividade B2 – Eu controlo as emoções: a Raiva

**B1: Reconhecimento e expressão de emoções**

Enquadramento Teórico:

“As emoções desempenham um papel importante nas nossas vidas. Estão enraizadas biologicamente na nossa natureza e fazem parte de nós” (González-Pérez & Pozo, 2014, p.102).

As emoções são caracterizadas por “afetos intensos de curta duração que surgem, bruscamente, quando uma pessoa vive ou viveu uma experiência agradável ou desagradável” (Echeburúa, 2001, p.39 citado por p.89).

As emoções são acompanhadas de alterações na expressão facial (riso, semblante severo, rigidez de maxilares, etc.) e na expressão corporal (suor, palidez, aumento do ritmo cardíaco, etc.).

“Cada tipo de emoção preestabelece no nosso corpo um tipo diferente de resposta. O Ser Humano possui a enorme riqueza de experimentar uma grande quantidade de emoções. Estas emoções ativam-se a partir de pensamentos, sentimentos e sucessos que ocorrem na vida diária”. (González-Pérez & Pozo, 2014, p.99)

Aprender a conhecer os próprios sentimentos é um passo importante antes de saber lidar com eles.

Descrição da Atividade:

Lançamento de um dado “dados dos sentimentos e emoções” em que cada face tem escrito um dos seguintes estados emocionais: tristeza, alegria, medo, raiva, vergonha e surpresa.

As crianças encontram-se sentadas numa roda. Numa primeira volta, cada criança atira o dado à vez e mostra através da expressão facial e corporal como fica de acordo com a face voltada para cima.

Numa segunda volta, o dado volta a ser lançado e, desta vez, para além de identificar a emoção ou sentimento presente, terá de descrever uma situação ou um acontecimento em que se tenha sentido dessa forma: “o que aconteceu”, “onde estavas”, “quando foi”, “quem estava presente”, “o que pensaste”, “o que sentiste”.

#### Objetivos:

- Promover um melhor conhecimento dos estados emocionais;
- Proporcionar momentos de expressão e partilha de emoções;
- Entender que cada emoção corresponde a uma expressão facial e corporal diferente;
- Expressar os sentimentos adequados;
- Compreender os meus sentimentos e os do outro;
- Saber ouvir o outro.

### **B2: Eu controlo as emoções: a raiva**

#### Descrição da Atividade:

Primeiro faz-se um pequeno resumo da sessão anterior (B1) para aqueles que não puderam assistir à mesma. Leitura de uma breve história sobre a imensa família de sentimentos e emoções (“os nossos aliados e os nossos inimigos”). Continuação com a leitura de “Eu controlo as emoções” para introduzir que existem sentimentos e emoções que por vezes nos dominam e nos fazem sentir mal, para os combater é necessário conhece-los e saber como agir em cada situação.

Enfoque especial na emoção raiva/ira. Leitura de “O Patudo a vencer o Zangado”. Escrita de uma situação ou acontecimento onde tenhas sentido com bastante intensidade este sentimento: onde foi; quando foi; quem estava contigo; o que aconteceu; o que fizeste; farias diferente; o quê.

Vamos vencer este sentimento negativo através da elaboração conjunta de uma lista de coisas que irritam e como agir em cada situação.

#### Objetivos:

- Proporcionar momentos de partilha de emoções e sentimentos;
- Compreender os meus sentimentos e os do outro;
- Saber ouvir;
- Compreender que existem sentimentos e emoções agradáveis, mas também, desagradáveis;
- Conhecer as emoções e sentimentos desagradáveis para os saber combater, com especial enfoque na Raiva/Ira;
- Tornar claro que cada um sente e vive a “Raiva/Ira” de diferentes formas e intensidades de acordo com a situação e interpretação que fazemos.

## **C – Construindo Relações**

### **C: A Amizade**

#### Descrição da Atividade:

“Ter amigos, fazer amigos e manter amizades representam fatores fundamentais para o desenvolvimento saudável do ser humano” (Ricardo & Rossetti, 2011).

Introdução do tema da Amizade, apoiando a reflexão em torno do seu significado, “o que é a amizade?” e “o que é ser amigo?”, através da criação de uma “Flor da Amizade” com palavras-chave e frases sobre o que cada criança considera que “a amizade é...”

#### Objetivos:

- Promover a reflexão em torno do significado da Amizade;
- Refletir sobre “o que é ser bom amigo”.

## **D – Reconhecimento das diferenças**

Atividade D1 – A Diferença

Atividade D2 – Trabalhando a Multiculturalidade

### **D1: A Diferença**

#### Enquadramento Teórico:

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), entende-se por deficiência toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica do ser humano, podendo estas ser temporárias ou permanentes.

Podem ser consideradas quatro tipos de deficiências: a deficiência visual, a deficiência auditiva, a deficiência motora e a deficiência mental.

### Descrição da Atividade:

A atividade “a Diferença” encontra-se dividida em três partes de acordo com os tipos de deficiência existentes, visual, auditiva e física/motora.

Numa primeira parte, serão apresentadas 4 imagens que caracterizam o tipo de deficiência visual (livro de braile, a bengala extensível, o cão guia, símbolo universal da deficiência visual). Após adivinharem o que aparece em cada imagem e de que tipo de deficiência se trata, irão deslocar-se até ao jardim da casa, onde se juntam a pares e é colocado uma venda e entregue um pau de vassoura a cada par, de modo a terem que ultrapassar vários obstáculos, obstáculos esses que as pessoas com deficiência visual passam todos os dias. A atividade termina no sótão da casa e é onde é dado o começo para a segunda parte.

Na segunda parte, serão apresentadas 4 imagens características do tipo de deficiência auditivo (surdez, alfabeto língua gestual, comunicação gestual, símbolo da deficiência auditiva). Após adivinharem o que aparece em cada imagem e de que tipo de deficiência se trata, passam à parte prática, que consiste em retirar um papelinho de um saco inscrito com várias ações (dor de cabeça, pedir para ir à casa de banho, ter fome, doer a barriga, etc.) em que cada criança terá de representar o papel que lhe calhar utilizando apenas a linguagem corporal.

Na terceira e última parte, serão apresentadas duas imagens (cadeira de rodas, símbolo da deficiência motora), onde terão de adivinhar de que tipo de deficiência se trata. Como parte prática é colocado num local médio alto um objeto de interesse das crianças, cada criança terá de chegar ao objeto não utilizando os braços ou as pernas.

### Objetivos:

- Dar a conhecer os diferentes tipos de deficiência;
- Compreender que cada pessoa tem as suas próprias características e individualidades;
- Promover atitudes de não discriminação;
- Respeito pelas diferenças e aceitação das pessoas com deficiência;
- Saber colocar-se no lugar do outro;
- Tornar consciente que todas as pessoas têm lugar na nossa Sociedade independentemente das suas diferenças.

## **E – Educação com/nos Valores**

Atividade E1 – A Violência

### **E1: A Violência**

#### Enquadramento Teórico:

A violência é um fenómeno universal, complexo e com múltiplas causas, atingindo todas as classes sociais, etnias, raças, religiões e culturas e manifestando-se das mais diversas formas.

É necessário fazer uma prevenção desde a primeira infância e dos vários contextos do desenvolvimento infantil: a família, a escola, o grupo de amigos, os meios de comunicação e a sociedade ou o meio cultural onde vive a criança.

“Educar para a não-violência significa mediar, criar pontes que procurem evitar o aparecimento de problemas e dificuldades futuras, através da sua prévia identificação e da rápida intervenção, ensinando capacidades e competências no sentido de melhorar as suas relações interpessoais” (González-Pérez & Pozo, 2014, p.12).

#### Descrição da Atividade:

Introdução do tema da violência, apoiando a reflexão em torno do seu significado: “O que é a violência?”, “Quais são os diferentes tipos de violência?”, “Já foram vítimas de violência?”, “Como podemos lidar com a violência?”.

Apresentação de três situações diferentes para refletir quem é o agressor, quem é a vítima, o que aconteceu e o que fariam

Experiência da maçã e o Bullying. A uma das maçãs diz-se coisas muito feias, e a outra só se diz coisas boas.

#### Objetivos:

- Apresentação e conseqüente reflexão em torno do tema da violência;
- Dramatização de uma situação de violência;
- Colocação no lugar do outro.

### **E2: Os nossos Direitos**

#### Descrição da Atividade:

Introdução do tema da Multiculturalidade através da leitura do texto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, apoiando a reflexão em torno do seu significado.

Jogo de tabuleiro de tema “Todos Diferentes Todos Iguais”. O jogo apresenta 20 casas até chegar à casa final de chegada, até lá as crianças terão de responder a um conjunto de perguntas consoante a cor da casa que lhes calhar. As casas apresentam 6 cores diferentes, 5 das cores referentes aos cinco continentes, cada um representado pela sua cor: Europa (cor branca), Ásia (cor amarela), África (cor castanha), Oceânia (cor azul) e América (cor vermelha), a outra cor, a verde representada com o símbolo do dado, são perguntas gerais, permitindo a quem calhar nessa casa e, caso acerte, lançar o dado e jogar novamente.

Objetivos:

- Dar a conhecer o conceito de direito;
- Tornar consciente os Direitos da Criança .

## Anexo 6 - Transcrição das Atividades

---

### Análise dos dados (transcrições das atividades)

---

A – O meu pensamento e o dos outros	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
<p><u>A1 – O que penso de mim</u></p> <p><u>Participantes:</u> Investigadora e 4 Crianças. As crianças foram divididas em dois grupos, cada grupo com quatro elementos. (Grupo I: Iúri, Yasmin, João e Bernardo; Grupo II: Micael, Rodrigo, Daniela e Ana).</p> <p><u>Duração:</u> Aproximadamente 45 minutos.</p> <p><u>Data e Hora:</u> 3 de dezembro, 15 horas.</p> <p><u>Local:</u> Sótão da Casa.</p> <p><u>A2-O que penso dos outros e o que os outros pensam de mim</u></p> <p><u>Participantes:</u> Investigadora e 6 crianças (Iúri, Micael, João, Yasmin, Daniela e Bernardo).</p> <p><u>Recursos Materiais:</u> Cartolina vermelha e verde, lápis ou canetas.</p> <p><u>Duração:</u> 1 hora.</p> <p><u>Data e Hora:</u> 19 de Março, 11 horas.</p> <p><u>Local:</u> Sótão da Casa.</p>			
A1 – O que penso de mim	Significados que as crianças atribuem a si	Teimosia	<p>“Yasmin: Teimosia é a pessoa dizer vai arrumar o teu quarto e nós dissermos não, não queremos e depois é porque nós estamos a teimar. (...)</p> <p>Bernardo: É quando uma pessoa dizer para fazer uma coisa e tu digas não.”</p>

			<p>“Micael: É abusado.  Ana: (imitando o Micael) É abusado.  Rodrigo: É uma pessoa que é muito teimosa e depois dizem não vais usar a mala e a mãe diz sempre sempre a mesma coisa e diz eu vou, eu vou e eu vou.  Micael: (ao mesmo tempo que o Rodrigo fala) Eu sei, eu sei, eu sei.  Daniela: Teimoso é tipo por exemplo a mãe diz olha tu não podes mexer aí e depois ele quer, e depois quando a mãe vira as costas, ele vai lá mexer.  Investigadora: Agora é a tua vez Micael, o que é ser Teimoso?  Micael: A mãe diz assim não mexas que aquilo vai cair e ele depois vai mexer e aquilo cai e pode partir a cabeça ou a perna, ou morrer.”</p>
		Impulsividade	<p>“Bernardo: É tipo quando tu ficares assim impossível.  Íuri: Impossibilidade... É possível, é possível.  Yasmin: Impulsividade é tu mandares fazer tipo, tu disseres tens que fazer surf com um skate na água, é impossível.  Investigadora: Não é a palavra impossível é Impulsividade.”</p>
			<p>“Rodrigo: Quer dizer que é uma coisa muito muito muito impossível.  Daniela: Impulsibilidade é por exemplo alguém diz que consegue respirar dentro de água e consegue saltar a janela sem se magoar.  Investigadora: Vocês estão a confundir a palavra Impulsividade com Impossibilidade ou Impossível. A Impulsividade é uma atitude de alguém impulsivo, que toma decisões ou age sem pensar nas consequências.  Micael: Já sei, já sei, já sei.  Investigadora: Diz Micael.  Micael: É tipo assim nós estamos a provocar ele e estamos a chamar nomes a ele e depois ele bate e nós deitamos sangue.”</p>
		Medo(s)	<p>“Íuri: É um ladrão que vem a nossa casa e tem uma pistola, nós temos medo.  Yasmin: O medo é por exemplo tu mandares-me saltar das escadas abaixo e eu tenho medo, não consigo, tenho medo. Não consigo saltar porque tenho medo de me magoar, tenho medo de partir qualquer coisa e tenho medo de ir para o Hospital.  Investigadora: Todos nós temos os nossos medos. Do que têm medo?  Yasmin: Eu tenho medo de perder a família.  Bernardo: Eu tenho medo de ficar na prisão para sempre.  Íuri: Eu tenho medo de alturas.  João: Tenho medo de galinhas.”</p>

			<p>“Rodrigo: É tipo o Micael estava no quarto com tudo escuro e imagina que ele tinha medo do escuro e depois começava a gritar ahhh!  Micael: É tipo assim, estou a passear e vêm umas cobras e ahhh, ajudem-me!  Investigadora: Então pelo que tu disseste, o teu medo são as cobras.  Micael: Sim.  Investigadora: Do que vocês têm medo?  Rodrigo: Eu sei lá. Quer dizer tenho medo de ir à tourada e o touro me tirar as cuecas.  Micael: Eu tenho medo de chitas, de cobras.  Daniela: Eu tenho medo de Lendas.  Ana: Eu tenho medo do tubarão. (...)  Daniela: Tipo eu tenho um diário e eu quero escrever lá dentro que eu gosto de alguém ou um segredo meu, eu escrevo lá dentro do meu diário e alguém quer ver.”</p>
		Sociabilidade	<p>“Yasmin: É uma pessoa que...  Íuri: Eu sei.  Yasmin: Não sei muito bem explicar.  Íuri: Eu sei.  Yasmin: Eu sei o que é mas não sei explicar.  Íuri: Sociável é uma pessoa que...”</p>
			<p>“Micael: É uma coisa social.  Rodrigo: Quer dizer que é saudável, social.  Micael: Social é ser saudável.  Daniela: Quer dizer social.  Investigadora: Sociável é uma pessoa que se relaciona facilmente com outras pessoas.  Rodrigo: Eu sou sociável.”</p>
		Egoísmo	<p>“Yasmin: Egoísmo é o João pedir-me assim, vocês dizem isso muitas vezes...  Bernardo: (interrompe a Yasmin) Ah sim! (chamado à atenção por interromper)  Yasmin: O João pedir-me um brinquedo, por exemplo o meu helicóptero e eu não querer emprestar, por isso é que se chama egoísmo.  Bernardo: Eu sei, eu sei.  Investigadora: O Íuri pôs o braço no ar primeiro, depois és tu.  Yasmin: Vem de egoísta!  Íuri: É, eu não vou emprestar um brinquedo ao Bernardo, eu não empresto.  Bernardo: Também não te vou emprestar a minha guitarra.  Íuri: Vais!  Investigadora: Então pelo que vocês os dois disseram são ambos egoístas!</p>

			<p>Iúri: Sim...</p> <p>Bernardo: E sabes o que é mais ser egoísta? É quando o Iúri me pedir a guitarra e eu digo que não.</p> <p>Investigadora: Não era mais fácil se vocês emprestassem os vossos brinquedos um ao outro? O Iúri quer ir tocar guitarra, tem de te pedir se o Bernardo a empresta, assim como tu Bernardo também deves querer brincar com um brinquedo que tenha o Iúri. Assim ambos ganham! O ser egoísta é colocar os seus interesses, desejos e necessidades em primeiro lugar. A nossa próxima palavra é Simpatia.</p> <p>Yasmin: É ser simpático para as pessoas. Tu dizes ou alguém diz queres vir brincar comigo e eu digo pode ser, estou a ser simpática.</p> <p>Iúri: Gostar de outra pessoa, é ser simpático.</p> <p>Bernardo: E namorar.”</p> <p>“Rodrigo: É como a Daniela tivesse dois doces e o Micael pedi assim dá-me um e depois ela diz assim não são meus e o Micael por favor e ela não tira daí a mão.</p> <p>Daniela: Eu acho que tipo se os nossos pais trouxerem batatas fritas para nós e doces e nós levamos para algum sítio e depois as pessoas pedem, eu digo não foi os meus pais que trouxeram, pede aos teus pais para comprarem.</p> <p>Micael: É tipo assim, assim, o meu pai trás tipo doces, chupa, uma goma, e depois eu digo assim meninos quem quer um chupa e eles dizem sim eu quero e eu digo não foi o meu pai que comprou.</p> <p>Rodrigo: Posso dizer?</p> <p>Investigadora: Podes.</p> <p>Rodrigo: É como o que o Micael estava a dizer pergunta-se meninos quem quer chupas e eu digo quero eu quero eu e depois chega o Micael e diz vai comprar.</p> <p>Ana: É tipo um menino que tem um chupa e o outro que quer e todas as pessoas querem e ele disser não, vai comprar à tua loja.</p> <p>Rodrigo: Também digo, vai comprar à tua loja.”</p>
		Empenho	<p>“Iúri: Não.</p> <p>Bernardo: Não.</p> <p>João: (acena a cabeça)</p> <p>Investigadora: O Empenho vem da palavra Empenhar, de nos esforçarmos, insistirmos, persistirmos.</p> <p>Yasmin: Eu por exemplo invés de ir brincar quero acabar os trabalhos para tirar boas notas, por exemplo segunda-feira, terça e quarta vou ter teste, de Estudo Meio, Português e Matemática, então eu invés de brincar quero estudar para tirar boas notas.</p>

			Investigadora: Muito bem Yasmin deste-nos um bom exemplo de empenho. (aplausos)”
		Controlo	<p>“Íuri: Controlo é... estás nervoso né e depois uma pessoa pára. Bernardo: Bla Bla Bla Bla. (chamado à atenção) Yasmin: Controlo é imagina estás num carro e queres controlar o volante ou pode ser eu estou na rua e não consigo andar em frente e então quero-me controlar. Bernardo: Sabes o quê, é eu estou com um robot e o robot está-se a controlar.”</p> <p>“Rodrigo: É como se estivesses a controlar uma pessoa, como os carros telecomandados e também podes controlar-te a ti próprio para não bateres. Micael: É tipo nós estávamos a jogar um videojogo e lá controlamos as pessoas, é a mesma coisa. Daniela: Controlar é tipo, por exemplo, num carro nós estamos a controlar o volante. Micael: É quando nós fechamos os olhos e estamos a fazer de zombie, outra pessoa está a controlar, vira para o outro lado, sobe, desce, salta. Rodrigo: Era isso que eu ia dizer num filme do Cartoon Network. Vira para a esquerda, vira para a direita, ganha-se confiança.”</p>
		Manipulação	<p>“Yasmin: Não sei, já ouvi essa palavra mas não sei. (...) Estou a manipular qualquer coisa. Investigadora: A Manipulação é o ato ou efeito de manipular normalmente para obtenção de alguma coisa em troca.”</p> <p>“Micael: Eu não sei. Rodrigo: Eu não sei. Investigadora: A Manipulação é o ato ou efeito de manipular normalmente para obtenção de alguma coisa em troca. Rodrigo: É como se fosse graxa.”</p>
		Agressividade	<p>“Bernardo: Eu empurro uma pessoa e depois ele diz asneiras. Íuri: Agressivo é dizerem asneiras para mim, ser mau e, mais nada. Yasmin: Para mim agressivo é nós estamos a brincar à ginástica acrobática, aos robots, Playstation, o que nós queremos aqui no sótão, mas eu estou agressiva porque eu bati no Íuri porque ele não me deixa jogar.”Íuri: É ser mau. Bernardo: É ser mau para as pessoas. Yasmin: Uma amiga minha anda a fazer <i>bullying</i> na escola, está a ser agressiva.”</p> <p>“Rodrigo: Agressividade é a mesma coisa que estares a bater a uma pessoa, fazer Bullying. E é como o Micael não me está a fazer nada e eu começava aqui a andar à porrada com ele e não posso porque isso é agressividade.</p>

			<p>Micael: É tipo o Rodrigo diz assim queres levar socos e eu digo não e ele depois começa-me a bater.</p> <p>Daniela: Eu acho que...</p> <p>Micael: A Maria está sempre a dar socos.</p> <p>Rodrigo: E quer-me puxar as orelhas.</p> <p>Daniela: Eu acho que é tipo eu bato, eu puxo a orelha ao Senhor Rodrigo e depois ele volta a pedir que quer outra vez.</p> <p>Ana: Ser agressivo é tipo uma pessoa que é pequena e outra que é a mãe, o pai e a mãe estão a almoçar e depois quando eles estão a comer, o pai e a mãe vão deitar e...</p> <p>Rodrigo: Começa a bater ao pai.</p> <p>Ana: Yah, e começa aos socos e chateada com o pai.”</p>
		Tranquilidade	<p>“Íuri: Tranquilidade é, eu sei. É passear, está tudo tranquilo, portar bem...</p> <p>Yasmin: Tranquilidade é por exemplo eu queria portar-me bem, ai já me enganei.</p> <p>Investigadora: Podes dizer de novo.</p> <p>Yasmin: Tranquilidade é eu estar bem, estar feliz, estar contente, ter uma boa vida, se eu portar bem tenho tudo o que eu quero.</p> <p>(risos)</p> <p>Bernardo: É quando tu portares bem e o teu pai diz que fica tranquilo.”</p> <p>“Daniela: Tranquilo é por exemplo está a dar uma coisa na televisão tipo um filme que eu gosto muito e eu estou no sofá tranquila e favorável.</p> <p>Micael: É tipo eu estou a ver um filme e fico com o bico calado, de boca calada.</p> <p>Rodrigo: É a mesma coisa que estares deitado no sofá, na boa, sem ouvir moscas, a ouvir o som do mar, a curtir o som da televisão.“</p>
		Coragem	<p>“Íuri: Coragem é, vê, salvar uma pessoa aí na janela, temos coragem.</p> <p>Yasmin: Coragem é por exemplo se a nossa casa pegar fogo e tiver um bebé lá dentro no quarto, o que nós temos de fazer é, nós irmos para o quarto ter coragem e ir buscar o bebé e trazê-lo.</p> <p>Investigadora: E vocês aqui são todos corajosos? Eram capazes de enfrentar os vossos medos?</p> <p>Yasmin: Eu era!</p> <p>Íuri: Eu era!</p> <p>Bernardo: Eu era!”</p> <p>“Micael: É não ter medo, é não ter medo das pessoas, é tipo não ter medo de uma chita, de um touro.</p> <p>Rodrigo: Corajoso quer dizer coração de leão.</p> <p>Micael: É tipo chega lá tapou a boca a um menino que é o Rodrigo e estás a falar com quem pergunta, e responde contigo mesmo.</p>

			<p>Investigadora: Ter coragem e ser corajoso é enfrentarmos os nossos próprios medos. Vocês acham que são corajosos?</p> <p>Micael: Sim eu sou corajoso.</p> <p>Rodrigo: Sim.”</p>
		Inibição	<p>“Yasmin: Se a nossa casa pegar fogo nós temos aquelas coisinhas.</p> <p>Investigadora: (voltando a repetir) O que é a inibição e o ser inibido?</p> <p>Yasmin: Já sei, uma pessoa tipo na escola porta-se mal mas em casa é sossegado, é bem comportado, está quietinho, não diz asneiras, porta-se bem.</p> <p>Bernardo: E porta-se bem para o pai, não diz asneiras para o pai, não dizer à mãe é só ajudar a mãe.</p> <p>Investigadora: Uma pessoa inibida é uma pessoa tímida, envergonhada, acanhada, que não se sente tão à vontade como as outras pessoas. A nossa próxima e última palavra é Arrogância.</p> <p>Bernardo: Como eu ontem, estavam todos a gozar comigo, aqueles miúdos brancos, cristãos estúpidos.</p> <p>Iúri: Porque não deste um soco?</p> <p>Yasmin: Calma! CONTROLO!. (novamente chamado à atenção)”</p>
		Arrogância	<p>“Yasmin: É uma pessoa... que tem rugas?</p> <p>(...)</p> <p>Yasmin: Uma amiga minha na escola ela quando não quer ser amiga da outra, ela mente sempre que é amiga dela para elas não ficarem tristes. “</p>
			<p>“Daniela: É aquelas pessoas que dançam assim... la la la</p> <p>Rodrigo: Quer dizer que tem a pele com muitas rugas e têm uma verruga. (...)</p> <p>Daniela: Eu e a Yasmin não somos amigas da Ana e depois vamos lá ao pé dela e fingimos que somos amigas dela e depois quando viramos as costas falamos mal dela.</p> <p>Investigadora: E achas que isso é uma coisa que se faz? Não achas que assim deixas a Ana triste?</p> <p>Daniela: Sim...”</p>
		Ponderação	<p>“Daniela: Ponderar é por exemplo a Daniela sabe isto e depois tem um ponto final.</p> <p>Rodrigo: Não sei. (...)</p> <p>Micael: É por exemplo uma pessoa está-me a bater e eu digo porque me estás a bater não te fiz nada.”</p>

B- As emoções	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
---------------	------------	---------------	---------------------

B1 – Reconhecimento e Expressão de Emoções

Participantes: Investigadora e 7 crianças (Iúri, Daniela, Yasmin, Ana, João, Bernardo, Cátia).

Recursos Materiais: dado em cartolina com as emoções inscritas.

Duração: 1 hora.

Data e Hora: 26 de Março, 15 horas.

Local: Sótão da Casa.

B2 – Eu controlo as emoções: a Raiva

Participantes: Investigadora e 4 crianças (Iúri, Micael, Ana e João).

Recursos Materiais: Livro “Eu controlo as emoções!” de Paulo Moreira, folha, lápis ou caneta.

Duração: 1 hora.

Data e Hora: 1 de Abril, 15 horas.

Local: Sótão da Casa.

B1 – Reconhecimento e Expressão de Emoções	(Re)conhecimento de emoções	Definição	<p>“Yasmin: Sim é como nós nos sentimos por dentro, é imagina alguém nos chama nomes e nós ficamos tristes, isso é uma emoção.  Cátia: É a tristeza, é a raiva, é o amor e a alegria. (...)  Daniela: As principais são o nojo, a tristeza, a alegria... zangado ou zangada, quando sentimos, quando nos sentimos muito... pensarem que nós fizemos alguma coisa que nós não fizemos e sentimo-nos muito culpados, a culpa. Não consigo pensar em mais nenhuma...  Bernardo: A tristeza, alegria, mal sentido, e amor.  Iúri: Sentimento acho que é amor e a alegria e mais nada.  Ana: É tristeza, alegria... quando nós sentimos mal e estamos muito tristes, choramos e ficamos zangados.  João: Tristeza, alegria.  Cátia: Eu esqueci-me de dizer o medo e a calma.”</p>
	Expressão de emoções (Situação ou acontecimento vivido pela criança)	Tristeza	<p>“Yasmin: Quando, quando saí da casa dos meus pais... (...) Estava em casa dos meus pais, com os meus três irmãos e o meu cão. Saí de lá e vim para a Casa, o meu irmão ficou com a minha avó e a minha irmã com os meus pais.”</p>

		Vergonha	<p>“Íuri: Tinha vergonha de todos.  Investigadora: Em que situação?  Íuri: Quando entrei.  Investigadora: Quando entraste?  Íuri: Quando entrei para a Casa. E também no ATL não tinha amigos.”</p>
		Surpresa	<p>“Daniela: Então quando a Yasmin me ofereceu umas argolas. (...)  Daniela: Estava aqui na Casa. A Yasmin ofereceu-me numa caixinha a dizer um euro.  Investigadora: E como te sentiste?  Daniela: Senti-me surpreendida, fiquei feliz.”  “Cátia: Quando era Natal o pai natal deu-me maquilhagem.  Investigadora: E ficaste surpreendida? Não estavas à espera?  Cátia: Sim e contente.  Investigadora: E estavas com quem quando isso aconteceu?  Cátia: Com a minha prima, em casa do pai natal.  Investigadora: Em casa do pai natal?  Cátia: Sim!”</p>
		Medo	<p>“Ana: A minha orelha, depois não posso usar mais brincos.  Investigadora: E como é que ficaste com a orelha infetada?  Ana: Eu estava sentada e a Yasmin disse vai para ali e tirou-me o brinco para eu te pôr o outro e depois ela viu tudo infetado.  Investigadora: E quando aconteceu como ficaste?  Ana: Fiquei assustada, com a tristeza.”  “João: Eu tenho medo... na sala, o Rodrigo não deixou ir ao computador e depois...  Investigadora: E depois?  João: E depois fiquei com medo dele.  Investigadora: Quando isso aconteceu estavas com quem?  João: Com quem?  Investigadora: Estavas com alguém ou estavas sozinho?  João: Sim.  Investigadora: Estavas sozinho?  João: Sim.  Investigadora: Ou estavas com alguém?  João: Com o Rodrigo.”</p>

		Alegria	<p>“Bernardo: Quando o meu pai me comprou um <i>iphone</i>.  Investigadora: Como te sentiste quando o teu pai te ofereceu?  Bernardo: Senti-me bem e feliz e contente. Ele não devia gastar o dinheiro, custava duzentos e tal...  Daniela: (Irmã do Bernardo) Pois porque ele é simpático não achas Bernardo?!  Investigadora: E onde estavas quando isto aconteceu?  Bernardo: Estava em casa e eles nos meus anos me deram.”</p>
B2 – Eu controlo as emoções: a Raiva	(Des)controlo de emoções	Raiva	<p>“Micael: Porque a raiva é mau... e abusado...  Investigadora: E mais?  Micael: E bate.  Investigadora: (...) Quero que me contem uma situação em que se tenham sentido com raiva.  Micael: Há muito tempo?  Investigadora: Ou pouco tempo. Uma situação ou acontecimento que te tenha marcado.  Micael: Quando a minha mãe partiu a minha Playstation.  Investigadora: E porque motivo isso aconteceu?  Micael: Não sei.  Investigadora: Estavas onde?  Micael: Em minha casa, com a minha mãe, o meu pai e os meus irmãos.  Investigadora: Como te sentiste?  Micael: Com raiva.  Investigadora: E quando essa situação aconteceu, o que fizeste?  Micael: Eu não fiz nada... Fui jogar à bola...  (...)  Íuri: Mentir.  Investigadora: E quem é que mentiu?  Íuri: O Micael. Ele mentiu numa coisa e eu fiquei de castigo.  Micael: Mentiroso.  Íuri: É, é.  Investigadora: O Micael mentiu e tu ficaste com as culpas?  Íuri: Sim.  Investigadora: E onde é que isso aconteceu?  Íuri: Foi lá no ATL. E depois fiquei de castigo e não tinha culpa.  Investigadora: Estavas com quem quando isso aconteceu?  Íuri: Estava a jogar à bola, estávamos lá todos.</p>

			<p>Investigadora: Então e o que tu fizeste quando ficaste de castigo injustamente? Tentaste explicar a situação?</p> <p>Iúri: Não fiz nada.</p> <p>(...)</p> <p>Ana: Sim. Foi quando o Bernardo bateu-me.</p> <p>Investigadora: Onde é que isso aconteceu?</p> <p>Ana: No meu quarto.</p> <p>Investigadora: Então tu estavas no teu quarto e ele foi ter contigo?</p> <p>Ana: Sim eu não fiz nada.</p> <p>Investigadora: E o que fizeste quando isso aconteceu?</p> <p>Ana: Eu chamei as adultas. (...)</p> <p>João: Com a Ana...</p> <p>Investigadora: E porque ficaste assim com a Ana? O que aconteceu?</p> <p>João: Porque não gostava dela...</p> <p>Ana: Então também não gosto de ti.</p> <p>Investigadora: E porque não gostavas dela?</p> <p>João: Porque ela era má... e era abusada.</p> <p>Investigadora: Era?</p> <p>João: Sim.</p> <p>Investigadora: E agora ainda continuas a não gostar dela?</p> <p>João: Não, somos amigos.”</p>
--	--	--	--

<b>E- Educação com/nos Valores</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
------------------------------------	-------------------	----------------------	----------------------------

E1 – A violência

Participantes: Investigadora e 5 Crianças (Iúri, Micael, Rodrigo, João e Ana).

Recursos Materiais: 2 maçãs.

Duração: 40 minutos.

Data e Hora: 13 de Maio, 11 horas.

Local: Sótão da Casa.

---

E2 – Os nossos direitos

Participantes: Investigadora e 7 Crianças ((Íuri, Yasmin, Ana, João, Rodrigo, Micael e Cátia).

Recursos Materiais: 2 cartolinas, lápis ou canetas.

Duração: 1 hora.

Data e Hora: 21 de Maio, 11 horas.

Local: Sótão da Casa.

---

E1 – A violência	Conceito de Violência	Definição	“Rodrigo: A violência é... há muitos tipos de violência, a verbal e o resto eu não me lembro. Mas é chamar nomes e bater nos outros. Íuri: Ya. Ana: É tipo... pera, lutar um com outro e cada um não se entende. Íuri: Bater, dizer nomes. Micael: Chamar asneiras, bater, ser atrevido, ser abusado e fazer <i>bullying</i> . Ana: Só mais uma coisa... bater nos adultos e chamar nomes aos adultos que são mais velhos do que eu. Investigadora: E tu João, o que é para ti a violência? João: Não sei...(...).”
	Tipos de Violência	Física	“Rodrigo: É uma pessoa a bater na outra. Micael: Andar à bulha. (...) Ana: Um está sossegadinho e outro dá pontapés como o Bernardo, e não se entende com o outro. (...) Pisar. (...).”
		Social	“Rodrigo: É tipo pela internet, mas só que pelo Facebook, Instagram, WhatsApp... Investigadora: Estás a confundir a violência social com a violência virtual.”
		Verbal	“Rodrigo: É chamar besta-quadrada. Íuri: É dizer nomes. Investigadora: A violência social tem a ver com falar mal de outros colegas e amigos, rumores, dizer ao colega para não serem amigos do outro colega, excluir... Investigadora: O dizer asneiras tem a ver com o nosso próximo tipo de violência, a violência verbal.”

		Virtual	<p>“Investigadora: Bem o nosso último tipo de violência é a violência virtual. Rodrigo: A virtual é através do Instagram, Facebook, WhatsApp, chamar nomes, eles aproveitam-se da internet. Investigadora: A violência verbal é fazer ameaças, gozar, chantagear, chamar nomes, insultar, ofender... Rodrigo: Eles aproveitam-se da internet e fazem-se passar por outra pessoa e depois imagina que pensas que é o teu pai e é outra pessoa. (...).”</p>
			<p>“Investigadora: Algum de vocês já foi vítima de algum destes tipos de violência? Íuri: Eu! Nunca fui! Rodrigo: Só uma amiga minha é que foi... diziam não lava os dentes, tem os dentes podres. Investigadora: E tu Micael já foste vítima de Bullying? Micael: Não, achas?! Rodrigo: Catarina quando a minha professora era pequena faziam assim escreviam burra e colavam nas costas e toda a gente começava-se a rir e ela não sabia o que estava a acontecer. Investigadora: E tu Ana já foste vítima de algum tipo destas violências? Ana: Sim. Rodrigo: Sim lá na escola. Investigadora: Ana queres contar-nos melhor essa situação. Rodrigo: Ela não fazia nada, ficava só parada. Ana: Algumas vezes eu... eles não me conheciam e depois batiam-me e eu não sabia quem eram os adultos. Investigadora: E depois de eles te terem agredido o que fizeste? Íuri: Ela não fazia nada.”</p>
	Lidar com Situações de Violência	Formas de atuação	<p>“Investigadora: Alguém sabe o que devemos fazer para lidar com esta situação? (Ninguém responde).”</p>
			<p>“Investigadora: A nossa atividade de hoje vai ser a nossa última atividade cujo tema é os direitos e deveres da criança. Rodrigo: Porque não podia ser os direitos e deveres do Homem?”</p>

E2 – Educação com/nos Valores	Direitos da Criança	Definição	<p>Investigadora: Podia ser mas como vocês são crianças achei importante falarmos sobre os vossos direitos enquanto crianças. Alguém me sabe dizer o que é um direito?</p> <p>Yasmin: É o que as crianças têm de fazer.  Rodrigo: Podem fazer e não fazer.  Micael: Podem fazer o que quiserem.  Ana: É... quando falam uma pessoa e... é mais ou menos isso, quando as crianças têm os mesmos deveres que outras pessoas.”</p>
	Identificação dos Direitos	Alimentação	“Comer todos os dias” (Yasmin)
		Habitação	“Ter uma casa” (Yasmin)
		Educação	“Direito a ir ao ATL” (Rodrigo)
			“Direito a ir à escola” (Yasmin)
		Brincar	“Divertir” (Rodrigo)
			“Direito de brincar e ir a festas” (Yasmin)
			“Jogar” (Íuri)
“A ver televisão e ir ao computador” (Rodrigo)			
Saúde e Higiene	“Tomar remédios” (Rodrigo)		
	“Direito a ir ao médico” (Yasmin)		
Privacidade	“Direito a fazer necessidades” (Rodrigo)		
	“Direito a ter as coisas pessoais” (Yasmin)		
Família e Amigos	“Ter uma família” (Íuri)		
	“Ter visitas da família” (Ana)		

			“Direito a ter amigos” (Yasmin)
		Bens	“Direito a ter roupa” (Yasmin)
		Descanso	“Dormir” (Yasmin) “Descansar” (Ana)
		Liberdade de Pensamento	“Direito a escolher” (Rodrigo) “Pensar” (Ana)
		Felicidade	“Ser feliz” (Yasmin)
	Deveres da Criança	Definição	<p>“Investigadora: Como vocês explicaram o que é o dever, vamos começar por aí. Um dever é algo que se deve fazer, é como se fosse uma obrigação. Rodrigo: É o que as crianças devem fazer. Yasmin: Foi o que eu disse! Ana: Eu também disse! Micael: Não disseste não. Ana: Vocês é que não ouviram. Investigadora: Um direito é algo que nós temos direito a... Para a atividade de hoje trouxe duas cartolinas uma amarela e a outra laranja. Numa delas vamos escrever quais são os direitos das crianças e na outra os seus deveres. Quero que saibam uma coisa antes de começarmos... Os direitos da criança estão inscritos num documento que se chama a Convenção sobre os Direitos da Criança e este documento apresenta os seus direitos abrangendo todas as crianças até aos 18 anos de idade, independentemente da cor da pele, raça, etnia, género, língua. Vamos começar?”</p>
		Lidas domésticas	<p>“Arrumar os brinquedos” (Micael) “Fazer a cama aos sábados” (Rodrigo) “Arrumar sempre a casa” (Íuri) “Fazer as tarefas” (Íuri)</p>

			<p>“Fazer as camas” (Micael)</p> <p>“Arrumar os cestos da roupa” (Micael)</p> <p>“Arrumar os quartos” (Íuri)</p>
		Ajuda	<p>“Ir ajudar os adultos” (Rodrigo)</p> <p>“Ajudar os colegas” (Micael)</p>
		Higiene	<p>“Pentear o cabelo” (Yasmin)</p> <p>“Tomar banho” (Micael)</p> <p>“Lavar os dentes” (Rodrigo)</p> <p>“Vestir” (Rodrigo)</p>
		Respeito	<p>“Respeitar os outros adultos e colegas” (Yasmin)</p> <p>“Respeitar os professores” (Íuri)</p> <p>“Respeitar as vezes dos outros” (Rodrigo)</p> <p>“Não ficar aziado quando se perde” (Rodrigo)</p> <p>“Não reclamar menos” (Íuri)</p>
		A não violência	<p>“Não bater” (Ana)</p> <p>“Não chamar nomes” (Micael)</p> <p>“Não provocar” (Yasmin)</p> <p>“Não gozar” (Rodrigo)</p>
		Ouvir os outros	<p>“Sair do computador quando pedem” (Ana)</p> <p>“Obedecer” (Yasmin)</p>







## E2 – Os nossos Direitos





## Anexo 8 – Inquérito de Avaliação Final

### Inquérito

1. Participaste em todas as atividades do Projeto?

Sim

Não

1.1. Se não participaste em todas, em quantas participaste?

1	2	3	4	5	6	7	8	9

1.2. Qual foi o (s) motivo (s) pelo qual não participaste?

- Saída com familiares
- Visitas familiares
- Jogos ou Torneios de Futebol
- Festas de Aniversário
- Não quis participar
- Outro

2. Consideras que estas atividades te ajudaram?

Sim

Não

3. Qual foi a atividade que mais te marcou? Porquê?

---

---

4. Em que área de atuação tiveste mais dificuldade?

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A1 - O que penso de mim                        |
| <input type="checkbox"/> | A2 - O que penso dos outros e os outros de mim |
| <input type="checkbox"/> | B1 - Reconhecimento e Expressão de Emoções     |
| <input type="checkbox"/> | B2 - Eu controlo as Emoções                    |
| <input type="checkbox"/> | C - A Amizade                                  |
| <input type="checkbox"/> | D1 - A Diferença                               |
| <input type="checkbox"/> | D2 - Trabalhando a Multiculturalidade          |
| <input type="checkbox"/> | E1 - A não-violência                           |
| <input type="checkbox"/> | E2 - Os nossos direitos e deveres              |

5. Em que área de atuação tiveste mais facilidade?

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | A1 - O que penso de mim                        |
| <input type="checkbox"/> | A2 - O que penso dos outros e os outros de mim |
| <input type="checkbox"/> | B1 - Reconhecimento e Expressão de Emoções     |
| <input type="checkbox"/> | B2 - Eu controlo as Emoções                    |
| <input type="checkbox"/> | C - A Amizade                                  |
| <input type="checkbox"/> | D1 - A Diferença                               |
| <input type="checkbox"/> | D2 - Trabalhando a Multiculturalidade          |
| <input type="checkbox"/> | E1 - A não-violência                           |
| <input type="checkbox"/> | E2 - Os nossos direitos e deveres              |

6. No futuro, gostarias de continuar com as atividades?

Sim

Não

7. De 1 a 5 qual é o teu grau de satisfação das atividades em geral?

Nada satisfeito 1      2      3      4      5 Muito satisfeito

8. Queres fazer algum comentário, sugestão ou crítica relativamente às atividades?

---

---